



**DESCOLONIZAR  
LA UNIVERSIDAD**

**El desafío  
de la justicia  
cognitiva global**

Boaventura  
de Sousa Santos



# **Descolonizar la universidad**

De Sousa Santos, Boaventura

Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global / Boaventura De Sousa Santos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

Traducción de: Paula Vasile.

ISBN 978-987-722-993-6

1. Universidades. 2. Acceso a la Educación. I. Vasile, Paula, trad. II. Título.

CDD 306.43

Traducción: María Paula Vasile

Diseño de tapa: Ezequiel Cafaro

Diseño interior: Eleonora Silva

# **Descolonizar la universidad**

El desafío de la justicia cognitiva global

**Boaventura de Sousa Santos**

Traducción de María Paula Vasile



**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

### **CLACSO Secretaría Ejecutiva**

**Karina Batthyány** - Secretaría Ejecutiva

**María Fernanda Pampin** - Directora de Publicaciones

### **Equipo Editorial**

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Solange Victory** - Gestión Editorial

**Nicolás Sticotti** - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE**

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

*Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global* (Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2021).

ISBN 978-987-722-993-6

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

### **CLACSO**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <[clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar)> | <[www.clacso.org](http://www.clacso.org)>

# Índice

Prólogo.....	11
--------------	----

## **Parte uno. Preparar el escenario para el debate**

Capítulo uno. De la ciencia moderna al conocimiento oposicional .....	23
Volver a las preguntas simples.....	23
El paradigma dominante.....	31
El cuestionamiento epistemológico del paradigma dominante.....	41
El paradigma emergente.....	50
Las representaciones incompletas de la modernidad occidental.....	51
Del conocimiento como regulación al conocimiento como emancipación.....	56
El sujeto y el objeto: Todo conocimiento es autoconocimiento .....	60
Naturaleza y cultura: Toda la naturaleza es cultura.....	64
Una ciencia capitalista occidental.....	65
La ciencia patriarcal .....	67
Todas las ciencias son ciencias sociales.....	70
Argumentación, relativismo y etnocentrismo .....	78
La retórica de la ciencia moderna .....	83
La novísima retórica y el conocimiento emancipatorio.....	90
Razones y acciones .....	91
Una retórica dialógica .....	92
El público en la retórica dialógica .....	93

Un tema para la emancipación: Hacia un nuevo sentido común.....	94
Hacia un nuevo sentido común ético:	
El sentido común solidario.....	101
Hacia un nuevo sentido común político:	
El sentido común participativo.....	103
Hacia un nuevo sentido común estético:	
El sentido común rencantado.....	105
Conclusión.....	108
Capítulo dos. Introducción a las epistemologías del Sur .....	111
Introducción.....	111
Ocupar la epistemología.....	117
El peligro de las imágenes espejadas .....	120
Puntos de partida.....	126

## **Parte dos. La universidad como terreno en disputa**

### Capítulo tres. La universidad en el siglo XXI.

Hacia una reforma universitaria democrática y emancipadora.....	133
PARTE I: LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS.....	135
La desinversión en la universidad pública.....	139
La transnacionalización del mercado universitario .....	142
Del conocimiento universitario al conocimiento pluriversitario.....	149
¿El fin del proyecto país?.....	153
PARTE II: ¿QUÉ DEBE HACERSE?.....	156
Confrontar lo nuevo con lo nuevo.....	160
Luchar por la definición de la crisis .....	161
Luchar por la definición de la universidad.....	162
Reclamar la legitimidad .....	163
Repensar las conexiones entre la universidad y la industria.....	171

Hacia un nuevo institucionalismo.....	174
Conclusión.....	181
Capítulo cuatro. Un punto de inflexión en la universidad.....	185
Introducción.....	185
Preguntas paradigmáticas.....	187
Imaginar futuros alternativos.....	195

**Parte tres. Los caminos de la pedagogía para la liberación:  
de la universidad a la pluriversidad y subversidad**

Capítulo cinco. Ibn Jaldún: el fundador no reconocido de las ciencias sociales.....	205
Capítulo seis. Descolonizar y desmercantilizar la universidad.....	225
Nota sobre un mundo universitario desigual y combinado.....	229
Dimensiones de la descolonización.....	240
Historia de la descolonización: El caso de la participación del Islam en la cultura y la universidad occidentales.....	242
Descolonizar la epistemología.....	245
Contextos de la descolonización.....	255
Descolonizar el currículo: La ecología de los saberes.....	266
Capítulo siete. Hacia una universidad polifónica comprometida. Pluriversidad y subversidad.....	269
La universidad polifónica de tipo 1: La pluriversidad.....	271
Nuevas alianzas epistemológicas y políticas.....	275
Nuevas instituciones.....	275
La universidad polifónica de tipo 2: La subversidad.....	278
UP-2 con una ubicación física.....	284
La UP-2 errante.....	291
¿Por qué la UPMS?.....	293

¿Cómo funciona la UPMS? .....	296
¿Cómo se organiza? .....	298
La UPMS en acción .....	300
Conclusión .....	305
Bibliografía .....	307

# Prólogo

Sin duda la universidad es una de las instituciones que más ha resistido la erosión del tiempo, ya que a lo largo de los años su estructura institucional ha sufrido profundos cambios. Hoy en día las universidades más antiguas tienen poco en común, entre ellas, la Universidad de Tombuctú (una ciudad en la actual Malí, África Occidental) fundada en 982 e. c. y a la que asistieron, a lo largo del siglo XII, unos 25.000 estudiantes, o la Universidad Al-Azhar, que fue fundada en El Cairo en 970 e. c. y hoy supervisa una red de instituciones con dos millones de estudiantes, o las principales universidades europeas medievales, como Bolonia fundada en 1088, Oxford, ca. 1096, Sorbona, 1150, Salamanca, 1218, Coimbra, 1290, la Universidad Napoleónica de París, 1808, y la Universidad Humboldt, Berlín 1811. Estas dos últimas son modelos de universidades que se extendieron por Europa, América y el mundo entero en los últimos dos siglos. Lo que todas ellas tuvieron en común desde el principio fue el impulso de desarrollar estudios avanzados y formar élites, ya fueran religiosas, políticas, culturales o científicas.

La historia de la universidad presenta una realidad doble. En cada momento histórico particular, la universidad aparece como una estructura pesada y rígida que se resiste a las transformaciones, sin embargo, a lo largo del tiempo ha atravesado muchos cambios. A menudo, han sido drásticos y casi siempre provocados por factores

externos a la universidad, ya sean religiosos, políticos o económicos. La Universidad de Córdoba (Argentina) quizá sea la única excepción, ya que el cambio se debió a factores internos: el movimiento estudiantil de 1918, que tendría amplia repercusión en las universidades de toda América Latina. El movimiento estudiantil pretendía, entre otras cosas, que la universidad tuviera más responsabilidad social, fuera más sensible a las necesidades de las clases sociales emergentes en los procesos de transformación social que vivían las sociedades latinoamericanas.<sup>1</sup> Si concebimos el presente como presente histórico, la pregunta a la que nos enfrentamos aquí se refiere a la naturaleza y dinámica de la transformación que la universidad está experimentando hoy. Sostengo en este libro que, durante los últimos 40 años, la universidad ha atravesado un proceso de cambio paradigmático al que contribuyeron tanto factores externos como internos. Este es un momento en el que todo se encuentra indefinido. Los proyectos que proponen un cambio son tan contradictorios que, según la evolución de los conflictos que generen, la pregunta sobre el futuro de la universidad bien puede convertirse en la pregunta de si la universidad tiene futuro. En este contexto, si el objetivo es garantizar el futuro de la universidad, la resistencia a determinados cambios puede no ser un factor negativo.

A la universidad moderna occidental se le encomendó la preparación (en términos técnicos, científicos y culturales) de soluciones modernas para los problemas modernos, soluciones que, después de la Revolución Francesa, se formularon como el cumplimiento de los ideales revolucionarios de *liberté, égalité, fraternité*. Desde el

<sup>1</sup> El manifiesto estudiantil del 21 de junio de 1918 declara lo siguiente: “Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana” (FUBA, 2008). Según Bernheim, el manifiesto se puede resumir de la siguiente manera: “Libertad en el aula, democracia fuera de ella” (2008, p. 81).

comienzo, las soluciones previstas abarcaron un vasto campo de innovación social, que se expandió aún más con el paso del tiempo. La línea abisal que divide el pensamiento occidental es representativa de una forma de pensar basada en la línea abisal que separa la sociabilidad metropolitana de la sociabilidad colonial, y que proclama principios supuestamente universales que, en la práctica, solo se aplican al lado metropolitano de la línea abisal. Dado que existe este cisma, dicha innovación, aunque formulada en términos generales, debía llevarse a cabo solo de este lado de la línea abisal, es decir, en las sociedades metropolitanas.

La letanía del menú de soluciones es conocida, pero mencionemos aquellas en las que la universidad se involucró de manera más específica: el progreso científico y tecnológico; la racionalidad formal e instrumental; la primacía de las ideas de utilidad, posibilidad de cálculo y representación sobre aquellas vinculadas a la curiosidad, pasión, emoción, reflexividad; el individuo, no el colectivo como unidad primaria de la sociedad; elección y poder, en lugar del nacimiento y fatalismo, como determinantes de la vida social; el Estado burocrático moderno; gobierno constitucional; laicismo en el Estado, laicismo en la sociedad; la identidad individual como cuestión de elección y logros e identidad colectiva como identidad nacional; una cultura y sociedad que emergen no de la naturaleza, sino en contra de la naturaleza y en ruptura con ella; dominación de la naturaleza como emancipación humana; el progreso como desarrollo infinito y lineal de las fuerzas productivas, tanto materiales como espirituales; la infancia y la juventud como etapas de preparación para la vida; el trabajo separado de la familia y la comunidad; la institucionalización del conflicto social suscitado por las divisiones sociales a través de procesos democráticos liberales.

La universidad moderna, en particular a partir de mediados del siglo XIX, ha sido un componente clave de tales soluciones. En realidad, fue a la luz de ellas que originalmente se diseñaron la autonomía institucional, la libertad académica y la responsabilidad social. La crisis generalizada de la ecuación moderna de soluciones modernas para problemas modernos es hoy tan evidente que podemos decir

con seguridad que si todavía elegimos formular nuestros problemas a la manera occidental moderna, estamos obligados a concluir que nos enfrentamos a problemas modernos para los que no hay soluciones modernas. La crisis de la ecuación occidental moderna ha traído consigo la crisis de la universidad. El alto período de desarrollo universitario tuvo lugar después de la Segunda Guerra Mundial, hasta la década de 1970, un período de intensos impulsos reformistas en todo el mundo. En la mayoría de los casos, los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta y principios de los setenta fueron la fuerza impulsora. En los últimos 30 años, sin embargo, por razones diferentes pero convergentes, en varias partes del mundo la universidad se convirtió, más que en una solución para los problemas sociales, en un problema adicional.

En lo que respecta a la universidad, el problema se puede formular de esta manera: la universidad se enfrenta a preguntas paradigmáticas para las que hasta ahora solo ha proporcionado respuestas subparadigmáticas. Las preguntas paradigmáticas son aquellas enfocadas en el origen de la identidad histórica y la vocación de la universidad para cuestionar no tanto los pormenores del futuro de la universidad, sino si la universidad, tal como la conocemos, tiene de hecho futuro. Por lo tanto, son cuestiones que despiertan un tipo particular de desconcierto. Las respuestas subparadigmáticas dan por sentado el futuro de la universidad. Las reformas que piden terminan siendo una invitación al inmovilismo. No logran mitigar el desconcierto provocado por las cuestiones paradigmáticas e incluso pueden, de hecho, aumentarlo. Por cierto, asumen que el desconcierto no tiene sentido.

En este libro, propongo que debemos abordar las cuestiones paradigmáticas y transformar el desconcierto que provocan en una energía positiva, tanto para profundizar como para reorientar el movimiento reformista. El desconcierto resulta de un campo abierto de contradicciones en el que existe una competencia inconclusa y desregulada entre diferentes posibilidades. Tales posibilidades abren un espacio para la innovación política e institucional, ya que muestran la magnitud de lo que está en juego.

Como dije, estas son preguntas paradigmáticas para las que la universidad pública hasta ahora solo ha brindado respuestas subparadigmáticas. Sin embargo, existen problemas que cuadran con esta afirmación. El primer problema es asumir como un hecho la existencia de una entidad con ciertas características generales denominada *universidad* que está presente de forma idéntica en todo el mundo. Ese término existe, pero las realidades que cubre son tan diversas de un país a otro, y dentro de un mismo país, que cualquier generalización puede resultar indebida. El segundo problema es que centrarse en las respuestas generales que debe dar la “universidad” como tipo general de institución educativa puede llevarnos a ignorar las respuestas altamente creativas y paradigmáticas que están brindando universidades específicas en países específicos, así como aquellas que están emergiendo a la sombra de la universidad. Centrarse en la universidad ausente puede inducirnos a ignorar la universidad emergente.

Por difícil que sea generalizar, se puede decir mucho. Cuando consideramos la universidad pública a nivel mundial, en la actualidad es tan importante mirar atrás como mirar hacia adelante. Sostengo que la universidad pública del siglo XXI será menos hegemónica en la producción de conocimiento avanzado, pero no menos necesaria. Su especificidad como bien público consiste en ser la institución que vincula al presente (y pasado) con el futuro (a medio y largo plazo) a través del conocimiento y la formación que ofrece. También es la institución que crea un espacio público privilegiado, potencialmente dedicado al debate abierto y crítico de ideas. Sin embargo, precisamente por estas dos razones, la universidad hoy en día carece de aliados fuertes. Por lo tanto, es un bien público en constante amenaza. Las amenazas vienen tanto de su interior, de quienes se niegan a convertir la crisis de la universidad en una oportunidad emancipadora, como del exterior, de quienes ven en la universidad una amenaza para sus poderosos intereses políticos y económicos.

Si tenemos en cuenta los legados de Baruch Spinoza, David Hume, Ibn Jaldún, Paulo Freire, Frantz Fanon, Steve Biko, Mahatma Gandhi o Nelson Mandela, resulta claro que en el pasado gran parte

del conocimiento innovador y transformador se desarrolló fuera de la universidad. No hay razón para pensar que hoy no esté sucediendo lo mismo.<sup>2</sup> Sin embargo, debido a las nuevas condiciones en las que vive, la universidad puede ser ahora más consciente de ello que en el pasado y abrirse más a los diferentes tipos de conocimiento que circulan en la sociedad, en particular entre los grupos sociales oprimidos que luchan contra la dominación social, ya sea capitalista, colonialista o patriarcal. En términos de la propuesta epistemológica que vengo formulando, es imperativo que la universidad busque nuevos aliados interesados en la articulación entre distintos saberes, lo que denomino epistemologías del Sur (Santos, 2014).

Este libro está dividido en tres partes. En cada uno de ellas, intento responder una pregunta importante. En la primera parte, la pregunta es la siguiente: al ser la universidad una institución de conocimiento, ¿cuáles son las principales cuestiones que plantean tanto la epistemología como la sociología del conocimiento sobre los tipos de conocimiento que se producen y reproducen en la universidad? En la segunda parte, la pregunta es la siguiente: ¿cuáles son los principales desafíos a los que se enfrentó la universidad durante los últimos 40 años y que hoy enfrenta más que nunca? Por último, en la tercera parte, respondo a esta pregunta: ¿es posible descolonizar la universidad?

En la primera parte, llamada “Preparar el escenario para el debate”, sostengo que no es posible discutir la universidad como institución sin cuestionar los tipos de conocimiento que se producen en ella, dado que no son los únicos que circulan en la sociedad ni que orientan las

<sup>2</sup> Algunos recordarán el siguiente diálogo sobre la universidad medieval en la novela de Umberto Eco *El nombre de la rosa*:

—Pero entonces —me atreví a comentar—, aún estás lejos de la solución...

—Estoy muy cerca, pero no sé de cuál.

—¿O sea que no tienes una única respuesta a tus preguntas?

—Si la tuviera, Adso, enseñaría teología en París.

—¿En París tienen siempre la respuesta correcta?

—Nunca —dijo Guillermo— pero están muy seguros de sus errores.

—¿Y tú? —respondí con una impertinencia infantil— ¿No cometes nunca errores?

—A menudo —respondió—, pero en lugar de concebir uno solo, concibo muchos, para no convertirme en esclavo de ninguno” (1994, p. 306).

relaciones sociales y la vida de los ciudadanos. La matriz analítica de la primera parte es la epistemología y la sociología del conocimiento. Intento mostrar que el conocimiento universitario dominante tiene dos bases: la ciencia moderna y el eurocentrismo. A su vez, demuestro que cuestionar a uno y al otro puede depender de una crítica interna o externa. El capítulo 1 ofrece una crítica epistemológica interna del conocimiento científico. El capítulo 2 es un esbozo de la crítica epistemológica externa del conocimiento científico eurocéntrico basado en las epistemologías del Sur que propongo (Santos, 2014).<sup>3</sup>

En la segunda parte, titulada “La universidad como terreno en disputa”, muestro que, durante las últimas décadas, los cambios en el capitalismo global son los que más impacto han tenido en la vida de las universidades. A medida que las élites fuera de Europa y América del Norte empezaron a desconfiar de las universidades nacionales para la educación de sus hijos, y como el capitalismo pudo contratar su mano de obra calificada en cualquier país, los Estados nacionales dejaron de invertir en sus universidades y de apoyarlas, ya fuera en términos financieros o simbólico-ideológicos. Como parte de la misma estrategia, se incrementó la presión para convertir la universidad en una empresa capitalista como cualquier otra, así como la tendencia a proletarianizar al cuerpo docente y convertir a los estudiantes en consumidores de un servicio como cualquier otro. La creatividad, el pensamiento libre y crítico, y el conocimiento y la innovación sin fines de lucro son marginados cada vez más, ya que a menudo son considerados sospechosos o simplemente inútiles.

En el capítulo 3, analizo en detalle los diferentes mecanismos mediante los que el capitalismo y las élites nacionales han presionado a la universidad para que esté al servicio de los imperativos de utilidad social, eficacia y productividad, todos los que son formulados y medidos en función de un criterio estrictamente mercantil. En la segunda

<sup>3</sup> La presentación completa de la crítica externa y de la alternativa epistemológica pueden leerse en mi libro *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur* (Duke University Press, 2018).

parte del capítulo, señalo formas de resistencia a tal presión y propongo algunas alternativas basadas en experiencias reales. En el capítulo 4, muestro que los desafíos son de tal magnitud que la universidad se encuentra en un punto de inflexión y su futuro es incierto. Para complicar aún más las cosas, la universidad ha dado respuestas subparadigmáticas a las preguntas paradigmáticas que la interpelan.

La tercera parte, titulada “Caminos de una pedagogía de liberación: De la universidad a la pluriversidad y la subversidad”, es de carácter programático. Aquí presento y analizo algunas propuestas y experiencias para demostrar que es posible convertir la profunda crisis que afecta a la universidad en una oportunidad para cambiarla en un sentido plural, emancipador y liberador. Esta tarea requiere valentía intelectual y política para hacer diagnósticos radicales, por un lado, y, por otro, imaginación epistemológica y creatividad institucional para que la universidad esté al servicio de las fuerzas sociales que luchan por una sociedad poscapitalista, poscolonialista y pospatriarcal.

El capítulo 5 ofrece un ejemplo de cómo es posible criticar al eurocentrismo de las ciencias sociales en el aula, así como una alternativa. Este capítulo tiene la particularidad de ser la transcripción revisada de una conferencia de sociología sobre el gran pensador islámico del siglo XIV, Ibn Jaldún, que el autor dio en las universidades de Coimbra y Londres. En el capítulo 6, analizo las diferentes dimensiones de un posible proyecto de descolonización y desmercantilización de la universidad. Sostengo que la tendencia a intensificar la subordinación de la universidad ante las necesidades del capitalismo global saca a la superficie y profundiza otra característica contradictoria del conocimiento universitario tradicional: la naturaleza colonialista y patriarcal de las formas dominantes y supuestamente universales de conocimiento que se enseñan e investigan en las universidades. Las reformas que provocó la crisis financiera de la universidad a menudo desencadenaron protestas y resistencias que van mucho más allá de las cuestiones económicas, y muestran hasta qué punto la universidad ha reproducido las culturas y políticas colonialistas y patriarcales. Estos hechos apuntan a sesgos profundamente arraigados y problemas

de larga duración que, para ser afrontados con éxito, implicarían nada menos que una refundación de la universidad.

En el capítulo 7, presento mi propia visión de una alternativa integral que llamo una universidad comprometida y polifónica, en la que la refundación de la universidad implica pluriversidad y subversidad. Esta alternativa es una hoja de ruta para un viaje posiblemente largo. A corto plazo, la universidad polifónica equivaldrá a construir una contrauniversidad dentro de la universidad, lo que incluye aprovechar cualquier oportunidad para innovar en los márgenes. Esta tarea requerirá la gestión inteligente e innovadora de las contradicciones institucionales que se despliegan en una universidad cada vez más heterogénea, dividida entre las áreas del mercado-como-cielo y las áreas del mercado-como-infierno.

Conté con el apoyo de varias personas durante la preparación de este libro. Me gustaría mencionar a algunas de ellas. En primer lugar, deseo agradecer a Brenda Leibowitz por la motivación inicial y ayuda para actualizar los datos correspondientes a Sudáfrica. A lo largo de los años, Maria Irene Ramalho y yo hemos tenido muchas conversaciones sobre las contradicciones de la institución a la que ambos hemos dedicado nuestra vida profesional. Ella revisó todo el manuscrito y tradujo los pasajes que estaban en portugués, español y francés. Tuve largas conversaciones con Maria Paula Meneses sobre los desafíos que enfrenta la universidad en África y conté con el valioso apoyo de su investigación para escribir el capítulo 6. Margarida Gomes preparó con gran profesionalidad el manuscrito para su publicación, como lo hace con todos mis libros desde hace casi 20 años. A todas ellas, mi más sincero agradecimiento. Solo espero que sus esfuerzos hayan valido la pena.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Este libro se completó en el marco del proyecto de investigación “ALICE - Espejos extraños, lecciones insospechadas” ([alice.ces.uc.pt](http://alice.ces.uc.pt)), coordinado por mí en el Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad de Coimbra, Portugal. El proyecto recibió financiación del Consejo Europeo de Investigación en el marco del Séptimo Programa Marco de la Unión Europea (FP/2007-2013)/ERC Grant Agreement n. 269807.



Parte uno

**Preparar el escenario para el debate**



## **Capítulo uno**

# De la ciencia moderna al conocimiento oposicional

### **Volver a las preguntas simples**

Piaget dice que la epistemología prospera en períodos de crisis (Piaget, 1967, p. 7). La forma en que se identifica la crisis condiciona la dirección del giro epistemológico. Sin embargo, dado que el conocimiento utilizado para construir una definición determinada de crisis tiende a ser considerado parte de la crisis desde el punto de vista de una definición alternativa, la exterioridad del conocimiento con respecto a las condiciones que analiza es solo provisional, se encuentra suspendido de manera momentánea entre una inferioridad pasada o prerreflexiva y otra, o entre una interioridad futura o posreflexiva. El conocimiento, en especial el crítico, se mueve entonces entre la ontología (la lectura de la crisis) y la epistemología (la crisis de la lectura), y al final, no le corresponde decidir cuál de los dos estados prevalecerá y durante cuánto tiempo. Entonces, lo que debería prosperar en períodos de crisis no es la epistemología en sí, sino la hermenéutica crítica de epistemologías rivales. En este capítulo, intento desarrollar una posible hermenéutica crítica de la epistemología dominante.

En mi opinión, lo que más caracteriza a la condición sociocultural de principios del siglo XXI es el colapso del pilar de la emancipación en el pilar de la regulación, como resultado de la gestión reconstructiva de los excesos y déficits de la modernidad centrada en Occidente, confiados en primer lugar a la ciencia moderna y, en segundo lugar, al derecho moderno. La colonización gradual de las diferentes racionalidades de la emancipación moderna por parte de la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia llevó a que las energías y capacidades emancipadoras de la modernidad occidental se concentraran en la ciencia y la tecnología. Como cabe esperar, la teoría social y política que exploró el potencial emancipatorio de la modernidad de la manera más sistemática, es decir, el marxismo, haya visto tal potencial en el desarrollo tecnológico de las fuerzas productivas y utilizado la racionalidad cognitivo-instrumental para legitimarse tanto a sí misma (marxismo como una ciencia) como al modelo de sociedad previsto por ella (socialismo científico). Lo que quizás sea sorprendente es el hecho de que pueda aplicarse de igual manera al socialismo utópico. Su versión más radical y consecuente, el fourierismo, se basó en gran medida en la racionalidad científica y el *ethos*, como se ilustra de manera reveladora en los cálculos matemáticos que Fourier realizó para determinar el tamaño exacto de los falansterios y de sus elementos constitutivos (Fourier, 1967, p. 162). La hipercientifización del pilar de la emancipación derivó en promesas brillantes y ambiciosas. Sin embargo, con el paso del tiempo, se hizo evidente no solo que muchas de esas promesas continuaban incumplidas, sino que la ciencia moderna, lejos de eliminar los excesos y los déficits, contribuyó a recrearlos en moldes renovados y, de hecho, a agravar algunos de ellos.

La promesa del dominio de la naturaleza y de su uso para el beneficio común de la humanidad condujo a una explotación excesiva e imprudente de los recursos naturales, a la catástrofe ecológica, a la amenaza nuclear, a la destrucción de la capa de ozono y al surgimiento de la biotecnología, la ingeniería genética y la consiguiente conversión del cuerpo humano en mercancía. La promesa de una

paz perpetua basada en el comercio y la racionalización científica de las instituciones y los procesos de toma de decisiones condujo al desarrollo tecnológico de la guerra y al aumento sin precedentes de su poder destructivo. Según los datos de Giddens, en el siglo XVIII, 4,4 millones de personas murieron en 68 guerras; en el siglo XIX, 8,3 millones de personas murieron en 205 guerras; en las primeras nueve décadas del siglo XX, 98,8 millones de personas murieron en 237 guerras. Entre los siglos XVIII y XX, la población mundial aumentó 3,6 veces, mientras que hubo 22,4 veces más víctimas de guerra (Giddens, 1990, p. 34). La promesa de una sociedad más justa y libre gracias a la abundancia resultante de la conversión de la ciencia en una fuerza productiva condujo al saqueo del llamado tercer mundo y a la creciente brecha entre el Norte y el Sur. En el siglo XX, murieron más personas de hambre que en cualquiera de los siglos anteriores,<sup>1</sup> e incluso en los países desarrollados se continúa incrementando el porcentaje de marginados sociales, quienes viven por debajo de la línea de pobreza (el “tercer mundo interior”).

Para comprender de manera cabal el impacto del desarrollo desequilibrado e hipercientificado del pilar de la emancipación, es necesario tener en cuenta el desarrollo concomitante e igualmente desequilibrado del pilar de la regulación en los últimos 200 años. En lugar de un desarrollo armonioso de los tres principios de la regulación (el Estado, el mercado y la comunidad), en general, fuimos testigos del sobredesarrollo del principio del mercado en detrimento tanto del principio del Estado como del principio de la comunidad.<sup>2</sup> Desde la primera ola de industrialización, con la expansión de las ciudades comerciales y el surgimiento de nuevas ciudades industriales

<sup>1</sup> Según la FAO, 795 millones de personas en el mundo no tienen alimentos suficientes para llevar una vida activa y saludable, lo que equivale aproximadamente una de cada nueve personas. La mala nutrición causa casi la mitad (45%) de las muertes de niños menores de cinco años: 3,1 millones de niños cada año.

<sup>2</sup> Este proceso histórico dista de haber sido lineal. Por ejemplo, en los países centrales, el segundo período del capitalismo (el período del capitalismo organizado) ha sido testigo de una articulación más equilibrada entre el principio del mercado y el principio del Estado, lo que derivó en una nueva forma de Estado: el Estado de bienestar.

en el período del capitalismo liberal, hasta el dramático crecimiento de los mercados mundiales con la aparición de sistemas mundiales de producción, la industrialización del tercer mundo y una ideología mundial del consumismo en el período actual de “capitalismo desorganizado”, el pilar de la regulación experimentó un desarrollo desequilibrado y orientado al mercado.

La reducción de la emancipación moderna a la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia y la reducción de la regulación moderna al principio del mercado, incentivadas por la conversión de la ciencia en la principal fuerza productiva, son las condiciones determinantes del proceso histórico por el que se produjo el colapso de la emancipación moderna ante la regulación moderna. En lugar disolverse en el pilar de la regulación, el pilar de la emancipación continuó brillando, pero con una luz que ya no proviene de la tensión dialéctica original entre regulación y emancipación (la que aún se puede percibir, aunque de manera crepuscular, en el lema positivista del siglo XIX de “orden y progreso”), sino más bien de los distintos espejos en los que se refleja la regulación. En este proceso, la emancipación ha dejado de ser lo otro de la regulación para convertirse en su doble. De allí surge el síndrome del agotamiento y del bloqueo global: la proliferación de los espejos de la regulación permite prácticas sociales cada vez más contingentes y convencionales, pero dichas características coexisten con un grado cada vez mayor de rigidez e inflexibilidad a nivel global. Todo parece posible en el arte y la ciencia, en la religión y la ética. Sin embargo, por otro lado, nada nuevo parece posible a nivel de la sociedad en su conjunto.<sup>3</sup>

El colapso de la emancipación ante la regulación, provocado por la hipermercantilización de la emancipación combinada con la hipermercantilización de la regulación, neutralizó de manera efectiva los temores que alguna vez estuvieron asociados con la perspectiva de una transformación social fundamental y futuros alternativos. A su

<sup>3</sup> Puede encontrarse un análisis potente y temprano de la sensación de agotamiento y bloqueo global en los países centrales en Offe, 1987.

vez, produjo una nueva sensación de inseguridad real derivada del temor a desarrollos incontrolables que podrían resultar de la contingencia y convencionalidad generalizadas. La propia regulación se desacredita ideológicamente como pilar de la modernidad occidental por sus contradicciones internas, mientras que en el pasado contradecía la emancipación. En otras palabras, la contingencia global y la convencionalidad socavan la regulación sin promover la emancipación. Cuando la primera se vuelve imposible, la segunda se vuelve impensable. En un nivel más profundo, esta sensación de inseguridad radica en la creciente asimetría entre la capacidad de actuar y la de prever. La ciencia y la tecnología expandieron nuestra capacidad de actuar de manera sin precedentes y, con ello, aumentaron la dimensión espacio-temporal de nuestras acciones. Si en el pasado las acciones sociales y sus consecuencias compartían una misma dimensión espacio-temporal, hoy la acción tecnológica puede prolongar sus consecuencias, tanto en el tiempo como en el espacio, mucho más allá de la dimensión de la acción misma y a través de nexos de causalidad cada vez más complejos y opacos.

La expansión de la capacidad de actuar no estuvo acompañada de una expansión semejante de la capacidad de predecir y, como resultado, la previsión de las consecuencias de la acción científica es necesariamente menos científica que la acción en sí. Esta asimetría puede entenderse tanto un exceso como un déficit: la capacidad de actuar es excesiva comparada con la capacidad de prever las consecuencias de la acción o, por el contrario, la capacidad de prever las consecuencias es deficiente en relación con la capacidad de producirlas. Ambas lecturas no son intercambiables, ya que se enfocan en procesos distintos y enfatizan diferentes preocupaciones. La primera cuestiona el concepto de progreso científico, mientras que la segunda se limita a exigir más avances científicos. La segunda lectura (el déficit de la ciencia) prevaleció hasta el momento y está anclada en lo que Hans Jonas llamó el utopismo automático de la tecnología: el futuro como repetición “clónica” del presente (Jonas, 1985). La primera lectura (la ciencia como un exceso) sigue siendo una lectura marginal, pero la

preocupación que produce gana cada vez más credibilidad: ¿cómo es que la ciencia moderna, en lugar de erradicar los riesgos, las opacidades, las violencias y las ignorancias que alguna vez estuvieron asociadas con la premodernidad, las recree de manera hipermoderna? Hoy el riesgo yace en la destrucción masiva debido a una guerra o un desastre ecológico; la opacidad ahora reside en las cadenas de causalidad entre las acciones y sus consecuencias; la violencia sigue siendo aquella que deriva de la guerra, el hambre y la injusticia, y que ahora está asociada a la neoviolencia de la arrogancia industrial en relación con los sistemas ecológicos y la violencia simbólica que las redes mundiales de comunicación masiva ejercen sobre las audiencias cautivas. Por último, la ignorancia es ahora la falta de conocimiento de una necesidad (la utopía automática de la tecnología) que se manifiesta como la culminación del libre ejercicio de la voluntad (la oportunidad de crear opciones potencialmente infinitas).

Escoger entre estas dos lecturas de la situación actual de la ciencia moderna no es tarea fácil. Los síntomas son fundamentalmente ambiguos y conducen a diagnósticos contradictorios. Mientras que algunos parecen argumentar de manera convincente que la ciencia moderna es la solución para nuestros problemas, otros parecen defender con igual convicción que la ciencia moderna en sí misma es parte de nuestros problemas. Si pensamos en la teoría de la sinergia de Herman Haken (1977), es posible afirmar que contamos con un sistema visual sumamente inestable y que la menor fluctuación de nuestra percepción visual provoca rupturas en las simetrías de lo que vemos. De este modo, al mirar la misma figura, vemos una urna griega blanca sobre un fondo negro o dos rostros de perfil enfrentados recortados sobre un fondo blanco. ¿Cuál es la imagen verdadera? Ambas y ninguna. Tal es la ambigüedad y complejidad de nuestros días.

Como en otros períodos de transición difíciles de entender y experimentar, debemos volver a las cosas simples y hacer preguntas simples. Einstein solía decir que hay preguntas que solo un niño puede hacer, pero que, una vez formuladas, arrojan una nueva luz sobre nuestras perplejidades. El niño al que me refiero vivió hace más de

dos siglos e hizo algunas preguntas sencillas sobre las ciencias y los científicos. Las realizó al comienzo de un ciclo de producción científica que muchos creemos que está llegando a su fin. Ese niño fue Jean-Jacques Rousseau. En su célebre *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750) (Rousseau, 1971, p. 52), Rousseau plantea varias cuestiones al responder a la pregunta que él mismo recibió de la Academia de Dijon. La pregunta, bastante infantil, era la siguiente: ¿el progreso de las ciencias y las artes contribuirá a purificar o corromper las buenas costumbres? Se trata de una pregunta elemental, a la vez profunda y fácil de entender. Para responderla, con la elocuencia suficiente para ganar el primer premio y algunos enemigos, Rousseau hizo a su vez las siguientes preguntas igualmente elementales: ¿existe una relación entre la ciencia y la virtud? ¿Existe alguna razón seria para reemplazar el conocimiento de sentido común que tenemos de la naturaleza y de la vida, y que compartimos con los demás hombres y mujeres de nuestra sociedad, por el conocimiento científico producido por unos pocos y no disponible para la mayoría? ¿Contribuye la ciencia a cerrar la creciente brecha en nuestra sociedad entre lo que uno es y lo que parece ser, entre saber decir y saber hacer, entre teoría y práctica? A estas preguntas simples, Rousseau da una respuesta igualmente sencilla: un rotundo “no”.

Se encontraba en la mitad del siglo XVIII y la ciencia moderna, que había surgido en el siglo XVI a partir de las revoluciones científicas de Copérnico, Galileo y Newton, abandonaba las especulaciones esotéricas de sus fundadores para convertirse en el fermento de una transformación social y tecnológica sin precedentes. Fue un período asombroso de transición que dejó perplejas a las mentes más alertas y las hizo reflexionar sobre los fundamentos mismos de la sociedad y el impacto de las transformaciones derivado del orden científico emergente. Hoy, doscientos años después, todos somos producto de ese nuevo orden, protagonistas y testimonios vivos de los cambios que provocó. Pero continuamos perplejos debido a la pérdida de la confianza epistemológica. Estamos abrumados por la sensación de una pérdida irremediable, que se vuelve más extraña por la falta de

certeza acerca de lo que podemos perder. Por otro lado, incluso nos preguntamos si esta sensación de pérdida quizá se deba solo al miedo que siempre precede a los últimos avances del progreso científico. Sin embargo, siempre existe confusión sobre lo que podemos ganar.

De ello derivan la ambigüedad y complejidad del presente. De ahí también surge la idea, compartida por muchos, de que vivimos en un período de transición. De ahí, finalmente, la necesidad urgente de responder preguntas sencillas, elementales e inteligibles. Una pregunta elemental es aquella que alcanza, con la simplicidad técnica de una bicicleta, lo más profundo de nuestra perplejidad individual y colectiva. Tales eran las preguntas que Rousseau formuló y deben ser las nuestras. De hecho, doscientos años después, nuestras preguntas siguen siendo las mismas que las de Rousseau. Una vez más, enfrentamos la necesidad de preguntarnos sobre la relación entre ciencia y virtud, sobre el valor del llamado conocimiento de sentido común, el conocimiento que nosotros, como sujetos individuales o colectivos, creamos y utilizamos para dar sentido a nuestras prácticas, pero que la ciencia insiste en considerar irrelevante, ilusorio y falso. Por último, debemos preguntarnos la función que el conocimiento científico acumulado tiene al enriquecer o empobrecer nuestras vidas; en otras palabras, debemos preguntarnos si la ciencia contribuyó de manera positiva o negativa a nuestra felicidad. A diferencia de Rousseau, si bien nuestras preguntas son simples, las respuestas lo son mucho menos. Rousseau vivió al comienzo del ciclo de hegemonía de un determinado orden científico, a cuyo probable fin nos enfrentamos ahora. Las condiciones epistémicas de nuestras preguntas están inscritas en el reverso de los conceptos que usamos para darles respuestas. Cuestionar el paradigma de la ciencia moderna no es en sí una cuestión científica, por lo que puede transformarse fácilmente en una cuestión falsa o, a lo sumo, en el objeto de otra cuestión científica (la sociología de la ciencia): ¿por qué razón se plantea la cuestión paradigmática?

Por ende, debemos ser mucho más rousseaunianos al plantear las preguntas que las respuestas. En un período casi indiscutible

de hegemonía ideológica de la ciencia moderna, la respuesta a la pregunta sobre el significado sociocultural de la crisis de la ciencia moderna, es decir, la *démarche* de la hermenéutica crítica, no puede obtenerse sin antes cuestionar las afirmaciones epistemológicas de la ciencia moderna. Esta es la cuestión que abordaré a continuación.

## **El paradigma dominante**

El modelo de racionalidad que predomina en la ciencia moderna surgió de la revolución científica del siglo XVI y se desarrolló durante los siguientes siglos en el dominio de las ciencias naturales. Si bien en el siglo XVIII hubo precedentes, recién en el siglo XIX las ciencias sociales emergentes adoptaron el modelo. A partir de entonces, es apropiado hablar de un modelo global (es decir, occidental) de racionalidad científica, con cierta variación interna, sin duda, pero que discrimina de manera ostensible dos formas de conocimiento no científicas (por lo tanto, potencialmente perturbadoras): el sentido común y las denominadas humanidades (las que incluyen, entre otras, la historia, la filología, la doctrina jurídica, los estudios literarios, la filosofía y la teología).

La nueva racionalidad científica, al ser un modelo global, también es un modelo totalitario, en la medida en que niega la racionalidad a todas las formas de conocimiento que no se rigen por sus propios principios epistemológicos y reglas metodológicas. Este es el rasgo principal del nuevo paradigma y el que mejor simboliza la ruptura con los paradigmas científicos precedentes. Se define claramente en la teoría heliocéntrica de Copérnico sobre el movimiento de los planetas, en las leyes de Kepler sobre las órbitas de los planetas, en las leyes de Galileo sobre la gravedad de los cuerpos, en la gran síntesis cósmica de Newton y, por último, en la conciencia filosófica que Bacon y Descartes confirieron a los descubrimientos de los científicos anteriores. La idea de presenciar una ruptura fundamental con el pasado y una nueva y exclusiva forma de conocimiento verdadero se

evidencia en la mentalidad de los protagonistas. Se maravillan ante sus propios descubrimientos y, al mismo tiempo, muestran una arrogancia serena y altiva frente a sus contemporáneos.

En su libro *Armonía del mundo*, publicado en 1619, Kepler escribe sobre las armonías naturales que descubrió en los movimientos de los cuerpos celestes: “Perdóname, pero estoy feliz; si os incomoda yo perseveraré; (...) Mi libro puede esperar muchos siglos a su lector. Pero Dios mismo tuvo que esperar seis mil años por aquellos que pudiesen contemplar su obra” (Kepler, 1939, p. 280). Por otro lado, Descartes, en la maravillosa autobiografía espiritual titulada el *Discurso del método*, escribe lo siguiente acerca de su nuevo método:

Porque he recogido ya tales frutos que, aunque al juzgarme a mí mismo siempre me inclino hacia la desconfianza antes que hacia la presunción y aunque observando con mirada de filósofo las diversas acciones y empresas de los hombres, no hay casi ninguna que no me parezca vana e inútil; aun así, estoy muy satisfecho del progreso que creo haber hecho ya en la búsqueda de la verdad, y de concebir tales esperanzas para el futuro que, si entre las ocupaciones a medida humana de los hombres hay alguna que sea sólidamente buena e importante, me atrevo a creer que es la que yo he escogido (Descartes, 1984, p. 6).

Para comprender esta confianza epistemológica, tenemos que describir, al menos de manera sucinta, los rasgos principales del nuevo paradigma científico. Los protagonistas del nuevo paradigma, al comprender que aquello que los separa del todavía dominante conocimiento aristotélico y medieval no es una mejor observación de los hechos sino más bien una nueva visión del mundo y de la vida, se involucraron en una lucha apasionada contra todas las formas de dogmatismo y autoridad. Basta pensar en la historia ejemplar de Galileo o en la afirmación de independencia intelectual de Descartes: “era incapaz de elegir a nadie cuyas opiniones me parecieran preferibles a las de otros y, por así decirlo, me vi obligado a convertirme en mi propio guía” (Ibid., p. 16). Esta nueva manera de concebir el mundo y

la vida conduce a dos distinciones básicas, por un lado, entre el conocimiento científico y el sentido común, y entre la naturaleza y los seres humanos, por el otro.

A diferencia de la ciencia aristotélica, la ciencia moderna desconfía de la evidencia de nuestra experiencia inmediata. Dicha evidencia, que está en la base del conocimiento de sentido común, es ilusoria. Como enfatizó Einstein en el prefacio de *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo*, Galileo intentó argumentar de manera audaz que su hipótesis sobre los movimientos de rotación y traslación de la Tierra no fue refutada por nuestra incapacidad para observar los efectos mecánicos de esos movimientos, es decir, por el hecho de que la Tierra parezca estática (Einstein, 1970, p. XXII). Por otro lado, en la ciencia moderna, la separación entre naturaleza y seres humanos es total. La naturaleza es mera extensión y movimiento; es pasiva, eterna y reversible; es un mecanismo cuyos elementos se pueden desmontar y luego volver a ensamblar en la forma de leyes; no posee ninguna cualidad o dignidad que nos impida develar sus misterios. Tal develación, además, no es contemplativa, sino bastante activa, ya que se enfoca en conocer la naturaleza para dominarla y controlarla. Como dijo Bacon, la ciencia hará de los seres humanos “dueños y poseedores de la naturaleza” (Bacon, 1933).<sup>4</sup>

En función de tales supuestos, el conocimiento científico progresa a partir de la observación de los fenómenos naturales de manera libre, desinteresada y sistemática, y con el mayor rigor posible. En *Novum Organum*, Bacon contrasta la incertidumbre de la razón no asistida con la certeza de la experiencia ordenada (Koyré, 1981, p. 30). Al contrario de lo que pensaba Bacon, la experiencia no excluye una teoría previa, el pensamiento deductivo o, incluso, la especulación, pero requiere que consideren la observación empírica para obtener

<sup>4</sup> Según Bacon, “los caminos que llevan al hombre al poder y a la ciencia son muy similares, de hecho, son casi los mismos” (110). Bacon también dijo que, si el objetivo de la ciencia es dominar la naturaleza, es igualmente cierto que “para ordenar la naturaleza, es necesario obedecerla” (6). Sin embargo, esta última afirmación no siempre fue debidamente enfatizada en las interpretaciones de las teorías de la ciencia de Bacon.

la demostración final. Galileo refutó las conclusiones de Aristóteles solo en la medida en que las encuentra insostenibles. A su vez, Einstein (1970, p. XIX) destaca el hecho de que los métodos experimentales de Galileo eran tan imprecisos que solo mediante especulaciones audaces podía completar los vacíos de sus datos empíricos (basta recordar que no había mediciones de tiempo inferiores al segundo en ese entonces). En cuanto a Descartes, procede inequívocamente de las ideas a las cosas y no al revés, y da prioridad a la metafísica como fundamento último de la ciencia.

Las ideas que rigen la observación y la experimentación son aquellas simples y claras a partir de las que se puede llegar a un conocimiento más profundo y preciso de la naturaleza, en particular, de las ideas matemáticas. Las matemáticas proporcionan a la ciencia moderna no solo su herramienta analítica privilegiada, sino también la lógica de la investigación, así como un modelo de representación de la estructura de la materia misma. Según Galileo, el libro de la naturaleza está inscrito en caracteres geométricos<sup>5</sup> y Einstein no pensaba de manera diferente. De la centralidad de las matemáticas en la ciencia moderna se derivan dos consecuencias. En primer lugar, conocer significa cuantificar. El rigor científico se mide por el rigor de las mediciones. Las cualidades intrínsecas del objeto, por así decirlo, no cuentan y son reemplazadas por las cantidades a las que pueden traducirse. Todo lo que no es cuantificable es científicamente

<sup>5</sup> Entre muchos otros pasajes del *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo*, cfr. el siguiente fragmento de Salviati: “Si el término ‘entendimiento’, tomado en la acepción de ‘intensivo’, significa la comprensión perfecta de una proposición el intelecto humano comprende unas proposiciones tan perfectamente y tiene tan absoluta certeza, cuanta puede tener la naturaleza misma. Y esto ocurre en las ciencias matemáticas puras, es decir, la geometría y la aritmética, de las que el intelecto divino sabe, sin embargo, infinitas proposiciones más, pues las sabe todas. Pero de las pocas entendidas por el intelecto humano, creo que su conocimiento iguala a la certeza objetiva divina porque llega a comprender la necesidad, por encima de la que no parece poder existir seguridad mayor” (103). La admiración de Einstein por Galileo se evidencia en el prefacio que escribió para el *Diálogo* de Galileo. El modo radical en el que “observa” la naturaleza matemática de la estructura de la materia explica en parte su larga batalla sobre la interpretación de la mecánica cuántica (en especial, contra la interpretación de la escuela de Copenhague). Al respecto, ver Hoffmann 1973, p. 173ff.

irrelevante. En segundo lugar, el método científico se basa en la reducción de la complejidad. El mundo es complejo y la mente humana no puede aprehenderlo por completo. Conocer significa dividir y clasificar para establecer relaciones sistemáticas entre estas partes. Ya en Descartes una de las reglas del *Método* consistía precisamente en “dividir cada una de las dificultades... en tantas partes como fuera posible y necesario para resolverlas mejor” (Descartes, 1984, p. 17). La distinción primordial es entre “condiciones iniciales” y las “leyes de la naturaleza”. Las condiciones iniciales son el ámbito de la complejidad y la contingencia, donde es necesario seleccionar aquellas condiciones que son relevantes para los hechos que se observan. Las leyes de la naturaleza son el reino de la simplicidad y la regularidad, donde es posible observar y medir con precisión. Esta distinción entre las condiciones iniciales y las leyes de la naturaleza estaba, por supuesto, lejos de ser “natural”. Como bien señaló Eugene Wigner, es totalmente arbitraria (Wigner, 1970, p. 3). Sin embargo, constituye la base de la ciencia moderna.

La naturaleza teórica del conocimiento científico se deriva de los presupuestos epistemológicos y de las reglas metodológicas ya mencionadas. Es un conocimiento causal que tiene como objetivo formular leyes a la luz de las regularidades observadas y con miras a prever el comportamiento futuro de los fenómenos. Por lo tanto, el descubrimiento de las leyes de la naturaleza se basa en el supuesto, por un lado, de la identificación de las condiciones iniciales relevantes (por ejemplo, en el caso de la caída de los cuerpos, la posición inicial y la velocidad) y, por otro lado, en el supuesto de que el resultado será independiente del lugar y tiempo en que se produzcan las condiciones iniciales. En otras palabras, el descubrimiento de las leyes de la naturaleza se basa en el principio de que la posición absoluta y el tiempo absoluto nunca son condiciones iniciales relevantes. Según Wigner, este principio es el teorema de invariancia más importante en la física clásica (Ibid., p. 226).

Las leyes, en la medida en que son categorías de inteligibilidad, dependen de un concepto de causalidad elegido (pero no de manera

arbitraria) entre los que ofrece la física aristotélica. Aristóteles distinguió cuatro tipos de causas: la material, la formal, la eficiente y la final. Las leyes de la ciencia moderna son un tipo de causa formal que prioriza el *cómo funciona* en detrimento de *cuál es el agente* o *cuál es el fin* de las cosas. Así, el conocimiento científico rompe con el conocimiento del sentido común. En efecto, mientras que en el sentido común (y, por ende, en el conocimiento práctico que produce) la causa y la intención coexisten sin problemas, en la ciencia, evaluar la causa formal significa ignorar la intención. Este tipo de causa formal posibilita prever la realidad y, por lo tanto, interferir en ella, y, en última instancia, permite que la ciencia moderna responda a la pregunta sobre el fundamento de sus afirmaciones de rigor y verdad por medio de los éxitos en la manipulación y transformación de la realidad.

El conocimiento que se basa en la formulación de leyes tiene como presupuesto metateórico la idea de orden y estabilidad en el mundo, la idea de que el pasado se repite en el futuro. De acuerdo con la mecánica newtoniana, el mundo de la materia es una máquina cuyas operaciones pueden determinarse con precisión mediante leyes físicas y matemáticas, un mundo eterno y estático que flota en un espacio vacío, que el racionalismo cartesiano hace cognoscible mediante la división de las partes que lo componen. Esta idea de un mundo similar a una máquina era tan poderosa que se convirtió en la gran hipótesis universal de la era moderna. Puede resultar sorprendente, incluso paradójico, que tal forma de conocimiento pueda convertirse en uno de los pilares de la idea de progreso que impregnan el pensamiento europeo desde el siglo XVIII, y que sea el signo intelectual del ascenso de la burguesía.<sup>6</sup> Sin embargo, el orden y la estabilidad en el mundo son las condiciones necesarias para la transformación tecnológica de la realidad. El determinismo mecanicista proporciona un horizonte claro para una forma de conocimiento destinada a ser utilitaria y funcional, reconocida menos por la capacidad para comprender profundamente la realidad que

<sup>6</sup> Ver, entre muchos otros, Pollard, 1971, p. 39.

por la capacidad de controlarla y transformarla. A nivel social, este fue también el horizonte cognitivo más adecuado a los intereses de la burguesía naciente, que consideraba la sociedad que comenzaba a controlar como la etapa final de la evolución de la humanidad (el estado positivo de Comte; la sociedad industrial de Spencer; la solidaridad orgánica de Durkheim). Por lo tanto, el prestigio de Newton y las leyes simples a las que redujo todas las complejidades del orden cósmico rápidamente transformaron a la ciencia en el modelo hegemónico de racionalidad que luego luego del estudio de la naturaleza al estudio de la sociedad: así como había sido posible descubrir las leyes de la naturaleza, también sería posible descubrir las leyes de la sociedad.

Bacon, Vico y Montesquieu fueron los grandes precursores. Bacon (1933) planteó la plasticidad de la naturaleza humana, de ahí su perfectibilidad dadas las condiciones políticas, legales y sociales adecuadas, que pueden conocerse con precisión. Vico sugirió que existen leyes que gobiernan la evolución de las sociedades de manera determinista y que permiten predecir el resultado de las acciones colectivas. Con notable premonición, Vico (1953) identificó y resolvió la contradicción entre la libertad y la imprevisibilidad de la acción humana individual, y el determinismo y la previsibilidad de la acción colectiva. Montesquieu (1950) puede ser considerado un precursor de la sociología del derecho, ya que estableció una relación entre las leyes del sistema jurídico creadas por el hombre y las ineludibles leyes de la naturaleza.

En el siglo XVIII, estos esfuerzos preliminares se expandieron y profundizaron, y dieron lugar a ese fermento intelectual, la Ilustración, que crearía las condiciones para el surgimiento de las ciencias sociales en el siglo XIX. La comprensión filosófica de la ciencia moderna, formulada por primera vez en el racionalismo cartesiano y el empirismo baconiano, evolucionó hacia el positivismo del siglo XIX. Dado que, para el positivismo, solo hay dos formas de conocimiento científico (las disciplinas formales de la lógica y las matemáticas, y las ciencias empíricas que siguen el modelo mecanicista de las ciencias

naturales), las ciencias sociales estaban destinadas a ser empíricas. Sin embargo, el modelo mecanicista tuvo distintas variantes. Es común distinguir dos tendencias principales: la dominante consistió en aplicar al estudio de la sociedad, en la medida de lo posible, todos los principios epistemológicos y metodológicos que habían dominado el estudio de la naturaleza desde el siglo XVI. La otra, una tendencia durante mucho tiempo marginal pero con un número creciente de seguidores, consistía en reivindicar un estatus epistemológico y metodológico propio y distintivo para las ciencias sociales basado en la especificidad del ser humano y en su distinción radical en relación con la naturaleza. En general, estas dos concepciones fueron consideradas antagónicas, la primera sometida al yugo positivista y, la segunda, libre de él, aunque ambas reivindican el monopolio del conocimiento científico-social. A continuación, ofreceré una interpretación diferente, luego de caracterizarlas de manera sucinta.

La primera concepción, cuyo compromiso epistemológico está claramente simbolizado en el nombre de la “física social”, que en un principio se denominó el estudio científico de la sociedad, da por sentado que las ciencias naturales son la aplicación concreta de un modelo de conocimiento válido universalmente y, de hecho, el único válido. Por lo tanto, no importa cuán grandes sean las diferencias entre los fenómenos naturales y sociales, siempre es posible estudiar estos últimos como si fueran los primeros. Tales diferencias van en contra de los fenómenos sociales, o más bien, dificultan el logro del canon metodológico y provocan que el conocimiento al que se llega sea menos riguroso, pero no hay diferencias cualitativas entre el procedimiento científico en las ciencias sociales y en las ciencias naturales. Para estudiar los fenómenos sociales como si fueran fenómenos naturales, es decir, para concebir los hechos sociales como si fueran cosas, tal como lo concibió Durkheim (1980), el fundador de la sociología académica, es necesario reducir los hechos sociales a sus dimensiones externas, observables y mensurables. Así, las causas del aumento en la tasa de suicidios en Europa a principios de siglo no deben buscarse en los motivos invocados por los suicidas en sus cartas,

como solía hacerse, sino más bien en la comprobación de regularidades según condiciones tales como el sexo, el estado civil, la existencia o no de hijos o la religión de los suicidas (Durkheim, 1973).

Dado que tal reduccionismo no siempre es fácil y no siempre se logra sin distorsionar de manera grave los hechos o incluso reducirlos casi a la irrelevancia, las ciencias sociales tienen un largo camino por recorrer antes de que puedan ser compatibles con los criterios de cientificidad de las ciencias naturales. Los obstáculos son enormes, pero no insuperables. En *La estructura de la ciencia*, Ernest Nagel es un buen ejemplo de los esfuerzos realizados en este campo para identificar los obstáculos y las formas de superarlos. Identificó algunos de los obstáculos en cuestión de la siguiente manera: no existen teorías explicativas en las ciencias sociales que les permitan abstraerse de la realidad, para luego buscar en ella, de manera metodológicamente controlada, pruebas adecuadas; las ciencias sociales no pueden establecer leyes universales porque los fenómenos sociales están condicionados históricamente y culturalmente determinados; las ciencias sociales no pueden hacer predicciones fiables, ya que los seres humanos modifican su comportamiento según el conocimiento que se adquiere sobre él; los fenómenos sociales son de naturaleza subjetiva y, como tales, no pueden ser comprendidos por la objetividad del comportamiento; las ciencias sociales no son objetivas porque el científico social no puede liberar sus observaciones de los valores que subyacen a la práctica en general y, por lo tanto, a su práctica científica (Nagel, 1961).

En relación con estos obstáculos, Nagel intentó demostrar que la oposición entre las ciencias sociales y naturales no es tan lineal como se suele pensar y que, cualesquiera que sean las diferencias, pueden ser superadas o dejadas de lado. Sin embargo, reconoce que no siempre es sencillo superar estos obstáculos, lo que explica el atraso de las ciencias sociales en relación con las ciencias naturales. La idea del atraso de las ciencias sociales es central en este tipo de razonamiento metodológico, como lo es la idea de que, con tiempo y dinero, este atraso puede reducirse o incluso eliminarse.

En la teoría de las revoluciones científicas de Thomas Kuhn, el atraso de las ciencias sociales se explica por su naturaleza preparadigmática, en contraposición a la naturaleza paradigmática de las ciencias naturales. El desarrollo del conocimiento en las ciencias naturales permitió la formulación de un conjunto de principios y teorías sobre la estructura de la materia que son aceptadas por toda la comunidad científica sin cuestionamientos, lo que entendemos como paradigma. Sin embargo, en las ciencias sociales, no existe un consenso paradigmático, por lo que el debate tiende a involucrar todo tipo de conocimientos adquiridos. La tensión y el desperdicio que esto implica son a la vez causa y efecto del atraso de las ciencias sociales.

La segunda concepción reivindica un estatus metodológico propio para las ciencias sociales. Según ella, los obstáculos que mencioné anteriormente son insuperables. Algunos cuestionan la noción misma de una ciencia de la sociedad, otros argumentan que es un tipo de ciencia diferente. El argumento principal es que la acción humana es radicalmente subjetiva. A diferencia de los fenómenos naturales, el comportamiento humano no puede describirse, y mucho menos explicarse, en función de sus características externas y objetivables, ya que un mismo acto externo puede tener múltiples interpretaciones. Las ciencias sociales siempre serán subjetivas y no una ciencia objetiva como lo son las ciencias naturales.

Las ciencias sociales deben comprender los fenómenos sociales en términos de las actitudes y los significados que los agentes atribuyen a sus acciones. Por lo tanto, es necesario utilizar métodos de investigación y criterios epistemológicos diferentes a los que se utilizan en las ciencias naturales (métodos cualitativos en lugar de cuantitativos) para obtener un conocimiento intersubjetivo, descriptivo y empático, en vez de un conocimiento objetivo, explicativo y nomotético.

Esta última concepción de las ciencias sociales se reconoce como antipositivista. Su tradición filosófica es la fenomenología en sus distintas variantes, desde las versiones más moderadas (como la

de Max Weber),<sup>7</sup> hasta las más radicales (como la de Peter Winch).<sup>8</sup> Sin embargo, al reflexionar de manera profunda, esta concepción, tal como fue elaborada, depende más del modelo de racionalidad de las ciencias naturales de lo que parece a simple vista. Comparte el concepto de distinción naturaleza/seres humanos, que supone una visión mecanicista de la naturaleza, la que contrapone, como era de esperarse, con la especificidad de los seres humanos. Esta distinción, que fue crucial para la revolución científica del siglo XVI, dio lugar a otras posteriores, tales como la distinción entre naturaleza y cultura, y entre humanos y animales, que en el siglo XVIII culminaron en la celebración del carácter único de la humanidad. De este modo, la línea divisoria que se trazó entre el estudio del ser humano y el de la naturaleza permanece prisionera de la prioridad cognitiva asignada a las ciencias naturales, ya que por un lado se niega un determinismo biológico del comportamiento humano, y por otro lado, se utilizan argumentos biológicos para determinar la especificidad del ser humano.

La conclusión ineludible, entonces, es que ambas concepciones de la ciencia pertenecen al paradigma de la ciencia moderna, aunque la segunda concepción apunte a la existencia de una crisis dentro de él y contenga algunos de los elementos de la transición hacia un nuevo paradigma científico.

## **El cuestionamiento epistemológico del paradigma dominante**

Hoy en día, existen muchas señales claras de que el modelo de racionalidad científica que describí anteriormente está atravesando una crisis profunda. En esta sección, argumentaré primero que la crisis no solo es profunda sino también irreversible; en segundo lugar,

<sup>7</sup> Véase Weber, 1968.

<sup>8</sup> Véase Winch, 1970.

que vivimos en una época de revolución científica que comenzó con Einstein y la física cuántica, y que aún no está claro cuándo terminará; en tercer lugar, que aunque dichas señales no permiten más que una mera especulación sobre el paradigma que emergerá de esta época revolucionaria, ya podemos afirmar con certeza que habrá un colapso de las distinciones básicas que subyacen al paradigma dominante descrito anteriormente.

La crisis del paradigma dominante es el resultado de una serie de condiciones que interactúan. Hago una distinción entre condiciones sociales y teóricas. Me enfocaré más en las condiciones teóricas y empezaré por ellas. La primera observación, que quizá no sea tan trivial como parece, es que la identificación de los límites y deficiencias estructurales del paradigma científico moderno resulta del gran avance en el conocimiento que él mismo permitió. La profundización del conocimiento reveló la fragilidad de los pilares sobre los que descansaba.

Einstein fue el responsable de la primera ruptura del paradigma de la ciencia moderna que, de hecho, fue más amplia de lo que él mismo hubiera podido admitir. Una de las ideas más profundas de Einstein es la de la relatividad de la simultaneidad. Einstein distinguió entre la simultaneidad de eventos que ocurren en el mismo lugar y la simultaneidad de eventos distantes, en particular, de eventos separados por distancias astronómicas. En cuanto a estos últimos, el problema lógico que surge es el siguiente: ¿cómo puede el observador establecer el orden temporal de los eventos en el espacio? Sin duda, debe medir la velocidad de la luz y utilizar el presupuesto, tal como la teoría de Einstein, de que en la naturaleza no hay velocidad que sea superior. Sin embargo, al medir la velocidad en una dirección (de A a B), Einstein se enfrentó a un círculo vicioso: para determinar la simultaneidad de eventos distantes, se debe conocer la velocidad; para medir la velocidad, se debe conocer la simultaneidad de los eventos. En un destello de genialidad, Einstein rompió este círculo al demostrar que la simultaneidad de eventos distantes no se puede verificar, solo se puede definir. Por lo tanto, es arbitraria y, como

señala Reichenbach (1970, p. 60), cuando realizamos mediciones, los resultados no pueden ser contradictorios en la medida en que nos devuelvan la simultaneidad que introdujimos por definición en el sistema de medición.

Esta teoría revolucionó nuestras concepciones del tiempo y el espacio. Dado que no hay simultaneidad universal, el tiempo y el espacio absolutos de Newton no existen. Dos eventos que son simultáneos en un sistema de referencia no lo son en otro. Las leyes de la física y la geometría se basan en mediciones locales: “Los instrumentos de medida, sean relojes o metros, no tienen magnitudes independientes, sino que se ajustan al campo métrico del espacio, cuya estructura se manifiesta más claramente en los rayos de luz” (Ibid., p. 68).

La consideración del carácter local de las mediciones y, por lo tanto, de la precisión del conocimiento así obtenido, conduce a la segunda condición teórica de la crisis del paradigma dominante, a saber, la física cuántica. Si Einstein relativizó la precisión de la ley de Newton en el campo de la astrofísica, la física cuántica hizo lo mismo en el campo de la microfísica. Heisenberg y Bohr demostraron que no es posible observar ni medir un objeto sin interferir con él, sin alterarlo de tal manera que, luego de la medición, el objeto ya no sea el mismo. Como señala Wigner, “la medición de la curvatura del espacio causada por una sola partícula difícilmente pueda llevarse a cabo sin crear nuevos campos que son miles de millones de veces más grandes que el campo bajo investigación” (1970, p. 7). La idea de que no conocemos lo real excepto por lo que nosotros mismos aportamos, es decir, que no sabemos nada de lo real excepto nuestra intervención en él, fue expresado con claridad en el principio de incertidumbre de Heisenberg: no podemos reducir simultáneamente los errores de medición de la velocidad y de la posición de partículas; lo que hagamos para reducir el error de uno aumentará el error del otro (Heisenberg, 1971). Este principio y, por ende, la demostración de la interferencia estructural del sujeto en el objeto observado, es de gran importancia. Por un lado, dado que nuestro conocimiento es limitado desde el punto de vista estructural, solo podemos aspirar a resultados aproximados,

por lo que las leyes de la física son meramente probabilísticas. Por otro lado, la hipótesis del determinismo mecanicista ya no es viable, ya que el conjunto de la realidad no es reducible a la suma de las partes en las que la dividimos para observarla y medirla. Por último, la distinción sujeto/objeto es mucho más compleja de lo que parece a simple vista, ya que pierde sus contornos y toma la forma de un *continuum*.

La precisión de la medición que la física cuántica pone en tela de juicio se verá aún más profundamente alterada si cuestionamos la precisión del vehículo formal utilizado para expresar las mediciones: el rigor matemático. Esto es lo que ocurre en la obra de Gödel, por lo que considero que serán la tercera condición de la crisis del paradigma. El teorema de la incompletud y los teoremas sobre la imposibilidad, en determinadas circunstancias, de encontrar dentro de un sistema formal dado la prueba de su consistencia, demuestran que, incluso si se siguen con rigor las reglas de la lógica matemática, es posible formular proposiciones indecidibles que no se pueden demostrar ni refutar, ya que una de las proposiciones precisamente postula el carácter no contradictorio del sistema.<sup>9</sup> Si las leyes de la naturaleza basan su rigor en el rigor de las formalizaciones matemáticas en las que se expresan, entonces los hallazgos de Gödel demuestran que el rigor de las matemáticas requiere fundamento. A partir de ello, es posible no solo cuestionar el rigor de las matemáticas, sino también redefinirlo como una forma de precisión que contrasta con formas alternativas de rigor. En otras palabras, es una forma de rigor cuyas condiciones de éxito en la ciencia moderna ya no pueden darse por sentadas como obvias y naturales. La propia filosofía de las matemáticas problematizó estos temas de manera creativa, y hoy se reconoce que la precisión matemática, como cualquier forma de

<sup>9</sup> El impacto de los teoremas de Gödel en la filosofía de la ciencia fue valorado de maneras diferentes. Ver, por ejemplo, Ladrière, 1967, p. 312; Jones, 1982, p. 158; Parain-Vial, 1983, p. 52; Thom, 1985, p. 36; Briggs y Peat, 1985, p. 22.

rigor, se basa en un criterio de selectividad y, por lo tanto, tiene un lado constructivo y otro destructivo.

La cuarta condición teórica de la crisis del paradigma newtoniano deriva de los avances del conocimiento en los campos de la microfísica, la química y la biología durante los últimos veinte años. A modo de ejemplo, las estructuras disipativas y el principio de “orden a través de fluctuaciones” de Ilya Prigogine establecen que en sistemas abiertos, es decir, en sistemas que funcionan en los márgenes de la estabilidad, la evolución se explica a través de fluctuaciones de energía, que en determinados momentos, no del todo predecibles, generan reacciones espontáneas que, a su vez, por medio de mecanismos no lineales, presionan al sistema más allá de su límite máximo de inestabilidad y lo conducen a un nuevo estado macroscópico. Esta transformación termodinámica irreversible es el resultado de la interacción de procesos microscópicos según una lógica de autoorganización en una situación de desequilibrio. La situación de bifurcación, es decir, el punto crítico en el que la más mínima fluctuación puede conducir a un estado nuevo, representa la potencialidad del sistema para ser atraído hacia un estado de menor entropía. Por lo tanto, la irreversibilidad de los sistemas abiertos significa que estos son producto de su historia (Prigogine y Stengers, 1979; Prigogine, 1980 y 1981, p. 73). La importancia de esta teoría radica en la nueva concepción de la materia y la naturaleza, la que es difícil de conciliar con la que heredamos de la física clásica. En vez de eternidad, tenemos la historia; en lugar de determinismo, la imprevisibilidad; en vez de mecanicismo, la interpenetración, la espontaneidad, la irreversibilidad y la evolución; en vez de orden, desorden; en lugar de necesidad, la creatividad y la contingencia. La teoría de Prigogine revive incluso conceptos aristotélicos, como los de potencialidad y virtualidad, que la revolución científica del siglo XVI parecía haber arrojado definitivamente al basurero de la historia.

Sin embargo, la mayor importancia de esta teoría radica en que no se trata de un fenómeno aislado. Forma parte de un movimiento convergente que cobró fuerza principalmente a partir de los setenta

y que atraviesa las diversas ciencias naturales e incluso las ciencias sociales. Posee de hecho una vocación transdisciplinar que Jantsch (1980) denominó “el paradigma de la autoorganización” y que se desarrolla, entre otras, en la teoría de Prigogine, la sinergia de Haken (1977 y 1985, p. 205), el concepto de hiperciclo de Eigen y su teoría sobre el origen de la vida (Eigen y Schuster, 1979), el concepto de autopoiesis de Maturana y Varela (1973),<sup>10</sup> la teoría de las catástrofes de Thorn (1985), la teoría evolutiva de Jantsch (1981, p. 83), la teoría del “orden implicado” de David Bohm (1984)<sup>11</sup> y en la filosofía del “bootstrap” subyacente (Chew, 1968, p. 762 y ss., y 1970, p. 23).<sup>12</sup> Este movimiento científico, y otros conceptos teóricos que definí anteriormente como condiciones teóricas de la crisis del paradigma dominante, precipitaron una profunda reflexión epistemológica sobre el conocimiento científico tan rica y diversificada que ejemplifica a la perfección la situación intelectual de nuestro tiempo.

Esta reflexión posee dos facetas sociológicas importantes. En primer lugar, es llevada a cabo principalmente por los propios científicos, quienes poseen dominio de la competencia y el interés filosóficos necesarios para problematizar su propia práctica. Es posible afirmar que nunca hubo tantos filósofos-científicos como en la actualidad, una tendencia que no es accidental desde el punto de vista intelectual. Luego de la euforia científica del siglo XIX y la aversión concomitante a la reflexión filosófica, representada por el positivismo, ahora nos embarga el deseo casi desesperado de complementar el conocimiento de las cosas con el conocimiento de nuestro conocimiento de las cosas, es decir, con conocimiento sobre nosotros mismos. La segunda faceta de esta reflexión es que se ocupa de cuestiones que antes eran abarcadas por los sociólogos. El análisis de las condiciones sociales, de los contextos culturales, de los modelos organizativos de la investigación científica, antes el campo separado de

<sup>10</sup> Ver también Benseler, Heijl y Koch, 1980.

<sup>11</sup> Ver también Bateson, 1985.

<sup>12</sup> Ver también Capra, 1979, p. 11.

la sociología de la ciencia, ahora tiene un papel fundamental en la reflexión epistemológica.<sup>13</sup>

En cuanto a esta reflexión, daré ejemplos de algunos de los temas principales. Primero, se cuestionan el concepto de ley y el concepto relacionado de causalidad. La formulación de las leyes de la naturaleza se basa en la idea de que los fenómenos observados son independientes de todo, excepto de un número bastante reducido de condiciones, las iniciales, cuya interferencia es observada y medida. Hoy se reconoce que esta idea crea necesariamente amplias distinciones entre los fenómenos, las que, además, son siempre provisionales y precarias, ya que la verificación de la no interferencia de ciertos factores es siempre el resultado de un conocimiento imperfecto. Por lo tanto, las leyes son probabilísticas, aproximadas y provisionales, como se establece claramente en el principio de falsación de Popper. Pero, sobre todo, la simplicidad de las leyes constituye una simplificación arbitraria de la realidad que nos confina a un horizonte mínimo, más allá del que existen otros tipos de conocimiento sobre la naturaleza, probablemente más ricos y de mucho mayor interés humano.

En la biología, donde las interacciones entre fenómenos y formas de autoorganización en totalidades no mecánicas son más visibles, pero también en las otras ciencias, la noción de ley fue reemplazada de forma parcial por las nociones de sistema, estructura, patrón y, por último, por la noción de proceso. El declive de la hegemonía de las leyes es concomitante al declive de la hegemonía de la causalidad. El cuestionamiento de la causalidad en los tiempos modernos tiene una larga tradición que se remonta al menos a David Hume y al positivismo lógico. La reflexión crítica abordó tanto el problema ontológico (¿cuáles son las características del nexo causal?; ¿existe tal nexo en la realidad?), como el problema metodológico de la causalidad (¿cuáles son los criterios de la causalidad?; ¿cómo se puede identificar un nexo causal o probar una hipótesis causal?). En la

<sup>13</sup> Sobre la antigua perspectiva, ver Merton, 1968.

actualidad, la relativización del concepto de causa surge principalmente del reconocimiento de que el lugar central que ha ocupado en la ciencia moderna tiene su explicación menos en razones ontológicas o metodológicas que en razones pragmáticas. El concepto de causalidad se adecua bien a una ciencia que pretende intervenir en la realidad y que mide su éxito por el alcance de esa intervención. Después de todo, una causa es aquello sobre lo que se puede actuar. Incluso los defensores de la causalidad, como Mario Bunge (1979), reconocen que es apenas una de las formas del determinismo y que, por lo tanto, cumple una función limitada, aunque insustituible, en el conocimiento científico.<sup>14</sup> La verdad es que, bajo la égida de la biología e incluso de la microfísica, el “causalismo”, como categoría de la inteligibilidad de lo real, está dando paso al finalismo.

El segundo gran tema de la reflexión epistemológica se ocupa del contenido más que de la forma del conocimiento científico. Dado que es un conocimiento mínimo que cierra la puerta a muchas otras formas de conocer el mundo, el conocimiento científico moderno es un conocimiento triste y desencantado que convierte a la naturaleza en un autómatas o, como dice Prigogine, en un interlocutor terriblemente estúpido (Prigogine y Stengers, 1979, p. 13). Este envilecimiento de la naturaleza vilipendia al propio científico en la medida en que reduce el supuesto diálogo experimental a un acto de prepotencia sobre la naturaleza. El rigor científico, debido a que está fundado en el rigor matemático, cuantifica, y al cuantificar, descalifica. Al objetivar los fenómenos, este rigor los objetualiza y degrada, y al caracterizar los fenómenos, los caricaturiza. En suma, es una forma de rigor que, al afirmar la personalidad del científico, destruye la personalidad de la naturaleza. De esta manera, el conocimiento gana en rigor lo que pierde en riqueza. Los aclamados éxitos de la tecnología opacan los límites de nuestra comprensión del mundo y suprimen la

<sup>14</sup> Bunge afirma lo siguiente: “El principio causal no es, en definitiva, una panacea ni un mito: es una hipótesis general subsumida bajo el principio universal de determinabilidad, y que tiene una validez aproximada en su propio dominio propio” (1979, p. 353).

cuestión del valor humano de un esfuerzo científico así concebido. Sin embargo, esta cuestión está inscrita en la relación sujeto/objeto que preside la ciencia moderna, una relación que internaliza al sujeto a costa de externalizar el objeto y que los compartimenta e impide que se comuniquen entre sí.

Por lo tanto, los límites de este tipo de conocimiento son cualitativos y no pueden superarse con más investigaciones ni instrumentos más precisos. De hecho, la precisión cualitativa del conocimiento está limitada estructuralmente. Por ejemplo, en lo que respecta a las teorías de la información, el teorema de Brillouin (1959) demuestra que la información implica un costo.<sup>15</sup> Cualquier observación realizada en un sistema físico aumenta la entropía del sistema en el laboratorio. El rendimiento de un experimento dado debe entonces definirse por la relación entre la información obtenida y el aumento concomitante de la entropía. Según Brillouin, sin embargo, el rendimiento es siempre menor que uno y rara vez se aproxima a él. Ante a estos términos, un experimento riguroso es imposible, ya que requeriría un gasto infinito de actividades humanas. Por último, la precisión es limitada porque, si es cierto que el conocimiento avanza solo por la subdivisión progresiva del objeto como lo demuestra la creciente especialización científica, es posible confirmar la irreductibilidad de las totalidades, ya sean orgánicas o inorgánicas, a sus partes constituyentes. Así, el conocimiento obtenido al observar dichas partes está distorsionado. Los hechos observados comienzan a desprenderse del aislamiento al que los sometió la ciencia. Las fronteras de los objetos están cada vez menos definidas y los objetos mismos son como anillos entrelazados en cadenas tan complejas que terminan siendo menos reales que las relaciones entre ellos.

En función de las condiciones teóricas que acabo de mencionar, la crisis del paradigma de la ciencia moderna no constituye un pantano lúgubre de escepticismo o irracionalismo. Más bien, es el retrato de una familia intelectual grande e inestable, pero también

<sup>15</sup> Ver también Parain-Vial, 1983, p. 122.

creativa y fascinante. Captura el momento en el que se despiden con cierta tristeza de los puntos de referencia conceptuales teóricos y epistemológicos, ancestrales e íntimos, que ya no son persuasivos ni reconfortantes. La familia desea buscar una vida mejor en un entorno donde el optimismo esté mejor fundamentado y la racionalidad sea más plural, y donde por fin el conocimiento vuelva a ser una aventura encantada. La caracterización de la crisis del paradigma dominante trae consigo el perfil del paradigma emergente cuyo perfil intentaré desarrollar a continuación.

## **El paradigma emergente**

La configuración precisa del paradigma emergente solo se puede obtener a través de la especulación. Esta especulación se basa, por supuesto, en las señales que emite la crisis del paradigma actual, aunque el resultado no está determinado por ellas. De hecho, como afirmó Rene Poirier, y antes que él Hegel y Heidegger, “solo podemos conocer la coherencia global de nuestra verdad física y metafísica de manera retrospectiva” (Poirier, prefacio a Parain-Vial, 1983, p. 10). Así que, cuando hablamos del futuro, aunque sea uno que ya vislumbramos, lo que decimos de él es siempre procede de una síntesis personal impregnada de imaginación, en mi caso, de la imaginación sociológica. Entonces, no es de extrañar que, aunque a veces existen convergencias, las síntesis presentadas hasta ahora sean tan diferentes. Ilya Prigogine, por ejemplo, habla de la nueva alianza y la metamorfosis de la ciencia (Prigogine y Stengers, 1979). Fritjof Capra (1984) habla de la nueva física y del taoísmo de la física. Eugene Wigner (1970), de “cambios del segundo tipo”. Erich Jantsch (1980 y 1981), del paradigma de la autoorganización.

Por mi parte, hablaré de *conocimientos prudentes*<sup>16</sup> *para una vida decente*. Con esta expresión quiero significar que la revolución científica que atravesamos es estructuralmente diferente de la revolución que tuvo lugar en el siglo XVI. Debido a que es una revolución científica que ocurre en una sociedad que ya pasó por una revolución científica, su paradigma emergente no puede ser únicamente un paradigma científico (el paradigma de conocimientos prudentes), sino que también debe ser un paradigma social (el paradigma de una vida decente).

### *Las representaciones incompletas de la modernidad occidental*

El análisis del paradigma científico emergente debe evitar caer en las soluciones fáciles del pesimismo reaccionario y del voluntarismo inconsecuente. Según el antiguo consejo de Merleau-Ponty, creo que una solución difícil pero posible consiste en intentar identificar las representaciones más abiertas, incompletas o inacabadas de nuestro tiempo (Merleau-Ponty, 1968, p. 45). A mi juicio, las representaciones que la modernidad occidental dejó más inacabadas y abiertas son, en el pilar de la regulación, el principio de comunidad, y, en el pilar de la emancipación, el racionalidad estético-expresiva. Entre los tres principios de regulación (mercado, Estado y comunidad), el principio de comunidad ha sido el más descuidado durante los últimos doscientos años, tanto que casi fue absorbido por los principios de mercado y Estado. Pero, por ello mismo, es el principio menos afectado por las determinaciones y en mejor posición para entablar una dialéctica positiva con el pilar de la emancipación.

Debido a que es una representación abierta e incompleta, la comunidad es en sí misma irrepresentable, o es vagamente representable. Los elementos que la constituyen, a su vez abiertos e inacabados, eluden una enumeración exhaustiva. Sin embargo, tienen una característica común: todos resistieron la especialización y diferenciación

<sup>16</sup> Por razones que se explicarán en el capítulo 2, es más correcto hablar de conocimientos (en plural) que de conocimiento.

tecnocientíficas a través de las que la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia moderna colonizó los otros dos principios de la regulación moderna: el mercado y el Estado. A diferencia del Estado y el mercado, la comunidad resistió ser completamente cooptada por el utopismo automático de la ciencia y, por ello, pagó el alto precio de ser marginada y olvidada. Pero al haber permanecido al margen, el principio de comunidad continuó siendo diferente y abierto a nuevos contextos en los que podría marcar la diferencia.

Para evaluar las virtualidades epistemológicas del principio de comunidad, destacaré tres de sus elementos: participación, solidaridad y placer. La ciencia moderna colonizó estos elementos de forma parcial. La colonización de la participación se produjo en gran parte en el contexto de lo que la teoría política liberal definió de manera bastante estricta como la esfera política (ciudadanía y democracia representativa). Más allá de ese contexto, en muchas otras esferas de la vida social, la participación siguió siendo una competencia no especializada e indiferenciada de la comunidad. La colonización de la solidaridad se produjo, en las sociedades capitalistas avanzadas, a través de las políticas sociales del estado de bienestar, aunque también aquí de forma incompleta. Además, en la abrumadora mayoría de los Estados-nación, la solidaridad no especializada de la comunidad, lo que llamo la sociedad del bienestar, sigue siendo la forma predominante de solidaridad. La colonización del placer se produjo a través de la industrialización del ocio y el tiempo libre, y de un ansia infinita por obtener mercancías. Pero, más allá de su alcance, queda el yo irreductible e intersubjetivo del *homo ludens*, capaz de alcanzar lo que Barthes llamó “*jouissance*”, el goce que resiste la fijación y extiende el juego entre los seres humanos.

En cuanto al pilar de la emancipación, a pesar de que, como mencioné antes, tanto la racionalidad moral-práctica como la estético-expresiva estaban impregnadas de la racionalidad cognitivo-instrumental, performativo-utilitaria de la ciencia, la racionalidad estético-expresiva, en mi opinión, resistió mejor a la cooptación total. Son muchos factores que contribuyeron a ello. En general, la

racionalidad estético-expresiva es, por “esencia”, tan abierta e incompleta como la propia obra de arte, por lo que no puede permanecer encerrada dentro de los límites flexibles del automatismo tecnocientífico. La naturaleza específica de la racionalidad estético-expresiva fue una cuestión central debatida en la teoría estética. En un artículo muy influyente, Norris Weitz argumentó enérgicamente que el arte no es susceptible de definición, por lo que los artistas y esteticistas no lograron aún definir el arte de manera exitosa. Según Weitz, el arte no tiene esencia, ya que ninguna cualidad es necesaria y suficiente para que algo sea una obra de arte. Si “miramos con atención”, observaremos que no existe una cualidad común a todas las obras de arte y solo a ellas (Weitz, 1956, pp. 27-35).<sup>17</sup> No continuaremos aquí el debate que suscitó el argumento de Weitz. Se hace eco del debate sobre la naturaleza de la belleza estética que se remonta, al menos, a Aristóteles, aunque incorpora nuevas dimensiones, en parte debido a la mayor visibilidad social del arte en el período actual de “capitalismo desorganizado”, como lo demuestra claramente el debate sobre “posmodernismo”.

En mi opinión, el carácter incompleto de la racionalidad estético-expresiva radica en los conceptos de autoría y artefactualidad discursiva. La noción de autor, junto con todos los conceptos asociados a él, como iniciativa, autonomía, creatividad, autoridad, autenticidad y originalidad, es el concepto organizador del campo artístico y literario en la modernidad occidental. Está relacionado con el concepto igualmente moderno de sujeto individual. Ambos conceptos representan la discontinuidad entre el mundo medieval y el nuevo mundo del Renacimiento y los descubrimientos, la inadecuada reducción del nuevo conocimiento a sus similitudes o analogías con las tipologías inalteradas establecidas por el conocimiento anterior. En resumen, significan el fin de la *auctoritas* del pasado.<sup>18</sup> Sin

<sup>17</sup> Para una excelente descripción general del argumento de Weitz y el debate que originó, ver Davies, 1991.

<sup>18</sup> Ver también Pease, 1990, p. 105.

embargo, en el pilar de la regulación se desarrolló principalmente el concepto de sujeto autónomo como ciudadano y agente del mercado y, en ambos casos, como microunidad en la creación ordinaria y cotidiana del nuevo orden de cosas. Por el contrario, el concepto de autoría se desarrolló principalmente en el campo artístico y literario, en especial, a partir del Romanticismo. El autor era entendido como lo opuesto a la vida cotidiana y ordinaria, como creador autónomo capaz de inventar nuevos mundos culturales sin las trabas del contexto material que lo rodea. Si bien la autonomía del sujeto se basa en la ejecución de acciones reguladas normativamente en función de los contextos, las limitaciones y las posibilidades creadas por la repetición de acciones similares anteriores, la autonomía del autor se basa en la diferencia irreductible entre la acción y las condiciones de su ejecución. Ambos tipos de autonomía son precarios, pero por motivos distintos. La autonomía del sujeto corre el riesgo de volverse indistinguible de las condiciones que la hacen posible (alienación), mientras que la autonomía del autor corre el riesgo de volverse irrelevante una vez separada de las condiciones que la hacen posible (marginación).

Debido al carácter trascendente de la diferencia y la discontinuidad, el autor se mantuvo como una representación inacabada de la modernidad occidental y, por lo tanto, es más resistente a la colonización. La muerte del autor, que anunciaron el estructuralismo y el posestructuralismo, tiene una pizca de verdad porque descubre la repetición oculta que se esconde detrás de discursos aparentemente irrepetibles: el autor como efecto, más que como causa, de formas de escribir o pintar institucionalizadas, repetidas y reguladas normativamente. Sin embargo, esto no representa toda la verdad, ya que ningún autor individual puede ser un efecto sin ser nunca una causa (la causa de la producción artística o literaria en sí).<sup>19</sup> El campo artís-

<sup>19</sup> Paul A. Bové (1990, p. 62) recuerda de forma acertada la afirmación de Foucault de que nadie está interesado en negar la existencia del escritor como causa de la producción literaria o de cualquier otra forma de discurso escrito.

tico y literario es, por lo tanto, un campo en el que las partes son más que el todo. Además, dado que la deconstrucción en sí es infinita y, por lo tanto, irreplicable e incompleta, el posestructuralismo no puede declarar la muerte del autor sin, en el mismo proceso, anunciar el nacimiento de otro autor: el filósofo deconstruccionista o crítico literario.

El otro concepto organizador del campo artístico y literario es el de artefactualidad discursiva. Todas las obras de arte deben ser creadas o construidas. Son el producto de una intención específica y de un acto constructivo específico. La naturaleza, la calidad, la relevancia y la adecuación de tal intención y construcción se establecen a través del discurso argumentativo dirigido a una audiencia relevante (las personas e instituciones que componen el campo artístico y literario). Debido a que la argumentación es potencialmente interminable, los momentos de fijación (el canon, la tradición estética, las instituciones de consagración y los premios) son siempre precarios porque los argumentos que los sustentan no pueden sostener su propio poder retórico durante mucho tiempo. Concebida en estos términos, la racionalidad estético-expresiva unifica lo que la racionalidad científica separa (causa e intención), y establece la calidad y relevancia (en lugar de la verdad) a través de una forma de conocimiento que la ciencia moderna despreció e intentó dejar de lado: el conocimiento retórico.

El principio de comunidad y la racionalidad estético-expresiva son, por lo tanto, las representaciones más incompletas de la modernidad occidental. Entonces debe priorizarse la indagación sobre sus potencialidades epistemológicas para restaurar las energías emancipadoras que la modernidad permitió transformar en arrogancia reguladora. Sin embargo, después de doscientos años de excesos regulatorios en detrimento de la emancipación, la solución que se busca no es un nuevo equilibrio entre regulación y emancipación. Esta seguiría siendo la solución moderna cuya debilidad intelectual es evidente hoy. En cambio, debemos concebir un desequilibrio dinámico que se incline hacia la emancipación, una asimetría a favor

de la emancipación sobre la regulación lograda con la complicidad epistemológica tanto del principio de comunidad como de la racionalidad estético-expresiva.

*Del conocimiento como regulación al conocimiento como emancipación*

Cualquier forma de conocimiento implica una trayectoria o progreso desde el punto A, designado como ignorancia, al punto B, designado como conocimiento. Las formas de conocimiento se distinguen por la forma en que caracterizan tanto a los dos puntos como por la trayectoria que los conecta. Por lo tanto, no hay ignorancia en general ni conocimiento en general. Cada forma de conocimiento se reconoce a sí misma en un cierto tipo de saber al que opone un cierto tipo de ignorancia, que a su vez solo se reconoce como tal cuando es contrastada con ese tipo de saber. Todo conocimiento es el saber de cierta ignorancia, como toda ignorancia es ignorancia de cierto saber.

El paradigma de la modernidad occidental comprende dos formas principales de conocimiento: el conocimiento como emancipación y el conocimiento como regulación. El conocimiento como emancipación conlleva una trayectoria entre un estado de ignorancia que llamo “colonialismo” y un estado de conocimiento que llamo “solidaridad”. El conocimiento como regulación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia que llamo “caos” y un estado de conocimiento que llamo “orden”. Mientras que la primera forma de conocimiento progresa del colonialismo a la solidaridad, la segunda progresa del caos al orden. En términos del paradigma, la vinculación mutua entre el pilar de la regulación y el pilar de la emancipación implica que estas dos formas de conocimiento se equilibran de manera dinámica. Esto significa que el poder cognitivo del orden alimenta el poder cognitivo de la solidaridad, y viceversa. La realización de este equilibrio dinámico se confió a las tres formas de racionalidad: la moral-práctica, la estético-expresiva y la cognitivo-instrumental. En los últimos doscientos años, la racionalidad

cognitivo-instrumental de la ciencia y la tecnología superó a las otras dos formas de racionalidad. En este proceso, el conocimiento como regulación ganó primacía sobre el conocimiento como emancipación: el orden se convirtió en la forma hegemónica de saber y el caos se convirtió en la forma hegemónica de ignorancia. Tal desequilibrio a favor del conocimiento como regulación permitió a este último recodificar el conocimiento como emancipación en sus propios términos. Así, el saber en el conocimiento como emancipación se convirtió en ignorancia en el conocimiento como regulación (la solidaridad se recodificó como caos) y, a la inversa, la ignorancia en el conocimiento como emancipación se convirtió en saber en el conocimiento como regulación (el colonialismo fue recodificado como orden).

Este es el predicamento en el que nos encontramos ahora y del que debemos salir. No queda más que reevaluar el conocimiento como emancipación y otorgarle primacía sobre el conocimiento como regulación. Lo que implica, por un lado, que la solidaridad se convierta en la forma hegemónica del saber y, por otro, que se asuma un cierto caos como consecuencia de la relativa negligencia del conocimiento como regulación, lo que conlleva dos compromisos epistemológicos importantes. El primero consiste en la reevaluación del caos como forma de saber y no de ignorancia. Esta transición se puede observar dentro de la propia ciencia moderna en las llamadas teorías del caos. En vez de trascender el caos, el orden coexiste con él en una relación más o menos tensa. En mi opinión, esta reevaluación del caos contribuye de manera positiva a reducir la discrepancia antes mencionada, generada por la ciencia moderna, entre la capacidad de acción y la de previsión. El caos invita a una praxis que insiste en los efectos inmediatos y advierte acerca de los efectos distantes, un estilo de acción que privilegia una conexión transparente y localizada entre la acción y sus consecuencias. Es decir, el caos nos invita a un conocimiento prudente. La prudencia se asemeja un poco al pragmatismo. Ser pragmático es abordar la realidad a partir de las “últimas cosas” a las que hace referencia W. James (1969, p. 380),

es decir, de las consecuencias, y cuanto menor sea la distancia entre los actos y las consecuencias, mayor será la precisión del juicio sobre la validez. La proximidad debe tener la primacía como la forma más decisiva de lo real.

Como postura epistemológica, la prudencia es difícil de lograr porque solo sabemos realmente lo que está en juego cuando, de hecho, ya está en juego. Luego de dos siglos de utopismo automático de la ciencia y la tecnología, tal dificultad no puede más que aumentar. Sin embargo, como mencioné, la única alternativa posible es enfrentarla. La postura de prudencia impone una doble exigencia. Por un lado, exige que, dados los límites de nuestra previsión, en relación con el poder y la complejidad de la praxis tecnológica, privilegiemos las consecuencias negativas de esta última en detrimento de las positivas. Tal postura no debe ser considerada una actitud pesimista y mucho menos reaccionaria. Una de las consecuencias principales del utopismo tecnológico es que hoy sabemos mucho mejor lo que no queremos que lo que queremos. Si nuestra capacidad de previsión es más clara con respecto a las consecuencias negativas que a las positivas, sería prudente concentrar el conocimiento emancipador en las consecuencias negativas. Esto implica asumir, y aquí radica la segunda exigencia, una cierta “hermenéutica de la sospecha”, como lo denominó Ricoeur (1969, p. 67 y pp. 148-153): las consecuencias negativas dudosas, pero posibles, deben considerarse ciertas. Esta valoración del caos y la prudencia no debe entenderse como una visión negativa del futuro. Implica un énfasis en el conocimiento de lo negativo, pero tal negatividad apunta a asegurar lo que en el futuro hay de futuro. El utopismo tecnológico automático implica una psicología moral que consiste en concebir, como acto de valentía, la aceptación del riesgo de producir consecuencias negativas y, como acto de miedo, rechazar dicho riesgo. Se construye así una personalidad que merma la capacidad de evaluar el riesgo, lo que convierte el automatismo tecnológico en una manifestación suprema de voluntad. Debemos criticar esta psicología moral de forma radical. En lugar de combatir nuestro déficit de previsión, se alimenta de él y

disminuye nuestra capacidad de prever las consecuencias negativas. Cuando está en riesgo la supervivencia de la humanidad tal como la conocemos, no tener miedo es la postura más conservadora. Lo que se necesita, entonces, es construir una teoría de la personalidad basada en la valentía de tener miedo.

Por lo tanto, aceptar y reevaluar el caos y la prudencia que exige es una de las dos estrategias epistemológicas capaces de inclinar el conocimiento hacia la emancipación. La otra estrategia consiste, como mencioné, en reevaluar la solidaridad como forma de saber. Estas dos estrategias están conectadas de tal manera que ninguna de ellas tendrá éxito sin la otra. La solidaridad es una forma específica de saber que se impuso al colonialismo. El colonialismo consiste en la ignorancia de la reciprocidad, en la incapacidad de concebir al “otro” más que como objeto. La solidaridad es el saber obtenido en el proceso siempre inacabado de volvernos capaces de reciprocidad a través de la construcción y el reconocimiento de la intersubjetividad. El énfasis en la solidaridad convierte a la comunidad en la esfera privilegiada del conocimiento emancipador. Después de dos siglos de desterritorialización de las relaciones sociales, la comunidad no puede limitarse a ser la territorialidad del espacio contiguo (o local) y la temporalidad del tiempo breve (o inmediato). Vivimos en una época de nexos opacos, locales-globales, inmediatos-finales. La neocomunidad es una esfera simbólica cuya productividad no requiere un *genius loci* fijo. Es un *hic et nunc*, algo local e inmediato, que puede abarcar el planeta y el futuro más lejano. La neocomunidad transforma lo local en una forma de ver lo global y, lo inmediato, en una forma de ver el futuro. Es el ámbito simbólico en el que se desarrollan territorialidades y temporalidades específicas que nos permite concebir al otro en una trama intersubjetiva de reciprocidades. Dado que la nueva subjetividad no depende de la propia identidad sino de la reciprocidad, se encuentra al margen del androcentrismo: el otro puede ser la naturaleza o bien la bestia de la que San Francisco de Asís se considera hermano.

Una vez delineadas las estrategias epistemológicas hacia un conocimiento emancipatorio, debemos señalar algunos de los procesos

a través de los que se llevarán a cabo. No es una tarea sencilla. Dada la hegemonía del conocimiento como regulación, la solidaridad, como hemos visto, se concibe hoy como una forma de caos y, el colonialismo, como una forma de orden. Por lo tanto, debemos proceder a través de la negación crítica.

*El sujeto y el objeto: Todo conocimiento es autoconocimiento*

La ciencia moderna consagró al hombre en cuanto sujeto epistémico, pero lo expulsó en tanto que sujeto empírico. Esta duplicidad está representada gráficamente en el siguiente epígrafe de la *Crítica de la razón pura*, de Kant: *de nobis sibi silemus*. Es decir, en el tratado de subjetividad más elocuente producido por la modernidad occidental, nada se dirá de nosotros mismos como seres humanos vivos, concretos, empíricos. El conocimiento exacto y objetivo no puede tolerar la interferencia de las particularidades humanas y las percepciones de valores, de ahí la dicotomía entre sujeto y objeto.

La inversión epistemológica de la ciencia moderna en la distinción entre sujeto y objeto es una de sus características más genuinas. Esta distinción garantiza la separación estricta entre las condiciones del conocimiento y el objeto del conocimiento. Esta separación, si bien es crucial para la ciencia moderna, contiene algunas contradicciones que de alguna manera se esconden detrás de su aparente linealidad. Como mencioné, las condiciones del conocimiento científico son más o menos arbitrarias, y se basan en convenciones que, entre muchas otras condiciones posibles, seleccionan aquellas que garantizan el desarrollo eficiente de las rutinas de investigación. Después de todo, el objeto de la investigación no es más que el conjunto de condiciones excluidas. Si, hipotéticamente, fuera posible completar la enumeración de las condiciones del conocimiento, no quedaría ningún objeto por conocer. En otras palabras, un conocimiento científico sin condiciones es tan imposible como un conocimiento plenamente consciente de todas las condiciones que lo hacen posible. La ciencia moderna existe en un delicado equilibrio entre la

ignorancia relativa del objeto del conocimiento y la ignorancia relativa de las condiciones del conocimiento que se puede obtener sobre él.

Por lo tanto, la separación entre sujeto y objeto está hecha de complejidades no reconocidas. Esto explica por qué, en las ciencias sociales, la distinción epistemológica entre sujeto y objeto tuvo que articularse metodológicamente con la distancia empírica entre sujeto y objeto, lo que es bastante obvio si comparamos las estrategias metodológicas de la antropología cultural y social por un lado, y de la sociología por el otro. En la antropología, la distancia empírica entre el sujeto y el objeto era enorme. El sujeto era el antropólogo “civilizado”; el objeto era el pueblo “primitivo” o “salvaje”. En este caso, la distinción empírica y epistemológica entre sujeto y objeto era tan evidente que la distancia entre ambos tuvo que reducirse mediante metodologías que exigían una mayor intimidad con el objeto, es decir, mediante el trabajo de campo etnográfico y la observación participante. En cambio, en la sociología, la distancia empírica entre el sujeto y el objeto era pequeña, o incluso inexistente: se trataba de científicos “civilizados” que llevaban a cabo investigaciones sobre sus pares. En este caso, la distinción epistemológica exigía el aumento de esa distancia mediante metodologías de distanciamiento: por ejemplo, las metodologías cuantitativas, las encuestas sociológicas mediante cuestionarios, el análisis documental y la entrevista estructurada.<sup>20</sup>

De esta manera, es posible reexaminar la distinción entre el sujeto y el objeto, que profundiza la distinción entre lo humano y lo no

<sup>20</sup> La antropología, entre la descolonización de la posguerra y la guerra de Vietnam, y la sociología, desde finales de los sesenta en adelante, se vieron obligadas a cuestionar este *statu quo* metodológico, así como las nociones de desapego social subyacentes. De pronto, los “salvajes” comenzaron a estar entre nosotros, en nuestras sociedades, y la sociología empezó a utilizar con mayor frecuencia métodos (como la observación participante) que habían sido casi el monopolio de la antropología. Al mismo tiempo, en la antropología, los “objetos” de estudio pasaron a ser nuestros pares, legítimamente miembros de la Organización de las Naciones Unidas, y comenzaron a ser estudiados con los métodos sociológicos. Estas conmociones que afectan a la distinción entre el sujeto y el objeto en las ciencias sociales explotaron finalmente en el período postestructuralista.

humano. Lo no humano epistemológico puede ser la naturaleza o la sociedad. Esto es exactamente lo que Durkheim quiso enfatizar como la base de la sociología al afirmar que los hechos sociales son cosas y deben ser analizados como tales (Durkheim, 1980). Tal deshumanización del objeto fue crucial para consolidar una concepción reguladora instrumental del conocimiento cuya forma era la conquista del orden sobre el caos. Desde el punto de vista del conocimiento emancipador, la distinción entre sujeto y objeto es un punto de partida, nunca un punto de llegada. Corresponde al momento de la ignorancia, o del colonialismo, que consiste, nada más y nada menos, en la incapacidad de relacionarse con el otro, excepto que se lo transforme en objeto. El conocimiento como solidaridad tiene como objetivo la sustitución del objeto-para-el-sujeto por la reciprocidad entre sujetos. Esta revisión radical de la distinción entre el sujeto y el objeto se ve facilitada por el desarrollo de la ciencia moderna y de la sociedad de consumo basada en la tecnología. Por un lado, en las ciencias físico-naturales, el regreso del sujeto ya fue anunciado por la mecánica cuántica cuando demostró que el acto y el producto del conocimiento eran inseparables. Como indiqué anteriormente, los avances de la microfísica, la astrofísica y la biología durante las últimas décadas le devolvieron a la naturaleza las propiedades atribuibles al ser humano que la ciencia moderna le había quitado. El conocimiento conducido según una matriz materialista emergió como un conocimiento idealista. Por otro lado, la producción potencialmente infinita de objetos en la sociedad de consumo llenó a los sujetos de objetos, pero, al mismo tiempo, como señalaron Baudrillard y otros, dotó a los objetos de subjetividad para así aumentar la eficacia del consumo. En la actualidad, en esta fase posterior al consumo masivo, caracterizada por la personalización y clientelización de los objetos, este proceso es más evidente que nunca. Se trata, por supuesto, de una falsa subjetivación, ya que los objetos se subjetivan para aumentar su competencia como objetos (seducción, facilidad de venta). Sin embargo, permite ver los límites de la distinción entre sujeto y objeto.

Podemos afirmar hoy, parafraseando a Clausewitz, que el objeto es la continuación del sujeto por otros medios. Por lo tanto, todo conocimiento emancipador es autoconocimiento. No descubre, crea. Los presupuestos metafísicos, los sistemas de creencias, los juicios de valor no se encuentran antes ni después del conocimiento de la naturaleza o la sociedad, sino que son parte integrante de él. La ciencia moderna no es la única explicación posible de la realidad. No hay nada de científico en la razón por la que hoy privilegiamos una forma de conocimiento basada en la previsión y el control de los fenómenos. De hecho, se trata de un juicio de valor. La explicación científica de los fenómenos es la autojustificación de la ciencia como fenómeno central de nuestra contemporaneidad. Por lo tanto, la ciencia es autobiográfica.

La consagración de la ciencia moderna en los últimos cuatrocientos años naturalizó la explicación de la realidad en la medida en que no podemos concebir lo real excepto en los términos que nos ofrece la ciencia.<sup>21</sup> Sin embargo, el proceso de naturalización fue lento. Al comienzo, los protagonistas de la revolución científica tuvieron claro que la prueba más íntima de sus convicciones personales precedía y daba coherencia a las pruebas externas que desarrollaban. Descartes revela, mejor que nadie, el carácter autobiográfico de la ciencia. En *Discurso del método*, escribe lo siguiente:

Pero me gustaría dar a conocer, en el presente discurso, el camino que he seguido y representar en él mi vida, como en un cuadro, para que cada cual pueda formar su juicio, y así, tomando luego conocimiento, por el rumor público, de las opiniones emitidas, sea este un nuevo medio de instruirme, que añadiré a los que acostumbro emplear (Descartes, 1984, p. 3).

Hoy sabemos, o sospechamos, que nuestras trayectorias de vida personal y colectiva dentro de nuestra comunidad científica, así como

<sup>21</sup> Sin categorías como espacio, tiempo, materia y número –las metáforas cardinales de la física moderna (Jones, 1982)– seríamos incapaces de pensar, aunque ahora seamos capaces de concebirlas como categorías convencionales y metafóricas.

los valores, las creencias y los prejuicios que conllevan, son la prueba más íntima de conocimiento, sin la que nuestra investigación en el laboratorio o la biblioteca, nuestros cálculos o nuestro trabajo de campo, no serían más que una maraña de esfuerzos sin sentido. Sin embargo, ese conocimiento de las trayectorias y los valores de nuestra vida, de los que podemos ser conscientes o no, fluye de manera subterránea, clandestina, en las presunciones tácitas del discurso científico actual.

En el paradigma emergente, se reivindica plenamente el carácter autobiográfico del conocimiento emancipador: un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separa del objeto que estudiamos, sino que nos conecta personalmente con él. No está relacionado con el asombro medieval ante una realidad hostil atormentada por un espíritu divino, sino con un sentido de prudencia ante un mundo que, aunque aparenta estar domesticado, nos revela cada día el sentido precario de la vida, por más que la supervivencia esté garantizada.

### *Naturaleza y cultura: Toda la naturaleza es cultura*

Mientras que la distinción entre sujeto y objeto es una distinción epistemológica que se supone tiene consecuencias ontológicas (reales, de este mundo), la distinción entre la naturaleza y la cultura/sociedad parece ser una distinción ontológica con consecuencias epistemológicas. A partir del siglo XIX, la más importante de estas consecuencias es la distinción entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Sin embargo, las trayectorias de las distinciones epistemológicas y ontológicas entre naturaleza y cultura en los últimos cien años son bastante diferentes. En cuanto la distinción epistemológica pareció fortalecerse con el desarrollo de las ciencias naturales y sociales, la distinción ontológica se debilitó cada vez más a medida que el desarrollo tecnológico transformó gradualmente la naturaleza en un artefacto. La cultura dejó de ser un enclave artefactual en un mundo de naturaleza para convertirse en la expresión de la artefactualización total de la naturaleza.

Dada la simetría original entre la distinción ontológica y la epistemológica, los cambios ontológicos en el par naturaleza/cultura están destinados a producir consecuencias epistemológicas. De manera gradual todas las ciencias serán concebidas como ciencias sociales. Hoy en día, la distinción entre naturaleza y cultura ya es el mero resultado de la inercia. Es, como tal, un concepto relativamente autónomo, capaz de sobrevivir durante algún tiempo a las condiciones de su formación. Pero el hecho de que la distinción entre naturaleza y cultura sea cultural más que natural nos permite visualizar los procesos sociales y políticos que influenciaron su formación y desarrollo. Es posible entonces comprender que la ciencia moderna, además de moderna, también es occidental, capitalista y patriarcal.

### *Una ciencia capitalista occidental*

La sociología que forma parte del dualismo naturaleza/cultura es particularmente obvia en las llamadas ciencias de la vida. Selección, entre otros, dos ejemplos: la teoría de la evolución de Darwin y la primatología. Hoy en día, se acepta que las ideas evolucionistas de Darwin están en sintonía con las perspectivas históricas y sociales de su tiempo, y que su síntesis, sin duda brillante, se inspiró mucho en las concepciones políticas y sociales difundidas en ese entonces. De hecho, el propio Darwin reconoció que formuló la teoría de la selección natural luego de leer el *Ensayo sobre los principios de la población*, de Malthus (ver Hubbard, 1983, p. 51; Gross y Averill, 1983, p. 73). La lucha por la vida y lo que ello implica (escasez y competencia) permiten explicar por qué las variaciones favorables tendían a conservarse y, las desfavorables, a desaparecer. La lucha por la vida condujo a lo que Herbert Spencer denominó la “supervivencia del más apto”.<sup>22</sup> Según Ruth Hubbard, la amplia aceptación de la teoría de Darwin tiene que ver,

<sup>22</sup> La influencia de Herbert Spencer en Darwin es tan obvia que Marvin Harris ha argumentado que el darwinismo debería llamarse spencerismo biológico; en cambio, la fórmula consagrada para el spencerismo es “darwinismo social”. Ver Harris, 1968.

por un lado, con el hecho de que es una teoría histórica y materialista, congruente con el entorno intelectual de la época. Por otro lado, con el hecho de que es una teoría intrínsecamente optimista, en sintonía con la ideología individualista y meritocrática alentada por los éxitos del mercantilismo inglés, el capitalismo industrial y el imperialismo (Hubbard, 1983, p. 51). La selección natural es una historia de progreso, expansión, invasión y colonización. Es, en suma, casi una historia natural del capitalismo o una historia del capitalismo natural. Marx escribió a Engels, tres años después de la publicación de *El origen de las especies*, acerca de lo notable que era que Darwin hubiera reconocido entre los animales y las plantas a su sociedad inglesa, con su división del trabajo, la competencia, los nuevos mercados, las invenciones y la lucha malthusiana por la existencia (Ibid., p. 50). Pero si es cierto que Darwin incorporó la ideología del liberalismo en su teoría, también es verdad que los teóricos sociales y los políticos se apropiaron de ella para demostrar que tal ideología era natural y, por tanto, inevitable. Esto demuestra la circularidad del dualismo naturaleza/cultura dentro del paradigma evolucionista.

Con respecto a la primatología, la ciencia que estudia a los monos y simios, Donna Haraway mostró elocuentemente cómo los temas relacionados con la raza, el género, la nación, la familia y la clase social han sido inscritos por las ciencias de la vida en el cuerpo de la naturaleza desde el siglo XVIII (Haraway, 1989). En Occidente, los monos y los simios tienen una posición privilegiada en la distinción entre naturaleza y cultura, precisamente porque habitan una zona fronteriza entre ambos polos. Los monos y los simios son, por lo tanto, parte de la materia prima con la que el hombre occidental construye la imagen de sí mismo como ser natural separado de la naturaleza. La primatología es un conjunto de metáforas o relatos sobre el origen y la naturaleza del hombre, un discurso occidental sobre el orden social. La primatología comparada es el mejor enfoque para verificar todo esto, ya que revela hasta qué punto las diferentes tradiciones y condiciones sociales, políticas, religiosas y filosóficas crean diferentes guiones para las distintas narrativas primatológicas. Este es

el enfoque que eligió Haraway, quien, en su estudio, compara la primatología occidental con la japonesa. La conclusión general a la que llega es que, después de la Segunda Guerra Mundial, los japoneses crearon una primatología independiente, cuyas características son parte integrante de las narrativas culturales predominantes en la sociedad japonesa. Así como los primates tropicales reflejan al hombre occidental, los primates japoneses reflejan al hombre japonés. Mientras que la primatología occidental sostiene que la distinción entre el hombre y la naturaleza es crucial, la primatología japonesa presupone una continuidad y una unidad esencial entre seres humanos y animales. A la luz del confucianismo, esa continuidad y unidad no son incompatibles con la idea de jerarquía. Por el contrario, esta idea se refleja en una preocupación por cuestiones de estatus, personalidad, cambio social, estabilidad y liderazgo, que es mucho mayor en los estudios japoneses que en los occidentales. Por otro lado, mientras que en la primatología occidental la naturaleza “buena” (noble) es la naturaleza salvaje e intacta, en la primatología japonesa, la naturaleza es una obra de arte que debe enriquecerse mediante la interacción humana. Por ejemplo, podemos considerar la domesticación de simios en cautiverio, una práctica que se fomenta fuertemente en Japón y, sin embargo, se penaliza en Occidente. Haraway complementa su estudio con otras comparaciones entre la primatología occidental y la africana o india. La conclusión general que se puede extraer es que la primatología es un campo multicultural influenciado por una biopolítica que, en diferentes culturas, establece distintas redes de significación entre seres humanos y primates, y entre cultura y naturaleza, y que constituyen formas culturalmente diferenciadas por medio de las que los seres humanos comprenden su propia subjetividad.

### *La ciencia patriarcal*

Además de occidental y capitalista, la ciencia moderna también es patriarcal. El binomio cultura/naturaleza forma parte de una

familia de dualismos, como abstracto/concreto, espíritu/cuerpo, sujeto/objeto, ideal/real. Todos estos dualismos son patriarcales en la medida en que el primer elemento de cada uno de ellos se considera dominante y, al mismo tiempo, está asociado con lo masculino. Se trata de una antigua asociación que tiene su versión más sofisticada en Aristóteles, cuya biología, política y ética se basaban en la inferioridad de la mujer. A su vez, la ciencia moderna hace más eficaces estos dualismos, ya que el universalismo falso (y hegemónico) de su racionalidad cognitivo-instrumental es particularmente bueno para convertir las experiencias dominantes (las experiencias de una clase, género, raza o etnia dominante) en experiencias universales (verdades objetivas). Si el organismo es la forma tecnocientífica del cuerpo, el organismo femenino es la forma tecnocientífica de ubicarla en el polo dominado de cualquiera de los dualismos antes mencionados (la naturaleza, lo concreto, el cuerpo, el objeto, lo real). Así, lo masculino se transforma en una abstracción universal, fuera de la naturaleza, mientras que la mujer se convierte en un mero punto de vista, cargado de particularismos y vinculaciones naturalistas.<sup>23</sup>

El etnocentrismo occidental, que forma parte de la teoría de la evolución de Darwin ya mencionada, se convierte en androcentrismo en sus concepciones sobre las relaciones entre géneros. El reino animal está lleno de machos ferozmente promiscuos que persiguen a hembras lánguidamente pasivas y expectantes que elegirán a los ejemplares más fuertes y bellos. Este tipo de sexismo es prominente en la sociobiología, en particular en lo que respecta a las explicaciones de las asimetrías entre los sexos. Ruth Bleier plantea lo siguiente:

Los esfuerzos para explicar, en el plano biológico, los orígenes de las posiciones y de los papeles sexualmente diferenciados de la mujer y del hombre en la civilización moderna y en las civilizaciones

<sup>23</sup> Hoy en día, la crítica feminista de la epistemología moderna es abundante. Entre muchas otras obras, ver las siguientes antologías: Harding y Hintikka (comps.), 1983; Bowles y Klein (comps.), 1983; y Nicholson (comp.), 1990. Ver también Bleier, 1984; el excelente trabajo de Haraway, 1989 y 1985, pp. 65-107, e Irigaray, 1985, p. 73.

anteriores, son fundamentales para que la teoría sociobiológica pueda mantener la tradición del determinismo biológico. De esa forma, los sociobiólogos intentan atribuir causas naturales a fenómenos de origen social (1984, p. 46).

Los estudios feministas de las últimas dos décadas muestran que, según las concepciones dominantes de las distintas ciencias, la naturaleza es un mundo masculino organizado a partir de principios masculinos occidentales, construidos socialmente, como la guerra, el individualismo, la competencia, la agresividad y la discontinuidad en relación con el medio ambiente. Un mundo así presenta una incapacidad o resistencia para aceptar el mayor potencial explicativo de las concepciones alternativas. Por ejemplo, ante la ausencia inequívoca de comportamiento competitivo, la solución “natural” del científico androcéntrico es entender esa ausencia como un escape de la competencia y no como un comportamiento cooperativo.

Este tipo de patriarcado es notorio en muchas otras disciplinas. En cuanto a la filosofía, por ejemplo, Janice Moulton (1983, p. 149) sostiene que hay sexismo en el “método antagónico” como paradigma del razonamiento filosófico. Según este método, el progreso filosófico se basa en el debate entre adversarios. Un adversario fuerte y exitoso debe someter los puntos de vista rivales a la crítica más agresiva. Ahora bien, según Moulton, la agresividad es precisamente una de las características del comportamiento que se supone bueno en los hombres y malo en las mujeres. Antes de sugerir algunas alternativas, Moulton identifica otras limitaciones de este método: es deductivo y se basa en contraejemplos, aísla los argumentos y evita la problematización en los contextos más amplios de los sistemas dominantes de ideas e ideologías en un período dado. No tenemos que adherir plenamente al argumento de Molton para reconocer que, tanto en la ciencia moderna como en la filosofía, el patriarcado se encuentra básicamente en la falsa universalidad de “trascender generalizaciones”, un punto que Nancy Fraser y Linda Nicholson argumentan muy bien. En realidad, la argumentación que presentan

tiene muchas “semejanzas de familia”, en palabras de Wittgenstein, con la noción del conocimiento emancipador opuesto que presento en este capítulo.<sup>24</sup>

### *Todas las ciencias son ciencias sociales*

La transformación de la naturaleza en un artefacto global a través de la producción-destrucción tecnológica temeraria, junto con la crítica epistemológica del etnocentrismo y el androcentrismo en la ciencia moderna, convergen en la conclusión de que la naturaleza es la segunda “naturaleza” de la sociedad y que, a la inversa, no existe una naturaleza humana, ya que toda naturaleza es humana. Hay tantas naturalezas como culturas. Si este es el caso, todo conocimiento científico-natural es científico-social. Este paso epistemológico es uno de los pasos más decisivos en la transición paradigmática que estamos atravesando. Es un paso muy difícil.

Los últimos avances en física y biología que mencioné anteriormente parecen apuntar en esta dirección, aunque consideren, en general, que están muy poco relacionados con la crítica feminista de la ciencia moderna. Los hallazgos más recientes en estos campos científicos cuestionan la distinción entre lo orgánico y lo inorgánico,

<sup>24</sup> En general, las críticas feministas de la epistemología dominante convergen en la discusión por una experiencia femenina cultural, social, histórica y personal específica, pero divergen en cuanto a las conclusiones que surgen de este argumento. Para unas, el objetivo es convertir la experiencia femenina en una experiencia universal objetiva, al igual que Marx dotó de objetividad y universalidad el punto de vista de los trabajadores. Para otras, tal transformación es una trampa masculina, ya que no reconoce la diversidad de las necesidades y experiencias de las mujeres. Abogan por la “tolerancia epistemológica” y por la admisión explícita de puntos de vista parciales. En este último tipo se basa la teoría feminista propuesta por Nancy Fraser y Linda Nicholson, una teoría que “parecería más un tapiz compuesto de hilos de muchas tonalidades diferentes que uno tejido con hilos de un solo color” (ver Fraser y Nicholson, 1990, p. 35).

Sobre las diferentes epistemologías feministas ver, además de las obras citadas en la nota anterior, Hawkesworth, 1989. Ver también Epstein, 1988, caps. 2 y 3; los artículos incluidos en *Differences* 1 (Verano 1989), un volumen dedicado a “la diferencia esencial, otra mirada al esencialismo”; y Sandoval, 1991.

entre seres vivos y materia inerte, e incluso entre lo humano y lo no humano. Las características de la autoorganización, del metabolismo y de la autoreproducción, que antes se consideraban específicas de los seres vivos, se atribuyen hoy en día a los sistemas precelulares de moléculas. Además, se les atribuyen propiedades y comportamientos que antes se atribuían a los seres humanos y las relaciones sociales. Todas las teorías científicas recientes que mencioné introducen en la materia los conceptos de historicidad y progreso, libertad y autodeterminación, e incluso conciencia, que antes el hombre y la mujer tenían reservados para sí. Me refiero a la teoría de las estructuras disipativas de Prigogine (1980, 1981; Prigogine y Stengers, 1979), a la sinérgica de Haken (1977, 1985), al “orden implicado” de David Bohm (1984), a la matriz-S de Geoffrey Chew (1968, 1970) y a la filosofía del “bootstrap” subyacente, así como a la síntesis entre la física contemporánea y el misticismo oriental de Fritjof Capra (1979).

Todas estas teorías tienen una vocación decisiva y no dualista, y algunas incluso tienen la intención de resolver las inconsistencias entre la física cuántica y la relatividad de Einstein. Es como si nos hubiéramos propuesto buscar los objetos más distantes y diferentes, para luego descubrirnos como reflejados en un espejo. A principios de los años sesenta, extrapolando a partir de la mecánica cuántica, Eugene Wigner sostuvo que lo inanimado no era una cualidad diferente, sino solo un caso extremo, que la distinción entre cuerpo y alma dejaría de tener significado, y que la física y la psicología eventualmente se fusionarían en una misma ciencia (Wigner, 1970, p. 271). Hoy es posible ir más allá de la mecánica cuántica. Si la mecánica cuántica hizo que la conciencia fuera parte del acto de conocimiento, ahora tenemos que hacerla parte del propio objeto del conocimiento. Incluso si no suscribimos algunas de las posiciones más radicales de los últimos años, en las que el panpsiquismo de Leibniz parece funcionar una vez más,<sup>25</sup> es innegable que el conoci-

<sup>25</sup> Las teorías panpsíquicas hablan de una dimensión psíquica de la naturaleza. La “conciencia más amplia” de Bateson se refiere a una dimensión psíquica de la

miento según el paradigma emergente tiende a ser no dualista. Más bien, es un conocimiento basado en la superación de todas las distinciones conocidas y obvias que, hasta hace muy poco, se tomaron como ciertas: sujeto/objeto; naturaleza/cultura; natural/artificial; vivo/inanimado; mente/materia; observador/observado; subjetivo/objetivo y animal/persona.<sup>26</sup>

Sin embargo, no basta con subrayar la tendencia a sustituir la distinción entre las ciencias naturales y las sociales, ya que debemos entender el significado y el contenido de esta superación. Una vez más, en términos de la física, la cuestión es conocer si el “parámetro de orden” (Haken) o “atractor” (Prigogine) de esta superación residirá en las ciencias naturales o las sociales. Precisamente, porque vivimos en un estado de turbulencia epistemológica, las vibraciones del nuevo paradigma rebotan de manera desigual en las diversas regiones del paradigma dominante y, por lo tanto, las señales del futuro son ambiguas. Algunos las interpretan como el surgimiento de un nuevo naturalismo que privilegia los presupuestos biológicos del comportamiento humano. Este es el argumento de Konrad Lorenz o de la sociobiología. Para ellos, la superación de la dicotomía ciencias naturales/sociales, se produce bajo la égida de las ciencias naturales.

Podría objetarse que posee la misma concepción del futuro que justifican las ciencias naturales, dentro del paradigma dominante,

---

naturaleza, de la que la mente humana es solo una parte, una mente inmanente a la ecología planetaria global. Bateson (1985) también afirma que mientras Freud ha expandido el concepto mental internamente (permitiéndonos captar lo subconsciente y lo inconsciente), ahora necesitamos expandirlo hacia el exterior (reconociendo la existencia de fenómenos mentales distintos más allá del individuo y el ser humano). Se pueden leer opiniones convergentes en Capra, 1983 y 1984, y Bohm, 1984. Ver también Bowen, 1985, p. 213.

<sup>26</sup> Este relativo colapso de las distinciones dicotómicas tiene sus repercusiones en las disciplinas científicas que se derivan de ellas. De hecho, ha habido ciencias que nunca se sintieron muy cómodas con estas distinciones, tanto que tuvieron que fracturarse de manera interna para adecuarse mínimamente a ellas. Me refiero a la antropología, la geografía y la psicología. Reflejaron, más que otras, las contradicciones que provocaron la separación entre las ciencias naturales y las sociales. Por ello, en este período de transición paradigmática, es tan importante, desde un punto de vista epistemológico, observar lo que está sucediendo en estas ciencias.

su prestigio científico, social y político actual. Por lo tanto, solo ven en el futuro lo que se repite del presente. Si, por otro lado, consideramos más profundamente el contenido teórico de aquellas ciencias que están más avanzadas en su conocimiento de la materia, nos daremos cuenta de que la inteligibilidad emergente de la naturaleza está presidida por conceptos, teorías, metáforas y analogías de las ciencias sociales. Solo tenemos que pensar en las “estructuras disipativas” de Prigogine y en la “teoría sinérgica” de Haken. Ambas teorías explican el comportamiento de las partículas mediante conceptos tales como revoluciones sociales, violencia, esclavitud, dominación y democracia nuclear, todos tomados de las ciencias sociales (la sociología, la ciencia política, la historia, etc.). Lo mismo se aplica a las teorías de Capra sobre la relación entre la física y el psicoanálisis, en las que los patrones de la materia y los patrones de la mente son reflejos unos de los otros.

Aunque estas teorías difuminan las fronteras entre los objetos de la física y los de la biología, esta última sin duda, en las últimas décadas, absorbió los modelos explicativos de las ciencias sociales de manera más profunda. Los conceptos de teleomorfismo, autopoiesis, auto-organización, potencialidad organizada, originalidad, individualidad e historicidad ciertamente atribuyen a la naturaleza un comportamiento humano.<sup>27</sup>

El hecho de que, en las últimas décadas, los modelos explicativos de las ciencias sociales hayan estado detrás del desarrollo de las ciencias naturales se evidencia además en el hecho de que, una vez formuladas en su esfera específica, las ciencias naturales y físicas se aplican fácilmente al ámbito social. Así, por ejemplo, Peter Alien, uno de los colaboradores de Prigogine, aplicó la teoría de las estructuras disipativas a los procesos económicos y a la evolución de las ciudades y regiones (Alien, 1981, p. 25). Haken, a su vez, destacó las potencialidades de la sinérgica para explicar las situaciones revolucionarias

<sup>27</sup> Según la hipótesis de Gaia, formulada por Lovelock para la ciencia de la vida, nuestros cuerpos están constituidos por cooperativas celulares (Lovelock, 1979).

en la sociedad (Haken, 1985). Es como si la máxima de Durkheim se hubiera revertido. En lugar de estudiar los fenómenos sociales como si fueran fenómenos naturales, los científicos ahora estudian los fenómenos naturales como si fueran fenómenos sociales.

Sin embargo, el hecho de que la superación de la dicotomía entre las ciencias naturales y las sociales se lleve a cabo bajo la égida de las ciencias sociales no basta para caracterizar el modelo de conocimiento en el paradigma emergente, es decir, el modelo de conocimientos prudentes para un buen vivir. Puesto que, como mencioné anteriormente, las propias ciencias sociales se formaron en el siglo XIX según los modelos de racionalidad de las ciencias naturales clásicas, hablar de la égida de las ciencias sociales puede resultar engañoso. No obstante, hice alusión al hecho de que las ciencias sociales se constituyeron según dos tendencias diferentes: una de ellas está estrechamente vinculada con la epistemología y la metodología positivista de las ciencias naturales; la otra, de una vocación antipositivista, moldeada en una tradición filosófica compleja, fenomenológica, interaccionista, de mito-simbólica, hermenéutica, existencialista y pragmática. Esta segunda tendencia reivindica la especificidad del estudio de la sociedad y, al mismo tiempo, asume una concepción mecanicista de la naturaleza. El poder de esta última tendencia en las últimas décadas indica que es un modelo de ciencias sociales que, en un tiempo de revolución científica, contiene la marca del paradigma emergente. En efecto, es un modelo de transición, ya que define la especificidad del ser humano en oposición a una concepción de la naturaleza que las ciencias naturales hoy consideran superada, pero es un modelo menos vinculado al pasado que al futuro. En resumen, en la medida en que las ciencias naturales se acercan a las ciencias sociales, estas últimas se acercan a lo que tradicionalmente se ha llamado “las humanidades”. La revalorización de los estudios humanísticos va acompañada de la revalorización de la racionalidad estética-expresiva de las artes y la literatura, que es, junto con el principio de la comunidad, una representación inacabada de la modernidad occidental. La dimensión estética de la ciencia

ha sido reconocida por científicos y filósofos de la ciencia, desde Poincaré hasta Kuhn, desde Polanyi hasta Popper.<sup>28</sup> Pero, en la transición paradigmática, la afirmación es mucho más fuerte: la creación del conocimiento en el paradigma emergente afirma estar cerca de la creación literaria o artística. Como consecuencia, el discurso científico se acercará cada vez más al discurso artístico y literario.

Como observamos anteriormente, los dos conceptos organizacionales de la racionalidad estética-expresiva son la autoría y la artificialidad discursiva. El concepto de autoría resiste la distinción entre sujeto y objeto sin renunciar a la dimensión activa del sujeto. El autor es el originador, no importa cuán cuestionable o secundaria pueda ser su originalidad. De la misma manera, la crítica literaria presagia la subversión de la relación sujeto/objeto, que el paradigma emergente busca concretar. En la crítica literaria, el objeto de estudio, como lo llamaríamos en lenguaje científico moderno, ha sido siempre, en efecto, un supersujeto (un poeta, un novelista, un dramaturgo) en relación al que el crítico no es más que un sujeto secundario o un autor secundario. Es cierto que, en los últimos tiempos, el crítico fue tentado a superar al escritor bajo escrutinio, al punto de que podríamos hablar incluso de una lucha por la supremacía.<sup>29</sup> Sin embargo, precisamente porque es una lucha, involucra dos sujetos, más que un sujeto y un objeto. Cada uno es la traducción del otro, ambos son creadores de textos. Sus textos están escritos en lenguajes diferentes, pero ambos lenguajes son necesarios para aprender a amar las palabras y el mundo.

<sup>28</sup> Jones (1982, p. 41) afirma que el sistema de Newton es tanto una obra de arte como una obra de ciencia. Sobre la contaminación cruzada del discurso científico y literario, ver Lecourt (1972, p. 37), y las muchas complementariedades que descubre en la obra de Gaston Bachelard entre su epistemología y su poética, a pesar del esfuerzo denodado por establecer una ciencia autónoma. Ver también Bachelard (1972), en particular su discusión sobre el uso de las metáforas en la ciencia (pp. 38, 81).

<sup>29</sup> El ejemplo más llamativo es Harold Bloom, quien denomina a su *Anxiety of influence* un "poema austero". También cabe señalar que los teóricos literarios son a menudo estudiados como "originales". Ver Ramalho (1984).

Por otra parte, el concepto de la artificialidad discursiva, aunque aparente estar basado en la distinción naturaleza-cultura, de hecho la subvierte: puesto que no hay límites a la artificialización artística, la naturaleza es, desde el principio, cultura en acción. La discursividad abierta del arte y la literatura garantiza su artificialidad contra el utopismo automático de la tecnología. El arte y la literatura no son sino lo que la comunidad, por motivos determinados, designa como tales. La necesidad de atribuir razones implica un nuevo tipo de relación entre contemplación y transformación, que subordina la última a la primera, al igual que la transformación activa de la naturaleza por el escultor que cincela un bloque de piedra está subordinada de alguna manera a la contemplación del artefacto, es decir, de la escultura terminada.

La superación de la dicotomía ciencias naturales/ciencias sociales tiende, por lo tanto, a revalorizar los “estudios humanistas”. Pero para que suceda esta revalorización de los llamados estudios humanísticos del arte y la literatura, dichos estudios deben atravesar una transformación profunda. Lo que en ellos hay de futuro es que resistieron la separación entre el sujeto y el objeto, entre la naturaleza y la cultura, y que prefirieron la comprensión a la manipulación del mundo. Sin embargo, el núcleo genuino quedó a menudo atrapado en preocupaciones mistificantes (el esoterismo nefelibático y la erudición vacía) y en una política reaccionaria. El gueto al que “las humanidades” decidieron retirarse fue, en parte, una estrategia de defensa contra el asedio de las ciencias sociales, que blandían de manera triunfal el carácter de las ciencias. Pero también fue el resultado de una sensación de vacío una vez que el modelo científico ocupó su espacio. Eso es lo que sucedió en los estudios históricos con dependencia exclusiva de los métodos cuantitativos, en los estudios jurídicos con la teoría pura del derecho y la dogmática jurídica, en los estudios literarios con enfoques formalistas, como el *new criticism*, y en los estudios lingüísticos con el estructuralismo. Por otra parte, ya sea resistiendo o rindiéndose al modelo de la ciencia, los estudios humanistas optaron, en general, por ignorar las relaciones sociales

y los procesos sociales que explican la autoatribución de la autoría, por los criterios de inclusión en la comunidad interpretativa, por la adjudicación del poder retórico entre los argumentos, en suma, por la distribución social de las buenas razones.

Debe recuperarse el verdadero núcleo de las humanidades para ponerlo al servicio de una reflexión global sobre el mundo. El texto, del que siempre se ha ocupado la filología, es una de las analogías fundamentales sobre las que se construirá el conocimiento sobre la naturaleza y la sociedad en el paradigma emergente. Como catalizador de la fusión gradual de las ciencias naturales y sociales, las neohumanidades permiten buscar categorías globales de inteligibilidad, conceptos cálidos capaces de fundir las fronteras con las que la ciencia moderna dividió y encerró la realidad.

En el paradigma emergente de los conocimientos prudentes para una vida buena, la ciencia es, sin duda, una ciencia analógica que conoce lo que conoce peor a través de lo que conoce mejor. Ya mencioné la analogía textual. En mi opinión, entre las demás categorías seminales fundamentales del paradigma emergente, se encuentran las analogías lúdicas, dramáticas y biográficas. El mundo, que hoy es natural o social, y mañana será ambos, será comprendido como un texto o un juego, un escenario o una autobiografía.<sup>30</sup> Cada una de estas analogías revela un ángulo del mundo. La desnudez total, que siempre será la desnudez de aquellos que se ven a sí mismos en lo que ven, emergerá de las configuraciones de analogías que seamos capaces de imaginar. Después de todo, la obra presupone un escenario, el escenario requiere un texto, el texto es la autobiografía de su autor. Una vez que estas intertextualidades se vuelvan autoreflexivas y conscientes de que constituyen relaciones sociales “cristalizadas” y procesos sociales por los que a algunas personas o grupos sociales se les niega la obra, el escenario, el texto, o por los que son silenciados a

<sup>30</sup> Clifford Geertz (1983, p. 19) se refiere a algunas de estas analogías y restringe su uso a las ciencias sociales. Las concibo como categorías más amplias de inteligibilidad.

la fuerza, pueden convertirse en proyectos locales emancipadores de un conocimiento indivisible.

## **Argumentación, relativismo y etnocentrismo**

La discusión precedente sobre el etnocentrismo y el androcentrismo de la ciencia moderna nos permite concluir, en los términos del marco conceptual de la modernidad occidental presentado aquí, que el libro moderno de la naturaleza (parafraseando a Galileo) está escrito según el principio del mercado y el principio del Estado, y en el lenguaje de la racionalidad cognitivo-instrumental. Ciertamente no está escrito según el principio de la comunidad y sus conceptos fundacionales de solidaridad, participación y placer, ni en el lenguaje de la racionalidad moral-práctica o estética-expresiva. Al leer este libro, solo somos capaces de conocer al avanzar del caos al orden, el mismo orden que luego imponemos a los objetos de nuestro estudio, ya sean humanos (ciencias sociales) o no humanos (ciencias naturales). El libro moderno occidental de la naturaleza es, por lo tanto, un libro de conocimiento como regulación. Para reconstruir el conocimiento emancipador como una nueva forma de conocimiento, tenemos que partir de las representaciones inacabadas de la modernidad occidental, es decir, del principio de la comunidad y de la racionalidad estética-expresiva.<sup>31</sup> El conocimiento emancipador es un conocimiento local creado y difundido a través del discurso argumentativo. Ambas características (localidad y argumentatividad) son inseparables, ya que el discurso argumentativo solo tiene lugar dentro de las comunidades interpretativas, que son los públicos relevantes de la retórica.

La ciencia moderna luchó contra el enemigo más poderoso: los monopolios de interpretación, ya sea que fuesen la religión, el Estado,

<sup>31</sup> La racionalidad moral-práctica es también una representación inacabada de la modernidad occidental, pero su eficacia en la construcción de un conocimiento emancipador radica en que es un punto de llegada, no un punto de partida.

la familia o el partido. Esta lucha fue muy exitosa, y los resultados positivos derivados de ella son indispensables para la construcción de un paradigma de conocimientos prudentes para un buen vivir. El fin de los monopolios de interpretación es un bien absoluto de la humanidad. Sin embargo, ya que la ciencia moderna colonizó las otras formas de racionalidad, lo que provocó la pérdida del equilibrio dinámico entre regulación y emancipación en detrimento de esta última, los éxitos de las luchas contra los monopolios de interpretación dieron lugar a un nuevo enemigo, tan feroz como el antiguo, que la ciencia moderna no podía sino ignorar: la renuncia a la interpretación que es paradigmáticamente evidente en el utopismo automático de la tecnología y en la ideología y práctica del consumismo.

De allí se explica que los saberes prudentes para un buen vivir hayan tenido que enfrentarse desde el inicio a dos enemigos temibles: los monopolios de interpretación y la renuncia a la interpretación. La lucha contra ambos se basa en la misma estrategia: la proliferación de comunidades interpretativas. Esta estrategia, aunque guiada por el conocimiento teórico local, no es un artefacto cognitivo: las comunidades interpretativas son comunidades políticas. Son lo que denomino neocomunidades, territorialidades locales-globales y temporalidades inmediatas-finales que abarcan tanto el conocimiento, como la vida, la interacción y el trabajo, el consenso y el conflicto, la intersubjetividad y la dominación, y cuyo desarrollo emancipatorio consiste en una trayectoria interminable del colonialismo a la solidaridad guiada por el conocimiento emancipador y propia de él. A diferencia del fin de los monopolios de interpretación, la comunidad no es un bien absoluto de la humanidad. Más bien, puede calificarse según la profundidad y amplitud del conocimiento emancipador que consigue producir, es decir, de la medida en que elimine el colonialismo y construya la solidaridad. Además, dado que la creación de la comunidad a menudo implica la destrucción de la comunidad, el complejo colonialismo-solidaridad tiende a ser diferente en las relaciones intercomunitarias y en las relaciones intracomunitarias. Los “comunitaristas” tienden a concentrarse en las relaciones

intracomunitarias y a centrarse en la interacción solidaria, e ignoran tanto las relaciones intercomunitarias como la interacción colonialista que siempre las rige.

La trayectoria del colonialismo a la solidaridad tiene que atravesar tanto las relaciones intracomunitarias como las relaciones intercomunitarias. Por esa razón, se considera que la neocomunidad tiene una dimensión importante e irreductible del translocalismo (local-global) y el transtemporalismo (inmediato-final), de modo que se pueda contemplar y llevar a cabo una concepción no fundacional de la emancipación social. Esta dimensión está detrás de la reinvencción permanente de la comunidad en cuanto trayectoria del colonialismo a la solidaridad. Me refiero a procesos sociales muy concretos que se producen con frecuencia ante nuestros ojos, y que a veces no somos capaces de ver. Consideremos, por ejemplo, la notable reinvencción de la vida comunitaria que se llevó a cabo en toda América Latina durante las últimas dos décadas mediante la investigación y la acción innovadoras, los movimientos populares, las luchas por los derechos humanos, la sociología de la liberación y la cultura popular comunitaria. Una práctica cultural política tan amplia, en palabras de una de sus principales inspiraciones intelectuales, Orlando Fals Borda (1987, 2009), tiene como objetivo reinventar la comunidad desde un conocimiento emancipador que capacite a sus miembros para resistir al colonialismo y construir solidaridad a través del ejercicio de nuevas competencias sociales, lo que conducirá a formas nuevas y más ricas de ciudadanía individual y colectiva.

Debido a que es creado por las comunidades interpretativas de las que también es el creador, el conocimiento emancipador emergente es retórico. Aquí reside su cercanía a la racionalidad estética-expresiva. Mientras que la ciencia moderna apunta a la naturalización del conocimiento a través de verdades objetivas, descripciones y regularidades, el conocimiento emancipatorio asume su artificialidad discursiva. Para el conocimiento emancipador emergente, la verdad es retórica, un momento mítico de descanso en una lucha argumentativa continua e interminable entre diferentes discursos de

la verdad. Es el resultado, siempre provisional de una negociación de significado dentro de una audiencia relevante dada, que en la era moderna fue la comunidad científica, o más bien, una pluralidad de comunidades científicas. Por otra parte, las regularidades son enclaves precarios de caos latente en áreas en las que existe un gran consenso en cuanto a lo que cuenta como anormal o irrelevante.

La retórica, como el arte de la persuasión por la argumentación, es una de las tradiciones más profundamente arraigadas del pensamiento occidental. Como cualquier otra gran tradición, la retórica ha pasado por períodos de gran florecimiento y períodos de virtual desaparición. Siempre compitió por la primacía en el conocimiento erudito con otra gran tradición: la tradición de la demostración científica por la prueba irrefutable y la lógica apodíctica. La revolución científica de los siglos XVI y XVII marca el comienzo de un largo período en el que la controversia se decide contra la retórica. La marginación de la retórica puede ubicarse precisamente en el *Discurso del método* cuando Descartes declara, como una de las principales reglas del nuevo método, que lo que es apenas probable debe considerarse falso. Desde sus “ideas claras y simples” y la “razón por la experimentación” de Bacon, hasta los diversos tipos de positivismo de principios del siglo XX, la retórica fue firmemente sacada del nuevo territorio de la racionalidad científica.

La trayectoria intelectual o histórica de la retórica ilustra con mayor claridad la colonización de la racionalidad moral-práctica del derecho por parte de la racionalidad científica hegemónica. De hecho, el derecho siempre ha sido uno de los campos preferidos de la retórica. En la Edad Media, los estudiantes de retórica practicaban sus habilidades argumentando a favor de partes litigantes en disputas legales simuladas (Curtius, 1953, p. 64; Giuliani, 1963, p. 54; Barthes, 1970, p. 172; Castro, 1973). Pero las amplias tendencias culturales provocadas por la racionalidad cartesiana se impusieron de forma gradual en la cultura y la práctica jurídica. El movimiento de codificación del siglo XIX, y el positivismo jurídico que lo acompañó,

llevaron a un rechazo total de la retórica jurídica en favor de la ciencia jurídica, llamada dogmática jurídica.

El siglo XX fue el siglo de la diáspora de la retórica. Por un tiempo, el conocimiento probable que emergía de una argumentación razonable parecía haber sido irreversiblemente reemplazado por el conocimiento exacto resultante de la prueba científica. Sin embargo, desde los años sesenta, se comenzó a cuestionar el triunfalismo de la racionalidad científica, ya que se lo considera prematuro o incluso erróneo desde el inicio. La reaparición de la retórica es, en mi opinión, parte integrante de la crisis paradigmática de la ciencia moderna. El debate entre el conocimiento retórico (no fundacional) y el apodíctico (fundacional) es probablemente el único debate fundacional de la tradición occidental, y como tal tiende a estallar en períodos de transición paradigmática.<sup>32</sup> En efecto, la cuestión de la existencia y la naturaleza de una transición paradigmática es en sí misma una cuestión retórica. ¿Los indicios que mencioné con respecto a la crisis de la ciencia moderna son suficientes para indicar el surgimiento de una transición paradigmática que conduce a un nuevo paradigma científico? El “contenido de verdad” de una respuesta tanto negativa como positiva a esta pregunta es probablemente el mismo. Si tuviera buenas razones para creer que la respuesta positiva es la más razonable, no hay ninguna estrategia de la verdad que pueda convencerme de lo contrario.

En un período de transición paradigmática, resulta imposible no recordar el análisis de Koyré (1986) de la revolución científica del siglo XVI, que tanto inspiró a T. Kuhn (1970). Según Koyré, en esos períodos la pregunta sobre la naturaleza de la transición no puede responderse en términos de afirmaciones de verdad, precisamente porque se pusieron en discusión los criterios que legitimaban tales afirmaciones. Lo que está en juego no es una decisión sobre la validez

<sup>32</sup> Stanley Fish defiende una postura similar, sin embargo, no se refiere a la transición paradigmática. Ver Fish, 1990, p. 208. Ver también Ong, 1971; Barthes, 1970; Todorov, 1973, p. 93; Ducrot y Todorov, 1972, p. 99; Logan, 1978, p. 624; Lausberg, 1966, p. 13; Ijsseling, 1976; Kremer-Marietti, 1978.

de los nuevos hallazgos sino, más bien, el surgimiento o no de una nueva percepción de la realidad. De esta manera, la cuestión se decidirá en última instancia en términos de la fuerza relativa de los argumentos de los grupos dentro de la comunidad pertinente, en favor de una percepción global particular.

La centralidad de la retórica en el período actual de transición paradigmática tiene dos vertientes. Por un lado, la ciencia moderna, aunque afirma ser conocimiento apodíctico, es de hecho conocimiento retórico. Esta afirmación puede tener dos versiones, una débil y otra fuerte. La versión débil dice que la presentación pública o el discurso de la ciencia está saturado de dispositivos retóricos (retórica en la ciencia); la versión fuerte establece que el conocimiento científico en sí es retórico (ciencia como retórica). Por otra parte, la centralidad de la retórica deriva de la idea de que, en el nuevo paradigma emergente, el conocimiento será abiertamente retórico, y que su retórica será radicalmente diferente de la que caracteriza a la ciencia moderna. A continuación, detallaré estos dos aspectos de la centralidad de la retórica en nuestro tiempo.

### *La retórica de la ciencia moderna*

La naturaleza retórica del conocimiento científico moderno surge de tres desarrollos intelectuales diferentes pero convergentes. En primer lugar, de la crítica de la epistemología modernista y fundacionalista de Nietzsche y Heidegger a Gadamer, Foucault, Feyerabend, Morin y Rorty; en segundo lugar, de las repercusiones del pragmatismo de James y Dewey en algunos de los autores anteriores, así como en Habermas; en tercer lugar, el interés renovado por la retórica griega y medieval, que se remonta a 1958, fecha de publicación de la *Nueva retórica*, de Perelman, que considero la guía más útil para investigar la retórica de la ciencia y del derecho. Perelman parte de Aristóteles, que trata el discurso argumentativo de manera sistemática en los *Tópicos* y los contextos de aplicación en la *Retórica*. Aquí

no debatiremos de manera exhaustiva la retórica de Perelman ni de Aristóteles.

La retórica es una forma de conocimiento que procede de premisas probables a conclusiones probables a través de varios tipos de argumentos, algunos presentados en forma silogística, aunque no son silogismos (son entimemas, argumentos cuasi lógicos presentados bajo una forma silogística) (Perelman, 1969, p. 230). Los argumentos son de una inmensa variedad, pero para que se activen en un proceso concreto de argumentación, deben cumplirse dos condiciones: deben existir algunas premisas generalmente aceptadas y funcionar como puntos de partida de la argumentación; y debe haber un público relevante al que persuadir o convencer.<sup>33</sup> Entre las premisas, se destacan dos tipos: hechos y verdades, por un lado, y los *topoi*, por el otro.

Como ya mencioné, desde un punto de vista retórico, los hechos y las verdades son objeto de un acuerdo suficientemente intenso como para no requerir una mayor intensificación a través de la argumentación. Ninguna declaración goza de este estatus de manera indefinida y, cuando el nivel de intensidad del acuerdo disminuye, los hechos y las verdades dejan de serlo y se convierten en argumentos. Según Perelman, puede ocurrir de dos maneras: “O surgen dudas en el público al que fueron presentados, o el público se amplió mediante la adición de nuevos miembros reconocidos por tener la capacidad de juzgar el evento y que no concederán que se trata de un hecho” (Perelman, 1969, p. 67).<sup>34</sup>

Los *topoi*, o *loci*, son “lugares comunes”, puntos de vista aceptados ampliamente, de contenido muy abierto, inacabado o flexible, fácilmente adaptables a los diferentes contextos de la argumentación. Como escribe Walter Ong, “en todos los sentidos, el término (*topos*) tiene que ver, de una manera u otra, con la exploración de lo que ya se conoce, y a menudo, de lo que es extremadamente conocido” (1977, p. 149). Para

<sup>33</sup> Sobre la distinción entre persuasión y convicción, ver Perelman, 1969, p. 26.

<sup>34</sup> Al cambiar y ampliar el público relevante, la teoría feminista y crítica de la raza —y, anteriormente, el marxismo occidental— convirtieron los hechos y las verdades de la ciencia social convencional en simples argumentos.

H. Lausberg, los *topoi* “son pensamientos infinitos que se aplican como argumentos para tratar con una *quaestio* finita” (1966, sección 383). Y, finalmente, para Perelman, los *topoi* “conforman un arsenal indispensable al que tendrá que recurrir cualquier persona que desee persuadir a otra, le guste o no” (Perelman, 1969, p. 84). Perelman se hace eco aquí de Cicerón, para quien los *topoi* eran almacenes de argumentos.

Aristóteles hace la distinción entre los *topoi* que pertenecen a un dominio particular del conocimiento (como los *topoi* de lo justo y lo injusto, que pueden ser utilizados en la política, la ética y el derecho, pero no en la física) y los *topoi* que se puede utilizar de forma indiscriminada en cualquier esfera del conocimiento (como el *topos* de cantidad, que puede usarse en la política, la física, etc.). Aunque esta distinción fue abandonada en tratados posteriores de retórica (ver Ong, 1977, p. 149), Perelman la recupera y articula con la otra condición necesaria de la argumentación: el público relevante.

Para que haya argumentación, “tiene que realizarse, en un momento dado, una comunidad efectiva de espíritus”, debe haber un “encuentro de espíritus”, es decir, un público, que Perelman define como “el conjunto de aquellos a quienes el orador pretende influenciar con su argumentación” (Perelman, 1969, p. 19). En términos retóricos, en cualquier momento dado, la comunidad es el público relevante de aquellos involucrados en la argumentación, es decir, el conjunto de quienes se pretende influenciar a través de la persuasión o el convencimiento. Para influenciar al público de manera exitosa, los “oradores” deben adaptarse a él y, para que la adaptación tenga éxito, deben conocerlo. Este es uno de los principios básicos de la retórica y Perelman lo expresa mejor que nadie de la siguiente manera: “El conocimiento de una audiencia no puede ser concebido como independiente del conocimiento de la manera de influenciarlo [...] es también el conocimiento de la manera de lograr su condicionamiento, así como de cuánto logró condicionar en cualquier momento dado del discurso” (Ibid., p. 23).

Hay diferentes tipos de públicos. Hay públicos particulares compuestos de un número más grande o más pequeño de personas que

serán influenciadas a través de la argumentación. También hay un público particular: una persona determinada puede constituir una audiencia para sí misma cuando delibera o justifica sus acciones. Perelman distingue un tercer tipo de público, el público universal, que es de particular interés para la retórica de la ciencia moderna. El público universal es potencialmente la totalidad de la humanidad, es una construcción del orador siempre que quiera convencer a la audiencia de que las razones aducidas son de carácter convincente, que son evidentes y poseen una validez absoluta y atemporal, sin importar las contingencias locales o históricas. Según Perelman, podemos caracterizar a cada orador por la imagen que él mismo tiene de la audiencia universal que intenta conquistar para su punto de vista. Cada uno constituye la audiencia universal de lo sabe del prójimo, de tal manera que trascienda las pocas oposiciones que conoce. Cada individuo, cada cultura, tiene así su propia concepción de la audiencia universal. El estudio de esas variaciones sería muy instructivo, ya que aprenderíamos aquello que el ser humano, en diferentes momentos de la historia, consideró *real*, verdadero y *objetivamente válido* (Ibid., p. 33).

Por lo tanto, es probable que quien se dirige a un público universal recurra con mayor frecuencia a los *topoi* generales, en el sentido aristotélico del término. Además, una retórica con una eficacia máxima, en el caso de un público universal, es una retórica que no emplea más que una prueba lógica.

Una vez definidas la audiencia y las premisas, la argumentación se lleva a cabo de acuerdo a un plan cuyo objetivo es obtener la persuasión o el convencimiento de la audiencia. Este plan implica la elección de argumentos, así como la secuencia y la técnica de su presentación. El potencial argumentativo de cualquier argumento dado no puede establecerse de forma aislada, ya que depende de su articulación específica en una cadena o red de argumentos diferentes.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Perelman distingue entre argumentos cuasilógicos, argumentos basados en la estructura de la realidad, argumentos de las relaciones que establecen la estructura de la realidad, etc. (Ibid., p. 185).

La determinación de las relaciones entre la ciencia y la retórica es un trabajo en curso, y está mucho menos avanzado que el de las relaciones entre el derecho y la retórica.<sup>36</sup> Aquí presentaré algunas de las principales líneas de investigación en el campo de la ciencia y la retórica. En primer lugar, dado que los científicos, en general, ven a su comunidad científica como una audiencia universal, la retórica científica se caracteriza por el uso de *topoi* generales, de hechos y verdades como las premisas más importantes de la argumentación y de los argumentos basados en la estructura de la realidad. En general, la retórica científica apunta al uso exclusivo de la prueba lógica. Por ello, su característica más llamativa es negar que sea retórica.

Los métodos científicos son argumentos cuya secuencia y técnica de presentación son determinados por el científico. El conocimiento científico es, por lo tanto, intrínsecamente personal. Uno de los primeros pensadores en llamar nuestra atención sobre este hecho fue Michael Polanyi (1962) en la obra *Conocimiento personal*, y uno de los más recientes fue Paul Feyerabend (1982) en *Contra el método*.<sup>37</sup> Según Polanyi, los métodos científicos, tal como los define la filosofía de la ciencia, son un resumen árido y falaz del uso concreto de los métodos llevado a cabo por científicos concretos. Los métodos son ambiguos y su uso solo se acepta sobre la base de muchas premisas compartidas dentro de la comunidad científica, el “componente tácito” del conocimiento. De ello se deduce, entonces, que la verdad científica es una “verdad fiduciaria” basada en la evaluación de la fiabilidad de los científicos y de la autenticidad de sus motivos. No hay otras garantías “más objetivas” que esta *fiducia*.

<sup>36</sup> Ver Simons, 1989. Ver también Breuer y Shanze, 1981; McCloskey, 1985; Nelson, 1987. Para las relaciones entre la ley y la retórica, ver, entre otros, Alexy, 1978; Ball, 1985, 1990; Esser, 1956, 1970; Leví, 1949; Perelman, 1951; 1965; Recasens-Siches, 1962; Santos, 1980a, 1990; Viehweg, 1963, 1969, 1981; White, 1985.

<sup>37</sup> No me ocuparé aquí de la posición de Feyerabend, tema al que ya me referí en cierta medida en Santos, 1990, p. 121. El análisis retórico de la ciencia en su versión débil (la retórica en la ciencia) es mucho más común. Puede encontrarse un buen ejemplo en Bourdieu, 1982, p. 238, que destaca el uso retórico del discurso científico en contextos no científicos.

En tercer lugar, la investigación sobre los *topoi* generales es especialmente importante. En cualquier cultura, los *topoi* suelen existir en pares de elementos opuestos (el *topos* de cantidad contra el *topos* de calidad, o el *topos* clásico de superioridad de lo eterno contra el *topos* romántico de la superioridad de lo efímero). El conjunto de los *topoi* predominantes en los diferentes pares, en un momento y lugar determinado, constituye la constelación intelectual hegemónica del período. Se introduce así, de diferentes maneras, en todas las áreas del conocimiento. Los *topoi* subordinados no se suprimen. Se utilizan en discursos marginales argumentativos o se presentan en discursos centrales disfrazados de *topoi* opuestos. Un ejemplo particularmente relevante para establecer el fundamento retórico de la ciencia moderna es la lucha histórica entre el *topos* de la cantidad y el de la calidad. Según el *topos* de la cantidad, es conveniente determinar el número de algo. Como dice Aristóteles, un mayor número de cosas buenas es más deseable que un número menor de ellas. Sin duda, este *topos* el que más dominó la retórica científica moderna. Llevó al *topos* de la calidad (la superioridad de lo que es valioso y, en el caso extremo, la superioridad de lo único) a los márgenes, a la circulación en discursos descalificados, es decir, discursos que a menudo son descalificados precisamente por su incapacidad para adaptarse al *topos* de la cantidad. Este fue uno de los procesos por los que la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia moderna colonizó las otras formas de racionalidad, que solo pudieron evitar la descalificación al maximizar el uso del *topos* de la cantidad en detrimento del de la calidad. Siempre que tal uso no fuera posible, el costo era la marginación. Hoy, sin embargo, la hegemonía del *topos* de la cantidad se puso en duda en el propio corazón de la ciencia moderna. Todas las tendencias analizadas anteriormente, como indicativas de la crisis del paradigma científico dominante, pueden considerarse como expresiones diferentes del retorno del *topos* de la calidad. En la racionalidad moral-práctica y, en especial, en la racionalidad estético-expresiva, el *topos* de la calidad logró sobrevivir, aunque muchas veces lo ha hecho recurriendo al disfraz de la calidad. Esta

es otra razón por la que, en el actual período de transición paradigmática, debemos recurrir a estas dos formas de racionalidad en busca de lo inacabado que nos permita abrir un nuevo camino hacia el conocimiento.<sup>38</sup>

El último aspecto de la investigación sobre la retórica científica se relaciona con el público. La ciencia moderna se presenta como un conjunto de argumentos que se dirigen a la audiencia universal. En última instancia, esto es lo que le permite presentarse como no retórica. Profundizar en las capas retóricas de la ciencia moderna significa cuestionar a la audiencia universal como la única audiencia relevante. En mi opinión, aunque la audiencia universal continúe siendo el marco global para la presentación técnica de los argumentos científicos, para el científico concreto es mucho menos importante que los otros dos públicos: la audiencia de científicos a quienes los científicos concretos buscan influenciar (la comunidad científica empírica) y la audiencia constituida por los propios científicos concretos al presentar razones que los convenzan de lo que están diciendo o haciendo (la comunidad singular o interna). La *praxis* científica concreta tiene lugar tanto en estas dos audiencias o comunidades, como en las trayectorias o los movimientos pendulares entre uno y otro. La distancia entre las dos comunidades no puede postularse en abstracto. Puede ser más pequeña o más grande, puede diferir según el tiempo y el lugar, y conforme al ámbito específico de la ciencia. Pero siempre hay cierta distancia porque la comunidad interna está, en general, menos sujeta a las premisas hegemónicas de la argumentación científica. Por lo tanto, puede integrar más fácilmente premisas o argumentos derivados de la racionalidad moral-práctica o de la racionalidad estético-expresiva. Puesto que tales premisas o argumentos no son aceptables para la comunidad científica empírica, deben ser descartados en la emigración simbólica de la comunidad

<sup>38</sup> El mismo tipo de análisis puede hacerse en relación con el predominio del *topos* de la superioridad de lo eterno en la ciencia moderna, y con el resurgimiento actual del *topos* de la superioridad de lo efímero.

interna a la comunidad externa, lo que confirma al científico como científico. De lo contrario, deben ocultarse o disfrazarse como argumentos y premisas clandestinas y migratorias. Esto significa que los científicos concretos siempre están divididos entre los argumentos que los convencen (los argumentos como valor de uso simbólico) y los argumentos que convencen a comunidad científica empírica (los argumentos como valor de intercambio simbólico). Esta división es la fuente de una duplicidad que Einstein solía llamar “oportunismo metodológico”. A veces es también la fuente de un escándalo, como el que surgió con la publicación de los diarios de Malinowski.

### *La novísima retórica y el conocimiento emancipatorio*

El análisis retórico de la ciencia moderna, tanto en su versión fuerte (la ciencia como retórica) como en su versión débil (la retórica en la ciencia), es decisivo en el período actual de transición paradigmática con el fin de relativizar las afirmaciones cognitivas de la racionalidad cognitivo-instrumental. La relativización del valor cognitivo implica la relativización del valor instrumental. Allí es donde la retórica y el pragmatismo se intersectan. El reconocimiento de los límites del conocimiento nos obliga a acercarnos a la realidad desde lo que James denominó las “últimas cosas”, es decir, a partir de las consecuencias, del impacto del mundo en la vida, y de nuestra vida personal y colectiva en el mundo.

Pero el análisis retórico de la ciencia moderna no dice mucho sobre el conocimiento emancipador emergente. Excepto, por supuesto, que este último asume plenamente su naturaleza retórica: un conocimiento prudente para una vida decente, un buen vivir. Además, para que pueda ser parte de un conocimiento emancipador emergente, la nueva retórica debe ser reconstruida radicalmente. La retórica de Perelman es técnica (por ejemplo, no distingue entre dos formas de influencia: persuasión y convencimiento); asume al público y, por lo tanto, a la comunidad, son algo dado, y no da cuenta de los procesos sociales de inclusión y exclusión de públicos o comunidades, ni de

los procesos sociales de creación y destrucción de las comunidades. Por último, es manipulador, ya que los “oradores” tienen como único objetivo influenciar a la audiencia, y no se ven influenciados por ella, excepto en la medida en que deben adaptarse a ella para influenciarla con éxito. En resumen, la retórica de Perelman, a mi entender, tiene un enfoque demasiado occidental para explicar el conocimiento emancipador emergente sin una profunda transformación. La crítica radical de la nueva retórica debe, por lo tanto, conducir hacia la novísima retórica.

### *Razones y acciones*

La retórica es un proceso de argumentación razonable, ya sea para explicar los resultados ya producidos o para buscar la adhesión a la producción de resultados en el futuro. Esta es la dimensión irreductible y activa de la retórica. Pero esta dimensión puede ser más o menos prominente, según el tipo de adhesión que se pretende: la persuasión o el convencimiento. La persuasión es una adhesión basada en la motivación para actuar; la argumentación orientada a ella tiende a intensificar tal motivación mediante el uso de argumentos emocionales, lo que Aristóteles, en el libro II de la *Retórica*, denomina el elemento psicagógico de la retórica. La convicción, por otra parte, es un tipo de adhesión basada en la evaluación de las razones para actuar; por lo tanto, crea un campo caótico dentro del que la acción puede o no ocurrir. En *Emilio*, Rousseau considera que es inútil convencer a un niño si podemos también persuadirlo. Si, entonces, hay un fuerte énfasis en los resultados, el discurso argumentativo tiende a inclinarse hacia una adhesión por la persuasión y, al contrario, si hay un fuerte énfasis en dar las razones para posibles resultados, el discurso argumentativo tiende a inclinarse hacia una adhesión por convencimiento.

En mi opinión, la novísima retórica debe favorecer el convencimiento en detrimento de la persuasión, debe hacer hincapié en las buenas razones en detrimento de la producción de resultados. De

hecho, la persuasión es una forma de adhesión que acompaña al utopismo automático de la tecnología moderna, que es la expresión típico-ideal de la subordinación de las razones a los resultados. Si una de las características principales del conocimiento emancipador emergente es ofrecer una crítica radical de tal utopismo, no podrá hacerlo a través de un discurso argumentativo que sistemáticamente socavarán su propósito y, de hecho, lo presentará como poco convincente en relación con el conocimiento científico moderno. Por el contrario, una retórica basada en la construcción de convicciones tenderá a contribuir a un equilibrio diferente entre contemplación y acción, y a una mayor indeterminación de la acción: dos condiciones previas para un conocimiento prudente de una vida decente en un período de transición paradigmática.

### *Una retórica dialógica*

La nueva retórica se basa en la polaridad del orador/público y en el casi exclusivo protagonismo del orador. Ciertamente, esta polaridad implica un cierto diálogo entre el orador y el público, en el sentido de que la argumentación presupone “un encuentro de espíritus” y de que, para ser eficaz, debe partir del conocimiento de la audiencia para ser influenciada por ella. Sin embargo, la dimensión dialógica se mantiene reducida al mínimo y, de hecho, solo se acepta en la medida en que se requiera influenciar al público. En otras palabras, la relación orador/público guarda algunas semejanzas con la relación sujeto/objeto. A mi entender, la novísima retórica debe intensificar la dimensión dialógica intersticial de la nueva retórica y convertirla en el principio regulador de la práctica argumentativa. En términos ideales, la polaridad orador/público debe perder la regidez para convertirse en una secuencia dinámica de posiciones de oradores y posiciones del público recíprocas e intercambiables, para que el resultado del intercambio argumentativo sea realmente inconcluso: quien comienza como orador puede bien terminar siendo público y la dirección del convencimiento es reversible. El

“conocimiento del público” que, como vimos, es un requisito previo para una argumentación exitosa, es multidireccional y, al final, es la suma total del conocimiento de cada uno de los diferentes oradores. A través de la retórica dialógica, el conocimiento se convierte en autoconocimiento.<sup>39</sup>

Bajo tales condiciones, las premisas de la argumentación (los puntos de partida del consenso), ya sean *topoi*, hechos o verdades, probablemente sean examinadas y cuestionadas más a fondo de lo que supone la nueva retórica. La nueva retórica implica la estabilidad y duración de las premisas de la argumentación.

Este no es el caso de la novísima retórica. Los *topoi* debe ser confrontados con *topoi* opuestos, los hechos con otros hechos, las verdades con verdades alternativas. Particularmente en el caso de los *topoi*, la polaridad de los pares de *topoi* debe ser dialéctica: un *topos* contrapuesto a otro *topos*, como un dispositivo argumentativo para inventar nuevos *topoi*, nuevas áreas de conocimientos compartidos y, de forma poténica, nuevas luchas argumentativas.

### *El público en la retórica dialógica*

El público es la comunidad observada desde el punto de vista del conocimiento argumentativo. La comunidad prevista por la novísima retórica es la neocomunidad que mencioné anteriormente. La nueva retórica da por sentado al público o la comunidad interpretativa. Por el contrario, para la novísima retórica, el público está en formación permanente. Más que lo “otro” del orador (el punto fijo que hace posible el movimiento argumentativo), el público es la fuente central de movimiento, la polaridad orador-público en constante movimiento. En lugar de ser una entidad fija o un estado de cosas estable, el público es un proceso social, y lo mismo sucede en las relaciones y redes que se establecen entre públicos. Por esta razón, la novísima retórica presta gran atención a los procesos por los que los públicos surgen,

<sup>39</sup> Ver el capítulo 2 y el énfasis en la ecología de saberes.

se desarrollan y mueren. Parte de un doble supuesto: que en el sistema mundial capitalista la realidad social no puede reducirse a la argumentación y al discurso, y que la retórica no es inherentemente liberadora.

Además de la argumentación y del discurso, también hay trabajo y producción, silencio y silenciamiento, violencia y destrucción. Sin tener en cuenta la dialéctica entre los momentos argumentativos y no argumentativos, es imposible entender la construcción y destrucción social de públicos y comunidades. Además, en el sistema mundial capitalista, las audiencias y las comunidades están dotadas de una dimensión translocal que permite la interpenetración del consenso y los conflictos mundiales con el consenso y los conflictos locales. A nivel del discurso argumentativo, esto ocurre a través de cambios de posición constantes en la polaridad entre el orador y el público, y mediante un cuestionamiento constante de las premisas de la argumentación. Por otra parte, el potencial emancipador de la retórica se basa en el desarrollo de mecanismos para examinar las razones por las que, en determinadas circunstancias, algunos motivos parecen ser mejores que otros y algunos argumentos se vuelven más poderosos que otros. En resumen, la novísima retórica implica, como uno de sus elementos constitutivos, una sociología de la retórica. En un contexto distinto, Gadamer aconseja analizar la interpenetración entre los “universales” de la retórica, la sociología y la hermenéutica (Gadamer, 1965, p. 477). En mi opinión, el paradigma emergente de conocimientos prudentes para un buen vivir exige un conocimiento indiviso que combine los tres “universales”.

### **Un tema para la emancipación: Hacia un nuevo sentido común**

La ciencia moderna se construyó en oposición al sentido común, que considera superficial, ilusorio y falso. La distinción entre ciencia y sentido común fue posible gracias a lo que yo llamo la primera

ruptura epistemológica.<sup>40</sup> Distingue dos formas de conocimiento: conocimiento verdadero y conocimiento falso. Aunque son opuestas, estas dos entidades epistémicas se involucran de manera recíproca, ya que una no existe sin la otra. En efecto, son parte de la misma constelación cultural que en nuestro tiempo da señales de agotamiento y extinción. En resumen, el sentido común es tan moderno como la propia ciencia moderna.<sup>41</sup> La distinción entre ciencia y sentido común puede realizarse tanto a partir de la ciencia como del sentido común, pero tiene diferentes significados en cada caso. Cuando se realiza desde la ciencia, implica la distinción entre el conocimiento objetivo y la mera opinión o prejuicio. Cuando es hecha por el sentido común, significa la distinción entre un conocimiento incomprensible y prodigioso, y un conocimiento obvio y obviamente útil. Por lo tanto, está lejos de ser una distinción simétrica. Además, cuando se hace desde el punto de vista de la ciencia, la distinción tiene un poder excesivo en relación con el conocimiento que lo hace posible. Como todo conocimiento especializado e institucionalizado, la ciencia tiene el poder de definir situaciones más allá de lo que sabe sobre ellas. Por eso la ciencia puede imponer, como ausencia de prejuicios, el prejuicio de pretender no tener prejuicios.

Propongo el concepto de una “doble ruptura epistemológica” como una salida de este estancamiento. Con la expresión “doble ruptura epistemológica” quiero decir que, una vez que se logra la primera ruptura epistemológica (permitiendo así que la ciencia moderna se distinga del sentido común), hay que realizar otro importante acto epistemológico, que es romper con la primera ruptura epistemológica para transformar el conocimiento científico en un nuevo sentido común. En otras palabras, el conocimiento posmoderno debe romper con el sentido común conservador, mistificado y mistificador, no

<sup>40</sup> Ver Santos, 1990, p. 33. El concepto de ruptura epistemológica es tomado de Bachelard (1972), pero mientras que Bachelard habla de una sola ruptura epistemológica, yo menciono dos.

<sup>41</sup> Desde una perspectiva diferente, J. Dewey enfatiza las relaciones mutuas entre la ciencia y el sentido común como transacciones. Ver Dewey y Bentley, 1949, p. 270.

para crear una forma autónoma y aislada de conocimiento superior, sino para transformarse en un nuevo sentido común emancipador. El conocimiento como emancipación debería convertirse en un sentido común emancipador: debe imponerse al prejuicio conservador y la prodigia incomprensible, tiene que ser un conocimiento prudente para una vida decente. El conocimiento emancipador emergente intenta rehabilitar el sentido común, ya que reconoce en esta forma de conocimiento alguna capacidad para enriquecer nuestra relación con el mundo. El conocimiento de sentido común, es cierto, tiende a ser un conocimiento mistificado y mistificante, pero a pesar de ello, y a pesar de su cualidad conservadora, tiene una dimensión utópica y liberadora que puede ser realizada por su diálogo con el conocimiento posmoderno. Esta cualidad utópica y liberadora está presente en muchas características del conocimiento del sentido común.

El sentido común hace coincidir causa e intención; descansa en una cosmovisión basada en la acción y en el principio de la creatividad y responsabilidad individual. El sentido común es práctico y pragmático. Reproduce el conocimiento extraído de las trayectorias de la vida y las experiencias de un grupo social dado, y por medio de este vínculo, transmite confianza y seguridad. El sentido común es evidente y transparente.

Desconfía de la opacidad de los objetivos tecnológicos y de la naturaleza esotérica del conocimiento mediante el principio de igualdad de acceso al discurso, a la competencia cognitiva y lingüística. El sentido común es superficial, porque desdeña las estructuras que no pueden ser aprehendidas conscientemente, pero, por la misma razón, es experto en capturar la complejidad horizontal de las relaciones conscientes, tanto entre las personas como entre las personas y las cosas. El conocimiento del sentido común es no es disciplinado ni metódico. No es el producto de una práctica expresamente ideada para crearlo, sino que se reproduce espontáneamente en los acontecimientos diarios de la vida. El sentido común favorece acciones que no provocan rupturas significativas en la realidad. El sentido común es retórico y metafórico; no enseña, persuade ni convence.

Por último, el sentido común, en palabras de Dewey, fusiona el uso con el disfrute, lo emocional con lo intelectual y lo práctico (Dewey y Bentley, 1949, p. 276).

Estas características del sentido común sostienen una virtud anticipatoria. Por sí solo, el sentido común es conservador. Sin embargo, una vez transformado por el conocimiento emancipador emergente, puede ser la fuente de una nueva racionalidad: una racionalidad compuesta de múltiples racionalidades. Para que se produzca esta configuración de conocimientos, es necesario duplicar la ruptura epistemológica. En la ciencia moderna, la ruptura epistemológica simboliza el salto cualitativo del conocimiento del sentido común al conocimiento científico. En el conocimiento posmoderno, el salto más importante es el que se da del conocimiento científico al conocimiento del sentido común. La ciencia moderna nos enseñó a apartarnos del sentido común conservador existente, lo que resulta inherentemente positivo, pero insuficiente. El conocimiento posmoderno nos enseñará a construir un nuevo sentido común, emancipador. El conocimiento posmoderno se constituye como tal en la medida en que se convierte en sentido común. Solo así será un conocimiento claro que cumpla el aforismo de Wittgenstein: “todo lo que puede decirse, puede decirse con claridad” (Wittgenstein, 1973, sección 4.116, traducción propia). Solo así será una ciencia transparente que haga justicia al deseo de Nietzsche de que “todo comercio entre los hombres tiene como objetivo permitir que cada uno lea el alma del otro, siendo el lenguaje común la expresión sonora de esa alma común” (Nietzsche, 1971, pp. 99-142). Al convertirse en sentido común, el conocimiento posmoderno no desprecia al conocimiento que produce tecnología, sino que cree que, como el conocimiento debe traducirse en autoconocimiento, el desarrollo tecnológico debe traducirse en sabiduría para la vida. La sabiduría señala los límites de la prudencia a nuestra aventura científica, siendo esa prudencia el reconocimiento y control de la inseguridad. Así como Descartes, en el umbral de la ciencia moderna, reconoció la duda en lugar de

padecerla, nosotros también, en el umbral del conocimiento posmoderno, debemos reconocer la inseguridad en lugar de padecerla.

El sentido común emancipador es un sentido común discriminatorio (o desigualmente común, si preferimos), construido para ser apropiado de manera privilegiada por los grupos sociales oprimidos, marginados o excluidos, y de hecho, se fortalece por su práctica emancipadora. La neocomunidad y el neoauditorio no son una amalgama de consensos y diálogos indiferenciados. Son un proceso sociohistórico que comienza con el consenso inmediato local mínimo sobre los supuestos de un discurso argumentativo que busca identificar el colonialismo como una forma específica de ignorancia. La construcción de la emancipación neocomunitaria avanza a medida que la argumentación conduce a ejercicios de solidaridad cada vez más amplios. Esta construcción microutópica debe basarse en la fuerza de los argumentos que la sostienen, o más bien, en la fuerza argumentativa de los individuos o grupos que buscan llevarla a cabo. Además, depende de la congenialidad de las premisas de la argumentación, lo que es particularmente crucial en el caso de los *topoi*.

Los *topoi* expresan puntos de vista compartidos ampliamente en una comunidad retórica y en un momento determinado. Ya he dicho que, en la novísima retórica, la estabilidad y la durabilidad de los *topoi* siguen siendo una cuestión problemática, y las relaciones dentro de los diferentes pares de *topoi* deben ser dialécticas. Además, debido a que implica una sociología de la retórica, la novísima retórica se refiere al hecho de que los *topoi* reflejan y constituyen las relaciones sociales dominantes en cualquier comunidad o público dados. El conjunto de *topoi* (el campo temático) que en un momento dado hace posible el discurso argumentativo en una comunidad determinada es concebido como un campo social. En la nueva retórica, el tema es un tema social,<sup>42</sup> lo que quiere decir, entre otras cosas, que

<sup>42</sup> A finales de los años sesenta, Oskar Negt utilizó el concepto de tópico social, pero con un significado diferente. Ver Schumann, 1981, p. 196. Ver también Moser, 1981, p. 200.

la noción misma del sentido común debe ser radicalmente revisada. Potencialmente, hay tantos sentidos comunes como campos temáticos. De hecho, el campo temático tiende a ser el núcleo de sentido común de una comunidad retórica dada. Por supuesto, en cualquier cultura o sociedad determinadas, las diferentes comunidades no existen de manera aislada. Más bien, son redes de comunidades; los *topoi* generales expresan lo que es común entre ellas (puntos de vista compartidos). Cada comunidad constituye un campo temático; los *topoi* de este campo que comparten otras comunidades de la misma red son los *topoi* generales.

Debido a que las comunidades son relaciones sociales y los públicos son el escenario argumentativo en el que se constituyen tales relaciones, ni las comunidades ni los públicos existen al azar en una formación social determinada. Además, las redes que probablemente integren no son completamente fortuitas. En las formaciones sociales capitalistas, existen seis campos temáticos básicos, seis sentidos comunes básicos, correspondientes a los seis grupos estructurales de relaciones sociales. El conocimiento emancipador emergente comienza con la suposición de que la emancipación ocurrirá en la medida en que, en estos campos temáticos básicos y en todos los demás con los que están conectados, los *topoi* que expresan relaciones sociales dominantes sean reemplazados por *topoi* que apuntan a relaciones sociales más libre, equitativas y liberadoras. La emancipación no puede ocurrir sin un tema para la emancipación. Presupone, en el ámbito doméstico, la sustitución de un tema patriarcal por un tema de liberación de la mujer; en el contexto laboral, la sustitución de un tema capitalista por un tema ecológico-socialista; en el mercado, la sustitución de un tema de consumo fetichista por un tema de necesidades fundamentales y de satisfacciones genuinas; en el espacio de la comunidad, el reemplazo de un tema chauvinista por un tema cosmopolita; en el ámbito de la ciudadanía, la sustitución de un tema democrático débil por un tema democrático fuerte; en el espacio mundial, el reemplazo de un tema del Norte por un tema del Sur. El conocimiento emancipatorio emergente está así comprometido a

desarrollar un tema para la emancipación en las diferentes comunidades y sus redes. Se convierte en sentido común en la medida en que los *topoi* emancipatorios, desarrollados en una comunidad posmoderna, se desplieguen a otras comunidades y se conviertan en *topoi* generales en un campo temático determinado. Esto sucederá, por ejemplo, cuando el tema de la liberación de la mujer, desarrollado dentro del movimiento feminista, sea aceptado en comunidades interconectadas vinculadas al ámbito doméstico, como el espacio laboral, del mercado, de la ciudadanía, de la comunidad o mundial. Y lo mismo puede decirse de todos los demás temas emancipadores estructurales. Cuanto más amplio sea el campo temático influenciado por los *topoi* emancipadores, mayor será el sentido común emancipador.

Centrarse en la necesidad de un tema emancipador implica que la emancipación solo puede ocurrir a través de significados compartidos, a través de la invención convincente de nuevos *topoi* emancipadores. Es inherente al discurso argumentativo que tal invención nunca será completa ni alcanzará un punto irreversible. Además, la transformación de la realidad a lo que apunta debe tener lugar en el público o la comunidad inmediata relevante. Para tener éxito, su microutopía o microfantasía no debe perder de vista a aquellos que transformarán la realidad en esa comunidad ni al camino que seguirán para producir la transformación.<sup>43</sup> La orientación general para la creación de un tema emancipador debe derivarse de la naturaleza del conocimiento posmoderno que lo sustenta. El conocimiento posmoderno tiene como objetivo comprender el colonialismo como una forma de ignorancia y la solidaridad como una forma de conocimiento. La solidaridad es uno de los conceptos básicos del principio de comunidad en el paradigma de la modernidad occidental. Los otros dos son la participación y el placer. El carácter inconcluso del principio de comunidad nos permite pensar en un sentido

<sup>43</sup> Ver también Moser, 1981, p. 207.

común emancipador basado en él. Deben estar involucrados los tres conceptos.

*Hacia un nuevo sentido común ético: El sentido común solidario*

Ya hice referencia a cómo la microética liberal se convirtió en la concepción dominante en la racionalidad moral y práctica de la modernidad occidental. Es una ética antropocéntrica e individualista basada en una concepción muy estrecha de la subjetividad. Confinada al espacio contiguo y al tiempo inmediato, la ética liberal opera mediante una secuencia lineal: un sujeto, una acción, una consecuencia. En nuestra época, esta ética se ha convertido en una estrategia de desarme en el sentido de que nos proporciona ampliamente criterios éticos para actos menores, pero nos niega los criterios éticos para los actos mayores que resultan de la enorme capacidad de acción que la tecnología posibilita. El conocimiento posmoderno no puede construir la solidaridad en la era tecnológica, excepto a través del desarrollo de una nueva ética que, al contrario de la ética liberal, no haya sido colonizada por la ciencia y la tecnología, y esté basada en un nuevo principio. En mi opinión, este nuevo principio es el principio de responsabilidad tal como lo desarrolló Hans Jonas en *Das Prinzip der Verantwortung* (Jonas, 1985). Puesto que vivimos en una época en la que es cada vez más difícil determinar quiénes son los agentes, las acciones y las consecuencias, el principio de responsabilidad no debe basarse en secuencias lineales. Esta es una de las razones por las que la neocomunidad debe definirse en un vínculo local-global e inmediato-final. Los riesgos para ejercer la solidaridad surgen, entonces, en una nueva escala, y lo mismo ocurre con las oportunidades. El nuevo principio de responsabilidad reside en el *Sorge*, en el cuidado que nos coloca en el centro de todo lo que sucede y nos hace responsables del otro, ya sean seres humanos y grupos sociales, u objetos, animales, naturaleza, etc. Ese otro puede ser incluso nuestra propia contemporaneidad, y, cada vez más, el futuro, cuya posibilidad de existencia debemos garantizar en el presente. La

nueva ética no es antropocéntrica ni individualista, ni se ocupa únicamente de la responsabilidad por las consecuencias inmediatas. Es una responsabilidad por el futuro.

Es difícil desarrollar un discurso argumentativo en torno a tal ética y en su defensa. No solo porque es contrahegemónico, sino también porque se centra en la solidaridad con el futuro. Una vez que el futuro se concibe fuera del utopismo automático de la tecnología, es muy difícil proporcionar representaciones creíbles de ella. La noción de progreso, que está hermanada con la noción del utopismo automático de la tecnología, sigue siendo tan consensual que funciona como *topos* en el discurso argumentativo sobre el futuro. En lugar de ser objeto de argumentación, es una premisa de argumentación. Corresponde a la novísima retórica lograr que un *topos* se transforme en un argumento entre otros, y confrontarlo con el argumento de una visión alternativa del futuro basada en conocimientos prudentes para un buen vivir. El objetivo de la retórica emancipadora es intensificar la fuerza argumentativa de esta visión alternativa, y eventualmente, convertirla en el *topos* de un discurso argumentativo nuevo y más solidario. Si esta representación del futuro es difícil, la representación de la responsabilidad de tal representación lo es aún más. Como afirma Jonas, la responsabilidad fundamental es crear la posibilidad de responsabilidad (Ibid., p. 186).

La nueva ética también debe poner fin al principio de reciprocidad restringida sobre el que se basa la microética liberal. Según este principio, solo pueden concederse derechos a quienes podemos exigir las obligaciones correspondientes. Por el contrario, según el paradigma de los conocimientos prudentes para un buen vivir, tanto la naturaleza como el futuro tienen derechos sobre nosotros sin tener deberes correspondientes.<sup>44</sup> Tanto la concepción del futuro como progreso tecnológico automático, como la concepción mecanicista de la naturaleza, siguen siendo *topoi* predominantes. Por lo

<sup>44</sup> A partir de una perspectiva muy diferente, Serres (1990) propone en su libro la celebración de un “contrato natural” con la naturaleza.

tanto, la tarea de la retórica de hacer creíble la ética de un conocimiento prudente para un buen vivir es el doble de difícil. Estas dificultades están relacionadas con el problema de definir el tema de la responsabilidad en términos no individualistas. Si el individuo parece demasiado liliputiense para asumir la responsabilidad de las consecuencias colectivas, presentes y futuras, la colectividad, tomada como un todo indiferenciado, parece ser una entidad demasiado abstracta para poder “localizar” la responsabilidad. Toda responsabilidad es corresponsabilidad, pero el problema es cómo determinar la correspondencia entre la cuota de responsabilidad compartida y la cuota de consecuencias que deben compartirse. Las dos rara vez coinciden. El individuo y la colectividad deben ser considerados polos en un continuo, y deben definirse criterios para compartir la responsabilidad entre los diferentes grupos sociales a lo largo del espectro. Evidentemente, la mayor dificultad reside, precisamente, en la definición de estos criterios.

### *Hacia un nuevo sentido común político: El sentido común participativo*

Obligados a aventurarnos en nuevos paradigmas epistemológicos mediante conceptos y distinciones producidos por el conocimiento moderno (por ejemplo, economía, política, cultura, ética) como punto de partida, podríamos decir que, del mismo modo que la dimensión solidaria del nuevo sentido común se centra en la ética de este último, la dimensión de participación se centra en su política. Uno de los procesos que llevaron a que el equilibrio entre regulación y emancipación se inclinara a favor de la regulación consistió en la reducción de la política a una práctica especializada, sectorial y social, y en la estricta regulación de la participación ciudadana en esta práctica. Como consecuencia, grandes áreas de la práctica social quedaron fuera de la intervención participativa de los ciudadanos; por otro lado, la regulación excesivamente detallada de la participación autorizada terminó convirtiendo a esta última en la participación de los ciudadanos en su propia regulación. Algunos posmodernismos

miopes, al proclamar pseudorradicalmente el fin de la política, no están logrando más que empujar al máximo el proceso de despolitización que ya está en marcha en la modernidad occidental. Por el contrario, el conocimiento emancipador emergente apunta a la repolitización global de la vida colectiva. Se basa en dos ideas fundamentales. En primer lugar, la idea de que la hiperpolitización del Estado, que logró la modernidad occidental, es el otro lado de la despolitización de la llamada sociedad civil. Confinado a un sector específico de la acción social, la esfera pública, el ideal democrático de la política moderna fue neutralizado o fuertemente limitado en su potencial emancipador. En segundo lugar, la libertad no es un bien natural de la humanidad que deba preservarse de la política, como afirma la teoría política liberal.<sup>45</sup> Al contrario, cuanto más amplio sea el dominio de la política, mayor será la libertad. El fin de la política siempre significará, de una manera u otra, el fin de la libertad.

En función de estas dos ideas, el conocimiento posmoderno presupone, junto con Foucault, que todas las relaciones de poder son políticas. Pero, en oposición a Foucault, no renuncia a estructurar y jerarquizar las formas de poder y las relaciones de poder. Si el poder está en todas partes, no está en ninguna parte. La repolitización global de la vida colectiva no es un todo indiferenciado.

La novísima retórica también se enfrenta aquí a una tarea difícil. La idea de que la política está restringida a la ciudadanía es uno de los *topoi* centrales del discurso político moderno occidental. Las ciencias sociales modernas centradas en Occidente, así como sus aplicaciones en las políticas públicas y la popularización científica, contribuyeron a consolidar este *topos* como premisa central en el sentido común político moderno. La retórica emancipadora, desde el inicio, debe cuestionar esta premisa y desafiar la idea de la política restrictiva, hasta que se alcance el umbral crítico, más allá del cual la idea es expulsada de las premisas de la argumentación a los objetos

<sup>45</sup> En la obra de Hannah Arendt, se puede leer una crítica de la concepción liberal de la libertad como esencia prepolítica. Ver, por ejemplo, Arendt, 1963, p. 149.

de la argumentación. De todas las tareas que le caben a la novísima retórica, en mi opinión, esta es la más problemática, porque las fuerzas que defienden la renuncia a la interpretación tienen, en este campo, una fuerza argumentativa particular sostenida por la política convencional, los medios de comunicación y el consumo masivo.

*Hacia un nuevo sentido común estético: El sentido común rencantado*

El placer es el elemento constitutivo de la dimensión estética del nuevo sentido común. La ciencia moderna es una forma de conocimiento que afirma estar desencantada y desapasionada. Las metodologías de distanciamiento (conceptos fríos, retórica no retórica, literalización de metáforas, posturas antipsicagógicas, supresión de biografías) están entre las principales estrategias argumentativas detrás del desencanto que supuestamente garantiza la reproducción del dualismo sujeto/objeto. Es probable que el placer, la pasión, la emoción, la retórica, el estilo literario y la biografía trastornen ese dualismo y, por esa razón, deben ser rechazados. Incluso Polanyi, para quien las “pasiones intelectuales” son un componente tácito de la ciencia, afirma que las pasiones proporcionan la energía para el descubrimiento científico y, sin embargo, no contaminan los resultados (Polanyi, 1962, p. 173). El placer fue expulsado del conocimiento científico y confinado a dos esferas aparentemente incompatibles: el consumo masivo y la ideología del consumismo, por un lado, y la autonomía de la obra de arte, por el otro. En cuanto a esta última, es importante destacar, en línea con Peter Burger, que la autonomía del arte tal como ha sido concebida desde el siglo XVIII desempeña una función compensatoria y crítica en la sociedad burguesa: su objetivo es recuperar la totalidad y la armonía de la personalidad humana en una sociedad dominada por la división social del trabajo, la racionalidad cognitivo-instrumental y la interacción utilitaria. Para poder abogar por la humanidad, en una sociedad en que la humanidad no puede realizarse, el arte se “institucionaliza” como autónomo. Lo que sucede es que esta oposición al mundo real utilitario, que es la

condición misma para la función crítica del arte, al mismo tiempo impide que la crítica produzca efectos reales en el mundo real. En mi opinión, esta autonomía aislacionista y contraproducente del arte moderno muestra hasta qué punto prevalece el dualismo sujeto/objeto no solo en la ciencia moderna, donde es más prominente, sino también en el arte y en la ética modernos (en estos dos en parte como resultado de la colonización por la ciencia moderna). En general, la racionalidad moderna occidental se basa en una representación peculiar del otro que es de hecho una creación y un aislamiento del otro, llamado objeto, que el yo, llamado sujeto, argumenta que es lo que es sin ninguna intervención creativa del yo. La representación crea así una distancia. Cuanto mayor sea la distancia, más objetivo será el conocimiento. En un análisis reciente de la pintura holandesa del siglo XVII, Susan Sontag enfatiza la manera en que el artista combina “la atmósfera de la lejanía con la precisión de la representación, la representación de una iglesia real desde una perspectiva real, aunque nunca próxima” (Sontag, 1987, p. 125). De hecho, lo real y lo cercano siempre han sido antagónicos en el conocimiento moderno. Dewey es consciente de esto cuando dice que “la ciencia es ‘acerca de’, en el sentido en que ‘acerca de’ es ‘distante de’” (Dewey, 1949, p. 282). Los conocimientos que emergen en el paradigma de los conocimientos prudentes para un buen vivir privilegia lo próximo como una manera de concebir y comprender lo real, incluso si lo real es el global o el futuro. Solo la unión a la proximidad, aunque sea una proximidad nueva y desconocida, puede lograr el rencantamiento del mundo.

Ernst Gellner declara, aunque con cierto recelo, estar desencantado con la tesis del desencanto. Esta tesis afirma que el mundo moderno se embarcó en la “búsqueda fáustica” de poder cognitivo, tecnológico y administrativo que nos obliga a cambiar el mundo anterior, significativo y humanamente sensible, por “un mundo más predecible, más agradable, pero frío, indiferente y poco acogedor” (Gellner, 1987, p. 153). Esta es la conocida jaula de hierro a la que Weber nos condenó. Gellner, sin embargo, sostiene que la jaula de hierro

solo se aplicaba al surgimiento de la sociedad industrial. Hoy, a medida que la semana laboral se reduce y el ocio se expande, y a medida que disminuyen las actividades que requieren raciocinio cartesiano, dejamos la jaula de hierro y entramos en una jaula de goma.

En mi opinión, en las condiciones de la actual reestructuración mundial del capitalismo, es muy cuestionable que el tiempo de trabajo se haya reducido y que el tiempo de ocio se haya ampliado.<sup>46</sup> Además, si bien la jaula es de goma, continúa siendo una jaula que prevalecerá mientras los dualismos sujeto/objeto y cultura/naturaleza se mantengan como condiciones del conocimiento. Tales dualismos boicotarán, de manera más o menos subrepticia, el antifuncionalismo y el antinstrumentalismo que se esperan de un conocimiento emancipador. Debe ofrecerse una nueva experiencia estética contra ellos. Esta experiencia no puede ser alcanzada a través de la vía sencilla de estetizar la brutalidad del presente, tal como existe, sino más bien a través de la vía difícil del rencantamiento de todo lo que pueda impedir que el mundo se derrumbe en el futuro “clónico” que el utopismo automático de la tecnología preparó para él. En resumen, se requiere el rencantamiento de todas las prácticas sociales locales-globales, inmediatas-finales, que pueden considerarse trayectorias parciales del colonialismo a la solidaridad.

Será difícil alcanzar la credibilidad argumentativa de esta experiencia, en especial, dentro de la comunidad científica, donde el *topos* del desapego y el desencanto son hegemónicos, y donde ni siquiera las pasiones intelectuales de Polanyi son reconocidas abiertamente. Las epistemologías emergentes pueden, como estrategia de transición, innovar por citación, recuperando y reciclando formas degradadas de la modernidad occidental. Por ejemplo, Saint-Simon es considerado el padre de la teoría de la modernización y de la idea de convertir la ciencia y la tecnología en el gran motor del progreso, para así reemplazar gradualmente la política por la administración

<sup>46</sup> Schor (1992) demostró enérgicamente que en los últimos veinte años el tiempo que los estadounidenses dedican a sus empleos aumentó de manera constante.

de las cosas. Sin embargo, si miramos la forma en que concibió el nuevo sistema político de 1819 a 1820, queda claro que, para él, lo útil y lo bello eran inseparables. Según su modelo, la primera cámara de la Cámara de los Comunes, llamada la Cámara de Invención, estaría compuesta por trescientos miembros, entre los que habría doscientos ingenieros civiles, cincuenta poetas y otros inventores literarios, veinticinco pintores, quince escultores y arquitectos, y diez músicos. Esta Cámara se encargaría de formular proyectos públicos, el más importante de los cuales sería lo que hoy llamaríamos infraestructuras físicas. Pero agrega que “las carreteras y los canales que se construirán no deben concebirse solo como un medio para facilitar el transporte; su construcción debe planificarse para que sean, en la medida de lo posible, agradables para los viajeros” (Saint-Simon, 1975, p. 203). Como si temiese que esto no fuera entendido o considerado importante, añade lo siguiente en una nota al pie:

Se elegirán cincuenta mil acres de tierra (más, si fuese necesario) de los sitios más pintorescos atravesados por carreteras o canales. Se autorizará el uso de estos terrenos como lugares de descanso para viajeros y de espacios de ocio para los habitantes de la zona. Cada uno de estos jardines contendrá un museo de productos naturales e industriales de los distritos circundantes. También se incluirán alojamientos para los artistas que deseen permanecer allí, y siempre habrá un cierto número de músicos para inspirar a los habitantes de la región la pasión, que es necesario desarrollar para el bien mayor de la nación (Ibid., p. 203).

## **Conclusión**

A principios de la segunda década del siglo XXI, no es difícil concluir que nunca ha habido una tensión dialéctica en la relación entre regulación y emancipación en la práctica histórica. Con frecuencia, los proyectos y las energías emancipadores dieron lugar a formas de regulación social que, a pesar de ser novedosas, difícilmente podrían

concebirse como más progresistas que las existentes. Hoy en día, es posible hablar del agotamiento del paradigma de la modernidad occidental en el sentido de que, a pesar de la crisis generalizada de las formas de regulación social actuales, con llamados estridentes a la “desregulación”, no surgen nuevos proyectos emancipadores, ni existe la energía para luchar por ellos. En lugar de ser lo otro de la regulación social, la emancipación social se convirtió en su doble. A medida que el colapso de la emancipación en la regulación se convierte en sentido común, la regulación social no tiene que ser efectiva para prosperar, simplemente lo logra porque a los individuos y a los grupos les resulta cada vez más difícil desear más allá de la regulación.

En mi opinión, nuestro problema fundamental es cómo reinventar la emancipación como lo otro de la regulación de tal manera que no se produzca la fusión degenerativa de ambas. A la luz de la experiencia social de los últimos doscientos años, esto significa que nos enfrentamos a un problema moderno que, sin embargo, no se puede resolver en términos modernos. En este sentido, es posible que entremos en un período de transición paradigmática. Por lo tanto, la transición paradigmática debe entenderse en términos epistemológicos y sociales, como un movimiento hacia un paradigma de conocimientos prudentes para un buen vivir. No se trata solo de una nueva epistemología y una nueva política, sino de una nueva relación entre epistemología y política. Además, como Ernst Cassirer demostró claramente tanto para el Renacimiento como para la Ilustración, una nueva epistemología siempre va unida o conlleva una nueva subjetividad y, por lo tanto, una nueva psicología (1960, 1963). De este modo, también se trata de una nueva relación entre epistemología y subjetividad.

Entonces, nos enfrentamos a un desafío doble: por un lado, la necesidad de reinventar un mapa emancipador que no se convierta, como plantea Escher, en el mismo mapa de regulación de manera gradual e insidiosa; por el otro, la necesidad de reinventar una subjetividad individual y colectiva capaz de utilizar tal mapa y dispuesta

a ello. Este desafío cuestiona la sociología y las ciencias sociales en general de maneras fundamentales. Para ayudarnos a enfrentar este desafío, las ciencias sociales deben cambiar de forma radical. Los medios por los que los problemas pueden concebirse como problemas con soluciones posibles se asemejan de manera remota a las luchas necesarias para hacer tales soluciones posibles.

## Capítulo dos

# Introducción a las epistemologías del Sur

## Introducción

No es el propósito de este libro describir las cuestiones epistemológicas en detalle.<sup>1</sup> Sin embargo, dado que algunas de las propuestas para transformar la universidad serán de naturaleza epistemológica, resumo brevemente a continuación la idea principal detrás del trabajo que he hecho en esta área.

Argumenté profusamente, en otra parte, que en los albores del nuevo milenio, debemos distanciarnos del pensamiento crítico eurocéntrico (Santos, 2014, pp. 19-46). Reproduzco aquí la conclusión del argumento. Crear tal distancia es la condición previa para el cumplimiento de la tarea teórica más crucial de nuestro tiempo: que lo impensable sea pensado, que lo inesperado sea asumido como parte integral del trabajo teórico. Puesto que las teorías de vanguardia, por definición, no se dejan tomar por sorpresa, sostengo que, en el contexto actual de la transformación social y política, más que las teorías de vanguardia, necesitamos teorías de retaguardia. Tengo

<sup>1</sup> Ver Santos, 2014. Ver también *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur* (Duke University Press, 2018). Los antecedentes epistemológicos de los que surgen las epistemologías del Sur pueden leerse en Santos, 2007a.

en mente el trabajo teórico que sigue y comparte muy de cerca las prácticas de los movimientos sociales, planteando preguntas, estableciendo comparaciones sincrónicas y diacrónicas, ampliando simbólicamente tales prácticas mediante articulaciones, traducciones y posibles alianzas con otros movimientos, proporcionando contextos, aclarando o desmantelando los mandatos normativos, facilitando la interacción con aquellos que caminan más lentamente y aportando complejidad cuando las acciones parecen apresuradas e irreflexivas, y simplicidad cuando la acción parece paralizada por la reflexión. Las ideas que sostienen la teoría de la retaguardia son la artesanía más que la arquitectura, el testimonio comprometido más que el liderazgo clarividente, y la aproximación intercultural a lo que es nuevo para algunos y muy antiguo para otros.

El objetivo de crear distancia en relación con la tradición eurocéntrica es abrir espacios analíticos para realidades que son “sorprendentes” porque son nuevas o han sido ignoradas o invisibilizadas, es decir, consideradas inexistentes por la tradición crítica eurocéntrica. Solo pueden ser recuperadas por lo que denomino la “sociología de las ausencias”.

Mantener la distancia no significa descartar la rica tradición crítica eurocéntrica y lanzarla al basurero de la historia, ignorando así las posibilidades históricas de emancipación social en la modernidad eurocéntrica. Significa, más bien, incluirla en un paisaje mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas. Significa ejercer una hermenéutica de sospecha con respecto a sus “verdades fundacionales”, descubrir lo que está debajo de su “sentido literal”. Significa prestar especial atención a las tradiciones más pequeñas suprimidas o marginadas dentro de la gran tradición occidental. Significa, sobre todo, asumir que nuestro tiempo es un período de transición sin precedentes en el que nos enfrentamos a problemas modernos para los que no hay soluciones modernas.

Los problemas modernos son los que destacaron las revoluciones burguesas europeas del siglo XVIII: el problema de la libertad, el problema de la igualdad, el problema de la fraternidad. Las “soluciones”

burguesas a esos problemas están definitivamente desacreditadas. Vivimos en un mundo “pos” o “neo” westfaliano en el que el Estado nación comparte el campo de las relaciones internacionales con actores no estatales cada vez más poderosos. La soberanía se erosiona mientras los Estados poderosos y los actores no estatales se unen para tomar el control de los recursos naturales y las vidas de la personas en los Estados menos poderosos. El contractualismo social está siendo reemplazado por el contractualismo individual entre partidos cada vez más desiguales, mientras que los derechos se violan “legalmente” en nombre de los imperativos gemelos de austeridad económica y seguridad nacional, al mismo tiempo que se organiza un ataque global contra los derechos sociales y económicos. El capitalismo experimenta hoy uno de los momentos más destructivos de su historia reciente, como lo atestigua una nueva forma de acumulación primitiva por desposesión, una redición del acaparamiento colonial, que ahora se extiende a través del Sur global, desde el acaparamiento de tierras hasta el robo de salarios y rescates bancarios; en el sometimiento al derecho capitalista del valor de los bienes y recursos comunes, lo que resulta en el desplazamiento de millones de campesinos pobres y pueblos indígenas, y en la devastación ambiental y los desastres ecológicos; y en la renovación eterna del colonialismo, que revela, en viejos y nuevos aspectos, el mismo impulso genocida, la sociabilidad racista, la sed de apropiación y la violencia ejercida sobre recursos considerados infinitos y sobre personas consideradas inferiores e incluso no humanas.

Entre las ruinas de la idea de la nación cívica, la supresión de las naciones étnico-culturales y la diversidad cultura se volvieron más visibles y, con ellas, el indecible sufrimiento humano y la destrucción social que se produce. La autonomía individual se convierte en un lema cruel a medida que se destruyen las condiciones para ejercer la autonomía de manera efectiva. Las diferencias ideológicas subyacentes a la democracia fueron sustituidas por el centrismo amorfo y la corrupción institucionalizada. A medida que los políticos se convierten en lavadores de dinero, secuestran la democracia y permiten

que sea ocupada por la codicia corporativa, la gente se ve obligada a ocupar la democracia fuera de las instituciones democráticas.

La criminalización de la protesta social, el paramilitarismo y las ejecuciones extrajudiciales complementan el escenario. Los conflictos sociales, tanto dentro de los Estados como entre ellos, se institucionalizan cada vez menos, los derechos humanos se violan en nombre de los derechos humanos y las vidas civiles se destruyen bajo el pretexto de defender vidas civiles.

Por supuesto, la modernidad eurocéntrica también produjo una tradición crítica que desde el principio cuestionaba tanto los problemas como las soluciones propuestas por la política burguesa y liberal, siendo el marxismo el ejemplo más prominente de tal tradición. El problema es que el marxismo comparte demasiado con la modernidad eurocéntrica burguesa. Además, el marxismo compartió no solo los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la modernidad eurocéntrica burguesa, pero también algunas de sus soluciones propuestas, como la creencia en el progreso lineal o el uso ilimitado de los recursos naturales como parte del desarrollo infinito de las fuerzas de producción, o incluso la idea de que el colonialismo podría ser parte de la narrativa progresista del Norte global, aunque con algunas reservas. Esto explica por qué la quiebra del liberalismo, aunque testimonia la exactitud analítica del marxismo, no hace que este último sea más persuasivo, como cabría esperar. Por el contrario, a medida que se hace más evidente que las “soluciones” liberales eran originalmente fraudulentas y están evidentemente agotadas, se revela otra dimensión transitoria de nuestro tiempo: nos enfrentamos a problemas marxistas para los que no hay soluciones marxistas.

A la luz de esto, la necesidad de crear distancia en relación con la tradición eurocéntrica parece cada vez más urgente. Sin embargo, esta necesidad no está determinada por una conciencia intelectual o política repentina. Su formulación es en sí misma un proceso histórico derivado de las formas en que la modernidad occidental, tanto en sus versiones burguesa como marxista, llegó a ser incorporada en los procesos políticos de todo el mundo en los últimos doscientos años. A

medida que el capitalismo global y sus formas satélite de opresión y dominación se expandieron, cada vez más panoramas diversificados de pueblos, culturas, repertorios de la memoria y las aspiraciones, los universos simbólicos, los modos de vida y los estilos de vida, las concepciones del tiempo y el espacio, etc., fueron incluidos dialécticamente en la conversación de la humanidad a través de un sufrimiento y una exclusión indecibles. Su resistencia, a menudo a través de redes cosmopolitas subalternas, clandestinas e insurgentes, logró enfrentar la supresión pública llevada a cabo por formas capitalistas y colonialistas de violencia física, simbólica, epistemológica o incluso ontológica. El resultado final de esta inclusión excluyente fue una enorme expansión de las comunidades hermenéuticas, algunas públicas, algunas clandestinas, algunas mundiales, otras locales, algunas con sede en el Norte global y otras con sede en el Sur global. En mi opinión, esta es la característica central de nuestro tiempo, una condición que todavía no fue plenamente reconocida, teorizada y contabilizada. Siendo este caso, se deduce que el repertorio de los modos, modelos, medios y fines de la transformación social es potencialmente mucho más vasto que el formulado y reconocido por la modernidad eurocéntrica, incluso por las versiones marxistas. En última instancia, mantener una distancia con respecto a la tradición eurocéntrica equivale a ser consciente del hecho de que la diversidad de la experiencia mundial es inagotable y, por lo tanto, no puede ser abarcada por una sola teoría general. Mantener distancia permite lo que llamo la “doble sociología transgresiva de ausencias y emergencias”. Tal sociología transgresiva es, de hecho, un movimiento epistemológico que consiste en contrarrestar las epistemologías del Sur con las epistemologías dominantes del Norte global.

Las epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que padecieron sistemáticamente la injusticia, la opresión y la destrucción causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Designé al vasto y muy diversificado campo de tales experiencias como “el Sur antimperial”. Es un Sur

epistemológico, no geográfico, compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que todos ellos son conocimientos nacidos en luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Se producen dondequiera que se produzcan tales luchas, tanto en el Norte geográfico como en el Sur geográfico. El objetivo de las epistemologías del Sur es permitir que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, ya que solo así podrán cambiarlo de acuerdo a sus propias aspiraciones. Dado el desarrollo desigual del capitalismo y la persistencia del colonialismo centrado en Occidente, el Sur epistemológico y el Sur geográfico se superponen parcialmente, en particular, en lo que respecta a los países sometidos al colonialismo histórico. Pero la superposición es parcial, no solo porque las epistemologías del Norte también florecen en el Sur geográfico (me refiero al Sur imperial, las “pequeñas Europas” epistemológicas que se encuentran y a menudo dominan en América Latina, el Caribe, África, Asia y Oceanía), pero también porque el Sur epistemológico también se encuentra en el Norte geográfico (Europa y América del Norte) en muchas de las luchas que allí se libran contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

Las epistemologías del Sur se refieren a los saberes que surgen de las luchas sociales y políticas, y que no pueden separarse de tales luchas. Por lo tanto, no son epistemologías en el sentido convencional de la palabra. Su objetivo no es estudiar el conocimiento o la creencia justificada como tal, por no hablar del contexto social e histórico en el que ambos emergen (la epistemología social es también un concepto controvertido). Su objetivo más bien es identificar y valorizar lo que a menudo ni siquiera aparece como conocimiento a la luz de las epistemologías dominantes, lo que surge en cambio como parte de las luchas de resistencia contra la opresión y contra el conocimiento que legitima tal opresión. Muchas de tales formas de conocimiento no son saberes abstractos sino empíricos. Las epistemologías del Sur “ocupan” el concepto de epistemología con el fin de resignificarlo como instrumento para interrumpir la política dominante del

conocimiento. Son epistemologías experienciales.<sup>2</sup> Hay epistemologías del Sur solo porque, y en la medida en que, hay epistemologías del Norte. Las epistemologías del Sur existen hoy para que no sean necesarias en el futuro.

### *Ocupar la epistemología*

El término epistemología corresponde aproximadamente a lo que en alemán se designa como *Erkenntnistheorie* o *Erkenntnislehre*. Centrándose inicialmente en la crítica del conocimiento científico, la epistemología tiene que ver hoy con el análisis de las condiciones de identificación y validación del conocimiento en general, así como creencia justificada. Por lo tanto, tiene una dimensión normativa. En este sentido, las epistemologías del Sur desafían las epistemologías dominantes en dos niveles. Por un lado, consideran que es una tarea crucial identificar y discutir la validez de los conocimientos y las formas de saber no reconocidos como tales por las epistemologías dominantes. Se centran, por lo tanto, en los conocimientos “inexistentes”, considerados como tales ya sea porque no se producen según metodologías aceptadas o incluso inteligibles, o porque son producidos por sujetos “ausentes”, sujetos considerados incapaces de producir conocimientos válidos debido a su condición o naturaleza subhumana. Las epistemologías del Sur tienen que proceder de acuerdo a lo que llamo la sociología de las ausencias, es decir, convirtiendo a los sujetos ausentes en sujetos presentes como condición fundamental para identificar y validar conocimientos que puedan reinventar la emancipación social y la liberación (Santos, 2014). Como se indica a continuación, las epistemologías del Sur invocan necesariamente otras ontologías (reveladas por otros modos de ser, los de los pueblos oprimidos y silenciados, pueblos que han sido radicalmente excluidos de los modos dominantes de ser y saber). Dado que tales

<sup>2</sup> Deben distinguirse de las epistemologías experimentales introducidas por las neurociencias y la cibernética.

sujetos se producen como ausentes a través de relaciones de poder muy desiguales, redimirlos es un gesto eminentemente político. Las epistemologías del Sur se centran en los procesos cognitivos relativos al significado, la justificación y la orientación en la lucha librada por quienes se resisten y se rebelan contra la opresión. La cuestión de la validez surge de esta fuerte presencia. El reconocimiento de la lucha y de sus protagonistas es un acto de prenocimiento, un impulso pragmático intelectual y político que implica la necesidad de examinar la validez del conocimiento que circula en la lucha y que es generado por la lucha misma. Paradójicamente, en este sentido, el reconocimiento precede a la cognición.

Por otra parte, los sujetos que son redimidos o revelados, o traídos a presencia, son a menudo sujetos colectivos, lo que cambia completamente la cuestión de la autoría del conocimiento y, por lo tanto, la cuestión de la relación entre el sujeto conocedor y el objeto del conocimiento. Nos enfrentamos a procesos de lucha social y política en los que una clase de conocimiento, que a menudo no tiene un sujeto individualizable, se vive de forma performativa. Los conocimientos redimidos por las epistemologías del Sur son técnica y culturalmente intrínsecos a ciertas prácticas: las prácticas de resistencia contra la opresión. Son formas de saber, más que conocimientos.<sup>3</sup> Existen inmersos en las prácticas sociales. En la mayoría de los casos, emergen y circulan de una manera despersonalizada, aunque ciertos individuos en el grupo tienen acceso privilegiado a ellos o a formularlos con mayor autoridad (retomaremos este tema más adelante). Mientras que los conocimientos se apropian de la realidad, los saberes encarnan la realidad. Es por eso que el *know-how* inglés se traduce a las lenguas romances como saber hacer (en francés, por ejemplo, *savoir-faire*).

<sup>3</sup> La distinción entre conocimiento y saber (en inglés: *knowledge and ways-of-knowing*; en portugués: *conhecimento e saber*, en francés: *connaissance*) es, en sí misma, testigo de los desafíos que afronta la traducción intercultural, que discutiremos a continuación. La cuestión es que esta distinción no existe en inglés, y quizá no exista tampoco en otros idiomas.

Esta distinción entre los saberes y el conocimiento fue acentuada por Foucault (1969), pero aquí se entiende de manera diferente. Según Foucault, los saberes implican un proceso colectivo, anónimo, algo no dicho, un *a priori* histórico cultural solo accesible a través de la arqueología de los saberes. Sin embargo, los saberes que atañen a las epistemologías del Sur no son el *a priori* cultural, es decir, lo no dicho de Foucault. A lo sumo, son lo no dicho de esos no dichos, es decir, los no dichos que emergen de la línea abisal que divide las sociedades y las sociabilidades metropolitanas y coloniales en la modernidad céntrica occidental. Tal línea abisal, el *fiat* epistemológico más fundamental de la modernidad céntrica occidental, fue ignorada por Foucault. Las disciplinas de Foucault se basan tanto en las experiencias del lado metropolitano de la sociabilidad moderna como en sus no dichos culturales foucaultianos. Las disciplinas son falsamente universales, no solo porque “olvidan” activamente sus no dichos culturales, sino más bien porque ellas, tanto como sus los no dichos culturales, no consideran las formas de sociabilidad existentes en el otro lado de la línea, el área colonial. Así, el no dicho foucaultiano es tan falsamente común a la modernidad y tan eurocéntrico como la idea de Kant de la racionalidad como emancipación en relación como la naturaleza. Esta misma forma de racionalidad ligaba a la naturaleza a los pueblos y sociabilidades existentes al otro lado de la línea, en la zona colonial. Por supuesto, las filosofías de Kant y Foucault son avances importantes en relación con la *tabula rasa* de Locke, según la que el conocimiento se inscribe a partir de la nada. Pero, en lugar de *tabula rasa*, ambos presentan presupuestos o *prioris* que, según ellos, condicionan toda la experiencia humana contemporánea. Desconocían que “toda esa experiencia” era una experiencia intrínsecamente trunca, ya que se había construido para pasar por alto la experiencia de aquellos que estaban al otro lado de la línea abisal: el pueblo colonial. Si quisiéramos formular las epistemologías del Sur en términos foucaultianos, que no es mi propósito aquí, diríamos que apuntan a la arqueología de la arqueología del saber.

Durante el siglo pasado, las epistemologías feministas lograron una ocupación temprana de las epistemologías del Norte. Demostraron que la idea del conocimiento era concebida como independiente de la experiencia del sujeto del conocimiento, sobre cuya base, especialmente después de Kant, se estableció la distinción entre epistemología, ética y política, fue la traducción epistemológica y la consiguiente naturalización del poder político y social masculino. El punto de vista de Dios era el otro lado de la perspectiva desde la nada. Las epistemologías feministas, debiéndole mucho a Foucault, argumentaron a favor del conocimiento situado y contextualizado, así como de la implicancia recíproca entre el sujeto y el objeto del conocimiento. Sin embargo, dicha ocupación era solo parcial, ya que no impugnaba la primacía del conocimiento como práctica separada. Las epistemologías feministas presionaron las epistemologías del Norte hasta los límites de estas últimas, pero ellas mismas permanecieron dentro de tales límites.

### *El peligro de las imágenes espejadas*

Al contrastar las epistemologías del Sur y las del Norte, podemos caer fácilmente en una imagen reflejada, una tentación muy similar a la estructura dual y binaria de la imaginación occidental. Las corrientes dominantes en las epistemologías del Norte se centraron en la validez privilegiada de la ciencia moderna que se ha desarrollado predominantemente en el Norte global desde el siglo XVII.

Estas corrientes se basan en dos premisas fundamentales. La primera es que la ciencia basada en la observación sistemática y la experimentación controlada es una creación específica de la modernidad centrada en Occidente, radicalmente distinta de otras “ciencias” originadas en otras regiones y culturas del mundo. La segunda premisa es que el conocimiento científico, en vista de su rigor y potencial instrumental, es radicalmente diferente de otros saberes, ya sean laicos, populares, prácticos, comunes, intuitivos o religiosos. Ambas premisas contribuyeron a reforzar el excepcionalismo del

mundo occidental frente al resto del mundo y, del mismo modo, a trazar la línea abisal que separaba, y todavía separa, a las sociedades metropolitanas de las sociedades y las sociabilidades coloniales.

Ambas premisas han sido examinadas críticamente, y tales críticas han ido de la mano del desarrollo científico desde el siglo XVII. En gran medida, ha sido una crítica interna, llevada a cabo dentro del mundo cultural occidental y sus supuestos. Un caso temprano y notable es, sin duda, el de Goethe y sus teorías de la naturaleza y el color. Goethe estaba tan interesado en el desarrollo científico como sus contemporáneos, pero pensaba que las corrientes dominantes, con su origen en Newton, estaban totalmente equivocadas.

Goethe contrastó el empirismo artificial de experimentos controlados con lo que llamó el empirismo delicado (*zarte Empirie*): “el esfuerzo por entender el significado de una cosa a través de una mirada y una visión empáticas prolongadas basadas en la experiencia directa” (Seamon y Zajonc, 1998, p. 2).<sup>4</sup>

En otros lugares, analicé diferentes dimensiones de la crítica interna de la ciencia occidental moderna que realizaron durante el siglo pasado las diferentes corrientes de la epistemología crítica y la sociología de la ciencia y los estudios de las ciencias sociales (Santos, 2007b). Las epistemologías del Sur van más allá de la crítica interna. No están tan interesadas en formular una línea de crítica más, como en formular alternativas epistemológicas que puedan fortalecer las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. En este sentido, la idea de que no hay justicia social sin justicia cognitiva es seguida, como se ha mencionado anteriormente, por la idea de que no necesitamos alternativas; necesitamos más bien un pensamiento alternativo de las alternativas.

Como en el caso de las epistemologías del Sur, no hay una sola epistemología del Norte, hay varias, aunque todas tienden a

<sup>4</sup> Sobre Goethe y la ciencia moderna, ver, en particular, Uberoi, 1984.

compartir algunos supuestos básicos:<sup>5</sup> la prioridad absoluta dada a la ciencia como conocimiento riguroso; el rigor concebido como determinación; el universalismo entendido como una especificidad de la modernidad occidental, refiriéndose a cualquier entidad o condición cuya validez no dependa de ningún contexto social, cultural o político específico; la verdad concebida de la representación de la realidad; una distinción entre sujeto y objeto, el conocedor y lo conocido; la naturaleza como *res extensa*; el tiempo lineal; el progreso de la ciencia a través de las disciplinas y la especialización; la neutralidad social y política como condición de objetividad.

Desde el punto de vista de las epistemologías del Sur, las epistemologías del Norte han contribuido de manera crucial a convertir el conocimiento científico desarrollado en el Norte global en la forma hegemónica de representar al mundo como propio y de transformarlo de acuerdo con las propias necesidades y aspiraciones. De esta manera, el conocimiento científico, combinado con un poder económico y militar superior, otorgó al Norte global la dominación imperial del mundo en la era moderna hasta la actualidad.

Las epistemologías del Norte se basan en una línea abisal que separa a las sociedades y formas de sociabilidad metropolitanas de las sociedades y formas de sociabilidad coloniales en términos de que lo que es válido, normal o ético en el lado metropolitano de la línea, no

<sup>5</sup> Estas suposiciones se basan en un conjunto de creencias y valores que definen lo que se puede llamar el canon de la filosofía occidental. Según Warren (2012), este canon comprende lo siguiente: (a) un compromiso con el *racionalismo*, la opinión de que la razón (o la racionalidad) no es solo el sello distintivo del ser humano; es lo que hace que los humanos sean superiores a la naturaleza y los animales no humanos; (b) una concepción de los *seres humanos* como seres racionales capaces de razonamiento abstracto, de considerar principios objetivos y de comprender o calcular las consecuencias de las acciones; (c) concepciones del agente moral ideal y del conocedor como *imparciales, objetivos y desinteresados*; una creencia en *dualismos* fundamentales, tales como razón versus emoción, mente versus cuerpo, cultura versus naturaleza, absolutismo versus relativismo, y objetividad versus subjetividad; (e) una suposición de que existe una *brecha ontológica* entre los seres humanos y los animales no humanos y la naturaleza; y (f) la *universalisabilidad* como criterio para evaluar la verdad de los principios éticos y epistemológicos. Ver también Warren, 2009.

se aplica en el lado colonial.<sup>6</sup> Puesto que esta línea abisal es tan básica como invisible, permite falsos universalismos que se basan en la experiencia social de las sociedades metropolitanas y que tienen como objetivo reproducir y justificar el dualismo normativo metrópoli/colonia. Estar en el otro lado de la línea abisal, el colonial, equivale a estar impedidos por el conocimiento dominante para representar al mundo como propio y en nuestros propios términos. Aquí reside el papel crucial de las epistemologías del Norte en contribuir a reproducir el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Conciben el Norte epistemológico eurocéntrico como la única fuente de conocimiento válido, independientemente de dónde, en términos geográficos, se produzca este último. Del mismo modo, el Sur, es decir, lo que sea que esté al “otro” lado de la línea, es el reino de la ignorancia.<sup>7</sup> El Sur es el problema; el Norte es la solución. En estos términos, la única comprensión válida del mundo es la occidental.

La alienación, el distanciamiento y la subordinación de la mente que este estado de la cuestión causa a las personas no occidentales, incluyendo a los científicos sociales no occidentales, son formulados elocuentemente por J.P.S. Uberoi, sociólogo indio. Sus palabras merecen una cita extensa, aunque, dado que fueron escritas en 1978, me pregunto cuán dramáticamente ha cambiado la situación desde entonces:

Por la misma aplicación de tales medios se hace parecer que solo hay un tipo de ciencia, la ciencia occidental moderna, que rige en el mundo de hoy. Este conocimiento científico y racional moderno es el almacén autoexistente de la verdad y es *sui generis*, el único de su tipo. El resto se denomina, sugestivamente, “etnociencia” en el mejor de los casos, y falsa superstición y burda ignorancia en el peor.

<sup>6</sup> Para obtener más información sobre esto, ver Santos, 2014, pp. 118-35.

<sup>7</sup> El conocimiento colonial no occidental debe ser reconocido y recuperado solo en la medida en que sea útil para la dominación centrada en Occidente, como fue notablemente el caso de la regulación indirecta, mediante la que el Estado colonial recurrió a la ley y el gobierno tradicional o indígena para garantizar la reproducción del domino colonial a nivel local.

La lógica implacable de esta situación general de aflicción espiritual, que ha prevalecido constantemente en el mundo no occidental desde 1550 o 1650, o alguna fecha histórica similar, inevitablemente me afecta por un complejo de inferioridad vergonzoso que nunca podré superar solo o en buena compañía. Es una situación falsa por completo destructiva de toda originalidad científica. Con un solo golpe destruye toda la alegría interior de comprensión individual y colectiva, que es el único sustento verdadero del trabajo intelectual local. Seguramente no hay razón alguna en la naturaleza de las cosas por la que una relación subordinada y colonial, más o menos rota en la política desde aproximadamente 1950, todavía persista en la ciencia. La situación no mejora en absoluto, como estoy seguro, cuando se supone que hay dos tipos diferentes de teorías, las importadas y las heredadas, de alguna manera unidas, una clase para fines científicos y la otra para fines no científicos. Me parece que meramente sustituye el problema del autoextrañamiento intelectual por el de la mente subordinada; y no sé cuál es peor. A mi entender, este es el problema principal de toda la vida intelectual en la India moderna y en el mundo no occidental (1978, pp. 14-15).

Sin embargo, el Sur antimperial, el Sur de las epistemologías del Sur, no es la imagen invertida del Norte de las epistemologías del Norte. Las epistemologías del Sur no pretenden reemplazar a las del Norte y colocar al Sur en el lugar del Norte. Su objetivo es superar la dicotomía jerárquica entre el Norte y el Sur. El Sur que se opone al Norte no es el Sur constituido por el Norte como víctima, sino más bien el Sur que se rebela para superar el dualismo normativo existente. La cuestión no es borrar las diferencias entre el Norte y el Sur, sino más bien borrar las jerarquías de poder que los habitan. Las epistemologías del Sur afirman y valorizan las diferencias que prevalecen luego de la eliminación de las jerarquías. Apuntan a un cosmopolitismo subalterno desde abajo. En lugar de la universalidad abstracta, promueven la pluriversidad: una clase de pensamiento que promueve la descolonización, el criollismo o el *mestizaje* a través de la traducción intercultural.

Las epistemologías del Sur pretenden demostrar que los criterios dominantes del conocimiento válido en la modernidad occidental, al no reconocer como válidos otros tipos de conocimiento distintos de los producidos por la ciencia moderna, trajeron consigo un epistemicidio masivo, es decir, la destrucción de una inmensa variedad de saberes que prevalecen principalmente al otro lado de la línea abisal, en las sociedades y sociabilidades coloniales. Esa destrucción desautorizó a estas sociedades, haciéndolas incapaces de representar al mundo como propio en sus propios términos y, por lo tanto, de considerar al mundo como susceptible de ser cambiado por su propio poder y por sus propios objetivos. En esta situación, no es posible promover la justicia social sin promover la justicia entre las clases de conocimiento. En otras palabras, no hay justicia social global sin justicia cognitiva global. Tal tarea es tan importante hoy como lo era en el momento del colonialismo histórico, ya que la desaparición de este último no implicó el fin del colonialismo como forma de sociabilidad basada en la inferioridad etnocultural e incluso ontológica del otro, lo que Aníbal Quijano llamó colonialidad (2005). La colonialidad del conocimiento (como la del poder) sigue siendo fundamentalmente instrumental para ampliar y reforzar las opresiones causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

Recuperar los conocimientos suprimidos, silenciados y marginados requiere participar en lo que denomino la “sociología de las ausencias”, un procedimiento destinado a demostrar que, dada la resiliencia de la línea abisal, muchas prácticas, conocimientos y agentes existentes al otro lado de la línea abisal, de hecho, son producidos activamente como no existentes por los saberes dominantes en “este” lado de la línea abisal, y aún más cuando se ven comprometidos en la resistencia contra las exclusiones abisales causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. La identificación de la existencia de la línea abisal es el impulso fundacional de las epistemologías del Sur y de la descolonización del conocimiento al que aspiran. Identificar la línea abisal es el primer paso para superarla, ya sea a nivel epistemológico o político. Identificar y evidenciar la

línea abisal permite la apertura de nuevos horizontes con respecto a la diversidad cultural y epistemológica del mundo. A nivel epistemológico, tal diversidad se traduce en lo que denomino “ecología de saberes”, es decir, el reconocimiento de la copresencia de los diferentes saberes y la necesidad de estudiar las afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones entre ellos para maximizar la eficacia de las luchas de resistencia contra la opresión.

## **Puntos de partida**

Dos ideas fundamentales que no son tan obvias como deberían serlo: (1) la comprensión del mundo supera, por mucho, la comprensión occidental del mundo; (2) la experiencia cognitiva del mundo es extremadamente diversa y la prioridad absoluta dada a la ciencia moderna implicó un epistemicidio masivo (la destrucción de saberes rivales considerados no científicos), que ahora requiere reparación. En otras palabras, no hay justicia social global sin justicia cognitiva global.<sup>8</sup>

Las investigaciones y las orientaciones políticas siguientes emergen de estas dos ideas:

- 1) No debemos esperar que el Sur epistémico antimperial dé lecciones al Norte global. Después de cinco siglos de contactos asimétricos y mestizajes, es más correcto pensar en formas y sitios policéntricos de aprendizaje y de no aprendizaje, de tal manera que la resistencia contra la injusticia, la exclusión y la discriminación forzadas al Sur global por el Norte global capitalista, colonialista y patriarcal pueda ser concebida como un aula global. La confiabilidad de cada saber será medida por su

<sup>8</sup> Llevé a cabo un gran proyecto de investigación basado en estas ideas. El proyecto se titula “ALICE - Espejos extraños, lecciones inesperadas: Llevar a Europa a una nueva forma de compartir las experiencias mundiales”. Ver <http://alice.ces.uc.pt/en/?lang=en>

contribución a fortalecer la resistencia e impedir la dimisión. De esta manera, las experiencias sociales serán recuperadas y valoradas de manera que fortalezcan las luchas contra las formas modernas de dominación.

- 2) Situar la resistencia y la lucha en el centro de las comunidades epistemológicas emergentes de ninguna manera implica que los grupos sociales oprimidos solo se tengan en cuenta cuando luchan y resisten. Esto significaría un reduccionismo modernista inaceptable. Las personas hacen mucho más que resistir y luchar: disfrutan de la vida, por precarias que sean las condiciones, celebran y aprecian la amistad y la cooperación, y a veces también deciden no resistir y abandonar la lucha. Además, las relaciones de dominación siempre implican otras relaciones además de las de dominación. Las lecciones que deben aprender de sus vidas toman todo esto en consideración. Centrarse en la resistencia y la lucha tiene por objeto ampliar las posibilidades para ese nuevo y necesario conocimiento de confrontación. La experiencia relativa a las luchas por la libertad enriquecerá una perspectiva global sobre las luchas actuales y futuras.
- 3) La idea de las formas y los sitios policéntricos de desaprender y aprender no significa que la profunda autorreflexividad que se realice en el Norte global y en el Sur global sea la misma. A la luz del epistemicidio histórico, la autorreflexividad en el Norte global debe centrarse en la idea y el valor de la diversidad, el reconocimiento de diferentes formas de saber y de ser. Debe incluir la reflexión sobre la experiencia no occidental de la espiritualidad. Espiritualidad, no religión, más bien lo trascendente en lo inmanente. En el Sur global, la autorreflexividad debe centrarse en cómo representar al mundo como el propio y cómo transformarlo de acuerdo con las propias prioridades después de tanta expropiación y violencia. Debe incluir la autoestima ante tanta resistencia frente a la adversidad.

- 4) La línea abisal que divide al mundo entre las sociedades/sociabilidades metropolitanas y las sociedades/sociabilidades coloniales es tan frecuente hoy como lo era durante la época del colonialismo histórico. Guerras civiles, racismo desenfundado, violencia contra las mujeres, vigilancia masiva, brutalidad policial y refugiados en toda Europa y África; todos evidencian la presencia polifacética de la línea abisal. Los que están al otro lado de la línea no son considerados verdadera o plenamente humanos y, por lo tanto, no son tratados como si lo fueran. Mientras no se confronte la línea abisal, la verdadera liberación no será posible.
- 5) La mayor parte del conocimiento que circula en el mundo y es relevante para la vida de los pueblos es oral. Sin embargo, nuestras universidades valoran los conocimientos escritos casi de forma exclusiva. Los conocimientos escritos (de las ciencias y humanidades) pueden ser preciosos una vez integrados en las ecologías de saberes. Sin embargo, siempre que sea posible, deben ser oralizados, desmonumentalizados, por así decirlo.<sup>9</sup>
- 6) Bajo las condiciones del capitalismo, colonialismo y patriarcado, no es posible una democracia de alta intensidad. La democracia es cualquier proceso social, económico, político o cultural mediante el cual las relaciones desiguales de poder se transforman en relaciones de autoridad compartida. Incluso una forma de democracia de tan baja intensidad como la democracia liberal está siendo descalificada o simplemente dejada de lado siempre que lo requieren los imperativos de la acumulación capitalista. En todo el mundo, se están

<sup>9</sup> He encontrado que “Conversaciones del mundo” con activistas y académicos en el ámbito del proyecto “ALICE - Espejos extraños, lecciones inesperadas: Llevar a Europa a una nueva forma de compartir las experiencias mundiales”, es una buena manera de desmonumentalizar el conocimiento. Pueden acceder a las conversaciones en: <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/globallearning/conversations-of-the-world/?lang=en>

produciendo experiencias de diversas formas de democracia que deben valorarse adecuadamente. No hay democracia, hay demodiversidad. Dada la prevalencia de la línea abisal que separa las formas de la sociabilidad metropolitanas de las coloniales, debemos enseñar la democracia desde la perspectiva de los esclavos y los trabajadores como esclavos; debemos enseñar la ciudadanía desde la perspectiva de los no ciudadanos.

- 7) La centralidad de la resistencia y la lucha exige nuevas concepciones de lo político. Las disciplinas y las categorías analíticas desarrolladas por las ciencias modernas y las humanidades nos impiden detectar y valorar la artesanía de las prácticas de resistencia. En tales artesanías, reside lo que llamamos la sociología de las emergencias, uno de los conceptos clave de las epistemologías del Sur. ¿Cómo aprender y enseñar la sociología de las ausencias (producida por la línea abisal) y la sociología de las emergencias (el porvenir, el futuro bajo la forma del presente)? ¿Cómo reconocer y valorar la narrativa de los olvidados, la voz de los silenciados, el lenguaje impronunciable?
- 8) Las economías solidarias sociales que proliferan en todo el Sur global antimperial, en la mayoría de los casos lideradas por mujeres, son guías del futuro y no residuos del pasado, como son vistas por las ideologías desarrollistas. Proclaman aquí y ahora posibilidades humanas más allá del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Son utopías concretas, ejemplos de la artesanía de las prácticas de resistencia.
- 9) Más allá de un cierto umbral, diferentes maneras de saber exigen diferentes formas de ser. Las epistemologías del Sur exigen nuevas ontologías.



Parte dos

## **La universidad como terreno en disputa**



## Capítulo tres

# La universidad en el siglo XXI

## Hacia una reforma universitaria democrática y emancipadora

En general, podemos identificar tres crisis importantes que enfrenta la universidad. En primer lugar, la crisis de la hegemonía es el resultado de contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que se le atribuyeron a lo largo del siglo XXI. La hegemonía se entiende aquí como el carácter de una institución que es generalmente aceptada como la única capaz de realizar alguna tarea socialmente relevante. Las contradicciones residen en que, por un lado, existe la producción de alta cultura, pensamiento crítico y un conocimiento científico y humanista ejemplar, necesario para la formación de las élites, que había sido la preocupación de la universidad desde la Edad Media europea; por otra parte, se producen estándares culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la capacitación de la fuerza laboral calificada o basada en el conocimiento que exige el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar plenamente funciones contradictorias llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar medios alternativos para alcanzar estos objetivos fuera de ella. Cuando dejó de ser la única institución de educación superior y producción de investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda crisis es una crisis de legitimidad, provocada por el hecho

de que la universidad dejó de ser una institución consensuada, en vista, por un lado, de la contradicción entre la jerarquización del conocimiento especializado mediante restricciones de acceso y la acreditación de competencias y, por el otro, de las demandas sociales y políticas de una universidad democratizada e igualdad de oportunidades para los niños de la clase trabajadora y otros grupos sociales históricamente excluidos de la educación superior. Por último, la crisis institucional fue el resultado de la contradicción entre la demanda de autonomía en la definición de los valores y objetivos de la universidad, y la creciente presión para mantener los mismos criterios de eficiencia, productividad y, más en general, de relevancia y responsabilidad social.

Lejos de poder resolver sus crisis, la universidad, basándose en su larga memoria institucional y en las ambigüedades de su perfil administrativo, tendió a manejarlas de manera formulista para evitar que crecieran de forma descontrolada. Este patrón de acción dependió de presiones externas (es reactivo), incorporó en cierta medida lógicas sociales e institucionales acríticas externas (es dependiente) y descartó perspectivas de mediano o largo alcance (es inmediato).

¿Cómo podemos caracterizar la situación en la que nos encontramos? ¿Cuáles son las posibles respuestas a estos problemas a los que se enfrenta hoy la universidad? En este capítulo, trataré de dar respuestas a estas dos preguntas. En la primera parte, realizaré un análisis de las transformaciones recientes en el sistema de educación superior y su impacto en la universidad pública. En la segunda parte, identificaré y justificaré los principios básicos de la reforma democrática y emancipadora de la universidad pública, es decir, una reforma que permita a la universidad pública responder de manera creativa y eficiente a los desafíos que enfrenta en los albores del siglo XXI.

## PARTE I: LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS

A pesar de que las tres crisis están íntimamente relacionadas y solo pueden afrontarse de forma conjunta y mediante amplios programas de reforma generados tanto dentro como fuera de la universidad, la crisis institucional ha llegado a monopolizar las agendas y propuestas reformistas. Concentrarse en la crisis institucional puede conducir a la falsa resolución de las otras dos crisis, una resolución por defecto: la crisis de hegemonía, por la creciente pérdida de especificidad de la universidad; la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y la creciente devaluación de los diplomas universitarios en general.

Concentrarse en la crisis institucional fue fatal para la universidad debido a una serie de factores, algunos ya evidentes a principios de los noventa, mientras que otros ganaron enorme peso a medida que la década avanzó. La crisis institucional es y ha sido, por lo menos durante dos siglos, el eslabón más débil de la universidad pública, ya que su autonomía científica y pedagógica se basa en la dependencia financiera del Estado. Mientras que la universidad y sus servicios eran un bien público inequívoco que el Estado debía garantizar y brindar, esta dependencia no era problemática, no más que la del sistema judicial, por ejemplo, en la que la independencia de los tribunales no disminuye por el hecho de que son financiados por el Estado. Sin embargo, contrariamente al sistema judicial, en el momento en que el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades, y con la educación en general, convirtiendo la educación en un bien colectivo que, por más público que sea, no tiene que ser apoyado exclusivamente por el Estado, emergió una crisis institucional de la universidad pública de manera automática. Si ya existía, se profundizó. Se puede decir que, durante los últimos treinta años, la crisis institucional de la universidad en la gran mayoría de los países fue provocada o inducida por la pérdida de prioridad de la universidad como bien público, y por la consiguiente sequía financiera y desinversión en las universidades públicas.

Las causas y su progresión varían de un país a otro. En general, el inicio de la crisis institucional está relacionado con decisiones políticas orientadas a poner la universidad al servicio de proyectos modernizadores, con frecuencia autoritarios, a abrir la producción de la universidad como bien público al sector privado y a obligar a la universidad pública a competir en condiciones desleales en el mercado emergente de servicios universitarios.<sup>1</sup> Estas decisiones proliferaron especialmente a partir de los ochenta, cuando el neoliberalismo se impuso como el modelo global del capitalismo. Muy a menudo se invoca el valor de la autonomía de la universidad para justificar la creación de un mercado de servicios universitarios. Así, la afirmación de la autonomía de las universidades estaba a la par de la privatización de la educación superior y la profundización de la crisis financiera de las universidades públicas. Era una autonomía precaria y engañosa, ya que obligaba a las universidades a buscar nuevas dependencias mucho más gravosas que la dependencia del Estado, y porque la concesión de autonomía estaba sujeta a controles remotos finamente calibrados por los Ministerios de Finanzas y Educación.

El inicio de la crisis institucional como consecuencia de la crisis financiera, acentuada en los últimos treinta años, es un fenómeno

<sup>1</sup> Debe hacerse una distinción entre los países bajo regímenes democráticos liberales y los países bajo dictadura. En los países que vivieron durante mucho tiempo bajo dictaduras, hubo dos razones para el inicio de la crisis institucional: además de poner a la universidad al servicio de proyectos de modernización, abriendo la producción de la universidad como bien público al sector privado, el objetivo primordial era ejercer el control político sobre la universidad, reduciendo la autonomía de la universidad al nivel necesario para la eliminación de la libre producción y difusión de conocimientos críticos. El control político explícito coexistió con el control autopolítico o la autocensura. Entre esos países, distingo las dictaduras civiles (Portugal, España) y dictaduras militares (Argentina, Brasil, Chile) y, en el caso de Sudáfrica, el *apartheid*. En este período, en los procesos de transición de la dictadura a la democracia, la eliminación del control político sobre la universidad fue invocada con frecuencia para justificar la bondad de la creación de un mercado de servicios universitarios, interpretado como una afirmación de autonomía. Así, por dichas razones, en el traspaso de la dictadura a la democracia, las continuidades insospechadas quedaron ocultas debajo de las rupturas evidentes.

estructural que acompaña la pérdida de la prioridad de la universidad pública frente a otros bienes públicos producidos por el Estado. El hecho de que la crisis financiera fuera el motivo inmediato de la crisis institucional no significa que las causas de esta última puedan reducirse a la crisis financiera. El análisis de las causas estructurales revelará que la prevalencia de la crisis institucional fue el resultado del impacto en ella de las otras dos crisis no resueltas, las de hegemonía y legitimidad. En este ámbito, se produjeron nuevos acontecimientos en los últimos años.

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, en primer lugar, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso en todo el mundo a partir de los ochenta. En muchos países, significó que las muchas debilidades institucionales identificadas de las universidades, en lugar de servir de justificación para un vasto programa de reforma político pedagógica, fueran declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada de la universidad como bien público a la explotación comercial. A pesar de las declaraciones políticas en sentido contrario y de algunos gestos reformistas, en esta primera colisión de la universidad con el neoliberalismo subyace la idea de que la universidad pública no puede ser reformada (no más que el Estado), y que la verdadera alternativa reside en la creación del mercado universitario. La forma salvaje y desregulada en que surgió y se desarrolló este mercado evidencia que contaba con gran apoyo. Esta misma opción explicaba la desinversión en la universidad pública y las transferencias masivas de recursos humanos que, a veces, parecían una “acumulación primitiva” por parte del sector universitario privado a costa del sector público.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Entre muchos otros mecanismos, al degradar los salarios y las condiciones de trabajo de los profesores formados por universidades públicas, se los indujo a ejercer en universidades privadas. De este modo, se efectuó una transferencia masiva de la inversión pública a la obtención de beneficios privados.

Identifico dos fases en el proceso de mercantilización de la universidad pública. En la primera, que va desde principios de los ochenta hasta mediados de los noventa, se amplía y consolida el mercado universitario nacional. En la segunda, junto con el mercado nacional, emerge el mercado transnacional de la enseñanza superior y universitaria con gran vitalidad, tanta que, a finales de la década, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio lo transformaron en una solución mundial para los problemas de la educación. En otras palabras, la globalización neoliberal de la universidad estaba entonces totalmente en marcha. Este es un fenómeno nuevo. Ciertamente, la transnacionalización de los intercambios universitarios es un proceso antiguo, que se remonta, al menos, a las universidades europeas medievales (por no hablar de las primeras universidades islámicas de África). Después de la Segunda Guerra Mundial, se tradujo en la formación, a nivel de posgrado, de estudiantes de países periféricos o semiperiféricos en las universidades de los países centrales y en asociaciones entre universidades de diferentes países. Sin embargo, en los últimos años, esas relaciones transnacionales progresaron a un nuevo nivel. La nueva transnacionalización es mucho más vasta que la primera y su lógica, a diferencia de la de su predecesora, es exclusivamente mercantil.

Los dos procesos definitorios de las dos últimas décadas (la desinversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad) son dos caras de la misma moneda. Son los dos pilares de un enorme proyecto global de política universitaria destinado a cambiar profundamente la forma en que se produce la universidad como bien público, transformándolo en un terreno vasto y muy rentable para el capitalismo educativo. Este proyecto de mediano y largo alcance incluye diferentes niveles y formas de mercantilización de la universidad. Más adelante me referiré a las formas. En cuanto a los niveles, es posible distinguir dos. El primer nivel consiste en inducir a la universidad pública a superar la crisis financiera mediante la generación de sus propios recursos, es decir, mediante asociaciones con el capital industrial, el establecimiento o

aumento de las tasas de inscripción o matrícula, y la externalización de algunos servicios. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y especificidad institucional, y privatiza parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en la eliminación sesgada de la distinción entre universidades públicas y privadas, transformando la universidad en su conjunto en una empresa, una entidad que no solo produce para el mercado, sino que a su vez se produce como un mercado de servicios universitarios tan diversos como administración, programas y materiales de enseñanza, certificación de títulos, formación de docentes y evaluación de docentes y estudiantes. Si todavía tiene sentido hablar de la universidad como bien público al alcanzar este segundo nivel es una pregunta retórica.

### **La desinversión en la universidad pública**

La crisis de la universidad pública como consecuencia de la desinversión es un fenómeno global, aunque las consecuencias son significativamente diferentes en el centro, la periferia y la semiperiferia del sistema mundial. En los países centrales, la situación es distinta. En Europa, donde, con la excepción de Inglaterra, el sistema universitario es casi totalmente público, la universidad pública pudo reducir la magnitud de la desinversión, al mismo tiempo que desarrolló la capacidad de generar sus propios ingresos a través del mercado. El éxito de esta estrategia depende en buena medida del poder de la universidad pública y de sus aliados políticos para bloquear la significativa aparición del mercado universitario privado.<sup>3</sup> Sin embargo, es importante tener en cuenta que, a lo largo de la década, surgió un sector privado no universitario en casi todos los países europeos, orientado al mercado laboral profesional. Este hecho llevó a que las universidades modificaran la estructura de los programas y

<sup>3</sup> Por ejemplo, en España esta estrategia ha tenido hasta ahora más éxito que en Portugal.

umentaran su variedad. En los Estados Unidos, donde las universidades privadas ocupan la cima de la jerarquía, las universidades públicas están motivadas a buscar financiación alternativa de fundaciones, en el mercado y mediante el aumento de las matrículas. Hoy en día, en algunas universidades públicas norteamericanas, la financiación estatal representa menos del 50 % del presupuesto total.

En la periferia, donde la búsqueda de ingresos alternativos en el mercado es prácticamente imposible, la crisis perdura en proporciones catastróficas. Obviamente, los males son de larga data, pero se agravaron seriamente en las últimas dos décadas debido a la crisis financiera del Estado y los programas de ajuste estructural. Un informe de la UNESCO de 1994 sobre la mayoría de las universidades africanas mostró un panorama dramático de todo tipo de escasez: el colapso de las infraestructuras, la falta casi total de equipamiento, personal docente con remuneraciones miserables, desmotivado y fácilmente corruptible, y poca o ninguna inversión en investigación (UNESCO, 1994). El Banco Mundial diagnosticó la situación de manera similar y, en particular, la declaró irreparable (Banco Mundial, 1997). Ante la incapacidad de incluir en sus cálculos la importancia de la universidad en la construcción de proyectos nacionales y la creación de un pensamiento crítico a largo plazo, el Banco concluyó que las universidades africanas no generan suficiente “retorno” de su inversión. En consecuencia, se les solicitó a los países africanos que dejaran de invertir en las universidades y que concentraran sus escasos recursos en la enseñanza primaria y secundaria, permitiendo así que el mercado mundial de la enseñanza superior resolviera el problema universitario en África. Esta decisión tuvo un efecto devastador en las universidades de los países africanos (Banco Mundial, 1997).

El caso brasileño ejemplifica el intento de aplicar la misma lógica en la semiperiferia (Chauí, 2003). El informe de 2002 del Banco Mundial sobre la educación superior supone que Brasil no va a (es decir, no debería) aumentar los recursos públicos de la universidad y que, por lo tanto, la solución está en la expansión del mercado universitario combinada con la reducción del costo por alumno (que,

entre otras cosas, sirve para mantener la presión sobre los salarios de los profesores), junto con la eliminación de la enseñanza pública gratuita.

Este es un proceso global y debe analizarse a tal escala. El desarrollo de la enseñanza universitaria en los países centrales, en los treinta o cuarenta años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, se basó, por un lado, en los éxitos de las luchas sociales por el derecho a la educación, que se traduce en la demanda de un acceso más democrático a la universidad y, por otra parte, en los imperativos de una economía que requiere una mano de obra más calificada en sectores industriales clave. La situación cambió de manera significativa, especialmente debido a la crisis económica que se agudizó a mediados de los setenta. Desde entonces, existe una contradicción creciente entre la reducción de la inversión pública en educación superior y la intensificación de la competencia económica internacional basada en la búsqueda de la innovación tecnológica y, por consiguiente, en los conocimientos técnicos-científicos que la hacen posible, así como en la formación de una fuerza de trabajo altamente calificada.

En cuanto a la demanda de mano de obra calificada, la década de los noventa reveló otra contradicción: el crecimiento de la mano de obra calificada requerida por una economía basada en el conocimiento coexistía con el crecimiento explosivo de empleos muy poco calificados. La globalización neoliberal de la economía profundizó la segmentación de los mercados laborales entre los países y dentro de ellos. Al mismo tiempo, permitió que tanto los trabajadores calificados como las reservas de trabajadores no calificados fueran reclutados a nivel mundial; los primeros, principalmente a través de la fuga de cerebros y la subcontratación de servicios técnicos avanzados, y los segundos, mediante empresas que se deslocalizan en todo el mundo y la inmigración (a menudo clandestina). La disponibilidad mundial de mano de obra calificada permite a los países centrales reducir la prioridad de su inversión en las universidades públicas y lograr que la financiación dependa más de las necesidades del mercado. En este ámbito, existe también una contradicción entre

la rigidez de la formación universitaria y la volatilidad de las calificaciones requeridas por el mercado. Esta contradicción se forjó, por un lado, mediante la creación de sistemas modulares de formación terciaria no universitaria y, por el otro, a través de la reducción de los períodos de formación universitaria y de su flexibilización. A pesar de las soluciones *ad hoc*, estas contradicciones se agudizaron en los noventa y tuvieron un impacto desconcertante en la educación superior: de generar las condiciones para la competencia y el éxito en el mercado, la universidad se pasó, de manera gradual, a ser un objeto de competencia, es decir, un mercado de servicios universitarios.<sup>4</sup>

## **La transnacionalización del mercado universitario**

El otro pilar del proyecto neoliberal para la universidad es la transnacionalización del mercado de servicios universitarios. Como ya mencioné, este proyecto está vinculado, pero no limitado, a la reducción de la financiación pública. Los siguientes son otros factores igualmente decisivos: la desregulación de los intercambios comerciales en general; la imposición de la solución mercantil por parte de los organismos financieros multilaterales; y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial, el gran crecimiento de la Internet, incluso cuando un enorme porcentaje de los flujos electrónicos se concentra en el Norte. Debido a que se trata de un desarrollo global, afecta a la universidad como bien público tanto en el Norte global como en el Sur global, pero con consecuencias muy diferentes. Las desigualdades entre las universidades del Norte y del Sur se ven, pues, enormemente exacerbadas.

El gasto mundial en educación creció a dos billones de dólares, más del doble del mercado mundial de automóviles. Por lo tanto, es un área atractiva con un gran potencial para el capital y para nuevos ámbitos de valorización. Desde principios de los noventa, los

<sup>4</sup> Más información al respecto en el capítulo 4.

analistas financieros han resaltado que el mercado de la educación es potencialmente uno de los más dinámicos del siglo XXI. Los analistas de Merrill Lynch afirman que el sector educativo posee características similares a las mostradas por el campo de la salud en los setenta: un mercado gigantesco, muy fragmentado e improductivo, que busca mejorar su bajo nivel tecnológico, con una tremenda deficiencia de administración profesional y una muy baja tasa de capitalización. El crecimiento del capital educativo fue exponencial y las tasas de rendimiento son muy altas: GBP 1000 invertidos en 1996 tuvieron un valor de GBP 3405 en 2000, una ganancia del 240 %, muy superior a la tasa de crecimiento general del mercado bursátil londinense (FTSE: 65 %) (Hirtt, 2003, p. 20). En 2002, el foro Estados Unidos-OCDE (2002) concluyó que el mercado mundial de la educación se estaba transformando en una parte importante del mercado mundial de servicios.

Teniendo en cuenta el creciente predominio de la globalización neoliberal, es probable que las siguientes ideas dominantes guíen la futura expansión del mercado educativo:

1. Vivimos en una sociedad de la información. La administración, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competencia económica. Las tecnologías de la información y la comunicación, que dependen de una fuerza de trabajo muy calificada, comparten la característica no solo de contribuir al aumento de la productividad, sino también de servir de incubadoras de nuevos servicios, en particular en el ámbito de la educación.
2. La economía basada en el conocimiento exige más capital humano como condición para la creatividad informativa y el crecimiento eficiente de la economía de servicios. Cuanto mayor sea el nivel de capacidad del capital humano empleado, mayor será la capacidad de transferir capacidades y aptitudes cognitivas en los procesos constantes de reciclaje e innovación que espera la nueva economía.

3. Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas maestras: la sociedad de la información y la economía basada en el conocimiento. Para ello, deben experimentar una transformación interna, a través de las tecnologías de la información y la comunicación, y de los nuevos tipos de gestión institucional y de las relaciones entre los trabajadores del conocimiento y entre proveedores y usuarios o consumidores de conocimientos tecnológicos.
4. Nada de esto es posible si se mantiene el actual paradigma institucional y político-pedagógico que domina las universidades públicas. Este paradigma no permite que las relaciones entre los públicos relevantes sean relaciones mercantiles; que la eficiencia, la calidad y la responsabilidad educativa se definan en términos del mercado; que la mediación tecnológica (basada en la producción y el consumo de objetos materiales e inmateriales) se vuelva habitual en las relaciones entre profesores y estudiantes; que la universidad sea abierta y vulnerable a la presión de sus “clientes”; que la competencia entre los “operadores de enseñanza” sea el estímulo para alcanzar la flexibilidad y adaptabilidad que esperan los empleadores; que la selectividad en la búsqueda de nichos de consumo (es decir, la contratación de estudiantes) sea el mayor retorno del capital invertido.
5. Para enfrentarlo, el paradigma institucional actual de la universidad debe ser reemplazado por un paradigma empresarial al que se sometan las universidades públicas y privadas, y el mercado educativo en el que participan debe diseñarse a nivel global para maximizar la rentabilidad. El favoritismo otorgado a las universidades privadas se debe a que pueden adaptarse de manera mucho más sencilla a las nuevas condiciones e imperativos.

Estas son las ideas que rigen las reformas educativas propuestas por el Banco Mundial y, más recientemente, la idea de su conversión en

banco de conocimientos (Metha, 2001). Son también las que estructuraron el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) en el ámbito de la educación, que se está negociando actualmente en la Organización Mundial del Comercio y que mencionaré más adelante. La posición del Banco Mundial en el área de la educación es quizás una de las más ideológicas de las que ha asumido en la última década (y ha habido muchas) porque, siendo un área donde las interacciones no mercantiles siguen siendo dominantes, las inversiones no pueden basarse únicamente en un lenguaje técnico, como sí lo hacen aquellas impuestas por un ajuste estructural. La inculcación ideológica se basa en análisis sistemáticamente tergiversados contra la educación pública con el fin de demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquier otra y que su conversión en una mercancía educativa evidencia la superioridad del capitalismo como organizador de relaciones sociales y de los principios económicos neoliberales como fuerza impulsora del capitalismo a través de la mercantilización, la privatización, la desregulación, la liberalización y la globalización.

El celo reformista del Banco se reverencia dondequiera que identifique las debilidades de la universidad pública, siendo el poder de la facultad uno de sus principales objetivos. La libertad académica es vista como un obstáculo a la responsabilidad de la universidad empresarial *vis-à-vis* las empresas que desean requerir sus servicios. El poder de la universidad debe ser arrebatado del cuerpo docente y otorgado a los administradores capacitados para promover asociaciones con agentes privados. Además, el Banco Mundial prevé que el poder del cuerpo docente y la centralidad del aula disminuirán inexorablemente a medida que el uso de tecnologías pedagógicas en línea se haga más frecuente. En este sentido, los países periféricos y semiperiféricos pueden contar con la ayuda financiera del Banco dirigida a la educación superior privada, siempre que reduzcan la inversión pública en la universidad y creen marcos legales que faciliten la expansión de la educación superior privada como complemento esencial de la educación superior pública. Por ejemplo, en Brasil,

durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), el Ministerio de Educación, a través del Programa de Recuperación y Expansión de las Infraestructuras Físicas de Instituciones de Enseñanza Superior, y en colaboración con el Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (BNDES), se estableció una línea de crédito de alrededor de BRL 750 millones (alrededor de USD 250 millones) para las instituciones de educación superior, con recursos provenientes de un préstamo del Banco Mundial. Gran parte de estos recursos fue canalizada a las universidades privadas. Entre 1999 y 2003, el BNDES prestó BRL 310 millones (alrededor de USD 103 millones) a las universidades privadas y solo BRL 33 millones (USD 11 millones) a las universidades públicas.

La transformación de la educación superior en mercancía educativa es una meta a largo plazo y este horizonte es esencial para comprender la intensificación de la transnacionalización que se está llevando a cabo actualmente en este mercado. Desde el año 2000, la transnacionalización neoliberal de la universidad está bajo la égida de la Organización Mundial del Comercio y del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) (Knight, 2003). La educación es uno de los doce servicios cubiertos por este acuerdo cuyo objetivo es promover la liberalización de los servicios comerciales a través de la eliminación progresiva y sistemática de barreras comerciales. Recientemente, el AGCS se convirtió en uno de los temas más controvertidos en el ámbito de la educación superior, en el que participan políticos, profesores y empresarios. Sus defensores la ven como una oportunidad para ampliar y diversificar la oferta educativa de tal manera que sea posible combinar el beneficio económico con un mayor acceso a la universidad. Esta oportunidad se basa en las siguientes condiciones: el fuerte crecimiento del mercado educativo en los últimos años, un crecimiento solo obstaculizado por las fronteras nacionales; la difusión de medios electrónicos de enseñanza y aprendizaje; las necesidades incumplidas de mano de obra calificada; la creciente movilidad de estudiantes, profesores y programas; y la incapacidad financiera de los gobiernos para satisfacer la creciente

necesidad de educación superior. Este es el potencial de mercado que el AGCS espera lograr mediante la eliminación de las barreras comerciales en esta área.

El AGCS distingue cuatro formas principales en las que se puede ofrecer la mercantilización transnacional de los servicios educativos: ofertas fronterizas, consumo extranjero, presencia comercial y presencia de personas físicas.

*Las ofertas transfronterizas* están representadas por disposiciones transnacionales de servicio sin necesidad de movimiento físico por parte de los consumidores. Se incluyen el aprendizaje a distancia, el aprendizaje en línea y las universidades “virtuales”. Sigue siendo un mercado pequeño, pero con un fuerte potencial de crecimiento. Una cuarta parte de los estudiantes extranjeros que toman cursos ofrecidos por universidades australianas lo hacen a través de Internet. Tres grandes universidades estadounidenses (Columbia, Stanford y Chicago), y una en el Reino Unido (Escuela de Economía de Londres) formaron un consorcio para crear la Universidad de Cardean, que ofrece cursos en Internet para todo el mundo.

El *consumo exterior* consiste en la prestación de servicios mediante el movimiento transnacional del consumidor. Esto representa actualmente la mayor parte de la transnacionalización mercantil de la universidad. Un estudio de la OCDE calculó que este comercio valía USD 30 mil millones en 1999. A principios del año 2000, 514 000 extranjeros estudiaban en los Estados Unidos, más del 54% de ellos provenían de Asia. India contribuyó con 42 000 estudiantes. Esta área, como tantas otras, demuestra las asimetrías entre el Norte y el Sur. En el ciclo escolar 1998-99, solo 707 estudiantes estadounidenses estudiaron en la India.

La tercera área tiene que ver con la *presencia comercial* y consiste en productores privados de educación superior que establecen sucursales en países extranjeros para vender sus servicios. Normalmente se trata de sucursales locales o campus satélite de grandes universidades globales, o instituciones locales que operan bajo contratos de franquicia con dichas universidades. Es un área considerada de

gran potencial y la más próxima a colisionar con las políticas educativas nacionales, ya que implica que los centros locales o los campus satélites se sometan a las normas internacionales acordadas por los inversionistas extranjeros.

Por último, la *presencia de personas físicas* está representada por la dislocación temporal de proveedores de servicios, profesores o investigadores, establecidos en un país, y que ofrecen servicios a otro país (extranjero). Se trata de un ámbito que parece tener un gran potencial de desarrollo dada la creciente movilidad de los profesionales.

El caso de Sudáfrica debería citarse en este contexto, ya que ilustra con claridad los riesgos del AGCS. Sudáfrica asumió una posición de reserva total en relación con el AGCS. Se niega a suscribir compromisos comerciales internacionales en el ámbito de la educación e incita a otros países a hacer lo mismo. Esta es una postura relevante, dado que Sudáfrica exporta servicios educativos al resto del continente. Sin embargo, lo hace a través de acuerdos bilaterales y en un marco de beneficio mutuo para los países involucrados, y fuera del régimen de políticas comerciales internacionales. Esta condicionalidad del beneficio y respeto mutuos está ausente de la lógica del AGCS. El rechazo de Sudáfrica al AGCS se basa en la experiencia de las ofertas extranjeras de los proveedores de educación superior y de la ayuda financiera del Banco Mundial que los apoya, que, según los responsables por la educación sudafricana, tuvieron efectos devastadores en la educación superior del continente. El rechazo del AGCS se basa en la indiferencia ante cualquier consideración no comercial, lo que invalida cualquier política educativa nacional que considere la educación como un bien público y un componente importante del proyecto nacional. Un ejemplo que demuestra esta postura fue el comunicado que el por entonces ministro de Educación de Sudáfrica, el profesor Kader Asmal, emitió el 4 de marzo de 2004 al Comité Sudafricano de Cartera de Comercio e Industria. Con el fin del *apartheid*, Sudáfrica lanzó un enorme programa de lucha contra el racismo en instituciones educativas que tenían, entre sus principales objetivos, a las llamadas “universidades históricamente blancas”, un programa

que incluía una multiplicidad de acciones, incluida la acción afirmativa en relación con el acceso. Por consiguiente, la lucha antiracista es una parte central del proyecto nacional que subyace a las políticas educativas. En este contexto, el ministro de Educación da como ejemplo de conducta inaceptable el hecho de que una institución extranjera se propusiera operar en Sudáfrica reclutando de forma selectiva a estudiantes de las clases altas, en particular, a estudiantes blancos. El ministro comentó lo siguiente: “Como pueden imaginar, estas agendas pueden tener un impacto muy profundo en nuestros esfuerzos por construir una educación superior no racista en Sudáfrica” (Asmal, 2003, p. 51).

## **Del conocimiento universitario al conocimiento pluriversitario**

Los desarrollos de las últimas dos décadas presentaron desafíos muy exigentes a la universidad, especialmente a la universidad pública. La situación está casi colapsada en muchos países de la periferia y es difícil en los países semiperiféricos. Si bien en los últimos años la expansión y la transnacionalización del mercado de servicios universitarios contribuyeron de manera decisiva a esta situación, no son las únicas causas. Sucedió algo más profundo que explica por qué la universidad, aunque continúe siendo la institución por excelencia del conocimiento científico, ha perdido su hegemonía y se ha transformado en un blanco fácil para la crítica social. Creo que en las últimas dos décadas las relaciones entre el conocimiento y la sociedad comenzaron a cambiar significativamente, y estas alteraciones prometen ser profundas hasta el punto de transformar la manera en que concebimos el conocimiento y la sociedad. Como mencioné, la comercialización del conocimiento científico es la cara más visible de estas alteraciones. Sin embargo, y a pesar de su enormidad, son la punta del iceberg, y las transformaciones que ahora están en curso

tienen significados contradictorios y múltiples implicaciones, algunas de ellas epistemológicas.

El conocimiento universitario, es decir, el conocimiento científico producido en universidades o instituciones separadas de las universidades, pero que conservan un *ethos* universitario similar, fue, durante todo el siglo XX, un conocimiento predominantemente disciplinario cuya autonomía imponía un proceso de producción relativamente descontextualizado en relación con las presiones cotidianas de las sociedades. Según la lógica de este proceso, los investigadores son los que determinan qué problemas científicos se deben resolver, definen su relevancia y establecen las metodologías y los ritmos de la investigación. Es un conocimiento homogéneo y organizado de manera jerárquica en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten las mismas metas de producir conocimiento, tener la misma formación y cultura científica, y hacer lo que hacen de acuerdo a jerarquías organizativas bien definidas. Es un conocimiento basado en la distinción entre investigación científica y desarrollo tecnológico, y la autonomía del investigador se traduce como una especie de irresponsabilidad social en cuanto a los resultados de la aplicación del conocimiento. Además, en la lógica de este proceso de producción del conocimiento universitario, la distinción entre el conocimiento científico y otros tipos de conocimiento es absoluta, al igual que la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad puede aplicar o no, una alternativa que, aunque es socialmente relevante, es indiferente o irrelevante al conocimiento producido.

La organización y el *ethos* de la universidad fueron creados por esta clase de conocimiento. Este tipo de autocomprensión es muy problemático.<sup>5</sup> Durante las últimas dos décadas, hubo alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento y apuntaron al surgimiento de otro. Designo esta transición, que Gibbons et al.

<sup>5</sup> En otras partes, realicé una crítica detallada de este modelo de conocimiento. Ver Santos, 2007b y 2014.

(1994) describieron como una transición del “conocimiento tipo 1” al “conocimiento tipo 2”, como el pasaje del *conocimiento universitario al conocimiento pluriversitario*.<sup>6</sup>

A diferencia del conocimiento universitario descrito en el párrafo anterior, el conocimiento pluriversitario es un conocimiento contextual, en la medida en que el principio organizador de su construcción es su aplicación. Dado que esta aplicación se da fuera de la universidad, la iniciativa de formular los problemas a resolver y determinar sus criterios de relevancia es el resultado del intercambio entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinario que, por su misma contextualización, exige un diálogo o una confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo hace más heterogéneo internamente y permite que se produzca de manera más adecuada en sistemas menos perennes y más abiertos, organizados de forma menos rígida y jerárquica. El conocimiento pluriversitario cuestiona todas las distinciones sobre las que se basa el conocimiento universitario, pero, fundamentalmente, cuestiona la relación entre ciencia y sociedad. La sociedad deja de ser el objeto del cuestionamiento científico y se convierte en el sujeto que cuestiona la ciencia.

La tensión entre estos dos modelos de conocimiento evidencia los extremos de dos tipos ideales. De hecho, los tipos de conocimiento producidos ocupan diferentes posiciones a lo largo del *continuo* entre ambos polos, algunos están más cerca del modelo universitario, otros del modelo pluriversitario. Esta heterogeneidad no solo desestabiliza la especificidad institucional actual de la universidad, sino que también cuestiona su hegemonía y legitimidad de tal manera que la obliga a evaluarse a sí misma mediante criterios autocontradictorios.

El conocimiento pluriversitario se produjo de manera más consistente gracias a las asociaciones entre universidades e industrias bajo la forma de conocimiento mercantil. Sin embargo, especialmente en los países centrales y semiperiféricos, el contexto de aplicación también fue no mercantil, es decir, cooperativa y dependiente de la

<sup>6</sup> Más información al respecto en el capítulo 7.

solidaridad creada por las asociaciones entre investigadores y sindicatos, ONG, movimientos sociales, grupos sociales particularmente vulnerables (mujeres, inmigrantes ilegales, desempleados, personas con enfermedades crónicas, ancianos, personas con VIH/sida, etc.), comunidades de clase trabajadora y grupos de ciudadanos críticos y activos. Existe un sector creciente de la sociedad civil que desarrolla una relación nueva y más intensa con la ciencia y la tecnología, y que exige una mayor participación en su producción y en la evaluación de su impacto. En los países multiétnicos y multinacionales, el conocimiento pluriversitario comienza a emerger en el interior de la propia universidad cuando los estudiantes que provienen de grupos étnicos y minoritarios entienden que su inclusión es una forma de exclusión. Se enfrentan a la *tabula rasa* que se compone de sus culturas y del conocimiento tradicional de sus comunidades. Todo esto enfrenta al conocimiento científico con otros tipos de conocimiento y exige un mayor nivel de responsabilidad social de las instituciones que lo producen y, por consiguiente, de las universidades. A medida que la ciencia se arraiga más en la sociedad, la sociedad se vuelve más parte de la ciencia. La universidad fue creada según un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es este modelo el que subyace al institucionalismo actual. El conocimiento pluriversitario suplanta a esta noción unilateral con interactividad e interdependencia, ambos procesos enormemente fortalecidos por la revolución tecnológica de la información y la comunicación.

A la luz de estas transformaciones, podemos concluir que la universidad se encuentra en presencia de demandas opuestas que tienen el efecto convergente de desestabilizar el institucionalismo actual. Por un lado, la presión ultraprivada para mercantilizar el conocimiento desplaza la responsabilidad social de la universidad con un enfoque en producir conocimiento económicamente útil y comercialmente viable. Por otro lado, la presión social ultrapública destroza la esfera pública restringida de la universidad en nombre de una esfera pública mucho más amplia atravesada por enfrentamientos mucho más heterogéneos y por conceptos de responsabilidad social mucho más

exigentes de responsabilidad social. Este contraste entre las presiones ultraprivadas y ultrapúblicas no solo comenzó a desestabilizar el institucionalismo de la universidad, sino que también creó una profunda fractura en la identidad social y cultural de la universidad, una fractura que se traduce en desorientación y tácticas defensivas y, sobre todo, como una especie de parálisis encubierta por una actitud defensiva, resistente al cambio en nombre de la autonomía universitaria y la libertad académica. La inestabilidad causada por el impacto de estas presiones contrastantes crea impases en los que se hace evidente que las demandas de cambios mayores a menudo van acompañadas de una enorme resistencia al cambio.

### **¿El fin del proyecto país?**

El paso del conocimiento universitario al conocimiento pluriversitario es, por lo tanto, un proceso mucho más amplio que la mercantilización de la universidad y del conocimiento que produce. En la actualidad, es un proceso más visible en los países centrales, aunque también está presente en los semiperiféricos y periféricos. Sin embargo, tanto en los países semiperiféricos como periféricos, durante las últimas dos décadas, se comenzó a producir una transformación que está vinculada a la globalización neoliberal y no se limita a las dimensiones económicas ni se reduce a la mercantilización de la universidad. Es, además, una transformación eminentemente política, ya que en muchos países de reciente independencia, las universidades surgieron, a menudo, tras procesos dolorosos de lucha contra el colonialismo europeo. En estos países, la universidad pública y el sistema educativo en su conjunto siempre estuvieron vinculados a la construcción de un proyecto nacional. Este hecho fue tan evidente en las universidades latinoamericanas en el siglo XIX, como en los países africanos y asiáticos que lograron independizarse a mediados del siglo XX. Me refiero a proyectos de desarrollo o modernización nacional dirigidos por el Estado y destinados a generar y consolidar

la coherencia y cohesión del país como un territorio geopolítico bien definido económica, social y culturalmente, para el que era necesario, con frecuencia, librar guerras para definir las fronteras. Sin duda, esos proyectos “nacionales” eran en su mayor parte muy elitistas y excluían a grandes grupos de poblaciones y culturas ubicadas dentro de los límites del territorio geopolítico. El estudio de las artes liberales y de las ciencias sociales (y, con frecuencia, de las ciencias naturales) tenía por objeto dar consistencia a la concepción dominante del proyecto nacional, mediante la creación de conocimiento y la formación del personal necesario para su realización. En el mejor de los casos, la libertad académica y la autonomía universitaria eran parte integral de tales proyectos, incluso si los criticaban duramente. Este involucramiento fue tan profundo que, en muchos casos, se convirtió en la segunda naturaleza de la universidad: cuestionar el proyecto político nacional era cuestionar la universidad pública. La defensiva reactiva que ha dominado a la universidad en términos de sus respuestas a la crisis financiera se deriva del hecho de que la universidad, dotada de capacidad reflexiva y crítica como ninguna otra institución social, concluye con lucidez que ya no está vinculada a un proyecto nacional y que, sin uno, probablemente no puede haber una *verdadera* universidad pública.

En los últimos treinta años, la globalización neoliberal atacó de manera devastadora la idea de proyectos nacionales concebidos como obstáculos para la expansión del capitalismo global. Desde el punto de vista del capitalismo neoliberal, los proyectos nacionales legitiman las lógicas de la producción y reproducción social nacional integradas en espacios nacionales heterogéneos y orientadas a intensificar dicha heterogeneidad. Además, el funcionamiento de estas lógicas está garantizado por una entidad política dotada de poder soberano sobre el territorio, el Estado nación, cuya sumisión a las imposiciones económicas globales es problemática desde el principio, dados los propios intereses del Estado y los del capitalismo nacional del que el Estado dependió políticamente.

El ataque neoliberal apunta, en especial, al Estado nacional y, en particular, a las políticas económicas y sociales en las que la educación había desempeñado un papel importante. En el caso de la universidad pública, los efectos de este ataque no se limitan a la crisis financiera. Tienen repercusiones directas o indirectas en la definición de las prioridades de investigación y formación, no solo en las esferas de las ciencias sociales y las artes liberales, sino también en las ciencias naturales, en especial, en las esferas más estrechamente relacionadas con los proyectos de desarrollo tecnológico. La falta de autonomía política del Estado y del proyecto nacional se reflejó en la falta de autonomía cuasi epistemológica de la universidad y su consiguiente desorientación en lo que respecta a las funciones sociales. Las políticas universitarias de autonomía administrativa y descentralización, una vez adoptadas, han tenido el efecto de dislocar el eje de estas funciones del proyecto nacional hacia problemas locales y regionales. La crisis de identidad afectó al pensamiento crítico de la universidad y, de forma más amplia, a la esfera pública de la universidad. La universidad se enfrentó a dos opciones igualmente autodestructivas: por un lado, un nacionalismo aislacionista del que siempre se ha distanciado y que ahora se ha vuelto totalmente anacrónico y, por otro, una globalización hegemónica que reduce el pensamiento crítico de base nacional y la esfera pública a la condición de una idiosincrasia local indefensa o indefendible frente a un flujo global imparable.

Persistente en aguas subterráneas, esta falta de un proyecto de país desconoce cómo afirmarse a sí mismo excepto a través de malestar, actitudes defensivas y parálisis. Al parecer, la universidad no escapará de esta estasis a menos que se reconstruya un proyecto de país alternativo. Esto es exactamente lo que está sucediendo en el Norte global. Las universidades globales de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda actúan dentro de escenarios nacionales que tienen al mundo como su campo de juego. De lo contrario, es difícil justificar el apoyo que la diplomacia de estos países da a esos proyectos. Estamos ante un colonialismo de tercera generación que

tiene como protagonistas a las colonias del colonialismo de segunda generación. Desde la perspectiva de los países periféricos y semiperiféricos, el nuevo contexto mundial exige una reinención total del proyecto nacional sin el que no puede haber una reinención de la universidad. Esta demanda no es para nada nacionalista. Solo existe la necesidad de inventar un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización agresiva y excluyente.

## **PARTE II: ¿QUÉ DEBE HACERSE?**

En la segunda parte, trataré de identificar algunas de las ideas maestras que deben presidir una reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública. Tal vez el primer paso sea identificar los sujetos de las acciones que deben emprenderse de manera eficiente para enfrentar los desafíos que enfrenta la universidad pública. Mientras tanto, para identificar a los sujetos, primero es necesario definir el significado político de la respuesta a tales desafíos. En vista del precedente, queda claro que, a pesar de que existen múltiples causas de la crisis universitaria y algunas de ellas son de larga data, están siendo reconfiguradas por la globalización neoliberal. Como sugerí para otras áreas de la vida social (Santos, 2002, 2014 y Santos, 2005, 2006, 2007b), creo que la única manera eficiente y emancipadora de enfrentar la globalización neoliberal es oponerse a ella con una globalización alternativa, contrahegemónica. La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público significa que las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de país centrado en opciones de políticas que consideren la inserción del país en contextos cada vez más transnacionales de producción y distribución de conocimientos. Estos se polarizarán cada vez más entre dos procesos contradictorios de globalización: la globalización neoliberal y la globalización

contrahegemónica. Este proyecto de país debe ser el resultado de un amplio pacto político y social que consiste en diferentes pactos sectoriales, entre ellos, uno educativo, en términos del que la universidad pública se concibe como un bien colectivo. La reforma debe centrarse en responder de manera positiva a las demandas sociales de una democratización radical de la universidad, y poner fin a la historia de exclusión de los grupos sociales y sus conocimientos de los que la universidad ha sido responsable desde hace mucho tiempo, y que comenzó mucho antes de la fase actual de la globalización capitalista. A partir de ahora, se entrelazan las escalas nacionales y transnacional de la reforma. Sin articulación global, una nueva solución nacional es imposible. Por otro lado, una nueva solución nacional es imposible sin confrontar el pasado y el presente de la dominación capitalista, colonialista y patriarcal (mencionaré más sobre ello en los últimos capítulos).

El contexto global actual está fuertemente dominado por la globalización neoliberal, pero no se reduce a ella. Existe lugar para las articulaciones nacionales y globales basadas en la reciprocidad y en el beneficio mutuo que, en el caso de la universidad, reconstituyan y amplíen formas duraderas de internacionalismo. Esas articulaciones deben ser cooperativas, incluso cuando contienen componentes mercantiles; es decir, deben construirse fuera de los regímenes de la política comercial internacional. Esta transnacionalización alternativa es posible gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y se basa en el establecimiento de redes nacionales, regionales y mundiales, dentro de las que circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y difusión de conocimientos científicos y de otro tipo, así como nuevos compromisos sociales (locales, nacionales, regionales y mundiales). El objetivo es restituir el papel de la universidad pública en la resolución y definición colectiva de problemas sociales que ahora son insolubles, a menos que se consideren a nivel global o regional. El nuevo pacto universitario parte de la premisa de que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar de su país en un mundo polarizado por globalizaciones contradictorias.

La globalización neoliberal se basa en la destrucción sistemática de los proyectos nacionales y, como a menudo se diseñaron con la colaboración activa de profesores y estudiantes universitarios, la universidad pública será objeto de destrucción hasta que se ajuste a los objetivos neoliberales. No significa que la universidad pública deba aislarse de las presiones de la globalización neoliberal que, aparte de ser imposible, podría dar la falsa impresión de que la universidad ha estado relativamente protegida de tales presiones. En realidad, se podría decir que parte de la crisis de la universidad es el resultado de la incorporación pasiva y cooptación por las fuerzas de la globalización hegemónica. Lo que se requiere es una respuesta activa a esta cooptación, en nombre de una globalización contrahegemónica.

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público que propongo aquí mantiene la idea de un proyecto nacional, pero la concibe de una manera no nacionalista. En el siglo XXI, las naciones solo existen en la medida en que sus proyectos nacionales estén calificados para una inserción relativamente autónoma en la sociedad global. Para los países periféricos y semiperiféricos, la única manera de calificar es resistir la globalización neoliberal con estrategias para otro tipo de globalización. La dificultad y, a menudo, el drama de la reforma universitaria en muchos países reside en el hecho de que implica revisar y reexaminar la idea del proyecto nacional, algo que los políticos han intentado evitar en los últimos veinte años, ya sea porque consideran que tal idea sería como arrojar arena en los engranajes de su rendición al neoliberalismo o porque realmente creen que la nacionalidad es un instrumento de resistencia obsoleto. La universidad pública sabe que, sin un proyecto nacional, solo hay contextos globales y que son demasiado poderosos para ser confrontados seriamente por la resistencia de la universidad. El “exceso” de lucidez de la universidad le permite declarar que el emperador no tiene ningún traje. Por esta razón, solo la reforma universitaria será particularmente difícil y siempre será diferente a otras reformas en términos cualitativos.

La globalización contrahegemónica de la universidad como bien público es, por lo tanto, un proyecto político exigente que, para ser creíble, debe superar dos prejuicios contradictorios pero arraigados: por un lado, que la universidad solo puede ser reformada por la comunidad universitaria y, por el otro, que la universidad nunca se reformará a sí misma. Estos son prejuicios muy poderosos. Analizaremos de manera breve las fuerzas sociales potencialmente comprometidas a enfrentarlos. La primera fuerza social es la propia comunidad de la universitaria pública, es decir, quienes la integran y están interesados en una globalización alternativa de la universidad, los profesores, los estudiantes y el personal administrativo. Hoy la universidad pública es un campo social muy fracturado en el que sectores e intereses contradictorios luchan unos contra otros. A menudo, predominan las posiciones defensivas que mantienen el *statu quo* y rechazan la globalización, ya sea neoliberal o alternativa. Esta es una posición conservadora, no solo porque aboga por respetar *el statu quo*, sino principalmente porque, privada de alternativas realistas, tarde o temprano se rendirá a los planes de globalización neoliberal de la universidad. El personal universitario que denuncie esta posición conservadora y, al mismo tiempo, rechace la idea de que no hay alternativa a la globalización neoliberal protagonizará la reforma progresiva que propongo.

La segunda fuerza social de esa reforma es el propio Estado, siempre que se lo presione con éxito para que respalde la globalización alternativa de la universidad. Sin esta opción, el Estado nacional termina adoptando, más o menos de manera incondicional, las presiones de la globalización neoliberal o sucumbiendo, más o menos a regañadientes, ante ellas. En cualquier caso, se transforma en enemigo de la universidad pública, más allá de cualquier proclamación en contrario. Dada la estrecha relación amor-odio que el Estado mantuvo con la universidad durante todo el siglo XX, las opciones tienden a ser dramatizarse.

Por último, la tercera fuerza social para llevar a cabo la reforma son los ciudadanos organizados de forma colectiva en grupos

sociales, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y sus redes, y gobiernos progresistas locales (municipales) interesados en formar relaciones de cooperación entre la universidad y los intereses sociales que representan. En contraste con el Estado, esta tercera fuerza social mantuvo una relación históricamente distante y, a veces, incluso hostil con la universidad, debido al elitismo de esta última y a la distancia que cultivó durante mucho tiempo en relación con los llamados sectores “no cultos” de la sociedad. Se trata de una fuerza social que debe ganarse a través de una respuesta a la cuestión de la legitimidad, es decir, a través del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico a la universidad, y mediante un conjunto de iniciativas que profundizan la responsabilidad social de la universidad en línea con el conocimiento pluriversitario mencionado anteriormente (me referiré a esto a continuación).

En la siguiente sección, identifico los principios que deben guiar la reforma emancipadora de la universidad pública.

## **Confrontar lo nuevo con lo nuevo**

Las transformaciones de las dos últimas décadas fueron muy profundas y, a pesar de haber estado dominadas por la mercantilización de la educación superior, no se redujeron a ella. También hubo transformaciones en los procesos y contextos sociales de producción y difusión del conocimiento, y los cambios son irreversibles. En tales condiciones, lo nuevo no puede ser considerado como el problema y, lo antiguo, como la solución. Además, lo que existió antes no fue una época dorada y, si lo fue, fue solo para la universidad y no para el resto de la sociedad y, en el seno de la propia universidad, fue para algunos y no para otros (por ejemplo, para profesores titulares, pero no para profesores auxiliares o asistentes).

La resistencia tiene que implicar la promoción de alternativas que aborden la contribución específica de la universidad como bien

público a la solución y definición colectiva de nuevos problemas sociales nacionales y mundiales.

## **Luchar por la definición de la crisis**

Para abandonar su posición defensiva, la universidad tiene que estar segura de que la reforma no esté diseñada contra ella. La idea de un pacto educativo es crucial aquí, ya que no puede haber pacto cuando existen imposiciones y resistencias no negociables. La cuestión es por qué la universidad debería abandonar su posición defensiva y bajo qué condiciones debería hacerlo. Para responder, es necesario revisar los conceptos de la crisis de hegemonía y de legitimidad.

El ataque contra la universidad por parte de los Estados que cedieron al neoliberalismo fue tan masivo que ahora es difícil definir los términos de la crisis excepto en términos neoliberales. Esta es la primera manifestación de la pérdida de hegemonía de la universidad. La universidad perdió la capacidad de definir la crisis de una manera hegemónica; es decir, de una manera que ratifique su autonomía de forma autónoma y con la que la sociedad se pueda identificar. Aquí yace la preponderancia de las posiciones defensivas. Por difícil que sea, es crucial (ahora más que nunca) definir y sostener una definición contrahegemónica de la crisis.

Durante los últimos treinta años, la universidad ha sufrido una erosión aparentemente irreparable de su hegemonía. En parte, se originó en la actual transición del conocimiento universitario convencional al conocimiento pluriversitario, es decir, conocimientos transdisciplinarios, contextualizados, producidos y distribuidos de forma interactiva que, gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, han alterado las relaciones entre el conocimiento, la información y la ciudadanía. Hasta ahora, la universidad no ha podido aprovechar al máximo estas transformaciones.

## Luchar por la definición de la universidad

Hay una cuestión de hegemonía que, aunque aparenta ser residual, es fundamental para que la universidad pueda luchar con éxito por su legitimidad: la cuestión de la definición de la universidad. El gran problema de la universidad en este ámbito es el hecho de que la etiqueta “universidad” hoy se vincula a iniciativas, organizaciones o empresas que no tienen nada que ver con lo que la universidad históricamente, y hasta hace poco, representaba. Esto fue posible debido a la acumulación indiscriminada de funciones atribuidas a la universidad a lo largo del siglo XX. Como se adicionaron sin articulación lógica, el mercado de la enseñanza superior pudo autodesignar su producto como “universidad” sin tener que asumir todas sus funciones, concentrándose solo en aquellas que representaban una fuente de beneficios. Por ejemplo, se concentró en la enseñanza y descartó la investigación o la extensión universitaria sin fines de lucro.

La reforma debe partir de la suposición de que una universidad debe tener formación de posgrado, investigación y una extensión socialmente responsable. Sin ninguno de estos componentes, se trata solo de una enseñanza superior, no de una universidad.<sup>7</sup> En términos de esta definición, en muchos países, la inmensa mayoría de las universidades privadas, e incluso algunas de las públicas, no son universidades en absoluto.

Por lo tanto, la reforma debe distinguir con mucha más claridad entre la enseñanza universitaria y la terciaria. Con respecto a las universidades públicas que no son realmente universidades, el problema debería resolverse mediante la creación de una red universitaria pública (que propongo más adelante) para que las universidades sin investigación autónoma o cursos de posgrado puedan ofrecer estos servicios en asociación con otras universidades de redes nacionales o incluso transnacionales. Un sistema universitario en el que los

<sup>7</sup> No es casual que el Banco Mundial prefiera la designación de “educación terciaria” en lugar de universidad.

programas de posgrado y la investigación están concentrados en una pequeña minoría de universidades no puede garantizar la sostenibilidad de un proyecto educativo nacional en un contexto cultural y político alejado de formas contradictorias de globalización y diversidad cultural.<sup>8</sup>

La definición de lo que es una universidad es crucial para proteger a la universidad de la competencia depredadora y a la sociedad de las prácticas de consumo fraudulentas. Una lucha exitosa por la definición otorgará a la universidad pública un campo de juego mínimo en el que pueda llevar a cabo la lucha más abarcadora y exigente, la lucha por la legitimidad.

## **Reclamar la legitimidad**

En una situación en la que la hegemonía se ve afectada de manera irremediable, la legitimidad es, al mismo tiempo, más urgente y compleja. Por lo tanto, la batalla por la legitimidad va a ser cada vez más exigente y la reforma universitaria debe centrarse en ella. Existen cinco áreas de acción en este ámbito: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes y asociaciones entre universidades y escuelas públicas. Las dos primeras son los más convencionales, pero tendrán que ser revisadas en detalle. La tercera se practicó en algunas universidades latinoamericanas y africanas durante períodos de mayor responsabilidad social por parte de la universidad; la cuarta constituye una innovación decisiva en la construcción de una universidad poscolonial; la quinta es un área de acción que tuvo una

<sup>8</sup> En lo que respecta a las universidades privadas, en caso de que deseen mantener el estatus y la designación de universidad, sus licencias deberían estar sujetas a la existencia de programas de posgrado, de investigación y de extensión con responsabilidad social y sometidos a revisiones frecuentes y exigentes. Como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sostener estos programas de forma autónoma, deben hacerlo a través de asociaciones, ya sea con otras universidades privadas o públicas.

gran presencia en el pasado, pero que ahora tiene que ser totalmente reinventada.

Acceso. En la esfera del acceso, la mayor frustración de las últimas tres décadas fue que no se logró alcanzar el objetivo de un acceso democrático. En la mayoría de los países, los factores de discriminación, ya sea de clase, raza, género o etnia, perpetuaron el hecho de que el acceso sea una combinación de mérito y privilegio. En lugar de la democratización, hubo “masificación” y, posteriormente, en el supuesto período posterior a la masificación, una fuerte segmentación de la educación superior que implicaba prácticas de auténtico “*dumping* social” de diplomas y graduados. Las universidades más elitistas tomaron pocas iniciativas más allá de defender sus criterios de acceso, y resaltaron el hecho, a menudo cierto, de que la discriminación más persistente ocurre en el camino hacia la universidad dentro de la educación primaria y secundaria.

Es previsible que la transnacionalización de los servicios de educación superior agravará el fenómeno de segmentación al transnacionalizarlo. Algunos proveedores extranjeros dirigen sus ofertas a los mejores estudiantes que vienen de las mejores (y a veces más elitistas) escuelas secundarias o que se graduaron de las mejores universidades nacionales. En un sistema transnacionalizado, las mejores universidades, que ocupan las mejores peldaños nacionales en los países periféricos y semiperiféricos, se convertirán en los peldaños inferiores en la escala mundial. De los cuatro tipos de servicios transnacionalizados, el consumo extranjero es uno de los principales responsables de la nueva “fuga de cerebros”, la que es particularmente evidente en la India, pero también está presente en algunos países africanos, como Kenia y Ghana.

En cuanto a las ideas maestras que deben orientar la cuestión del acceso, discernio lo siguiente:

En primer lugar, en los países donde la discriminación en el acceso a las universidades se basa en gran medida en bloqueos en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, la reforma universitaria progresiva, a diferencia de las recetas del Banco Mundial, debe

dar incentivos a la universidad para promover asociaciones activas, en las esferas de la ciencia y la tecnología, con las escuelas públicas.

En segundo lugar, la universidad pública debe permanecer libre con becas de mantenimiento, en lugar de préstamos, destinadas a los estudiantes de clases subalternas e históricamente excluidos y discriminados de grupos sociales, a veces de la mayoría de la población. Si no se controla, el endeudamiento de los estudiantes universitarios se convertirá en una bomba de tiempo: una población agobiada por la certeza de una deuda que puede tardar veinte años en pagar está siendo arrojada a un mercado laboral cada vez más incierto. Se deben otorgar becas que incluyan la posibilidad de trabajos estudiantiles en actividades universitarias tanto dentro como fuera del campus, una práctica poco común, especialmente en países periféricos y semiperiféricos. Por ejemplo, los estudiantes graduados y no graduados podrían ser voluntarios algunas horas a la semana como tutores en las escuelas públicas, para así ayudar a los alumnos y, si fuera necesario, a los profesores.

En tercer lugar, en las sociedades multinacionales y multiculturales, la discriminación racial y étnica debe confrontarse con programas de acción afirmativa centrados tanto en el acceso como en la asistencia, especialmente durante los primeros años en que las tasas de deserción son a menudo altas. Está de más decir que la discriminación racial y étnica se produce junto con la discriminación de clase, pero no puede reducirse a la última, sino que debe ser objeto de medidas específicas. En la India, la discriminación por castas es objeto de acción afirmativa, a pesar de que ocurre junto con la discriminación por motivos de clase y género. En Sudáfrica, la discriminación racial es objeto de acción afirmativa, a pesar de que se superpone con la discriminación de clase.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> En Sudáfrica, en respuesta a las protestas estudiantiles, el Departamento de Educación Superior y Capacitación (DHET) estableció en 2016 una comisión de tarifas y decidió que todos los estudiantes cuyos padres ganaran menos de ZAR 600 000 al año no debían pagar.

Como sucede en estos dos países, la acción antidiscriminatoria en la universidad debe llevarse a cabo junto con medidas antidiscriminatorias en otros ámbitos, como el acceso al empleo público y al mercado laboral en general. De esta manera, la universidad estará vinculada a un proyecto nacional progresivo y será testigo de ello.<sup>10</sup>

En cuarto lugar, la evaluación crítica del acceso y sus obstáculos—como el resto de la discusión sobre las áreas de extensión y ecología de saberes (que analizaré más adelante)—debe enfrentar de forma explícita el carácter colonial de la universidad moderna. En el pasado, la universidad no solo participó en la exclusión social de las llamadas razas y etnias “inferiores”, sino que también teorizó su inferioridad, una inferioridad extendida al conocimiento producido por los grupos excluidos en nombre de la prioridad epistemológica conferida a la ciencia. La tarea de democratizar el acceso es, por tanto, particularmente exigente, ya que cuestiona a la universidad en su conjunto, no solo a quienes asisten a ella, sino al tipo de conocimiento que se

<sup>10</sup> En Brasil, hoy la política de acción afirmativa desempeña un papel de liderazgo y merece una mención especial. En respuesta a la creciente presión de los movimientos sociales por el acceso democrático al aprendizaje superior, especialmente del movimiento negro, el gobierno de Lula lanzó el programa “Universidad para Todos” (PROUNI), en el primer semestre de 2004. El programa proclama la acción afirmativa en función de criterios raciales y socioeconómicos, y se basa en dos medidas principales. La primera ofrece acceso y becas completas para estudiantes de bajos ingresos de modo que puedan asistir a universidades privadas a cambio de las exenciones fiscales y de seguridad social que les otorga el Estado. Las instituciones que se adhieran al programa destinarán al menos el 10 % de sus vacantes a estudiantes de bajos ingresos y maestros de educación básica de escuelas públicas. La segunda medida determina que las universidades federales públicas destinarán al menos el 50 % de la matrícula a estudiantes procedentes de escuelas públicas (en Brasil las mejores escuelas secundarias son privadas, mientras que las mejores universidades son públicas). Estas vacantes se distribuirán de modo que reflejen la composición étnica de cada estado del Estado Federativo Brasileño, dejando a las universidades la posibilidad de fijar los porcentajes de vacantes que deben cubrir los estudiantes de bajos ingresos y los grupos raciales o étnicos subrepresentados en la educación superior. Este programa representa un esfuerzo valioso contra el elitismo social tradicional de la universidad pública y tuvo mucha resistencia. El debate abarcó la contradicción convencional entre el acceso democrático y la meritocracia, y también algunos temas nuevos, como la dificultad de aplicar criterios raciales o étnicos en una sociedad altamente mestiza.

transmite a quienes asisten (más información sobre este tema en el último capítulo).

*Extensión.* El área de extensión tendrá un significado muy especial en un futuro próximo. En un momento en que el capitalismo global pretende funcionalizar la universidad y, de hecho, transformarla en una vasta agencia de extensión a su servicio, una reforma emancipadora de la universidad pública debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión y concebirlas como una alternativa al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en la defensa de la diversidad cultural. La extensión comprende una vasta área de prestación de servicios para una variedad de beneficiarios: grupos y organizaciones sociales de clase trabajadora, movimientos sociales, comunidades locales o regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de prestar servicios a receptores bien definidos, existe también un área de prestación de servicios completamente diferente que tiene como receptor a la sociedad en general: la promoción de la cultura científica y técnica, y el estudio de las artes y la literatura como herramientas para potenciar la ciudadanía y profundizar la democracia.

Para que la extensión cumpla con este papel, debe evitar que se dirija a actividades de creación de dinero con el único propósito de reunir recursos no estatales. En este caso, nos enfrentamos a una privatización discreta (o no tan discreta) de la universidad pública. Por el contrario, las actividades de extensión que tengo en mente están diseñadas para abordar los problemas de la exclusión social y la discriminación (racismo, patriarcado, xenofobia, islamofobia, chivos expiatorios en general), con el fin de darles voz a los grupos sociales excluidos y discriminados.

*Investigación-acción.* La investigación-acción y la ecología de saberes son áreas de legitimidad universitaria que trascienden la extensión,

ya que actúan tanto a nivel de extensión como a nivel de investigación y formación. La acción-investigación consiste en la definición participativa y ejecución de proyectos de investigación que involucren a las clases populares, comunidades subalternas y organizaciones sociales que enfrentan problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación. Los intereses sociales están vinculados a los intereses científicos de los investigadores y, por lo tanto, la producción de conocimientos científicos está directamente relacionada con la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales que carecen de recursos para acceder a conocimientos técnicos especializados a través del mercado. La investigación-acción tiene una larga tradición en América Latina, pero nunca ha sido una prioridad para las universidades. Al igual que sucede con las actividades de extensión, la nueva centralidad de la investigación-acción se debe al hecho de que la transnacionalización neoliberal de la educación superior está transformando la universidad en una institución global de investigación-acción al servicio del capitalismo global. También en este caso, la batalla contra este funcionalismo solo es posible mediante la construcción de una alternativa social que se centre en la utilidad social de la universidad y la defina de una manera contrahegemónica.

*Ecología de saberes.* La ecología de saberes es una forma más avanzada de investigación-acción. Implica una revolución epistemológica en las formas de investigación y capacitación que se llevaron a cabo de manera convencional en la universidad.<sup>11</sup> La ecología de saberes es una especie de contraextensión o extensión a la inversa que sucede de fuera hacia dentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre los saberes científicos y humanísticos producidos por la universidad, por un lado, y los conocimientos laicos o populares que circulan en la sociedad y que son producidos por personas

<sup>11</sup> Análisis esta revolución epistemológica en mayor detalle en el capítulo 1 y en Santos, 2014.

comunes, tanto en entornos urbanos como rurales, originados en culturas occidentales y no occidentales (indígenas, africanas, orientales, etc.), por el otro. Junto a la euforia tecnológica, también existe hoy una falta de confianza epistemológica en la ciencia que deriva de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos tipos de progreso científico y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna no se cumplieron. Comienza a percibirse en términos sociales que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y considerarlo el único tipo de conocimiento válido, contribuyó de manera activa a la descalificación y destrucción de un conocimiento no científico de gran valor potencial, lo que provocó la marginalización de los grupos sociales para quienes estos tipos de saberes eran los únicos disponibles y, en términos más generales, el empobrecimiento de la diversidad y experiencia humanas. Por lo tanto, en el núcleo de la injusticia social se encuentra la injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio a escala mundial, donde los países periféricos, ricos en sabiduría no científica, pero pobres en conocimiento científico, han visto cómo estos últimos, en forma de ciencia económica, destruyeron sus formas de sociabilidad, economías, comunidades indígenas y rurales, y sus entornos.

*Universidad y escuela pública.* Quiero subrayar aquí la importancia del “conocimiento pedagógico”, que comprende tres subtemas: producción y difusión de conocimientos pedagógicos, investigación educativa y formación de maestros de escuelas públicas. Es un tema de creciente importancia, codiciado con avidez por el mercado educativo. La universidad pública alguna vez desempeñó un papel hegemónico en este ámbito, pero se ha retirado o se ha visto apartada de él en las últimas décadas. Este hecho es ahora responsable del distanciamiento de la universidad de la escuela secundaria pública (la separación entre el mundo académico y el mundo de la escuela) que, de mantenerse, destruirá cualquier esfuerzo serio de relegitimizar la universidad pública como un bien colectivo.

Bajo la égida de la globalización neoliberal, las agencias internacionales, las organizaciones no gubernamentales y una serie de fundaciones e institutos privados asumieron algunas de las funciones de la universidad pública en el desarrollo de la educación pública, especialmente en el campo de la investigación educativa aplicada. Este cambio en la titularidad funcional se refleja en el contenido de su práctica. El cambio se manifiesta en la primacía de las metodologías cuantitativas, en el énfasis en los estudios de carácter evaluativo y de diagnóstico, basados en una racionalidad economicista, en función de análisis costo-beneficio estrictamente concebidos y, finalmente, en una preocupación obsesiva por medir los resultados del aprendizaje a través de la aplicación periódica de pruebas estandarizadas. Temas como la eficiencia, la competencia, el desempeño, la elección y la rendición de cuentas se convirtieron en un elemento central de la agenda educativa. Los estudios que se producen fuera de las universidades, patrocinados y financiados por organizaciones internacionales y fundaciones privadas, tuvieron una enorme influencia en la política educativa pública y determinaron temas tan diversos como el currículo y la selección de directores en el sistema escolar público. Excluida del debate y frecuentemente acusada de defender el *statu quo* de la instrucción pública corporativa, la universidad se limitó a cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se molestó en formular alternativas. Como cabe esperar los educadores y los administradores escolares comprometidos con proyectos progresistas y contrahegemónicos a menudo se quejan de la falta de participación y apoyo de la universidad pública. La marginación de la universidad va acompañada de la demanda de la calificación terciaria de los docentes en todos los niveles de enseñanza, lo que resulta en la progresiva privatización de la formación de los docentes. La “capacitación y el empoderamiento de los docentes” se convirtió en uno de los segmentos más prósperos del mercado educativo emergente, confirmado por la proliferación de instituciones privadas que ofrecen cursos de empoderamiento docente para los sistemas escolares.

La amplia brecha entre la universidad pública y el conocimiento pedagógico es perjudicial tanto para la escuela pública como para la universidad pública. La resistencia de esta última a las nuevas recetas educativas no puede reducirse a una crítica, especialmente porque la crítica, en el contexto de la crisis de legitimidad de la universidad, aumenta el aislamiento social de la universidad pública. La crítica producida en las escuelas de educación reforzó la percepción de que la universidad está completamente obsesionada con la defensa del *statu quo*. Eliminar esta percepción debería ser uno de los principales objetivos de una reforma universitaria progresiva y democrática. El principio que debe afirmarse es el compromiso de la universidad con la escuela pública. Entre otras directivas, la reforma defendida aquí propone lo siguiente:

1. Valorar la formación inicial y vincularla a los programas de formación continua.
2. Reestructurar los cursos de concesión de títulos para asegurar la integración curricular entre la formación profesional y académica.
3. Desarrollar la colaboración entre investigadores universitarios y profesores de escuelas públicas en la producción y difusión del conocimiento pedagógico, mediante el reconocimiento y estímulo de la investigación-acción.
4. Crear redes regionales y nacionales de universidades públicas para el desarrollo de programas de formación continua en colaboración con los sistemas públicos de enseñanza.

## **Repensar las conexiones entre la universidad y la industria**

Como hemos visto, el sector industrial crece rápido como productor de servicios educativos y universitarios. Aquí me refiero a él como consumidor. La popularidad actual de los conceptos de una

“sociedad del conocimiento” (no de los conocimientos, en plural) y de una “economía basada en el conocimiento”, en especial, en los países centrales, demuestra la presión puesta sobre la universidad para producir el tipo de conocimiento necesario para aumentar la productividad y la competitividad de las empresas. La presión empresarial es tan fuerte que va mucho más allá de la esfera de la extensión, ya que intenta definir de acuerdo a su propia imagen e intereses qué investigaciones son relevantes. Esta redefinición elimina tanto la distinción entre extensión e investigación, como la distinción entre investigación fundamental y aplicada. En el Norte global, especialmente en Estados Unidos, la relación entre el Estado y la universidad comenzó a estar dominada por el imperativo central en este ámbito: la contribución de la universidad a la competitividad económica y a la supremacía militar. Las políticas de investigación están centradas en estudios privilegiados de áreas de interés para las empresas y en la comercialización de los resultados de la investigación. Los recortes en la financiación pública de las universidades se consideran “incentivos” para que las universidades adquieran inversiones privadas, establezcan asociaciones con la industria, patenten sus resultados y desarrollen actividades comerciales, incluida la comercialización de sus propias marcas.

La respuesta a esta presión se vuelve bastante dramática y plantea los retos más desafiantes para la supervivencia de la universidad pública tal como la conocemos. Existen cuatro razones principales:

1. Es el ámbito en el que existe la mayor desconexión entre el modelo institucional tradicional de la universidad y el nuevo modelo implícito en las actuaciones exigidas.
2. Esta es el área en la que la universidad entra en competencia directa con otras instituciones y actores que surgieron de las nuevas demandas.
3. Es aquí donde los modelos de administración pública de la universidad se exponen de manera más directa y se comparan

de forma negativa con los modelos predominantes de gestión privada.

4. Más que en cualquier otra área, aquí resulta evidente que la legitimidad y responsabilidad de la universidad en relación con los intereses dominantes y los grupos sociales pueden significar su ilegitimidad e irresponsabilidad en relación con los grupos sociales e intereses subalternos (pero mayoritarios).

En este ámbito, la reforma progresiva de la universidad como bien público debe orientarse según las siguientes ideas:

En primer lugar, es crucial que la comunidad científica y los grupos sociales con los que decide asociarse no pierdan el control de la agenda de la investigación científica. Para que esto suceda, es necesario evitar la asfixia financiera que resulta de obligar a la universidad pública a privatizar sus funciones para compensar los recortes presupuestarios. Es crucial que la “apertura al exterior” no se limite a la apertura al mercado. Por el contrario, la universidad debe desarrollar espacios de intervención que de alguna manera equilibren los intereses múltiples, incluso contradictorios y a veces conflictivos que circulan en la sociedad, y que estén dotados del poder de convocar e interrogar a la universidad. Incluso en Estados Unidos, donde el negocio del conocimiento está más avanzado, el liderazgo tecnológico del país se basa hasta ahora en una especie de equilibrio entre la investigación básica emprendida en las universidades, sin interés comercial directo, y la investigación aplicada sujeta a ritmos y riesgos empresariales.

En segundo lugar, los organismos públicos de financiación de la investigación deberían actuar en nombre de los temas de investigación emergentes considerados socialmente relevantes, pero sin ningún valor comercial previsible. El creciente atractivo de las competencias para la llamada “investigación focalizada” debe ser moderado por la competencia general en la que la comunidad científica más joven tiene la oportunidad de desarrollar de manera libre y

creativa nuevas áreas de investigación que, por el momento, no despierten el interés del capital.

No se debe pasar por alto la utilidad de la universidad para interactuar con el entorno empresarial con el fin de identificar nuevos temas de investigación, desarrollar tecnología aplicada y realizar análisis de impacto. De hecho, es importante que se conceda a la universidad la capacidad de explorar este potencial y que, al hacerlo, no se sitúe en una posición dependiente, especialmente en el nivel de supervivencia, en lo que respecta a los contratos comerciales.

El tema más polémico en esta área es el patentamiento del conocimiento. En los países centrales, la lucha por las patentes, especialmente en las áreas comercialmente más atractivas, como la biotecnología, está transformando por completo los procesos de investigación y las relaciones dentro de la comunidad científica, lo que amenaza la colegialidad de los procesos de investigación y el debate libre y abierto de los resultados. Muchos consideran que pone en peligro el avance de la ciencia, además de provocar una distorsión fatal de las prioridades de investigación. El problema de las patentes es uno de los que mejor revelan la segmentación mundial de la producción de conocimientos. Solo es pertinente en los pocos países donde existe una gran capacidad de absorción comercial de los conocimientos producidos. En una universidad orientada a un futuro poscapitalista, poscolonialista y pospatriarcal, no hay espacio para el conocimiento patentado.

## **Hacia un nuevo institucionalismo**

El ámbito institucional es un área clave de la reforma democrática y emancipadora de la universidad pública. Mencioné anteriormente que la virulencia y la importancia de la crisis institucional reside en que se trata de una condensación de las crisis cada vez más profundas de hegemonía y legitimidad. Por ello me centré hasta ahora en estas dos crisis. En mi opinión, la reforma universitaria debe centrarse

en la cuestión de la legitimidad. De hecho, la pérdida de hegemonía parece irremediable, no solo por el surgimiento de muchas instituciones alternativas, sino también por la creciente segmentación interna en la red universitaria, tanto a nivel nacional como mundial. Hoy en día, la universidad no es la organización única que era y su heterogeneidad hace aún más difícil identificar la singularidad de su carácter. Los procesos de globalización visibilizan e intensifican esta heterogeneidad. Lo que queda de la hegemonía de la universidad es la existencia de un espacio público donde el debate y la crítica a la sociedad pueden, a largo plazo, ocurrir con menos restricciones que en el resto de la sociedad. Este núcleo de hegemonía es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas actuales para sostener la legitimidad de la universidad. Por ello, la reforma institucional debe centrarse en esta última.

La reforma institucional que propongo aquí pretende fortalecer la legitimidad de la universidad pública en el contexto de la globalización neoliberal de la educación y prevé apoyar la posibilidad de una globalización alternativa. Sus principales áreas pueden resumirse en las siguientes ideas: red, democratización interna y externa, y evaluación participativa.

*Red.* La primera idea es la de una red nacional de universidades públicas sobre la que se pueda desarrollar una red mundial. En casi todos los países existen asociaciones universitarias, pero esas asociaciones no llegan a constituir una red. En la mayoría de los casos, son simplemente grupos de presión que exigen de manera colectiva beneficios que se apropian de forma individual. En otra dirección, propongo que el bien público de la universidad comience a producirse en redes, lo que significa que ninguno de los nodos de la red puede garantizar por sí solo todas las funciones a las que se traduce este bien público, ya sea la producción de conocimientos, la formación de pregrado y posgrado, la extensión, investigación-acción o ecología de saberes. Esto implica una revolución institucional. En términos institucionales, las universidades estaban ideadas para funcionar

como entidades autónomas y autosuficientes. La cultura de la autonomía universitaria y de la libertad académica, aunque defendida públicamente en nombre de la universidad contra fuerzas externas, se ha utilizado con frecuencia dentro del sistema universitario para enfrentar a las universidades. La competencia por el *ranking* exacerbaba la separación y, como se produce sin medidas compensatorias, profundiza las desigualdades existentes, agudizando aún más la cúspide de la pirámide y profundizando la segmentación y heterogeneidad general. La creación de una red pública implica el intercambio de recursos y equipo, la movilidad interna de profesores y estudiantes, y una mínima estandarización de los planes de estudio, la organización del ciclo lectivo y los sistemas de evaluación. Ninguna de estas necesidades elimina las especificidades de la respuesta de cada universidad al contexto local o regional en el que se encuentra. Por el contrario, el mantenimiento de dicha especificidad da a cada universidad un mayor valor dentro de la red.<sup>12</sup> La red, al tiempo que crea una mayor polivalencia y descentralización, fortalece la red universitaria pública en su conjunto. No se trata de que las mejores universidades compartan sus recursos de tal manera que se ponga en riesgo su excelencia. Más bien, se trata de multiplicar el número de universidades excelentes, y de ofrecerle a cada una la posibilidad de desarrollar su nicho potencial con la ayuda de las demás.

Una vez creada la red, su desarrollo está sujeto a tres principios básicos de acción: densificarla, democratizarla y calificarla. La teoría de redes proporciona oportunidades organizativas valiosas. Pueden ser de varios niveles y de múltiples escalas, deben estimular la formación de *clusters* y promover el crecimiento de la multiconectividad entre universidades, los centros de investigación y de extensión, los programas que difunden y publican conocimientos. A la hora de construir una red, creo que es útil tener en cuenta el ejemplo de la

<sup>12</sup> Por ejemplo, en Brasil, descubrí experiencias muy ricas relacionadas con los servicios de extensión de universidades del norte y del noreste que son totalmente desconocidas o infravaloradas en las universidades del centro y del sur. Estoy seguro de que también sucede lo contrario.

Unión Europea. La política universitaria europea prevé la creación de una red universitaria que prepare a las universidades europeas para la globalización de la educación superior. No estoy de acuerdo con el excesivo énfasis en los aspectos mercantiles y el enfoque único puesto en competir con las universidades globales norteamericanas (desarrollaré más al respecto en el capítulo 4). Sin embargo, la estrategia fue correcta en su impulso inicial, al reconocer que, hasta hace poco, las relaciones entre las universidades europeas se caracterizaban por la heterogeneidad institucional, la enorme segmentación y el aislamiento recíproco. Si una región central del sistema mundial, como la Unión Europea, llega a la conclusión de que es vulnerable en este ámbito a escala mundial y decide prepararse para remediarlo mediante la creación de una red universitaria europea, parece que, por mejores motivos, lo mismo debería hacerse a través de asociaciones regionales entre países semiperiféricos y periféricos.

La organización de las universidades dentro de la red debe estar dirigida a promover la articulación interna en las cuatro áreas de legitimidad: acceso, extensión, investigación-acción y ecología de saberes.

*Democratización interna y externa.* Además de crear la red, el nuevo institucionalismo debe trabajar en la profundización de la democracia interna y externa de la universidad. Cuando hablamos de democratización universitaria, normalmente pensamos en poner fin a las formas de discriminación que limitan el acceso. Pero existen otras dimensiones. Recientemente, la democratización externa de la universidad se ha convertido en un tema muy debatido. La idea de la democratización externa se confunde con la idea de la responsabilidad social de la universidad, ya que lo que se está discutiendo es la creación de un vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad que acaba con el aislamiento que ha demonizado a la universidad en los últimos años como manifestación corporativa del elitismo, torre de marfil, entre otros conceptos. El llamamiento a la democracia externa es ambiguo, ya que lo llevan a cabo grupos

sociales con intereses contradictorios. Por un lado, el llamado proviene de un mercado educativo que invoca el déficit democrático de la universidad para justificar la necesidad que posee el mercado de tener un mayor acceso a ella, algo que solo es posible si la universidad es privatizada. La democratización externa implica la nueva relación de la universidad con el mundo de los negocios y su transformación definitiva en un negocio. Por otra parte, el llamado a la democratización externa proviene de fuerzas sociales progresistas que están detrás de las transformaciones que se producen en el paso del modelo universitario al modelo pluriversitario. En especial, procede de los aliados de grupos históricamente excluidos que hoy exigen que la universidad pública se haga responsable de sus intereses, los que fueron descuidados durante mucho tiempo. El modelo de pluriversidad, al asumir la contextualización del conocimiento y la participación de ciudadanos o comunidades como usuarios, o incluso coproductores del conocimiento, requiere que dicha contextualización y participación estén sujetas a normas que garanticen la transparencia de las relaciones entre la universidad y su entorno social, y que legitimen las decisiones tomadas en el ámbito de dichas relaciones.

Este segundo llamamiento a la democracia externa pretende neutralizar el primero, es decir, el llamado a privatizar la universidad. El llamado a la privatización tuvo un enorme impacto en las universidades de muchos países en las últimas dos décadas, al punto de que los investigadores universitarios perdieron gran parte del control que tenían sobre las agendas de investigación. El caso más obvio es la forma en que hoy se definen las prioridades de investigación en el campo de la salud, donde las enfermedades que afectan a la mayoría de la población mundial (malaria, tuberculosis, VIH/sida) no reciben prioridad de investigación. Desde el momento en que los mecanismos reguladores de la comunidad científica comienzan a depender de los centros de poder económico, solo la presión democrática externa ascendente puede asegurar que asuntos con poco interés comercial pero gran impacto social se incluyan en las agendas de investigación.

La necesidad de un nuevo institucionalismo de democracia externa, una nueva esfera pública de la universidad/sociedad, es fundamental para que las presiones sociales sobre las funciones universitarias sean transparentes, medibles y susceptibles a una regulación razonable. Este es uno de los caminos de la democracia participativa que conduce a una nueva plataforma de legitimidad en la universitaria pública.

La democracia interna debe articularse con la democracia externa. Este es un tema que adquirió gran visibilidad en los países centrales durante los sesenta y en todos los países que atravesaron períodos de dictadura durante la segunda mitad del siglo XX, y que introdujo formas de gobernanza universitaria democrática tan pronto como se derrocaron las dictaduras. La presión empresarial sobre la universidad lanzó un ataque sistemático a esta democracia interna. La razón es obvia: poner la universidad al servicio del capital implica la proletarianización de profesores e investigadores, la otra cara de convertir a los estudiantes en consumidores de un bien educativo, y eso no puede ocurrir mientras los mecanismos de la democracia interna estén en su lugar, precisamente porque sostienen la libertad académica que impide el camino hacia la proletarianización. Este proceso solo es posible cuando se establece un modelo empresarial de administración y organización, se profesionalizan las funciones universitarias y se mantiene una estricta separación entre la administración, por un lado, y el cuerpo docente y los investigadores, por el otro.

La democracia externa propuesta por el capital es, por lo tanto, muy hostil a la democracia interna. No sucede lo mismo en el caso de la democracia externa comunitaria y solidaria que estimula la democracia interna y *viceversa*. Por lo tanto, la reforma de la universidad pública como bien colectivo debe defender la democracia interna por su propio bien y evitar que la democracia externa se reduzca a las relaciones entre la universidad y la industria. La democracia externa puede concretarse a través de consejos sociales diversos en términos sociales y culturales, con una participación basada en la

relevancia social más que en las contribuciones económicas, definidas sobre bases locales o regionales, de clase, raciales y de género. La participación en los órganos internos democráticos se verá así informada por los principios de la acción afirmativa, lo que acercará a los grupos e intereses sociales a los consejos distanciados de la universidad. Es importante que los consejos sean más que una mera *fachada*, de modo que, además de sus funciones consultivas, puedan participar en los procesos internos de la democracia participativa de la universidad.

*Evaluación participativa.* Por último, el nuevo institucionalismo implica un nuevo sistema de evaluación que incluye a cada una de las universidades y la red universitaria en su conjunto. En ambos casos, deben adoptarse mecanismos de autoevaluación y de heteroevaluación. Los criterios de evaluación deben ser congruentes con los objetivos mencionados de la reforma y aplicarse a través de herramientas democráticas o participativas, y no mediante herramientas tecnocráticas. El capital educativo transnacional recomienda ferientemente estas últimas. Implican evaluaciones externas cuantitativas, tanto de la enseñanza como de la investigación, y olvidan el cumplimiento de cualquier otra función, es decir, las de extensión y, por supuesto, investigación-acción y ecología de saberes. En el caso de la investigación, la evaluación se centra en lo que puede explicarse fácilmente mediante técnicas bibliométricas que diferencian los tipos y lugares de publicación, y miden el impacto de las publicaciones por el número de citas. Las áreas de extensión menos cuantificables se evaluaron poco y, cuando esto sí sucede, se tiende a privilegiar las relaciones entre la universidad y la industria, y a centrarse en criterios cuantitativos, como el número de patentes.

El establecimiento de criterios a través de mecanismos de democracia interna y externa es fundamental, ya que definen el valor social de las diferentes actividades universitarias. La universidad no debe promover modelos únicos de actividad profesional, sino modelos diferenciados que valoren las competencias específicas de

los distintos grupos de profesores. De esta manera, la universidad puede aumentar sus retornos sociales e introducir incentivos internos para nuevas actividades que sirvan de escudo contra la presión unilateral de los incentivos mercantiles. Los modelos de evaluación participativa facilitan la aparición de criterios de evaluación interna suficientemente sólidos para medir los criterios externos. Los principios de autogestión, autorregulación y autodisciplina permiten que los procesos evaluativos sirvan como procesos de aprendizaje político. Estos principios son la única garantía de que la autoevaluación participativa no se convertirá en autocontemplación narcisista o en un intercambio de favores evaluativos.

## **Conclusión**

En el siglo XXI, la universidad ciertamente será menos hegemónica, pero no menos necesaria que en siglos anteriores. Su especificidad como bien público reside en que es la institución que vincula el presente con el mediano y largo plazo a través de los tipos de conocimiento y formación que produce, y por el espacio público privilegiado que establece, dedicado a la discusión abierta y crítica. Por estas dos razones, es un bien colectivo sin aliados fuertes. Muchas personas no están interesadas en el largo plazo y otras tienen suficiente poder para ser cautelosas con aquellos que se atreven a sospechar de ellas o criticar sus intereses.

La universidad pública es, por lo tanto, un bien público en constante amenaza, lo que no quiere decir que la amenaza venga solo del exterior, sino que también puede provenir del interior. Es posible que, en este capítulo, haya hecho hincapié en la amenaza externa más que en la interna. Sin embargo, la amenaza interna también está muy presente. Toma la forma de inercias y privilegios que llevan a parte del cuerpo docente a tomar una de tres posiciones hostiles ante cualquier reforma progresiva y emancipadora: o bien están de acuerdo con la globalización neoliberal de la universidad y se

benefician de ella; o están lo suficientemente bien establecidos para sentirse protegidos contra cualquier reforma y no se preocupan por lo que sucederá al resto de la comunidad universitaria; o renunciaron a continuar resistiendo. Los factores de la amenaza interna son estimulados por una interacción perversa, desconocida para muchos, con factores de la amenaza externa. Hoy más que nunca soy consciente de que una universidad socialmente aislada por su elitismo y sus tendencias corporativas, y paralizada por la incapacidad de cuestionarse a sí misma de la misma manera que cuestiona a la sociedad, es presa fácil de los prosélitos de la globalización neoliberal. Por eso la aparición de un mercado universitario, primero nacional y, ahora, mundial, al exponer las vulnerabilidades de la universidad pública, constituye una amenaza tan profunda para el bien público que produce o debe producir.

La conjunción entre factores de amenaza interna y factores de amenaza externa es bastante obvia al evaluar la capacidad de la universidad para pensar a largo plazo, tal vez su característica más distintiva. Los que trabajan en la universidad actual saben que las tareas universitarias son predominantemente a corto plazo, dictadas por emergencias presupuestarias, competencias interdepartamentales, permanencia de profesores, entre otras razones. La gestión de tales emergencias permite el florecimiento de tipos de conductas y profesionales que tendrían poco mérito o relevancia si fuera posible y urgente centrarse en cuestiones a largo plazo. Esta situación de emergencia, que seguramente se debe a una pluralidad de factores, también debe considerarse como una señal de la influencia de poderosos actores sociales externos en la universidad. ¿Cuál es el retorno social del pensamiento a largo plazo, de la utilización de los espacios públicos para el pensamiento crítico o incluso la producción de conocimientos, además de lo que exige el mercado? En la línea de pensamiento del Banco Mundial, la respuesta es obvia: ninguno. Si existiera, sería peligroso o al menos insostenible en los países semiperiféricos y periféricos, ya que tendría que competir con los países centrales que tienen ventajas comparativas supuestamente

inequívocas en este ámbito. Si esta lógica mundial y externa no encontrara un terreno tan fértil para la apropiación local e interna, sin duda no sería tan peligrosa. La propuesta que presenté en este capítulo es la antípoda de esta lógica global y externa, y pretende crear condiciones para impedir que encuentre una trama acogedora para su apropiación local e interna.

La universidad es un bien público conectado de manera estrecha con un proyecto de país más inclusivo y antichovinista recientemente definido. El significado político y cultural de este proyecto, y su viabilidad dependen de la capacidad de una nación para negociar, de manera calificada, la inserción de sus universidades en los nuevos campos transnacionales. En el caso de la universidad y de la educación en general, este requisito es la condición necesaria para no convertir la negociación en un acto de rendición y marcar así el fin de la universidad como la conocemos. La única manera de evitar la rendición es crear las condiciones para una universidad cooperativa en solidaridad con su propio papel global.



## Capítulo cuatro

# Un punto de inflexión en la universidad

### Introducción

Cuando consideramos la universidad a nivel mundial, en la actualidad, es tan importante mirar atrás como mirar hacia adelante. En el caso de Europa, se trata de un período de evaluación del proceso de Bolonia, que lleva el nombre de la Declaración de Bolonia organizada por los ministros de educación de la Unión Europea en 1999, con el fin de reformar la educación superior en Europa y crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).<sup>1</sup> Es un período propenso a fluctuaciones intensas, entre evaluaciones positivas y negativas, entre la sensación de que es demasiado tarde o demasiado pronto para lograr los resultados previstos. En mi opinión, tales fluctuaciones intensas en el análisis y la evaluación son una señal de que todo permanece abierto, que el fracaso y el éxito se vislumbran por igual en el horizonte, y que depende de nosotros que suceda uno u otro. El gran filósofo Ernst Bloch escribió que para cada esperanza siempre existe un ataúd: *heil* y *unheil*. En este capítulo, me centraré principalmente en la universidad europea, pero los retos a los que hoy se enfrenta

<sup>1</sup> Para más información, consulte el siguiente sitio: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

se encuentran en todos los continentes, por más que las razones, los argumentos o las soluciones propuestas difieran.

En general, podemos afirmar que la universidad está atravesando, tanto como el resto de las sociedades contemporáneas, un período de transición paradigmática. Esta transición se puede explicar de la siguiente manera: *nos enfrentamos a problemas modernos para los que no existen soluciones modernas*. En pocas palabras, los problemas modernos son el cumplimiento de los ideales de la Revolución Francesa: *liberté, égalité, fraternité*. En los últimos 200 años, no hemos podido alcanzar tales objetivos en Europa, ni mucho menos en otros lugares. Las soluciones diseñadas para cumplirlos, tales como el progreso científico y tecnológico; la racionalidad formal e instrumental; el Estado burocrático moderno; el reconocimiento de divisiones de clase, raza y género dentro de los estrictos límites de los valores liberales, y la resistencia de las formas de sociabilidad capitalista, colonialista y patriarcal; la institucionalización de los conflictos sociales que plantean las desigualdades sociales y las discriminaciones a través de procesos democráticos liberales, el desarrollo de las culturas nacionales y las identidades nacionales, el secularismo y el laicismo, etc., no fueron capaces de alcanzar los objetivos por los que se ha luchado. La universidad moderna, en particular a partir de mediados del siglo XIX, ha sido un componente clave de tales soluciones. En realidad, fue gracias a ellas que originalmente se diseñaron la autonomía institucional, la libertad académica y la responsabilidad social. La crisis generalizada de las soluciones modernas trajo consigo la crisis de la universidad. En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, a principios de los setenta, se produjeron intensos impulsos reformistas en todo el mundo. En la mayoría de los casos, los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta y principios de los setenta fueron la fuerza impulsora. En los últimos cuarenta años, sin embargo, por razones distintas pero convergentes, en varias partes del mundo la universidad se convirtió, más que en una solución para los problemas sociales, en un problema adicional.

En lo que respecta a la universidad, el problema se puede formular de esta manera: la universidad se enfrenta a cuestiones paradigmáticas para las que hasta ahora solo se proporcionaron respuestas subparadigmáticas. Las preguntas paradigmáticas son aquellas enfocadas en el origen de la identidad histórica y la vocación de la universidad para cuestionar no tanto los pormenores del futuro de la universidad, sino si la universidad, tal como la conocemos, tiene de hecho futuro. Por lo tanto, son cuestiones que despiertan un tipo particular de desconcierto.

Las respuestas subparadigmáticas dan por sentado el futuro de la universidad. Las reformas que piden terminan siendo una invitación al inmovilismo. No logran mitigar el desconcierto provocado por las cuestiones paradigmáticas e incluso pueden, de hecho, aumentarlo. Por cierto, asumen que el desconcierto no tiene sentido.

En este capítulo, propongo que debemos abordar las cuestiones paradigmáticas y transformar el desconcierto que provocan en una energía positiva, tanto para profundizar como para reorientar el movimiento reformista. El desconcierto resulta de un campo abierto de contradicciones en el que existe una competencia inconclusa y desregulada entre diferentes posibilidades. Tales posibilidades abren un espacio para la innovación política e institucional, ya que muestran la magnitud de lo que está en juego.

## **Preguntas paradigmáticas**

Empezaré por identificar algunas de las cuestiones paradigmáticas a las que se enfrenta la universidad a principios del siglo XXI. Sin pretender ser exhaustivo, seleccioné doce de estas preguntas.

La *primera pregunta paradigmática* es la siguiente: al capacitar a sus élites y a la burocracia, y al proporcionar el conocimiento y la ideología subyacentes al proyecto nacional, ¿cómo se puede refundar la misión de la universidad en un mundo globalizado, un mundo en el

que la soberanía estatal es cada vez más una soberanía compartida o simplemente una elección entre diferentes tipos de interdependencia o dependencia, y en el que la idea misma de un proyecto nacional se ha convertido en un obstáculo para las concepciones dominantes del desarrollo global? ¿Es la universidad global una respuesta posible? Si es así, ¿cuántas universidades globales de este tipo son viables? ¿Qué sucede con la gran cantidad de instituciones restantes? Si se busca capacitar a las élites globales en universidades globales, ¿dónde se pueden encontrar los aliados y la base social en la sociedad para las universidades no globales? ¿Qué tipos de relaciones habrá entre universidades globales y no globales? ¿Contribuirá la relevancia del *ranking* a la cohesión del Espacio Europeo de Educación Superior o, por el contrario, a su segmentación a través de la competencia desleal y el ascenso del internacionalismo comercial?

Una *segunda pregunta paradigmática* puede formularse de la siguiente manera: La idea de una sociedad del conocimiento implica que el conocimiento está en todas partes. ¿Cuál es el impacto de esta idea en una universidad moderna que fue creada sobre la premisa de que era una isla del conocimiento en una sociedad de ignorancia? ¿Cuál es el lugar o la especificidad de la universidad como centro de producción y difusión del conocimiento en una sociedad con muchos otros centros de producción y difusión del conocimiento? ¿Las prácticas de revisión académica y arbitraje continuarán determinando de manera significativa las evaluaciones de becas y oportunidades de reclutamiento y promoción en universidades de todo el mundo? ¿Lo seguirán haciendo de tal manera que promuevan concepciones de buena erudición, rigor metodológico y solidez teórica, definidas de forma estrecha y monocultural, como sucede hoy en general? Por el contrario, tal vez las nuevas tecnologías de producción y difusión del conocimiento (Internet, y libros, revistas especializadas y bibliotecas electrónicas, entre otras) socaven las prácticas tradicionales y elitistas de control de acceso en las publicaciones científicas y académicas de revistas y libros, lo que permitiría perseguir prácticas nuevas,

creativas, más igualitarias y culturalmente sensibles, y paradigmáticamente abiertas de revisión entre pares.

*Tercera pregunta paradigmática:* En el mejor de los casos, la universidad moderna ha sido un lugar de pensamiento libre e independiente, y de celebración de la diversidad, aunque esté sujeta a los estrechos límites de las disciplinas y los cánones centrados en Occidente, ya sea en las ciencias o en las humanidades. Si tenemos en cuenta que durante los últimos treinta años la tendencia a transformar el valor de la verdad del conocimiento en el valor de la “verdad del mercado” del conocimiento se ha vuelto cada vez más fuerte, ¿podría progresar el conocimiento no conformista, crítico, heterodoxo, no comercializable, y existir un futuro para los profesores, investigadores y estudiantes que lo persiguen? De ser así, ¿cuál sería el impacto en los criterios de excelencia y competitividad interuniversitaria? De lo contrario, ¿podemos seguir llamando universidad a una institución que solo produce conformistas competentes y nunca rebeldes competentes, y que solo considera el conocimiento como una mercancía y nunca como un bien público?

*Cuarta pregunta paradigmática:* La universidad moderna siempre ha sido una institución transnacional al servicio de las sociedades nacionales. En el mejor de los casos, la universidad moderna es un modelo temprano para los flujos internacionales de ideas, profesores, estudiantes y libros. Vivimos en un mundo globalizado, pero no en un mundo globalizado de manera homogénea. No solo existen diferentes lógicas que mueven los flujos globalizados, sino también distintas relaciones de poder detrás de la distribución de los costos y beneficios de la globalización. Existe la avaricia transnacional, ya que hay solidaridad transnacional. ¿De qué lado estará la universidad? ¿Se convertirá en una empresa transnacional o en una cooperativa transnacional u organización sin fines de lucro? ¿Existe una contradicción entre nuestro énfasis en el desarrollo cultural y social, y el énfasis de los laboratorios de ideas poderosos acerca del desarrollo

económico y la contribución de la universidad a la competitividad global de las empresas globales? ¿Por qué algunos de los principales esfuerzos de reforma fuera de Europa eligieron el siguiente lema? “Ni Bolonia, ni Harvard” (Filho, 2008).

*Quinta pregunta paradigmática:* La universidad ha sido históricamente uno de los pilares principales de la Europa de las ideas, por cuestionables que puedan haber sido esas ideas. Esto fue posible ya que se le concedió a la universidad un grado de autonomía institucional inimaginable en cualquier otra institución estatal. El lado oscuro de esta autonomía fue el aislacionismo social, la falta de transparencia, la ineficiencia organizacional, el prestigio social desconectado del logro académico, la reproducción de la injusticia cognitiva (epistemicidio).<sup>2</sup> En su diseño original, el proceso de Bolonia debía poner fin a este lado oscuro sin afectar de manera significativa la autonomía de la universidad. ¿Se está llevando a cabo este diseño sin resultados perversos? ¿Es el proceso de Bolonia una ruptura con los aspectos negativos de la universidad tradicional, o es un ejercicio brillante de reorganización de inercias y reciclaje de vicios antiguos? ¿Es posible estandarizar los procedimientos y criterios en las diferentes culturas universitarias sin eliminar la diversidad y la innovación? ¿Es posible desarrollar la transparencia, la movilidad y el reconocimiento recíproco y, al mismo tiempo, preservar la diversidad institucional y cultural? ¿Por qué los burócratas están tomando el control de las ideas buenas y los ideales nobles de forma tan fácil?

*Sexta pregunta paradigmática:* El prestigio laboral va de la mano de la escasez y la calificación laboral. La universidad moderna se encuentra en el corazón de la producción social de calificaciones laborales de alto rendimiento. Si los *rankings* logran fragmentar el futuro sistema universitario global, ¿qué empleos y qué calificaciones se generarán en cada universidad? El sistema mundial se basa en una

<sup>2</sup> Sobre el concepto de epistemicidio, ver Santos, 2014.

jerarquía integrada de países centrales, periféricos y semiperiféricos. La actual crisis financiera y económica demostró que la misma jerarquía se mantiene en Europa (el norte de Europa desarrollado frente al sur de Europa subdesarrollado) y, como tal, la cohesión social está mostrando su lado oscuro: existe con la condición de que la jerarquía estructural no se vea afectada, que los países permanezcan como centrales, periféricos o semiperiféricos sin moverse dentro de la jerarquía. Ya que no necesariamente coincidirá con la ubicación en la jerarquía de los países en los que se ubican, ¿tendremos universidades periféricas, semiperiféricas y centrales? ¿El proceso de Bolonia hará que tales jerarquías sean más rígidas o flexibles? Según la distribución geopolítica de los *rankings*, ¿la jerarquía entre las universidades acentuará o más bien a atenuará las jerarquías entre los países europeos?

*Séptima pregunta paradigmática:* A medida que la universidad diversifica los niveles de titulación (primer, segundo, tercer ciclo, y posdoctorado), el analfabetismo social aumenta en los grados inferiores, lo que justifica que los grados superiores tengan un mayor valor. De hecho, se trata de un movimiento en espiral. ¿Agotó su potencial de desarrollo? ¿Cuántos ciclos más tendremos en el futuro? ¿Estamos creando un analfabetismo sin fin en el mismo proceso en el que creamos conocimiento sin fin? ¿Las universidades periféricas y semiperiféricas estarán encargadas de resolver el problema del analfabetismo, mientras que las universidades centrales tendrán el monopolio del conocimiento altamente calificado?

*Octava pregunta paradigmática:* ¿Puede la universidad conservar su especificidad y autonomía relativa si se rige por los imperativos del mercado y las demandas laborales? Dada la validez problemática del análisis de costo-beneficio en el campo de la investigación y el desarrollo, ¿se permitirá que la universidad asuma ciertos costos con la expectativa de obtener beneficios inciertos, como siempre lo ha hecho en el pasado? ¿Qué pasará con el conocimiento que no tiene ni

debe tener valor de mercado? En cuanto al conocimiento comercializable, ¿qué impacto se espera en él si se valorará exclusivamente en función de su valor de mercado? ¿Cuál es el futuro de la responsabilidad social si la extensión se reduce a un recurso o a una carga para recaudar recursos financieros? ¿Qué sucederá con el imperativo de hacer que la universidad sea relevante para las necesidades de la sociedad, dando por sentado que tales necesidades no se reducen a las necesidades del mercado y pueden, de hecho, contradecirlas?

*Novena pregunta paradigmática:* Históricamente, la universidad (o al menos la universidad pública) ha estado arraigada en los tres pilares de la regulación social moderna: el Estado, el mercado y la sociedad civil. Sin embargo, el equilibrio de su presencia en la estructura y el funcionamiento de la universidad varió con el tiempo. De hecho, la universidad europea moderna comenzó en Bolonia como una iniciativa de la sociedad civil. Más tarde, el Estado fortaleció su presencia, que se convirtió en dominante a partir de mediados del siglo XIX, y en las colonias después de que se independizaron. En los últimos treinta años, el mercado tomó la delantera en la estructuración de la vida universitaria. En pocas décadas, la universidad pasó de producir conocimientos y profesionales para el mercado a convertirse en un mercado, el mercado de la educación terciaria, y finalmente, al menos según visionarios poderosos, a ser dirigida como una organización de mercado, una organización empresarial. Desde entonces, las preocupaciones de la sociedad civil se han confundido fácilmente con los imperativos del mercado o se han subordinado a ellos, y el Estado ha utilizado su poder coercitivo muy a menudo para imponer los imperativos del mercado a las universidades reacias. ¿Es el proceso de Bolonia una respuesta creativa a las demandas neoliberales unidimensionales o, por el contrario, una forma de imponerlas a través de un proceso europeo transnacional que neutraliza la resistencia nacional?

*Décima pregunta paradigmática:* Las universidades de todo el mundo que siguieron los modelos europeos fueron fundamentales para difundir una visión eurocéntrica del mundo, una visión lo suficientemente poderosa (tanto en términos intelectuales como militares) como para reivindicar la validez universal. Sin embargo, no implicó ignorar las diferencias culturales, sociales y espirituales del mundo no europeo. Al contrario, implicó conocer tales diferencias, aunque sometidas a propósitos eurocéntricos, ya sea la celebración romántica del otro o la subyugación y destrucción colonial del otro. En ambos casos, conocer al otro estaba al servicio de mostrar la superioridad y, por lo tanto, la universalidad de la cultura europea; se requería un conocimiento detallado, colonial o imperial del otro. Mi universidad, por ejemplo, la Universidad de Coimbra, fundada en 1290, contribuyó enormemente al desarrollo del conocimiento comprometido con la empresa colonial. La calidad e intensidad de la tarea realizada por los misioneros antes de embarcarse en el extranjero es asombrosa, en especial, cuando la comparamos con la tarea que hacen los ejecutivos del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional (FMI) cuando evangelizan al mundo con ortodoxia neoliberal en sus cabezas y bolsillos. En cuanto a sus pretensiones de conocimiento, no puede aplicarse lo que dijo el gran líder de los movimientos de liberación africanos, Amílcar Cabral, sobre el conocimiento colonial: “La búsqueda de este conocimiento, a pesar de su carácter unilateral, subjetivo y, a menudo, injusto, contribuye al enriquecimiento de las ciencias humanas y sociales en general” (Cabral, 1977, p. 314, traducción propia).

*La undécima pregunta:* ¿Está la universidad preparada para reconocer que la comprensión del mundo supera con creces la comprensión occidental del mundo? ¿Está la universidad preparada para refundar la idea del universalismo sobre una base nueva e intercultural? Vivimos en un mundo de normas en conflicto y muchas de ellas generan guerras y violencia. Las diferencias culturales, las identidades colectivas nuevas y antiguas, las concepciones y convicciones políticas,

religiosas y morales antagónicas son más visibles que nunca. No hay otra alternativa a la violencia que la disposición a aceptar la falta de integridad de todas las culturas e identidades, realizar negociaciones arduas y tener un diálogo intercultural creíble. Al reformar las universidades europeas, ¿se tiene en cuenta ese papel como objetivo estratégico de su futuro?

*La duodécima pregunta*, probablemente la más paradigmática de todas: Las universidades modernas han sido tanto un producto como un productor de modelos específicos de desarrollo. Cuando comenzó el proceso de Bolonia, había más certezas sobre el proyecto de desarrollo europeo que hoy. El efecto compuesto de múltiples crisis (la crisis financiera y económica, la crisis ambiental y energética, la crisis del modelo social europeo, la crisis migratoria, la crisis de seguridad) apunta a una crisis civilizadora o a un cambio paradigmático. La pregunta es la siguiente: En una época tan turbulenta, ¿es posible alcanzar la serenidad de la universidad? Si es posible, ¿es deseable? ¿El proceso de Bolonia está equipando a la universidad para entrar en el debate sobre modelos de desarrollo y paradigmas civilizadores, o más bien para servir de la manera más acrítica y eficiente posible al modelo dominante decidido por los poderes establecidos y evaluado por los nuevos supervisores de la producción universitaria a su servicio? A nivel internacional, dado el conflicto entre las concepciones locales de desarrollo autónomo y el modelo de desarrollo global impuesto por las normas de la OMC, y dado el hecho de que los estados europeos son donantes, ¿contribuirá la universidad europea a un diálogo entre diferentes modelos de desarrollo? ¿O, más bien, proporcionará legitimidad intelectual a las imposiciones unilaterales de los estados donantes, como en el período colonial?

## **Imaginar futuros alternativos**

En mi opinión, dos décadas después del inicio del proceso de Bolonia, las universidades europeas hasta ahora solo han dado respuestas subparadigmáticas a estas cuestiones paradigmáticas.

Las más subparadigmáticas son las no respuestas, los silencios, la toma de conciencia del nuevo sentido común en relación con la misión de la universidad. El peligro es convertir los logros realmente mediocres en brillantes saltos hacia adelante, disfrazar la resignación bajo la máscara del consenso, orientar a la universidad hacia un futuro en el que no haya futuro para la universidad.

En mi opinión, estamos en una coyuntura cuya complejidad los científicos caracterizarían como una situación de bifurcación. Los movimientos mínimos en una u otra dirección pueden producir cambios importantes e irreversibles. Tal es la magnitud de nuestra responsabilidad. Todos sabemos que nunca actuamos sobre el futuro; actuamos sobre el presente a la luz de nuestras anticipaciones o visiones sobre cómo será el futuro. Las preguntas paradigmáticas indican que no hay una sola anticipación o visión consensuada que dar por sentada, y por eso las preguntas invitan a una reflexión profunda.

Sugiero que estamos ante dos visiones alternativas y que su co-presencia es la fuente de las tensiones que atraviesan hoy el sistema universitario. Ambas invitan a dos visiones imaginarias opuestas de una evaluación retrospectiva de las reformas en curso. Es decir, miran nuestro presente desde el futuro.

Según una de ellas, los esfuerzos de reforma fueron en efecto una verdadera reforma, ya que lograron preparar a la universidad para afrontar de manera eficaz los retos del siglo XXI, lo que implicó diversificar su misión sin renunciar a su autenticidad, fortalecer la autonomía institucional, y lograr libertad académica y responsabilidad social en las nuevas y muy complejas condiciones de Europa y del mundo en general. De este modo, la universidad europea pudo

reconstruir el ideal humanista de una nueva manera internacionalista, solidaria e intercultural.

Según la otra visión retrospectiva imaginaria, el proceso de Bolonia fue, por el contrario, una contrarreforma, ya que bloqueó las reformas que las universidades de diferentes países europeos estaban llevando a cabo de manera individual y según sus condiciones específicas para hacer frente a los desafíos ya mencionados. Además, el proceso de Bolonia obligó a una convergencia más allá de un nivel razonable. Lo hizo con el propósito de impedir que la universidad accediera a los mecanismos que le permitirían resistir contra los imperativos del mercado y los negocios, de la misma manera que resistió en el pasado a los imperativos de la religión y, más tarde, del Estado.

Para no terminar este capítulo con un comentario pesimista, detallaré brevemente la segunda visión retrospectiva y, luego, me ocuparé de la primera. La segunda visión, la visión de la contrarreforma, nos muestra un escenario distópico con las siguientes características.

Ya que la crisis financiera reveló los peligros de crear una moneda única (el euro) sin reunir políticas públicas y fiscales y presupuestos estatales, entendemos que, a largo plazo, el proceso de Bolonia podría resultar ser el euro de las universidades europeas. Estas son las consecuencias previsibles: se descartarán los principios del internacionalismo universitario solidario y el respeto por la diversidad cultural en nombre de la eficacia del mercado universitario europeo y de la competencia; las agencias de calificación universitaria arrojarán a las universidades más débiles (reunidas en los países más débiles) al cesto de basura del *ranking*. Aunque se afirma que es riguroso, el *ranking* universitario será, en gran medida, arbitrario y subjetivo. La mayoría de las universidades sufrirán las consecuencias de una rápida disminución de la financiación pública y muchas se verán obligadas a cerrar.

Como sucede en otros niveles de educación, los estudiantes ricos y sus padres buscarán en todo el mundo la mejor relación calidad-precio, como ya lo hacen en las universidades convertidas en centros comerciales, mientras que los estudiantes pobres y sus padres estarán

confinados a las universidades pobres que existen en sus países o vecindarios pobres. El impacto interno será abrumador: la relación entre la investigación y la enseñanza será un verdadero paraíso para las universidades en la cima del *ranking* (una minoría escasa) y un infierno perfecto para la gran mayoría de las universidades y sus académicos. Los criterios de mercantilización reducirán el valor de las diferentes áreas de conocimiento a su precio de mercado. El latín, la poesía o la filosofía se mantendrán solo si algún macdonald informático reconoce en ellos algún grado de utilidad. Los administradores universitarios serán los primeros en interiorizar la orgía clasificadora, una orgía de objetivos e indicadores maníacos; expropiarán a las familias de los estudiantes o robarán al cuerpo docente sus vidas personales y tiempo libre con el fin de generar ingresos. Utilizarán toda su creatividad para destruir la creatividad y la diversidad universitaria, para estandarizar todo lo que es estandarizable y para desacreditar o descartar todo lo que no lo es. El cuerpo docente será proletarizado por los mismos medios de producción educativa que supuestamente les pertenecen, es decir, a través de la enseñanza, la evaluación y la investigación. Acabarán siendo zombis de formas, objetivos y evaluaciones impecables en términos de rigor formal, pero fraudulentos en el fondo, *paquetes de trabajo, entregables, hitos*, gangas de citación mutua para mejorar los índices, evaluaciones de *dónde publica lo que no me importa*, carreras concebidas como estimulantes, pero aplastadas en posiciones bajas en la mayoría de las situaciones. Para los miembros del cuerpo docente más jóvenes, la libertad académica será una broma cruel. Los estudiantes serán tan maestros de su aprendizaje como esclavos de sus deudas por el resto de sus vidas. Gozarán de autonomía y libre elección en cuestiones vinculadas a los planes de estudio sin idea de la lógica y los límites de las opciones que se les presentan, y se guiarán, de manera personalizada, hacia una alternativa masiva de empleo profesional o de desempleo profesional. La educación terciaria se liberalizará finalmente según las normas de la Organización Mundial del Comercio.

Como mencioné, nada de lo anterior tiene que suceder. Existe otra visión retrospectiva, y en nuestros corazones y mentes esperamos que prevalezca. Pero para que esto suceda, deberíamos empezar por reconocer y denunciar que la supuesta nueva normalidad de la situación en la descripción anterior es, de hecho, una aberración moral y que supondrá el fin de la universidad tal como la conocemos. Consideremos ahora la otra visión retrospectiva, la que mira nuestro presente desde el futuro y evalúa el proceso de Bolonia como una verdadera reforma que cambió a la universidad europea de manera profunda y para mejor. Esta visión hará hincapié en las siguientes características de nuestros emprendimientos actuales.

En primer lugar, el proceso de Bolonia fue capaz de identificar y resolver la mayoría de los problemas que la universidad anterior a Bolonia atravesaba y era incapaz de enfrentar, tales como: inercias establecidas que paralizaron cualquier esfuerzo reformista; preferencias endogámicas que crearon aversión a la innovación y al desafío; autoritarismo institucional disfrazado de autoridad académica; nepotismo disfrazado de mérito; elitismo bajo la apariencia de excelencia; control político disfrazado de participación democrática; neofeudalismo disfrazado de autonomía departamental o escolar; miedo a ser evaluado disfrazado de libertad académica; baja producción científica justificada como una heroica resistencia a estúpidos términos de referencia o comentarios de los árbitros; ineficacia administrativa generalizada bajo el pretexto del respeto a la tradición.

En segundo lugar, al llevar adelante el proceso de Bolonia, en lugar de desacreditar y dejar de lado los esfuerzos de autoevaluación y reformistas implementados por los profesores y administradores más dedicados e innovadores, se les otorgó un nuevo marco y un poderoso apoyo institucional, en la medida en que el proceso de Bolonia podría convertirse en una energía endógena más que en una imposición externa. Para lograrlo, el proceso de Bolonia logró combinar la convergencia con la diversidad y la diferencia, y desarrolló mecanismos de discriminación positiva para permitir que los diferentes

sistemas universitarios nacionales cooperaran y compitieran entre sí en términos justos.

En tercer lugar, el proceso de Bolonia nunca se dejó llevar por los llamados expertos internacionales en educación terciaria con la capacidad de transformar preferencias subjetivas y arbitrarias en verdades evidentes y políticas públicas inevitables. Mantuvo a la vista dos opiniones intelectuales poderosas de la misión de la universidad producida en los primeros años del siglo pasado e inequívocamente tomó partido entre las dos. Una fue formulada por Ortega y Gasset y Bertrand Russell, dos intelectuales con ideas políticas muy diferentes, pero que coincidieron en denunciar la instrumentalización política de la universidad. La otra fue formulada por Martin Heidegger en su conferencia inaugural como rector de la Universidad de Friburgo en 1933, e invitó a la universidad a contribuir a la preservación de las fuerzas alemanas de la tierra y la sangre. El proceso de Bolonia adoptó inequívocamente la primera y rechazó la segunda.

En cuarto lugar, los reformistas nunca confundieron el mercado con la sociedad civil o la comunidad, e instaron a las universidades a mantener una concepción amplia de la responsabilidad social, fomentar la investigación de acción, así como proyectos de extensión destinados a mejorar las vidas de los grupos sociales más vulnerables atrapados en la discriminación y desigualdad social sistémicas, ya sean mujeres, desempleados, jóvenes y ancianos, trabajadores migrantes, minorías raciales, étnicas y religiosas (a veces, mayorías), etc.

En quinto lugar, el proceso de reforma dejó muy claro que las universidades son centros de producción de conocimientos en el sentido más amplio posible. En consecuencia, promovió la interculturalidad, la heterodoxia y el compromiso crítico en la mejor tradición democrática que la universidad del proceso anterior a Bolonia había abandonado en nombre de la corrección política o económica. En el mismo sentido, fomenta el pluralismo científico interno y, lo que es más relevante, concede la misma dignidad e importancia para el conocimiento con valor de mercado y el conocimiento sin valor de mercado posible. Además, los reformistas comprendieron

claramente en todo momento que en el campo de la investigación y el desarrollo, el análisis costo-beneficio es un instrumento muy crudo y puede matar la innovación en lugar de promoverla. De hecho, la historia de la tecnología muestra de manera amplia que las innovaciones con mayor valor instrumental fueron posibles sin prestar atención a los cálculos de costo-beneficio.

En sexto lugar, el proceso de Bolonia logró fortalecer la relación entre la enseñanza y la investigación y, al tiempo que recompensaba la excelencia, se aseguró de que la comunidad de profesores universitarios no se dividiera entre dos segmentos estratificados: un pequeño grupo de ciudadanos universitarios de primera clase con abundantes recursos económicos, cargas de enseñanza ligeras y otras buenas condiciones para llevar a cabo la investigación, por un lado, y, por otra parte, un gran grupo de ciudadanos universitarios de segunda clase esclavizados por largas horas de docencia y tutoría con poco acceso a fondos de investigación, solo porque trabajaban en las universidades equivocadas o estaban interesados en temas supuestamente equivocados. Logró combinar una mayor selectividad en la contratación y una estricta rendición de cuentas en el uso del tiempo de docencia y los fondos de investigación con una preocupación por la igualdad de oportunidades. Concibió los *rankings* como la sal en los alimentos: muy poca los vuelve incomedibles; demasiada mata todos los sabores. Además, en un momento dado decidió que lo que había ocurrido en los *rankings* internacionales en otros lugares también podría aplicarse al sistema universitario. En consecuencia, dado que el índice de PIB existe hoy junto con el índice de desarrollo humano del PNUD, el proceso de Bolonia logró insertar la pluralidad interna en los sistemas de *ranking*.

En séptimo lugar, el proceso de Bolonia terminó abandonando el concepto de capital humano, una vez de moda, tras concluir que las universidades deberían formar seres humanos y ciudadanos plenos, y no solo capital humano sometido a las fluctuaciones del mercado como cualquier otro capital. Este hecho tuvo un impacto decisivo en los planes de estudios y en la evaluación del desempeño.

Por último, el proceso de Bolonia expandió la internacionalización de la universidad europea de manera exponencial, pero tuvo mucho cuidado en promover otras formas de internacionalismo distinto del comercial. De este modo, el Espacio Europeo de Educación Superior dejó de ser una amenaza para la libertad académica y la autonomía intelectual de las universidades de todo el mundo para convertirse en un aliado leal y poderoso para mantener vivas las ideas de la libertad académica, autonomía institucional y diversidad de conocimientos en un mundo amenazado por el pensamiento único de los imperativos de mercado.



Parte tres

**Los caminos de la pedagogía  
para la liberación: de la universidad  
a la pluriversidad y subversidad**



## Capítulo cinco

# Ibn Jaldún: el fundador no reconocido de las ciencias sociales

Todos sabemos quiénes son los fundadores de las ciencias sociales modernas: Max Weber, Comte, Durkheim y Marx. Hablar de un fundador desconocido puede parecer algo extraño. ¿Puede ser que más de cien años después de la aparición de las ciencias sociales todavía haya fundadores desconocidos? Tal es el caso de Ibn Jaldún, a quien considero uno de los grandes fundadores de las ciencias sociales modernas.

Las ciencias sociales, tal como las conocemos, surgieron para resolver los problemas de la Europa del siglo XIX, que se debieron a la enorme perturbación que se había producido en las sociedades europeas, principalmente debido a la revolución industrial, y que tuvo un impacto en áreas como el urbanismo, la seguridad, la salud, la educación, etc. En resumen, los problemas sociales estallaron. En última instancia, las ciencias sociales son una respuesta, un intento de explicar estos fenómenos sociales, que no son filosóficos ni teológicos, y que están más bien relacionados con el funcionamiento de las sociedades.<sup>1</sup> Este gran cuerpo de conocimiento que ahora llamamos

<sup>1</sup> Más información al respecto en el capítulo 1.

las ciencias sociales (que incluye la sociología, antropología, economía, historia, y ciencia política, entre otras disciplinas) surgió como un intento de encontrar soluciones que podrían ayudar a arrojar luz sobre estos problemas o, tal vez, a resolverlos (o ayudar a resolverlos).

Convencionalmente, hay tres fundadores principales, digamos canónicos, de las ciencias sociales: Comte, Durkheim y Weber. A estos tres, la sociología crítica añadió a Karl Marx. Además de los fundadores, tenemos existen precursores de las ciencias sociales; las opiniones difieren en ese frente. Hay quienes consideran a Fourier como uno de los grandes precursores de las ciencias sociales. En la tradición anglosajona, otros mencionan a Adam Smith, John Locke y Thomas Hobbes. Otros, quienes siguen la tradición francesa, destacan a Tocqueville. Si prestamos debida atención a este grupo de autores, notaremos que todos son hombres y que todos proceden de tres países europeos: Francia, Alemania e Inglaterra. Por supuesto, se agregaron otros precursores. Por ejemplo, los italianos consideran que Vilfredo Pareto es un precursor, o incluso un fundador, de las ciencias sociales. Y en los Estados Unidos, William James, cuyo aporte demostró ser importante para las otras ciencias sociales, es considerado el gran fundador de la psicología moderna desde el siglo XIX. No obstante, estamos hablando de un pequeño grupo de países del Atlántico Norte y todo este magnífico conjunto de ciencias sociales se desarrollaría sobre la base de las realidades de estos países, para después imponerse al mundo entero a medida que el sistema de educación universitaria pública llegara a otros países. Cuando se desarrollaron estas teorías, muchos de estos países eran colonias europeas y, por lo tanto, eran irrelevantes, o estaban fuera del mapa, por así decirlo.

Por lo tanto, no es sorprendente que Weber, uno de los fundadores de la sociología, declarara muy claramente que la ciencia moderna era una especificidad occidental. En el prólogo de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Weber (1985 [1905]) compara las ciencias orientales y las ciencias occidentales, y declara que solo las últimas alcanzaron el estatus de ciencias universales. En última instancia,

Weber está inmerso en el pensamiento hegemónico centrado en el norte, cuya epistemología se basa en tres grandes pilares: el racionalismo, la idea del progreso y el universalismo.

Las ciencias sociales modernas centradas en el norte son racionalistas. Por lo tanto, es importante ver cómo Weber entendió esta racionalidad. A partir del siglo XVIII, fue posible ver más allá de los misterios en Europa debido al curso de la trayectoria de la sociedad. Hay razones, causas, que explican la sociedad, y nada depende ya de la iluminación de alguna divinidad, dios, o teología. Si existen causas, es posible analizarlas, verificarlas, cuestionarlas. Como resultado, podemos erradicar los misterios. Esta racionalidad es, en última instancia, lo que permite a los humanos controlar las formas de organización social. Sin embargo, tal vez porque los seres humanos necesitan misterio para sobrevivir, Weber está preocupado por el fin del misterio, y es escéptico con respecto a la posibilidad de que vivamos en una sociedad desencantada. La teoría de Weber sobre el desencanto de Occidente y de la modernidad se desarrolla a partir de esta preocupación y la consiguiente postura escéptica. Sin embargo, sostenía que la racionalidad moderna no tiene límites.

Para Weber, el progreso, el segundo pilar de la epistemología, es crítico. Entender la ciencia moderna es comprender la idea de progreso. Aquí se suelen contrastar la ciencia medieval y la ciencia moderna. La ciencia medieval, a pesar de que evolucionó y atravesó muchos cambios, creía que los antiguos, específicamente los griegos, habían dicho todo lo que era relevante sobre el mundo y, por lo tanto, no había mucho más que añadir. Lo que había que hacer era interpretar y reinterpretar los textos a través de exégesis, libros de texto, traducciones. Era un mundo cerrado. Este mundo cerrado desapareció en el siglo XVIII, lo que hizo posible el progreso científico. Según Weber, contrariamente a las artes, la ciencia requiere progreso, por ello puedo analizar y disfrutar de una obra de arte hecha por antiguos autores griegos, por ejemplo. Es un objeto producido por una sociedad muy antigua y que todavía puedo disfrutar, así que no implica un progreso. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el caso de la

ciencia. La ciencia griega antigua es obsoleta. De hecho, la ciencia del año pasado es obsoleta si se la confronta con la ciencia del año próximo. La idea de progreso, de lo nuevo, es por lo tanto crucial.

El tercer y último pilar, o elemento, es la idea del universalismo; la idea de que hay concepciones que son válidas independientemente del contexto. El origen de la ciencia moderna en Occidente no entra en conflicto con el hecho de que puede ser universal. Esta idea puede aplicarse tanto a la ciencia como a los derechos humanos. En este sentido, existe un conjunto de ideas que deben analizarse para entender cómo las ciencias sociales se construyen como universales dentro de la tradición nortecéntrica. Existen, por supuesto, diferencias internas dentro de este paradigma, por ejemplo, entre estructuralistas, funcionalistas, weberianos y durkheimianos, por un lado, y marxistas, materialistas, etc., por el otro. Sin embargo, existe un consenso general sobre el carácter novedoso de las ciencias sociales. Como cabe esperar, este consenso solo existía dentro de Europa. Fuera de Europa (en Asia, África, América Latina), siempre han habido autores que cuestionaron la idea de que las ciencias sociales habían sido creadas en Occidente y que la única manera de entender realmente el mundo era a través de las ciencias sociales nortecéntricas. Pero nadie los escuchó. Habíamos sido rehenes del proyecto colonial y de toda la tradición colonial durante mucho tiempo, especialmente en el caso de Asia, que también era conocida por los historiadores y científicos sociales europeos. Estudiaron Asia como una región que había generado un conjunto pertinente de conocimientos en el pasado, aunque se había estancado en el ínterin. Joseph Needham fue uno de los autores que estudió más en profundidad la historia del conocimiento científico en Asia. Escribió una serie de volúmenes sobre ciencia y civilización en China, en un intento por demostrar que buena parte de los descubrimientos atribuidos tradicionalmente a Europa habían sido hechos por los chinos: desde la escritura hasta el papel y la pólvora, entre otros. Este hallazgo plantea otra pregunta que Weber bien podría formular: ¿por qué el capitalismo surgiría solo en Europa y no en otros lugares? Joseph Needham plantea la

pregunta de por qué los chinos, con todo su conocimiento científico, no tuvieron una revolución industrial. La revolución industrial fue un fenómeno occidental, no chino. Y ese fue el momento en que el mundo occidental se separó por completo del oriental. Needham todavía estaba atrapado en el paradigma moderno, ya que sostenía la noción de que la ciencia moderna es una especificidad occidental.

Ibn Jaldún es conocido en Europa desde mediados del siglo XIX como un erudito que, siglos antes, más precisamente, 600 años antes, había realizado un análisis muy influyente del norte de África y las relaciones en el mundo árabe. Su obra comenzó a traducirse a idiomas europeos a mediados del siglo XIX. En aquel momento, sin embargo, no fue visto como un autor que contribuyera de manera específica a las ciencias sociales; por el contrario, su obra se consideraba materia prima para el estudio de los científicos sociales europeos, más que como un cuerpo de trabajo científicamente válido del cual aprender. Durante bastante tiempo, esta fue la idea predominante de Ibn Jaldún. Pero las cosas finalmente cambiaron.

Las principales razones de ese cambio son las siguientes: primero, el mundo se expandió de forma considerable durante el siglo XX, aunque el impacto teórico de tal expansión fue bastante lento. La primera expansión fue resultado de las luchas anticoloniales. Todos los países que solían ser colonias (una gran parte del mundo era una colonia europea cuando se crearon las ciencias sociales) dejaron de serlo y se convirtieron en Estados independientes, orgullosos de su surgimiento. Este proceso ocurrió en todas partes, especialmente en el Este, incluidas India y China (China no había sido objeto del colonialismo europeo como tal, aunque sí fue objeto de humillación por parte de Europa con las guerras del opio y los tratados desiguales). Con la independencia de las antiguas colonias, otros saberes y otros autores, algunos de ellos muy antiguos, comenzaron a ser muy valorados y considerados de suma relevancia en la construcción de las culturas de India, China, etc. También en África se produjo un proceso paralelo, donde los autores formados en el marco de la cultura científica nortecéntrica, en las ciencias sociales occidentales,

comenzaron a reconocer el valor de los autores africanos que simplemente no pertenecían al canon de las ciencias sociales. Este fue el momento decisivo.

El segundo momento significativo corresponde al surgimiento de nuevos tipos de luchas sociales –los científicos sociales siempre están atentos a los conflictos, las organizaciones y los movimientos sociales, y el cambio social–, movimientos cuyos protagonistas eran actores sociales que no habían estado presentes en las ciencias sociales modernas, incluidas aquellas inspiradas por el marxismo. Las ciencias sociales eurocéntricas se enfocaron principalmente en la clase obrera y el movimiento laboral. Sin embargo, comenzaron a surgir nuevos movimientos: los de mujeres, pueblos indígenas, afrodescendientes (personas que hasta ahora habían permanecido invisibles para la teoría crítica nortecéntrica). Muchos de estos movimientos estaban impregnados de referencias filosóficas e ideológicas no occidentales, como es el caso de los movimientos de los pueblos indígenas o de la insurgencia islámica. Muchos de estos movimientos sociales no se referían a la cultura nortecéntrica y no encajarían en el canon de las ciencias sociales centradas del norte. Y en los primeros quince años del nuevo milenio, el eje principal del desarrollo capitalista global se trasladó de Occidente a Oriente. China comenzó a controlar el mercado mundial, siendo hoy el principal acreedor de los Estados Unidos, con el objetivo de ser la principal economía mundial en veinte o treinta años. Ahora comenzamos a escuchar sobre los “países emergentes”, los llamados BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica). La mayoría de ellos tienen una larga historia y es casi escandaloso calificarlos de “emergentes”. De hecho, se trata de una descripción nortecéntrica para señalar que, por primera vez, el eje fundamental del desarrollo capitalista no se encuentra en el Atlántico, sino en la zona del océano Índico y en Asia. Este enfoque demuestra que debemos refundar los cánones porque el mundo está cambiando, y una parte importante de este cambio está empezando a quedar fuera del foco de nuestra atención. Las teorías que desarrollamos, a las que yo mismo contribuí en el pasado, no

fueron suficientes, como aún no lo son, para permitirnos entender la diversidad de este mundo. La forma en que miramos el mundo debe reconvertirse, las teorías deben refundarse. Se necesita otra epistemología, una distinta. Cuando comenzamos a problematizar estas epistemologías y tenemos más herramientas para entender que el mundo es mucho más amplio, y cuando reconocemos que necesitamos conceptos y teorías nuevas para poder explicarlo, surgen nuevas preguntas. Estas son algunas de ellas:

La revolución industrial de 1820-1840 en Europa fue extremadamente importante. Pero, ¿no es igual de importante que tengamos en mente que hasta 1830 China dirigía el comercio mundial? Los reyes europeos, la nobleza y las clases medias se vestían con telas chinas; su vajilla de porcelana provenía del “Reino Medio”, al igual que muchos de los alimentos que consumían. ¿Acaso no es importante? ¿No ayuda a explicar el resurgimiento actual de China? Quizá el interregno de 150 años durante el que China estuvo bajo dominio occidental, privada del control de las rutas comerciales, corresponda a un momento breve según el concepto chino de tiempo.

Sabemos que, a finales del siglo XV, los portugueses y los españoles “descubrieron” lo que llamaron el Nuevo Mundo. Sin embargo, es igual de importante saber que, décadas antes, los chinos habían estado en Sudamérica y que de hecho descubrieron una ruta marítima que los llevó a América a través del Pacífico. Los chinos no ocuparon América, pero estuvieron allí. ¿Por qué entonces nuestros libros de historia nunca mencionan esta dimensión del “descubrimiento” de América? ¿Podría ser para garantizar que los portugueses y los españoles continúen siendo considerados los “descubridores” originales de esta región?

La cultura y la filosofía griega son muy importantes para nosotros. Pero, ¿por qué no es igual de importante saber que una buena parte de sus fuentes provinieron de Alejandría, el norte de África, Egipto y Persia? ¿Por qué no tiene la misma importancia saber que nuestros grandes filósofos tenían una piel mucho más oscura de lo que sugieren sus estatuas? ¿Por qué no es igualmente importante

saber que San Agustín era africano, y que nació muy cerca de donde nació Ibn Jaldún?<sup>2</sup> ¿Qué importancia debemos atribuir al hecho de que San Agustín criticara la arrogancia del colonialismo del imperio romano?

Las revoluciones científicas modernas son obviamente muy importantes: heliocentrismo, Copernico, Galileo. Pero, ¿no es importante saber, como sabemos ahora, que muchas de estas teorías ya habían sido expuestas en textos sánscritos muy antiguos producidos en la India? ¿Y también en documentos chinos? ¿No es importante saber que Tycho Brahe, un astrónomo danés (considerado el gran precursor de la astronomía moderna) probablemente tuvo acceso a esos textos sánscritos, aunque nunca lo reconoció? Se dice que nunca reveló sus documentos por temor a la Inquisición. ¿O podría haber tenido otras razones para elegir ocultar los documentos en los que basó su trabajo?

Por último, debemos cuestionar el concepto de desarrollo. Este concepto comenzó a difundirse después de la Segunda Guerra Mundial, se volvió fundamental para toda la teoría sociológica y dio lugar al surgimiento de una disciplina específica: la sociología del desarrollo. ¿Podemos imaginar a un sociólogo de Guinea-Bissau, India, Bangladesh o Ghana que considere el desarrollo como el concepto más importante de la sociología, o al menos uno de los conceptos más importantes? ¿Sería lógico que un sociólogo de uno de estos países favoreciera un concepto que indicaría que más de dos tercios de la población mundial vive en países, como el suyo, del lado equivocado de la historia, como “subdesarrollados”? En ese momento, no muchos países tenían las características necesarias para ser considerados países desarrollados. Entre ellos, figuraban algunos países europeos, Estados Unidos, Canadá y tal vez Australia. El resto del mundo era “subdesarrollado”. ¿Es lógico dar tanto peso a una teoría sociológica “universal” que coloca a la gran mayoría de los países en el lado equivocado de la historia, el del mundo del subdesarrollo?

<sup>2</sup> San Agustín nació en el siglo IV en Tagaste, Numidia, ahora parte de Argelia.

Al ver que el subdesarrollo nunca es puramente económico, ya que siempre es también social, político y cultural, ¿no se trata de un enorme ataque a la autoestima de la gran mayoría de los seres humanos? La verdad es que el concepto se generó en algunos países de Europa y en Estados Unidos, precisamente los pocos países que se consideraban desarrollados.

Estas preguntas sirven para demostrar lo siguiente: las ciencias sociales han estado relacionadas de manera estrecha con este gran proyecto de capitalismo y colonialismo modernos. Es por ello que mencionamos la necesidad de descolonizar las ciencias sociales.

¿Qué quiero decir con descolonizar? No se trata de recuperar conocimientos de origen no eurocéntrico y de observarlos como reliquias del pasado. Es más bien una cuestión de intentar ver que otros conocimientos desarrollados en otros contextos espaciales y temporales pueden ser importantes para entender nuestro tiempo, no solo en los países y regiones de los que se originan, sino también en otros contextos, como el europeo. También se trata de intentar demostrar que necesitamos analizar los distintos conocimientos de forma más justa, de potenciar lo que llamo justicia cognitiva, de demostrar que otros pueblos contribuyeron mucho a lo que ahora llamamos las ciencias sociales. No quiero decir que no sea necesario conocer también la tradición nortecéntrica. Por el contrario, tenemos que conocerla muy bien para poder criticarla sin transformarla en una caricatura. El problema es que las ciencias sociales de base eurocéntrica no permiten a los pueblos de África, Asia o América Latina representar al mundo como propio, ni imaginar la posibilidad de transformarlo según sus propias especificidades y aspiraciones. A través de esta reflexión, podemos empezar a comprender la importancia de Ibn Jaldún.

Ibn Jaldún nació en Túnez en 1332. Perteneció a una familia noble, originaria de Yemen, que, muchos siglos antes de su nacimiento, se había asentado en Sevilla, en Al-Andalus, en el período bajo dominio musulmán. Permanecieron allí hasta que Fernando III, rey de Castilla y Aragón, conquistó Sevilla en 1248. Después de la conquista

cristiana de Sevilla, la familia de Ibn Jaldún se trasladó al norte de África, a Túnez, donde nació. Ibn Jaldún vivió prácticamente toda su vida en el Magreb,<sup>3</sup> aunque regresó a Granada en dos ocasiones. Granada fue el último bastión árabe de la Península Ibérica hasta 1492. Ibn Jaldún era un hombre de negocios, un intelectual distinguido, un predicador, embajador y ministro que en sus años de madurez, luego de viajar mucho, se retiró a un santuario para escribir su obra, un análisis de lo que sucedía en la sociedad. Comenzó a analizar las teorías e interpretar la sociedad en la que vivía, buscando comprender las razones de su turbulencia y estancamiento. ¿Por qué el Magreb del siglo XIV fue un mundo en decadencia, con revolución tras revolución, gobiernos que emergían y caían, dinastías que se levantaban y caían, con muchos saqueos y crimen en las ciudades? A partir de este cuestionamiento, surge una obra que es fundamental para todos y que considero una obra contemporánea, los *Prolegómenos* de la historia universal, la *Muqaddimah*.<sup>4</sup>

Ibn Jaldún estudió su sociedad y trató comprender las razones de toda la turbulencia, desagregación y saqueo; ¿por qué era imposible una sociedad cohesiva? Más tarde, los autores europeos del siglo XIX se enfrentarían a esas mismas cuestiones. Para nuestra sorpresa (o tal vez no), al analizar su trabajo, resulta claro que Ibn Jaldún tenía una actitud muy similar a la de Weber y Durkheim. Además, utilizó conceptos que más tarde se encontrarían en Durkheim, y aquí es donde la historia comienza a despertar nuestro interés. ¿Por qué Durkheim, que probablemente conocía la obra de Ibn Jaldún, nunca lo mencionó, aunque utilizó sus conceptos? No es posible comprender de manera cabal la teoría de la solidaridad social de Durkheim sin conocer a Ibn Jaldún. En este caso, como en otros, la historia de los conceptos es fundamental. Lo más probable es que en las ciencias

<sup>3</sup> “Maghreb”, una palabra de origen árabe, significa “Occidente”, el lugar donde se pone el sol. Ahora identifica la región noroeste de África, que abarca Marruecos, el Sáhara occidental, Argelia, Túnez, Mauritania y Libia.

<sup>4</sup> Ibn Jaldún (1958). Disponible en inglés en línea en <http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/>

sociales nortecéntricas, además de Durkheim, Weber y Marx también se inspiraron en otros autores, aunque no reconocen sus influencias. Pero ahora sabemos que esos otros autores fueron muy influyentes en el desarrollo de sus teorías.

En el siglo XIV, el Mediterráneo fue el principal centro de comercio, fuertemente controlado por India y China. La Península Ibérica e incluso Europa no eran más que un pequeño rincón del mundo. Fundamentalmente, el comercio predominante era el del oro con sus rutas complejas: desde los puertos mediterráneos hasta China e India, siguiendo la costa de África oriental y el este de África hasta Sudán, donde se extraía el oro, y desde allí hasta el reino de Ghana. El oro era crítico para la economía europea emergente y, por lo tanto, extremadamente importante para el control de su comercio. La razón principal de la mayoría de los conflictos que se libraron en el Mediterráneo en el siglo XIV estaba vinculada precisamente al control de las rutas del comercio de oro. Puede resultar útil trazar un paralelo entre el intento de controlar el comercio del oro en el siglo XIV, y los intentos actuales de controlar el comercio del petróleo. La idea es, en última instancia, la misma: el intento de controlar una mercancía preciosa dicta la necesidad de controlar tanto el territorio como las rutas de transporte pertinentes. En aquel momento, se trataba del oro, mientras que hoy en día se trata del petróleo. Egipto era el gran centro intelectual. El Cairo solía describirse en los mismos términos exactos que Berlín a principios del siglo XX: se decía que era la capital del universo. La Universidad Al-Azhar, en El Cairo, fue el principal y más prestigioso centro de educación superior. Este fue el centro del mundo, que solo más tarde se convertiría en europeo.

Seiscientos años antes, Ibn Jaldún, un intelectual de este *otro centro del mundo*, había intentado comprender una serie de cuestiones que correspondían casi exactamente a los mismos problemas sociales que surgirían en Europa en el siglo XIX. El mismo Ibn Jaldún afirma que, para entender los problemas sociales, debe establecerse una ciencia de la sociedad. Y esta ciencia de la sociedad debe residir en el análisis de ambos fenómenos y sus causas. Las turbulencias, las

inestabilidades políticas, la falta de cohesión social no tienen nada que ver con la religión, sino con la forma en que los hombres y las mujeres organizan sus vidas, crean sociedades y las mantienen en funcionamiento. Ibn Jaldún dedicó su trabajo al análisis de esta realidad. Hizo una afirmación fundamental: la manera en que son las personas depende en gran medida de la manera en que se ganan la vida. ¿Es una declaración marxista o materialista? Para Ibn Jaldún, la manera en que las personas se ganan la vida es lo que los hace quienes son. Por lo tanto, debemos investigar las formas en que las personas organizan sus vidas. A partir de allí, Ibn Jaldún creó una teoría de la sociedad.

En ella (donde se puede encontrar una conexión entre su trabajo y el de Durkheim), Ibn Jaldún identificó dos tipos principales de sociedad: la rural y la urbana. Produjo una caracterización notable de ambas sociedades. Jaldún explica que las sociedades rurales, que se organizaron sobre una base tribal (una situación muy diferente a la de Europa, incluso en ese entonces, en el siglo XIV) poseen lo que él llama *asabiyya*. *Asabiyya* es un concepto islámico muy complejo, árabe, pero básicamente corresponde al concepto de solidaridad social. La cohesión social, los lazos de sangre, el sistema fundamental de pertenencia son los que permiten que una sociedad continúe cohesionada. En otras palabras, las sociedades que poseen *asabiyya* son sociedades que pueden tener dominio sobre otras sociedades, ya que son cohesivas. Son las sociedades que a menudo se convierten en Estados. Las tribus dominantes son las que poseen más *asabiyya*, las que darán lugar al Estado. Al respecto, Ibn Jaldún introdujo un argumento dialéctico muy innovador. Según él, las razones que hacen que una tribu o sociedad determinada constituyan un Estado son las mismas razones que conducen a su decadencia. Es decir, cuando se forma una sociedad cohesiva, se crean las condiciones que destruirán su cohesión. ¿Por qué? Porque la cohesión se origina en las sociedades que, de alguna manera, están confinadas. Están formadas por grupos de parientes, clanes, familias que se protegen a sí mismos. Esta existencia tribal es fundamental en el norte de África. Era así

en ese momento, y todavía es así hoy. ¿Por qué es tan difícil para nosotros comprender lo que hoy ocurre en Libia, Afganistán y Siria? La razón es que la *asabiyya* fundamental todavía existe en las tribus más que en el Estado. Para Ibn Jaldún, cuando se forma el Estado, se forman las ciudades, y cuando se forman las ciudades, se crean las sociedades urbanas. Lo rural precede a lo urbano. Si investigamos un poco, descubriremos que, en cada ciudad, los abuelos y padres de los habitantes proceden de un pueblo, del campo. El proceso de urbanización es el traslado del campo a la ciudad. La ciencia se desarrolla en las ciudades, la civilización avanza. Pero el lujo y el consumo también aumentan, y las personas se debilitan, pierden autonomía; la falta de solidaridad y de cohesión social surgen, lo que provoca la decadencia y el colapso de la propia sociedad, hasta que posteriormente es conquistada por otra. Este ciclo es muy similar al que menciona Comte en su metáfora de los hombres, de los seres humanos.<sup>5</sup> Nace una sociedad, luego viene la etapa de madurez, y luego está la muerte, la decadencia. Según Comte, los tres estados de la sociedad son el estado teológico, el metafísico y el positivo, la última etapa donde estaban sus sociedades coetáneas. Sin embargo, para Ibn Jaldún estas tres etapas no son irreversibles, es decir, podemos lograr un progreso, pero puede ir seguido de un retroceso. En la época en la que escribió Jaldún, no existía ningún paradigma de progreso, de tiempo lineal e irreversible. Todo puede retroceder, y esto es lo que Ibn Jaldún observa.

Es posible ver cómo resuena en el presente, donde, en diferentes regiones del mundo, muchas personas consideran que las cosas están retrocediendo, dando marcha atrás. Pero no podemos verlo porque nuestra mirada está dominada por el principio del progreso, según el cual no puede haber vuelta atrás, porque el tiempo es irreversible. En la época de Ibn Jaldún, no existía tal límite, no contaba con el concepto de tiempo lineal. El progreso lineal es una idea

<sup>5</sup> En *Curso de filosofía positiva*, de Auguste Comte, puede hallarse una referencia a su ley de los tres estados. Ver Comte (1968-1970).

cristiana que se origina en *La Ciudad de Dios*, de San Agustín,<sup>6</sup> para convertirse eventualmente en el principal modo de entender el tiempo: el tiempo lineal. Ibn Jaldún considera que el principio de solidaridad social es un elemento clave en las sociedades, lo que se vincula precisamente con el problema de la solidaridad social en la obra de Durkheim. *Asabiyya* es la solidaridad social mecánica de Durkheim: se crean sociedades urbanas y, luego, la solidaridad se detiene. ¿Qué dice Durkheim? Sostiene que la solidaridad debe reconstruirse e introduce el concepto de solidaridad orgánica. Ibn Jaldún no abordó realmente el concepto de solidaridad orgánica, es decir, la solidaridad que deriva de la división social del trabajo, ya que tenía una visión más pesimista de la solidaridad en las sociedades urbanas de su tiempo. Pero es allí exactamente donde reside el problema. Ernest Gellner hizo una comparación entre los conceptos de solidaridad de Durkheim e Ibn Jaldún (Gellner, 1975). Gellner muestra que existe una duplicación muy interesante, y un sociólogo marroquí investigó y descubrió que Durkheim debe haber leído a Ibn Jaldún,<sup>7</sup> y que podría haber aprovechado el trabajo de este último, aunque nunca lo citó. Un autor europeo no sería sorprendido citando a un autor africano colonial del siglo XIV, especialmente a un musulmán. Esta es la injusticia cognitiva hacia Ibn Jaldún que debe corregirse reconociéndolo como uno de los fundadores de las ciencias sociales modernas. Estamos en deuda con Ibn Jaldún por habernos proporcionado una visión extremadamente moderna sobre cómo funcionan las sociedades y cómo colapsan.

En mi opinión, es fundamental entender cómo Ibn Jaldún pudo identificar algo que a veces nos resulta difícil comprender: la idea del cambio social. Cualquier sociólogo, cualquier científico social sabe que el gran problema en nuestras ciencias es analizar el conflicto y

<sup>6</sup> *De Civitate Dei (La Ciudad de Dios)* es una obra de San Agustín en la que describe que el mundo está dividido entre el mundo de los hombres (el mundo terrenal) y la palabra celestial (el mundo espiritual). Este libro está disponible en inglés en <http://www.newadvent.org/fathers/1201.htm>.

<sup>7</sup> Ver, por ejemplo, Baali, 1988, o Soyer, 2010.

el cambio social. Las sociedades cambiaron, pero ahora entendemos que el cambio está alineado con el progreso, es decir, la sociedad estaba menos desarrollada pero evolucionó de forma gradual para convertirse en una sociedad más desarrollada. Ibn Jaldún nos ayuda a entender el cambio social sin progreso. El suyo no es un tiempo cíclico, no implica retroceder a lo que existía antes, sino más bien se trata de un concepto del tiempo como una espiral que puede volver prácticamente a lo mismo, aunque nunca es exactamente igual, porque siempre hay un grado de cambio. Este es un concepto del tiempo mucho más complejo, y esta complejidad en espiral es lo que le da al concepto su extraordinaria riqueza, y también un pesimismo que es poco probable que resuelva el problema de esta inestabilidad.

Sin embargo, Weber también era pesimista. Como el lector sabrá, eso fue exactamente lo que lo hizo crítico de Marx, ya que Marx creía que los problemas del capitalismo se resolverían dentro del socialismo, mientras que Weber sostenía que no. La burocratización y la racionalización seguirían existiendo, y todo seguiría más o menos igual. Cabe señalar que Weber declaró (contrariamente a lo que muchos sociólogos estadounidenses afirmaron) que no se podía entender la Europa del siglo XX sin haber leído a dos autores: Karl Marx y Nietzsche. En la sociología estadounidense, Weber era lo opuesto de Nietzsche y Karl Marx. Es decir, en nuestras universidades, incluso los autores canónicos son enseñados de una manera muy defectuosa.

Ibn Jaldún, como en cierta medida también Marx e incluso el propio Weber, nació antes de que se establecieran las disciplinas. Cuando Occidente comenzó a descubrirlo, inmediatamente se intentó encasillarlo. Para algunos, es economista, para otros, sociólogo, para otros, incluso un historiador, mientras que otros lo ven como un antropólogo, pero su pensamiento incluye un poco de todo: arte, retórica, lógica, gramática, educación. Se considera que existió antes que las disciplinas. Entonces, ¿por qué surge este problema con respecto a Ibn Jaldún y no con respecto a Aristóteles, que también escribió constituciones, libros sobre economía, libros sobre arte? Consideramos a Aristóteles como *el gran* Aristóteles, pero, como Ibn Jaldún fue

“descubierto” solo después de la creación de las disciplinas, tenemos esta necesidad de catalogarlo.

Existe otro elemento muy importante en la construcción de una comprensión de nuestro mundo. Vivimos en una época de gran convulsión y turbulencia, y se necesitan dos conceptos importantes para comprender esta turbulencia: además del concepto de estancamiento, que mencioné antes, también está el concepto de falta de cohesión social. Sostengo que los fenómenos de corrupción y mediocridad política que conocemos a través de la experiencia cotidiana se derivan principalmente de la falta de cohesión social, de la ausencia de solidaridad. Es conmovedor que la solidaridad haya sido el tema principal de la obra de Ibn Jaldún.

Otra cuestión que hoy nos llama la atención es el hecho de que las ciencias sociales nacieron en un momento en que los grandes autores estaban absolutamente convencidos de que la religión no iba a interferir con la política, porque la religión era un aspecto de la vida privada. En Europa, nos acostumbramos a vivir en un mundo laico, un mundo secular donde la religión no tiene mucho impacto en la vida colectiva, ni tiene gran peso en la vida pública, porque hubo una separación entre Iglesia y Estado. En mi opinión, esta división es buena y debería seguir existiendo. Sin embargo, olvidamos que incluso en el Norte global no siempre ha sido así. La separación nunca fue total porque a menudo, como ocurre en Portugal o España, la Iglesia Católica sigue gozando de privilegios especiales. Lo mismo sucede en el caso de Alemania con respecto a la Iglesia Católica y la Iglesia Protestante, pero no a otras religiones. Por lo tanto, la separación nunca fue total. De ser así, el presidente estadounidense no podría decir “Dios bendiga a los Estados Unidos”, de la misma manera que el presidente de Francia no dice “Dios bendiga a Francia”, porque eso representaría una ruptura de la laicidad o del secularismo francés. Pero no sucede lo mismo en Estados Unidos. Son maneras distintas de ver esta relación. Ahora observamos que hay muchas sociedades donde esta separación nunca existió. Hoy en día, las sociedades islámicas están empezando a tener una presencia mucho más fuerte

en el mundo. Por otra parte, en las sociedades occidentales hay otros fenómenos religiosos, por ejemplo, las religiones evangélicas, que comienzan a controlar el espacio político. El caso de Brasil, donde la bancada evangélica es una fuerza política a tener en cuenta en el Congreso, es paradigmático. Tales ejemplos demuestran cómo, en los últimos años, la presencia de la religión en el espacio público se ha vuelto (o ha vuelto a ser) mucho más compleja.

En este caso, la lectura de Ibn Jaldún puede resultar muy útil, ya que nos permite observar un mundo donde esta separación aún no existía. Tuvo que producirla en su cabeza, lo que es bastante interesante. Weber no reconoce la revelación como fuente de conocimiento. Ibn Jaldún, por su parte, sostiene que existen ciencias intelectuales y ciencias tradicionales o espirituales. Las cosas divinas deben ser abordadas a través de la revelación, a través del Corán, de la religión. Sin embargo, la forma en que las sociedades se organizan pueden analizarse a través del conocimiento humano, y debemos vivir con esa contradicción. Ibn Jaldún convive con esa contradicción y, por lo tanto, entiende que la racionalidad de la ciencia es limitada. Resuelve esta contradicción siendo extremadamente laico cuando analiza las sociedades rurales y urbanas, al mismo tiempo que es un predicador y un juez de la *sharia* (juez de la ley islámica), en El Cairo. Esta es una contradicción para nosotros, por el simple hecho de que fuimos entrenados para aceptar la idea de que no hay espacio para contradicciones. Fuimos entrenados para no entender que Newton, por ejemplo, el mismo hombre que descubrió la ley de la gravedad o que la formuló de una nueva manera, de forma diferente a todos sus predecesores (más tarde también formularía las leyes de la termodinámica), era un hombre que interpretaba horóscopos, que se ganaba la vida como astrólogo, que creía en la influencia de los cuerpos celestiales.<sup>8</sup> Su conocimiento combinaba la ciencia medieval y la ciencia moderna. ¿Por qué esta contradicción nunca se menciona cuando enseñamos las teorías de Newton? Porque creemos que este

<sup>8</sup> Ver, por ejemplo, Dobbs, 1983 y Auffray, 2000.

otro conocimiento no era válido. Sin embargo, en su época esta era una contradicción con la que convivían estos sabios. Pero, ¿quién puede asegurarnos que nosotros mismos no somos contradictorios? No vemos nuestras contradicciones porque nos resultan tan familiares que se vuelven indetectables.

Ibn Jaldún nos permite, por un lado, comprender los límites de la racionalidad, de la ciencia, de nuestra capacidad de analizar a la sociedad; y, por el otro, nos permite entender que las herramientas que utilizamos no son específicas del Norte global, de la tradición científica nortecéntrica, sino que también se originan en otras sociedades. Por lo tanto, como nota final, quisiera advertir sobre el riesgo de la arrogancia centrada en el Norte. Tal vez sea víctima de esta arrogancia aquí y ahora; no me excluiré de esta posibilidad. Cuando los occidentales encuentran a un autor no occidental, piensan que fueron los que lo descubrieron y están muy contentos de haber descubierto a un autor supuestamente desconocido. A partir del siglo XIX, eso es exactamente lo que sucedió con Ibn Jaldún, quien comenzó a ser interpretado de tal manera que se adaptara a los intereses europeos. De alguna manera, es lo que estoy haciendo aquí, aunque, por supuesto, soy muy consciente de mis limitaciones. Pero, ¿cuáles son las implicaciones del “descubrimiento” de Ibn Jaldún por parte de Occidente?

Ibn Jaldún siempre estuvo presente en el mundo islámico, especialmente en el mundo otomano y turco. En el siglo XVII, su interpretación del poder cobró importancia, por ejemplo, como base para decidir si sería posible tener dos califas en lugar de uno. En otras palabras, ¿puede haber un único heredero del Profeta o es posible que existan dos herederos? Es lo que preguntan los afganos, aquellos a quienes Occidente ahora considera una multitud de terroristas, etc., pero que solían tener (y todavía tienen) una cultura extraordinaria. Le hacen esta pregunta al sultán porque desean saber si sería posible tener un califa en Afganistán, una sociedad completamente diferente a las sociedades mediterráneas. Ibn Jaldún se utiliza como referencia para decidir si pueden o no tener un califa. En la actualidad,

por ejemplo, una facultad de sociología en el Líbano está tratando de explicar el conflicto en Siria a través de Jaldún, mediante el análisis del concepto de *asabiyya*. El concepto está siendo utilizado por autores que analizan lo que está sucediendo en Siria a través del conflicto entre las diferentes tribus, lo que incluye a los alauitas, que es la tribu gobernante. Este no es el tipo de análisis que hacemos en el Norte global, se trata de un análisis que acredita a Ibn Jaldún, es una sociología *neojalduniana* (Alatas, 2014).

El mundo de la sociología y de las ciencias sociales es ahora, en general, más intercultural, y ciertamente está mucho más diversificado. Creo que esta diversidad puede otorgar grandes beneficios, aunque no se debe descartar el conocimiento de los autores canónicos, eso no es lo que está en juego aquí. Mi argumento es que los autores deben ser contextualizados dentro de un marco mucho más amplio, para que podamos ser más conscientes de algunos de los hechos que identificamos en las sociedades modernas, pero que no podemos explicar. No entendemos estas realidades a la luz de nuestros propios conceptos y teorías; quizá podamos comprenderlas mediante el uso de diferentes teorías y conceptos.

Este enfoque de Ibn Jaldún, entendido no como una reliquia del pasado, sino más bien como un autor que busca responder a problemas que tal vez no difieran mucho de los problemas que enfrentamos en la actualidad, es una manera de descolonizar las ciencias sociales. Estas cuestiones, que combinan grandes turbulencias y un estancamiento social considerable, por no hablar de un retroceso, se están produciendo en Europa, en toda América y en otros continentes. Un autor que lee la realidad de una manera tan compleja como Ibn Jaldún, nos permite entender mejor nuestro presente, no solo el del norte de África, sino también el del mundo en general.



## Capítulo seis

# Descolonizar y desmercantilizar la universidad

En todo el mundo, la universidad se enfrenta a muchos desafíos.<sup>1</sup> Debido al creciente impacto de ciertos fenómenos globales en las universidades de todo el mundo, parece que la diversidad del pasado ya no puede garantizar la diversidad del futuro. Aunque estos desafíos son comunes y están generalizados, la verdad es que no todas las universidades en las distintas regiones del mundo están igual de preparadas para enfrentarlos. Tal asimetría se debe a las diferentes maneras en que funcionan las tres formas de dominación moderna, es decir, el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. De hecho, las articulaciones entre estos tres modos de dominación tienen múltiples facetas. En este capítulo, me centraré en el impacto de las articulaciones entre el capitalismo y el colonialismo en el sistema universitario.<sup>2</sup> Durante los últimos treinta o cuarenta años, se pro-

<sup>1</sup> En el análisis que sigue me refiero de forma exclusiva a la universidad pública moderna.

<sup>2</sup> Siempre que menciono el colonialismo, me refiero al colonialismo en su sentido más amplio, es decir, como estructura, cultura y poder basado en la desigualdad abismal entre los seres humanos; en otras palabras, la desigualdad que presupone la naturaleza subhumana de una de las partes involucradas en una relación social particular. De este modo, el concepto de colonialismo incluye la colonialidad como

dujeron dos movimientos aparentemente contradictorios. El primero, un movimiento de abajo hacia arriba, implicó la lucha social por el derecho a la educación universitaria. Quedó claro que el elitismo universitario era un símbolo de la cultura de discriminación en términos de clase, raza y género. En cuanto a las tres grandes crisis de la universidad (la crisis institucional en general, así como la crisis de la hegemonía y la de la legitimidad), las mencionadas luchas cuestionan principalmente la legitimidad de la universidad. En la medida en que estas luchas tuvieron éxito, el acceso a la universidad aumentó y se permitió el ingreso de nuevos estratos sociales, lo que aumentó la heterogeneidad social y la diversidad cultural del cuerpo estudiantil. Pero no hubo cambios correspondientes que afectaran al cuerpo docente, a los currículos ni a los planes de estudios. La ampliación del acceso respondió de manera parcial a la crisis de legitimidad. Sin embargo, paradójicamente, la discriminación racial, etnocultural, y sexual se hizo mucho más visible. Así, la crisis de legitimidad adquirió una nueva dimensión.

Otro movimiento, de arriba hacia abajo, se relaciona con la creciente presión global sobre la universidad de modo que se ajuste y someta a los criterios de relevancia y eficacia del capitalismo global (ver el capítulo 3). Este movimiento profundiza la dimensión capitalista de la universidad. La crisis financiera de la universidad, por real que sea, funciona como una excusa ideal para lograr el ajuste y la sumisión de la institución a las crecientes demandas del capitalismo global. La lógica de este movimiento tiende a empeorar la crisis de hegemonía de la universidad, ya que esta se enfrenta a la proliferación de otras instituciones que producen conocimiento con valor de mercado. Pero también contribuye a una exacerbación de

---

se ha discutido en la literatura descolonial. Maldonado-Torres utiliza el concepto de colonialismo en su sentido más convencional, distinguiéndolo del concepto de colonialidad. Afirma lo siguiente: “En contraste [con el colonialismo], la colonialidad y la descolonialidad se refieren a la lógica, metafísica, ontología y matriz de poder creada por los procesos masivos de colonización y descolonización” (2016a). En mi opinión, la descolonización es un proceso largo e histórico que acaba de comenzar.

la crisis de legitimidad. Las limitaciones financieras y la necesidad de recaudar fondos obligaron a la universidad a exponer las discriminaciones socioeconómicas, raciales, etnoculturales y sexuales. En otras palabras, al someterse de manera más amplia a las demandas del capitalismo, la universidad muestra de forma más clara que el elitismo y las exclusiones concurrentes no solo se deben a factores económicos, sino también raciales, culturales y sexuales. A medida que se incrementa la amenaza del capitalismo sobre la universidad, su compromiso con el colonialismo y el patriarcado también se vuelve cada vez más visible. Por lo tanto, las expectativas creadas por dicho movimiento ascendente terminan siendo una gran frustración. El descontento con la universidad por parte de estos grupos sociales que solo recientemente tuvieron acceso a ella, tiende a generar nuevas luchas sociales por el derecho a la educación. Tales luchas, aunque pueden parecer agresivas (luchar por más derechos), son más bien defensivas (luchar por derechos considerados irreversibles, pero que de pronto están en peligro).

Durante las últimas dos décadas, estos movimientos contribuyeron a revelar el carácter elitista de la universidad y a ampliar la conciencia social con respecto a las diversas exclusiones que produce. Aunque es prominente en el sistema universitario en su conjunto, la mezcla mutua entre capitalismo y colonialismo es visible particularmente en el Sur global. Allí, la dominación del capitalismo siempre ha estado ligada a la dominación del colonialismo, siendo la universidad la principal justificación ideológica para tal vinculación. Esta relación se volvió más evidente. El movimiento ideado por el capitalismo, que obligó a la universidad a cuidar de su futuro, genera, a través del colonialismo, un contramovimiento que desafía a la universidad a enfrentar su pasado. La universidad se enfrenta así a dos espejos, ambos inquietantes. Uno de ellos, refleja la imagen de un futuro muy incierto, el otro, refleja la imagen de un pasado muy problemático. De hecho, ambos son uno y el mismo.

La construcción de un futuro emancipador para la universidad comprende, por lo tanto, contar con un pasado que exige reparación.

La lucha por la descolonización de la universidad nunca tendrá éxito si no se articula con la lucha por la desmercantilización y la despatriarcalización de la universidad. Estas son luchas relativamente autónomas, pero el éxito de cada una de ellas depende del éxito de todas las demás. Con ello en mente, en este capítulo pretendo identificar las principales características de la descolonización de la universidad.

Como mencioné, la descolonización de la universidad debe llevarse a cabo tanto en el Sur global como en el Norte global, aunque las tareas y los procesos en cuestión pueden ser diferentes en cada caso. Solo hago referencia a la descolonización de la universidad centrada en Occidente, es decir, de la universidad occidental u “occidentalizada”. Una advertencia más: al centrarnos en la articulación entre el capitalismo y el colonialismo, no debemos olvidar que estos modos de dominación funcionan junto con otros, como el autoritarismo político y religioso, entre otros. El autoritarismo afecta a la universidad pública en todo el mundo.<sup>3</sup> Asume formas distintas, algunas de ellas más sutiles, otras mucho más brutales, pero su presencia se siente en todas partes, incluso en las naciones donde supuestamente se creó la libertad académica. En este contexto, entiendo el autoritarismo como la supresión del conocimiento disidente y la exclusión de académicos disidentes sobre la base de decisiones políticas no democráticas, o sobre la base de la ortodoxia religiosa. Los regímenes dictatoriales y los Estados religiosos se han destacado por suprimir la libertad académica. En los Estados democráticos, la presión agresiva hacia la mercantilización del conocimiento y la vida académica en las últimas décadas llevó a un autoritarismo autoinfligido y, sobre todo, a un sentimiento de irrelevancia de la libertad académica frente a los imperativos del mercado, evaluadores, *rankings*, árbitros, consultorías, y sus términos de referencia.

<sup>3</sup> Los tipos y contextos del autoritarismo varían de manera amplia. Sin embargo, el autoritarismo religioso y político cada vez operan más de manera conjunta, lo que tal vez sea uno de los síntomas más reveladores de que estamos ingresando en una era postsecular.

## **Nota sobre un mundo universitario desigual y combinado**

Comenzaré por ejemplificar los problemas que surgen de la articulación cada vez más cercana o visible entre el capitalismo y el colonialismo en las distintas regiones del mundo. Mientras que el capitalismo global se ha vuelto más agresivo durante las últimas tres décadas, y controlado la educación superior, el colonialismo global siempre ha estado presente. Aun así, se volvió más visible debido a los movimientos mencionados y debido a las luchas anticoloniales, poscoloniales y descoloniales que tienen lugar tanto dentro como fuera de la academia. En el Norte global (el núcleo del sistema mundial), que incluye a las antiguas potencias coloniales, el colonialismo universitario conlleva el racismo, es decir, políticas discriminatorias tanto en la admisión de los estudiantes como en la contratación del cuerpo docente, así como un monopolio de las perspectivas mundiales centradas en Occidente en cuanto a la enseñanza y la investigación. Este monopolio adopta formas diferentes: la política del conocimiento basada en las epistemologías del Norte, la historia mundial como historia europea en general, el eurocentrismo, el orientalismo y la supremacía neocolonial. Hoy, más que nunca, cientos de miles de estudiantes del Sur global (en muchos casos, de antiguas colonias) se inscriben en universidades del Norte global donde serán capacitados, para usar la expresión de Mudimbe, en todas las secciones de la biblioteca colonial.<sup>4</sup> Así, los estudiantes asiáticos aprenderán que la revolución industrial fue un logro exclusivo de Europa y nunca sucedió en China, y que todas las invenciones modernas más importantes surgieron en Occidente; nunca oirán del

<sup>4</sup> Según Mudimbe, la biblioteca colonial: “representa un cuerpo de conocimiento construido con el propósito explícito de traducir y descifrar fielmente el objeto africano. De hecho, cumplió con un proyecto político en el que, supuestamente, el objeto revela su ser, sus secretos y su potencial a un maestro que por fin podría domesticarlo. Sin duda, tanto la profundidad como la ambición de la biblioteca colonial difunden el concepto de desviación como el mejor símbolo de la idea de África” (1988, p. xii).

*swadeshi*<sup>5</sup> o *swaraj*<sup>6</sup> como conceptos e ideales de empoderamiento y anticoloniales, y nunca oirán hablar de José Rizal, un importante líder de liberación en Filipinas.<sup>7</sup> Los estudiantes latinoamericanos aprenderán que los conquistadores españoles y portugueses descubrieron el continente (sin referencia a los contactos transoceánicos precolombinos), encontraron pueblos “primitivos” en el Nuevo Mundo, un continente cuyo nombre nativo, Abya Yala, nunca oirán, y que los pueblos indígenas son un residuo histórico o un obstáculo con respecto al desarrollo. Los estudiantes africanos aprenderán que el colonialismo, a pesar de todas sus “inconveniencias”, tuvo sus méritos, que la filosofía comenzó en Grecia y no en Egipto y el norte de África, que África está rezagada debido a factores internos hostiles al desarrollo, y que Ibn Jaldún,<sup>8</sup> si es que se lo menciona, no puede ser comparado con Max Weber o Karl Marx como teórico social. Nunca

<sup>5</sup> *Swadeshi* es un ideal de autoconfianza económica basado en el uso más que en la acumulación. Como comenta Dallmayr: “*Swadeshi* [es] un término amplio que designa la autosuficiencia nacional, la preferencia por productos de cosecha propia y el cultivo de los recursos de desarrollo indígenas (materiales y espirituales)” (2000, p. 11).

<sup>6</sup> Gandhi vio en *el swaraj* una república basada en la democracia comunitaria: “Mi idea del pueblo *swaraj* es que es una república completa, independiente de sus vecinos por sus deseos vitales y, sin embargo, interdependiente de muchos otros para los que la dependencia es una necesidad. [...] En una estructura compuesta de innumerables aldeas [...], la vida no será una pirámide cuya cúspide esté sostenida por la base, sino que será un ciclo oceánico cuyo centro será el individuo [...]” (Gandhi, 1942, pp. 308-309).

<sup>7</sup> El padre de José Rizal (1861-1896) era filipino y su madre era china y, a pesar de la riqueza de su familia, sufrió discriminación. En 1886 estudió medicina en la Universidad de Heidelberg y escribió su novela clásica *Noli me Tangere*, que condenaba a la Iglesia Católica en Filipinas por la promoción del colonialismo español. Inmediatamente después de su publicación, se convirtió en blanco de la policía cuando regresó a Filipinas en 1887. En 1892, creó la Liga Filipina, un grupo político que luchó por la paz y un cambio en las islas. Vivió exiliado en la isla de Mindanao. A pesar de que perdió contacto con quienes luchaban por la independencia filipina, denunció el movimiento de inmediato cuando se volvió violento y revolucionario. Después de que Andrés Bonifacio emitiera “el Grito de Balintawak” en 1896, Rizal fue detenido, condenado por sedición y ejecutado por fusilamiento el 30 de diciembre de 1896. Después de la revolución, muchos cultos religiosos proclamaron santo a Rizal.

<sup>8</sup> Más información al respecto en el capítulo 5.

aprenderán acerca de los conceptos de *ubuntu*<sup>9</sup> o *umma*<sup>10</sup> como ideas de organización social, ni sabrán que las primeras universidades se fundaron en el antiguo Egipto y en Timbunctu, en la actual Malí, algunos siglos antes de que se crearan las primeras universidades europeas. Nunca se les enseñará que el método escolástico, tan celebrado como una característica del aprendizaje europeo en la Edad Media, tuvo su origen en el mundo árabe-islámico, específicamente en Bagdad (más al respecto a continuación). Los mejores estudiantes, o los más afortunados, sobrevivirán al sometimiento mental a la visión occidental, como hizo Jomo Kenyatta mientras estudiaba en la Escuela de Economía de Londres. Malinowski escribió en la introducción a la tesis de Kenyatta que “había sufrido las lesiones de la educación superior” y se había recuperado (Mkandawire, 2011, p. 9). Estos ejemplos no tienen por objeto ilustrar la historia completa, sino más bien la dominante.

<sup>9</sup> En palabras de Ramose, “*ubuntu* es en realidad dos palabras en una. Consiste en el prefijo *ubu* y la raíz *ntu*. *Ubu* evoca la idea de ‘ser’ en general. Se trata del ser antes de su manifestación en la forma concreta o modo de existencia de una entidad en particular. En este sentido, *ubu* siempre se orienta hacia *ntu*. A nivel ontológico, no existe una separación estricta entre *ubu* y *ntu*. *Ubu* y *ntu* se fundan mutuamente en el sentido de que constituyen dos aspectos del ser como una unidad y una integridad indivisible. *Ubu* como interpretación generalizada del ser puede considerarse claramente ontológico; *ntu*, como el punto nodal en donde el ser asume forma concreta o modo de ser en el proceso continuo de evolución, puede considerarse claramente epistemológico. En consecuencia, *ubuntu* es la categoría ontológica y epistemológica fundamental dentro del pensamiento africano de los pueblos hablantes de bantú. La palabra *umu* comparte la misma característica ontológica con la palabra *ubu*, unida a *ntu* entonces se transforma en *umuntu*. *Umuntu* significa la aparición del *homo loquens* que, al mismo tiempo, es *homo sapiens*. *Umuntu* es el creador del conocimiento y la verdad en áreas concretas, por ejemplo, en la política, la religión y el derecho” (2001, p. 2). Según Praeg: “*Ubuntu* es un ejercicio en el poder, un intento primordial de obtener el hecho y el significado de negritud, las tradiciones, los conceptos y los valores negros reconocidos como de igual valor para las personas a quienes importan” (2014, p. 14).

<sup>10</sup> En el Islam, es posible identificar varias nociones de *umma*; algunas, más inclusivas, se remontan al tiempo en que el Profeta vivió en La Meca; otras, menos inclusivas, evolucionaron después de la construcción del Estado islámico en Medina. Sobre el concepto *de umma*, ver, sobre todo, Faruki, 1979; An Na’im, 1995, 2000; Hassan, 1996. Ver también Santos, 2015a.

En el Sur global, aunque la situación es mucho más diversificada, el colonialismo epistémico y cultural se continúa reproduciendo de múltiples formas, algunas de ellas similares a las que se encuentran en las universidades del Norte global.<sup>11</sup> Sin embargo, el impacto difiere en términos estructurales. A diferencia de lo que sucede en el Norte global, el colonialismo epistémico y cultural impide que el Sur global represente al mundo como propio, es decir, impide la aparición de un Sur global y antimperialista. Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) habla de la mente colonizada, Farid Alatas, de la mente cautiva.<sup>12</sup>

En América Latina, la articulación entre capitalismo y colonialismo refleja la trayectoria histórica del subcontinente. La mayoría de las colonias europeas se independizaron a principios del siglo XIX. Con excepción de Haití, se concedió la independencia a los descendientes de los colonos europeos. De hecho, los pueblos indígenas, junto con las poblaciones afrodescendientes, continúan siendo víctimas de diferentes formas de colonialismo interno. Las universidades, creadas por los colonizadores a partir del siglo XVI, fueron desde el principio, en palabras de Edward Said,<sup>13</sup> pequeñas Europa acadé-

<sup>11</sup> Los contextos varían de manera amplia. Por ejemplo, en Asia, el racismo puede basarse en jerarquías de ascendencia, casta o tribales; a veces puede estar vinculado al autoritarismo religioso o político. En África, puede apuntar a descendientes de colonos blancos o personas de origen indio. En Sudáfrica, a pesar del acceso masivo de los estudiantes negros a las universidades después del fin del *apartheid*, continúa la brecha entre las universidades históricamente blancas y las históricamente negras, y durante los últimos dos años las universidades se han visto abrumadas por protestas estudiantiles masivas. En América Latina, solo en los últimos tiempos algunos países, como Brasil, reconocieron la existencia del racismo y la discriminación racial, y lanzaron programas de acción afirmativa en favor de los estudiantes afrodescendientes e indígenas.

<sup>12</sup> La mente cautiva es definida por Alatas como una "mente acrítica e imitativa dominada por una fuente externa, cuyo pensamiento es desviado desde una perspectiva independiente" (1974, p. 692). Ver también Elst, 2001.

<sup>13</sup> Edward dijo observó lo siguiente: "El imperialismo era la teoría, el colonialismo era la práctica de cambiar los territorios inútilmente desocupados del mundo en nuevas versiones útiles de la sociedad metropolitana europea. Todo lo que en esos territorios sugiriera desperdicio, desorden, recursos incontables, se convertiría en productividad, orden, riqueza gravable y potencialmente desarrollada. Te deshaces de la mayor parte de la plaga humana y animal [...] y confinás el resto a reservas, complejos, tierras nativas, que puedes contar, gravar, usar de manera rentable, y construyes una

micas. El capitalismo, el eurocentrismo y el colonialismo estaban íntimamente relacionados. Durante mucho tiempo, las concepciones dominantes de prestigio y desempeño académico llevaron a las universidades latinoamericanas a desarrollar lazos de cooperación con las universidades metropolitanas, en lugar de cooperar entre ellas. El intento más notable de endogeneizar la universidad latinoamericana fue la revuelta de los estudiantes de la Universidad de Córdoba en Argentina en 1917-1918, que tuvo un impacto decisivo en todo el continente en las décadas siguientes. Impulsada por una ideología nacionalista, su principal demanda se centró en la responsabilidad social de la universidad, su relevancia frente a las necesidades y aspiraciones de la sociedad argentina, en particular de las clases medias emergentes. En las décadas siguientes, las luchas se centraron en el elitismo socioeconómico de la universidad, es decir, en su naturaleza capitalista, y rara vez en su naturaleza colonialista, en la enseñanza e investigación eurocéntricas. Las demandas nacionalistas se enmarcaron en términos colonialistas, ya que rara vez consideraban las demandas socioeconómicas y culturales de las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Con la misma intensidad que en África, aunque no con las mismas consecuencias dadas las diferencias en las condiciones iniciales, el neoliberalismo devastó la universidad pública latinoamericana a lo largo de los ochenta y noventa.<sup>14</sup> La desinversión pública en la educación superior fue seguida por una proliferación masiva y no regulada de universidades privadas.<sup>15</sup> La situación comenzó a cambiar

---

nueva sociedad en el lugar desocupado. Así, Europa se reconstituyó en el exterior, su 'multiplicación en el espacio' se proyectó y gestionó con éxito. El resultado fue un grupo muy variado de pequeñas Europas esparcidas por Asia, África y América, cada una reflejaba las circunstancias, los instrumentos específicos de la cultura matriz, sus pioneros, los colonos de vanguardia" (2000, p. 135).

<sup>14</sup> Entre los setenta (en el caso de Brasil, los sesenta) y los ochenta, al mismo tiempo que se realizaba un ataque masivo a la libertad académica, las dictaduras militares implementaron políticas neoliberales dirigidas a fortalecer la matriz capitalista y colonialista de la universidad.

<sup>15</sup> Chile fue testigo de la transferencia más masiva de habilidades de enseñanza e investigación desarrollada en universidades públicas a las universidades privadas,

en la primera década del milenio debido a la elección de gobiernos progresistas en varios países y el creciente protagonismo social de los movimientos sociales. Se pusieron en marcha políticas universitarias para abordar las históricas exclusiones y discriminaciones socioeconómicas, raciales, etnoculturales y sexuales. Durante un tiempo, el sistema universitario parecía estar menos presionado por los imperativos capitalistas y abierto a las demandas anticolonialistas mediante la inversión en acciones afirmativas y promoción de la interculturalidad y las epistemologías del Sur. La sostenibilidad de este movimiento reformista es hoy una cuestión abierta. Las crisis económicas, sociales y políticas que comenzaron en los primeros años de la segunda década del milenio en varios países pueden muy bien deshacer los avances reformistas de la década anterior.

En África, el período inmediato posterior a la independencia dio lugar a una etapa emocionante en la que las universidades florecieron y estuvieron a la vanguardia de políticas de consolidación de la nación, como la formulación de proyectos y perspectivas nacionales, el diseño de modelos de desarrollo y la capacitación de funcionarios africanos.<sup>16</sup> Sin embargo, como muestra Mkandawire, debido a dos

---

con la consiguiente mercantilización del conocimiento universitario. Este fenómeno también tuvo lugar en algunos países africanos. Según Maria Paula Meneses (2016, p. 341), Mozambique cuenta hoy con unas cincuenta instituciones de enseñanza superior, muchas de ellas privadas, incluidas instituciones universitarias y politécnicas, academias e institutos docentes, lo que refleja de forma clara los cambios en curso en el sistema. Si hasta los noventa las instituciones de enseñanza superior eran públicas, a partir de entonces hemos sido testigos de la proliferación de instituciones de enseñanza superior, tanto públicas como privadas. Patricio Langa explica esta situación al invocar “el clima micropolítico y económico de paz, estabilidad, democracia y crecimiento económico, todo ello articulado con el compromiso del país con una economía de matriz neoliberal” (2014, p. 371). Esta situación, vinculada a una demanda creciente de grupos de profesionales calificados, explica el significativo aumento de las instituciones de enseñanza superior del país, la mayoría privadas.

<sup>16</sup> Debe tenerse en cuenta que la perspectiva anticapitalista de la misión de la universidad después de la independencia en algunos países se combinó con una adopción acrítica de las epistemologías del norte, a menudo en articulación con las teorías marxistas del desarrollo. El anticapitalismo político fue de la mano del colonialismo epistémico. El caso de Mozambique es notable en este sentido, ya que en el período inmediatamente posterior a la independencia hubo mucha investigación e innovación

factores principales, este breve período terminó dos décadas más tarde, entre mediados de los setenta y de los ochenta. El primer factor fue la dificultad del gobierno unipartidista de adaptarse a la libertad académica. La investigación y la enseñanza fueron sometidas a censura, y muchos profesores fueron enviados a la cárcel o forzados al exilio, algunos de ellos terminaron en universidades europeas o norteamericanas. El segundo factor fue externo, y se originó en los informes del Banco Mundial (el primero fue en 1986), en los que se afirmaba que los retornos sociales de la educación superior en África eran demasiado bajos en comparación con los de la educación primaria y que, como consecuencia, los gobiernos debían reducir los gastos estatales en educación superior y enfocarse en la educación primaria. Este no era un consejo benévolo, no vinculante.<sup>17</sup> De hecho condicionó los préstamos del Banco Mundial y la asistencia de los donantes (Mkandawire, 2011, p. 16). Estos dos factores tuvieron un efecto devastador en las universidades públicas africanas: campus en ruinas, desertificación del pensamiento innovador, profesores obligados a desarrollar estrategias de supervivencia, sustitución de la investigación local por la industria de consultoría, proliferación de universidades privadas, que a menudo eran satélites locales de las universidades de la antigua metrópoli, etc.

---

docente en las que el valor de las formas de saber endógenas no occidentales era primordial. En otras palabras, la descolonización epistémica se consideraba una dimensión central de la descolonización política. En el editorial del primer número de la serie *Não vamos esquecer* [No olvidaremos] publicado por el Centro de Estudios Africanos (CEA) de la Universidad Eduardo Mondlane, dice lo siguiente: “No basta con ponerle fin al sistema colonial portugués. Esto tendría que lograrse sobre la base de una teoría y una práctica que de ninguna manera imite los métodos y modelos del sistema [colonial]. La lucha contra el sistema colonial tendría necesariamente que entrañar una ruptura general: Con respecto a las concepciones de la historia y las relaciones sociales, económicas y políticas” (CEA, 1983).

Ruth First y Aquino de Bragança fueron la principal inspiración para este movimiento hacia las epistemologías del Sur. Ver Meneses (2011, pp. 85-108). En cuanto al perfil político y académico de Aquino de Bragança, ver Santos, 2012, pp. 13-61.

<sup>17</sup> En el capítulo 3, menciono las recomendaciones políticas destructivas del Banco Mundial, o más bien, las imposiciones.

Como buen ejemplo de la articulación entre capitalismo y colonialismo, la situación difícil de las universidades africanas también ilustra cómo las universidades metropolitanas, o del Norte global, participaron de manera activa para agregar una nueva dimensión a las formas más antiguas del imperialismo: el imperialismo académico. Los siguientes dos procesos fueron instrumentales: la ya mencionada mercantilización de las universidades públicas africanas, por más que estuvieran deterioradas, y la participación de las universidades del Norte global en la industria de la consultoría (a través de centros de investigación y programas de extensión, así como contratos con fundaciones o agencias gubernamentales metropolitanas). A menudo presionadas por las limitaciones financieras internas causadas por el ataque neoliberal a la educación pública, las universidades metropolitanas sometieron a las universidades africanas y a sus investigadores a un proceso degradante de proletarización y recolonización que condenó a estas últimas a las tareas de recopilación de datos y la aplicación ocasional de los resultados de la investigación a cuestiones locales, privándolas básicamente de la construcción de una teoría independiente (Hountondji, 2002).

Como comenta Mamdani (2011), el consultor no tiene experiencia. Él o ella está simplemente equipado con algunas herramientas metodológicas para recopilar cualquier dato que requiera el cliente. La consultoría depende del cliente. No puede formular problemas, solo proporcionar las respuestas a los problemas definidos por el cliente. Esto llevó a que la universidad tomara la forma de una ONG, y los profesores pasaron buena parte de su tiempo en vestíbulos de hoteles y salas de conferencias haciendo presentaciones PowerPoint a donantes aburridos e inquisitivos, representantes de ONG, o investigadores metropolitanos que trabajan para ellos.<sup>18</sup> En 2007, Mamdani publicó un estudio en el que evaluaba las consecuencias

<sup>18</sup> Otra consecuencia fue la disminución de los estudios de posgrado. Los estudios de posgrado necesariamente implican una investigación original, y eso se volvió imposible.

devastadoras de las políticas del Banco Mundial sobre la educación universitaria en Uganda, específicamente en la Universidad de Makerere, que hasta los ochenta fue una de las principales universidades de África. En un artículo reciente publicado en un periódico, Mamdani, director del Instituto Makerere de Investigación Social, comenta cómo las políticas del Banco Mundial llevaron a la crisis actual en la universidad, que (una vez más) el presidente de Uganda cerró en noviembre de 2016, sin indicar cuándo reabrirá.<sup>19</sup> Mamdani insiste acerca de los peligros de evaluar la universidad en términos económicos estrictos y destaca lo siguiente:

[Q]ue la universidad no es solo una unidad económica significa que sus retornos no son solo económicos, cuantitativos, mensurables, sino que también son sociales, cualitativos, y no siempre están disponibles para ser medidos. No se trata solo de mercancías, bienes y servicios que se trasladan por carreteras o a través de puentes. Las ideas viajan, los horizontes se amplían, las regiones anteriormente aisladas se integran, se desafían las opiniones establecidas, cambian las nociones de comunidad y del mundo. Los mayores retornos están en el ámbito de las ideas (2016).

En 2004, Akilagpa Sawyerr realizó una descripción inquietante de los enormes desafíos que enfrenta la universidad en África:

Para que estos esfuerzos de reforma no fracasen o, de hecho, no empeoren las cosas, es importante apreciar la verdadera naturaleza de los desafíos a los que se enfrenta la educación superior africana, teniendo en cuenta sus orígenes y características específicas. Estas últimas incluirían cuestiones como las siguientes: los orígenes coloniales y poscoloniales inmediatos de la mayoría de los sistemas e instituciones de África, como se refleja en el hecho de que la gran

<sup>19</sup> Ver Mamdani, 2016. Según Mamdani, Uganda fue uno de los países que siguió más de cerca las recetas del Banco Mundial. Como resultado, mientras que Kenia y Tanzania gastaron el 1 % y el 0,9 % de su PIB, respectivamente, en universidades públicas en la década entre 1997/1998 y 2007/2008, Uganda gastó apenas el 0,35 % en el mismo período. Como comparación reveladora, me gustaría agregar que Sudáfrica no gasta más del 0,6 % de su PIB en educación superior.

mayoría de las universidades son públicas, con mandatos que las definen explícitamente como parte del proyecto nacional de desarrollo; el pequeño número de universidades en la cúspide de la pirámide educativa en la mayoría de los países (con grandes excepciones), que soportan toda la carga del liderazgo en la educación superior (un factor que limita el margen de diversificación); aumento de las inscripciones, junto con una enorme demanda insatisfecha; bajos ingresos nacionales y promedio de los hogares, por lo que la educación superior representa una carga más pesada sobre los ingresos nacionales y promedio de los hogares en África que en cualquier otro lugar, aunque en términos per cápita el gasto en educación superior es menor en África; niveles generalmente bajos de alfabetización que, combinados con la pobreza generalizada tanto a nivel nacional como familiar, significa que, incluso en las mejores condiciones, habrá dificultades para mantener la educación superior en niveles de cobertura y calidad adecuados a las necesidades actuales; infraestructura deficiente para la enseñanza y la investigación, y vínculos débiles con el sistema mundial de conocimientos; mayor diversidad en las demandas relacionadas con la educación superior (de los gobiernos, los estudiantes, la comunidad y el sector productivo); el auge de la ideología del mercado, con un impacto previsible en todos los sectores sociales; y la diversificación de los sistemas nacionales de educación superior, con la presencia cada vez mayor de instituciones terciarias privadas, nacionales y extranjeras, así como sitios fuera del campus para la docencia y la investigación (2004, p. 10).

En su análisis de la situación en Sudáfrica, Francis Nyamnjoh (2012, p. 131) sostiene que, en las ciencias sociales, la epistemología colonial todavía privilegia una perspectiva analítica ahistórica en África, “sacrificando así la pluriversidad por la universalidad”, al insistir en una sola manera de producir la verdad, y una verdad universal. En 1988, Valentin Mudimbe ya llamaba la atención sobre la destrucción de la pluralidad de conocimientos en África provocada por la “biblioteca colonial”. Al estar arraigados en el período colonial y producirse mucho más allá del fin del colonialismo histórico, los estudios que componen la “biblioteca colonial” de Mudimbe continuaron

proyectando al mundo y a los propios africanos una idea de África como un espacio de diferencia e inferioridad. De hecho, el conocimiento almacenado en la biblioteca colonial estaba destinado a “traducir” África para Europa, lo que excluía cualquier forma de escribir y pensar sobre África que no fuera dentro de las categorías para conocer el mundo generadas por Europa. Como resalta Mudimbe (1988, p. 208), la biblioteca colonial niega la posibilidad de cualquier historia o racionalidad plural.<sup>20</sup>

No hace falta decir que los científicos sociales africanos ya habían estado construyendo, en oposición a la actualidad, por así decirlo, una o varias bibliotecas anticoloniales y poscoloniales, un esfuerzo que se fortaleció durante las últimas dos décadas. Sin embargo, como subraya María Paula Meneses (2016, p. 347), el pensamiento crítico más innovador en el campo de las ciencias sociales producido en el continente africano apenas resuena en la enseñanza universitaria. Como sucede en otras regiones del Sur global,<sup>21</sup> la mayoría de las universidades siguen reproduciendo los patrones teóricos y metodológicos heredados del proyecto colonial. Según Meneses,

esta situación, exacerbada por la masificación del acceso a la educación superior (sin los necesarios cambios cualitativos y cuantitativos con respecto al cuerpo docente y los planes de estudio), resulta en que se transmita a los estudiantes un conocimiento estandarizado que está lejos de sus realidades y de los problemas a los que se enfrentan (2016, p. 347).

Como destacó René Smit (2012), que escribe desde el punto de vista de la realidad sudafricana, el pensamiento dominante en la educación superior tiene como objetivo comprender las dificultades de los estudiantes asumiendo que los estudiantes y sus familias se ven privados de parte de los recursos académicos y culturales que se consideran necesarios para tener éxito en lo que se supone que es una

<sup>20</sup> Ver también la excelente colección de ensayos de Paulin Hountondji (2007).

<sup>21</sup> Alatas, 1993; Alvares, 2012 y Walsh, 2014.

sociedad justa y democrática. Es decir, se trata de un modelo que se centra en las deficiencias de los estudiantes e intenta corregir ese déficit, visto como un problema, en lugar de reconocer las múltiples desigualdades estructurantes que en realidad obstaculizan el éxito de los estudiantes.

## **Dimensiones de la descolonización**

Los procesos de descolonización son complejos. Se pueden identificar las siguientes áreas de intervención descolonizadora: acceso a la universidad (para estudiantes) y acceso a una carrera universitaria (para profesores); contenidos de investigación y enseñanza; disciplinas del conocimiento, currículos y planes de estudios; métodos de enseñanza y aprendizaje; estructura institucional y gobernanza universitaria; relaciones entre la universidad y la sociedad en general. En el capítulo 3 se describen algunas de estas cuestiones. En este capítulo agrego algunas características que no se mencionan allí. Todas las dimensiones deben ser abordadas de acuerdo con las siguientes ideas centrales.

La primera idea central está relacionada con lo que argumenté sobre la articulación entre colonialismo, capitalismo y patriarcado. Las intervenciones descolonizadoras siempre deben realizarse con conciencia del impacto que pueden tener sobre la dominación capitalista y patriarcal. Dado que las relaciones entre los diferentes modos de dominación no siempre son directas, las intervenciones parciales, si no se miden con cuidado, pueden generar resultados perversos. Por ejemplo, algunas intervenciones descolonizadoras con respecto a la historia o la filosofía bien pueden contribuir a reforzar el patriarcado en la medida en que se omiten los conocimientos y las luchas de las mujeres.

La segunda idea fundamental es que la descolonización de la universidad es una tarea que debe concebirse de forma articulada con otros procesos de descolonización de las relaciones sociales

y culturales prevalentes en la sociedad. Pienso, por ejemplo, en el empleo y el consumo; en la contratación de trabajadores para la administración pública; en las políticas sanitarias; en las relaciones familiares y comunitarias; en los medios de comunicación; en los espacios públicos seculares; en las iglesias. Por supuesto, el objetivo principal es el sistema educativo en su conjunto.

La tercera idea central es que las intervenciones descolonizadoras no deben recurrir a los métodos del colonialismo, ni siquiera al colonialismo invertido. La mera inversión haría imposible la noción de cocreación desigual del colonialismo, es decir, que no solo el colonizador, sino también el colonizado, deben ser objeto de descolonización, aunque los métodos utilizados sean distintos en cada caso. Esta es también la razón por la que sostengo que las epistemologías del Sur no son lo opuesto a las epistemologías del Norte. Una mala metáfora no mejora al ser invertida. Además, la magnitud de las tareas descolonizadoras en cuestión requiere alianzas entre diferentes grupos sociales. Es más importante saber de qué lado de la lucha descolonizadora están las personas, y qué riesgos están dispuestas a correr, que centrarse en su identidad, tal como se presenta naturalizada por las relaciones sociales dominantes.

La cuarta idea central es que las intervenciones descolonizadoras en la universidad siempre ocurren en medio de alguna turbulencia y un conflicto. Por un lado, desestabilizan las inercias institucionales; por otro, reflejan conflictos sociales a largo plazo que ocurren de manera encubierta o abierta en otros sectores de la sociedad, y que, en algunos casos, pueden convertirse en conflictos universitarios.<sup>22</sup> No es de esperar, por lo tanto, que la serenidad argumentativa de la razón comunicativa de Habermas (1984) prevalezca en tales condiciones. En realidad, desde el punto de vista de las epistemologías del

<sup>22</sup> Sobre la relación entre los movimientos sociales y estudiantiles, por un lado, y las reformas universitarias, por el otro, ver, en el caso de España, el excelente estudio de Buey (2009).

Sur, seguramente no prevalecerá en ninguna condición plagada de las contradicciones que dividen hoy a las sociedades.

Por último, la quinta idea central tiene que ver con el carácter central de la historia y su revisión en cualquier ámbito de intervención. Solo es posible desnaturalizar el presente y sostener el inconformismo y la indignación frente a la actualidad si el pasado es visto como el resultado de procesos de lucha y contingencias históricas. Comienzo precisamente por la historia, y recorro a un ejemplo que dilucida los temas del conocimiento, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y las creaciones institucionales. Para ampliar el debate, menciono un caso que es menos común que los que suele invocar la literatura descolonial.

### **Historia de la descolonización: El caso de la participación del Islam en la cultura y la universidad occidentales**

La recolonización de la historia es la tarea primordial en cualquier proceso encaminado a la descolonización del conocimiento y de la institución que produce y reproduce el conocimiento más relevante en cualquier momento: la universidad. Para entender las universidades europeas en la época medieval, a partir del siglo XI, el hecho histórico más relevante fue la decisiva influencia islámica, tanto en lo que se refiere al conocimiento y a los métodos de enseñanza, como a las formas institucionales que prevalecieron. Aunque pueden considerarse como una novedad institucional debido a la personalidad jurídica autónoma que adoptaron (una corporación), las universidades a menudo fueron precedidas por instituciones fundadas por benefactores, un fenómeno con profundas raíces en el mundo islámico. En un notable libro sobre el nacimiento de las universidades tanto en el mundo islámico como en el mundo cristiano occidental, George Makdisi muestra hasta qué punto las universidades islámicas pueden haber influido en las universidades que aparecerían en Europa uno o dos siglos más tarde. Según Makdisi,

si la universidad era ajena a la experiencia islámica, la universidad como fundación caritativa y benéfica era absolutamente nativa del Islam. Las instituciones de educación superior islámicas, de las variedades *masjid* o *madrasa*, se basaban en el *waqf* islámico, o fideicomiso caritativo... El término *college*, que se refiere a instituciones de educación superior, del latín *collegium*, implica incorporación; las instituciones incorporadas no existieron hasta más de medio siglo después (siglo XIII). Hasta entonces, las instituciones de educación superior eran simples instituciones benéficas basadas en lo que se conoce como fideicomiso caritativo (1981, p. 226).<sup>23</sup>

Pero la influencia islámica es aún más determinante en los niveles relativos a formas de conocimiento y métodos de enseñanza. En cuanto a estos, a partir del siglo XIX, el método escolástico fue considerado una especificidad de la Europa medieval inspirada en la filosofía griega, entendida como exclusivamente europea y, por lo tanto, despojada de sus raíces egipcias y persas. De hecho, una de las características básicas del método escolástico, *disputatio*, es decir, la confrontación dialéctica de dos posiciones opuestas y la argumentación en contra y a favor de cada una de ellas, ya sea llegando a una síntesis o no, tiene claras raíces en los métodos de enseñanza que prevalecen en Bagdad a partir del siglo XI. El método conocido como *Sic et non* (el título de una famosa obra de Abelardo), es decir, sí y no, pros y contras, consagrado por Tomás de Aquino en su *Summa theologica*, estaba de moda en el Islam oriental un siglo antes, y precisamente bajo el nombre de “antítesis de *ijma* ‘*khilaf*, consenso-desacuerdo, *sic et non*”. Makdisi cita un pasaje elocuente de un autor de este período:

Ibn ‘Aqil, que utilizó el método de la disputa al escribir *Wadih fi usul al-fiqh*, describe su método al final de la monumental obra de tres volúmenes que escribió para principiantes: “Al escribir esta obra, seguí un método mediante el que primero presenté, en orden lógico,

<sup>23</sup> Farit Alatas (2006, pp. 112-132) lleva la obra de Makdisi aún más lejos y sostiene que la universidad como institución otorgante de títulos (e incluso el término bachillerato) tiene su origen en las instituciones educativas islámicas.

las tesis [madhab, pl. madhahib], luego los argumentos [hujja, pl. hujaj], después las objeciones [su'ala, pl. as'ila], luego las respuestas a las objeciones [jawab, pl. ajwiba], luego los pseudoargumentos (oponentes a las contratesis) [shubha, pl. shubah, shubuhah], después las respuestas [en refutación de estos pseudoargumentos] [jawab, pl. ajwiba], [todo esto] con el propósito de enseñar a los principiantes el método de la disputa. (1981, p. 117)

En lo que respecta al conocimiento, la influencia islámica árabe oriental y occidental en la producción y transmisión del conocimiento en la era medieval está bien documentada, sin excluir a la filosofía griega, considerada más tarde el antecedente directo de la filosofía europea, que para entonces ya había presenciado la eliminación de la crucial intermediación islámica. En cuanto al islam occidental, el eslabón más fuerte en su intermediación fue Toledo, que Alfonso VI de León conquistó a los árabes en 1085. A partir de entonces y, en especial, cuando estuvo bajo el patrocinio del Obispo Raymond (1126-53), Toledo fue el centro de traducción del árabe al latín. Hoy es difícil imaginar la centralidad que entonces tenía la cultura árabe e islámica, un hecho que, en realidad, los autores cristianos resentían con amargura. Makdisi cita al mozárabe Álvaro de Cordova, quien, en el siglo X, escribió lo siguiente en su libro *Indiculo luminoso*:

Mis compañeros cristianos se deleitan con los poemas y romances de los árabes; estudian las obras de teólogos y filósofos musulmanes, no para refutarlos, sino para adquirir un estilo árabe correcto y elegante. ¿Dónde se puede encontrar hoy un laico que lea los comentarios latinos sobre las Sagradas Escrituras? ¿Quién estudia los evangelios, los profetas, los apóstoles? ¿Qué desgracia! Los jóvenes cristianos que se destacan por sus talentos no conocen ninguna literatura o idioma que no sea el árabe; leen y estudian con avidez libros árabes; acumulan bibliotecas enteras de ellos a un costo enorme, y cantan en todas partes las alabanzas de la tradición árabe. Por otro lado, ante la mención de libros cristianos, protestan con desdén de que tales obras no merecen su atención. ¡Qué lástima! ¡Los cristianos han olvidado su propia lengua y apenas uno entre mil es capaz de redactar en buen

latín una carta a un amigo! Pero cuando se trata de escribir en árabe, ¡cuántos pueden expresarse en ese idioma con la mayor elegancia, e incluso componer versos que superan en la corrección formal a los de los árabes mismos! (1981, p. 240)

La sorpresa que provocaron estas declaraciones debería ser motivo de reflexión. Son apenas un ejemplo de las sorpresas con las que la descolonización de la investigación y la pedagogía pueden enriquecer y diversificar la universidad, y hacerla mucho más polifónica.

## **Descolonizar la epistemología**

La descolonización del conocimiento representa una tarea inmensa porque debe tener lugar en diferentes niveles y porque los procesos de descolonización deben ser diferentes, no solo según los contextos en cuestión, sino también según los tipos de saberes que se descolonicen. En cuanto a los diferentes niveles, es necesario distinguir los niveles epistemológico, teórico, analítico y metodológico. En esta sección, me centro principalmente en el nivel epistemológico. En cuanto a los contextos de la descolonización, es importante distinguir entre aquellos en los que los procesos cognitivos son el resultado de las necesidades endógenas u orgánicas de las sociedades en las que se produjeron, por un lado, y contextos en los que tales procesos eran la dimensión epistémica de la violencia política, la invasión, el saqueo y la destrucción, por el otro. Con respecto a los tipos de conocimiento, también conviene hacer múltiples distinciones. La más importante tal vez sea la distinción entre los conocimientos cuya descolonización implica su eliminación, y los conocimientos que pueden ser refundados, reconfigurados y reconstruidos de tal manera que puedan ser puestos al servicio de las luchas anticapitalistas, anticoloniales y antipatriarcales. En este último caso, por lo tanto, nos referimos a conocimientos que pueden tener usos contrahegemónicos, incluidos aquellos que impulsan los procesos de

descolonización de otros conocimientos. Amílcar Cabral formula esta distinción mejor que nadie. Lejos de rechazar por completo la cultura europea colonialista, o como una cuestión de principios, Cabral la somete a una hermenéutica de la sospecha destinada a quitarle todo lo que pueda ser útil para luchar de manera eficaz contra el colonialismo y construir una nueva sociedad. En el seminario de miembros del Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC), que tuvo lugar en noviembre de 1969 (uno de los mejores manuales de educación insurgente popular que conozco), Cabral dice lo siguiente sobre la lucha contra la cultura colonial:

Debemos esforzarnos, camaradas, para desterrar de nuestras cabezas la cultura colonial. Nos guste o no, en la ciudad o en la selva, el colonialismo nos metió muchas cosas en la cabeza. Nuestro trabajo debe ser deshacernos de la basura y conservar lo bueno. Porque el colonialismo no solo tiene cosas que no sirven. Debemos ser capaces de luchar contra la cultura colonial, manteniendo en nuestras cabezas los aspectos de la cultura humana y científica que las tugas [nombre despectivo de los colonos portugueses] trajeron a nuestra tierra y se metieron en nuestras cabezas. (1969, p. 2)

Si la ciencia occidental moderna ha sido un instrumento clave para expandir y consolidar la dominación moderna, interrogarla desde la perspectiva de las epistemologías del Sur implica cuestionar tanto su carácter colonial (producir y ocultar la línea abismal que crea zonas de no ser), como su carácter capitalista (mercantilización global de la vida a través de la explotación de dos no mercancías: trabajo y naturaleza), así como su carácter patriarcal (desvalorización de la vida y trabajo social de las mujeres sobre la base de su ser social devaluado). Por lo tanto, descolonizar las ciencias sociales tiene poco sentido si no implica también una desmercantilización y despatriarcalización. Sin embargo, centrarse específicamente en el carácter colonial de las ciencias sociales puede estar justificado para resaltar la falsa

universalidad en la raíz del epistemicidio multifacético cometido por la ciencia moderna.<sup>24</sup>

Argumenté que las teorías producidas por las ciencias sociales eurocéntricas son etnoteorías caracterizadas por producir y reproducir líneas abisales entre la sociabilidad metropolitana y la sociabilidad colonial, y al mismo tiempo hacerlas invisibles (Santos, 2014). ¿Cuál es el valor analítico de tales teorías y a quién benefician? En el caso específico de las ciencias sociales, las epistemologías del Sur exigen un trabajo teórico y metodológico que tenga una dimensión tanto negativa como positiva. La dimensión negativa consiste en una revelación deconstructiva de las raíces eurocéntricas de las ciencias sociales modernas a partir de las que se puede llevar a cabo la sociología de las ausencias. La dimensión positiva es doble: por un lado, implica la producción de conocimiento científico listo para comprometerse con otros tipos de conocimiento en las ecologías de conocimientos requeridas por las luchas sociales; por otra parte, exige la identificación, reconstrucción y validación de los conocimientos artesanales no científicos que surgen de las luchas contra la dominación o que se utilizan en ellas. Ambas tareas positivas apuntan a sentar las bases para la sociología de las emergencias. Las teorías decoloniales tuvieron éxito en realizar el trabajo negativo y deconstructivo. En gran medida, debido a que se llevó a cabo dentro de las comunidades epistémicas eurocéntricas y las instituciones de investigación, este trabajo tuvo cierta visibilidad. Las epistemologías del Sur se preocupan principalmente por el trabajo positivo y constructivo que es mucho más difícil de llevar a cabo. Para empezar, este trabajo debe realizarse tanto dentro de las instituciones de investigación convencionales como fuera de ellas, en los propios campos sociales en los que se produce la resistencia contra la dominación capitalista, colonialista y patriarcal. En la medida en que se lleva a cabo en instituciones de investigación convencionales, es probable que se lo analice con sospecha, se lo considere un tipo de investigación no

<sup>24</sup> Sobre el concepto de epistemicidio, ver Santos, 2014, p. 188-211.

rigurosa, políticamente motivada y, por lo tanto, poco confiable. En un momento en que el viejo sentido común de las instituciones de investigación, basado en la curiosidad y el desinterés, es sustituido por el nuevo sentido común de la relevancia del conocimiento medido por el valor de mercado de este último (utilidad para las demandas sociales solventes), las tareas positivas exigidas por las epistemologías del Sur serán resistidas de manera feroz o descartadas por completo como “no pertenecientes”. De hecho, el investigador posabisal está en las antípodas del consultor. Este último es alguien cuyo conocimiento tiene una utilidad específica con una etiqueta de precio, y para el que existe una demanda solvente. El investigador posabisal es alguien para cuyo conocimiento existe una demanda enorme y urgente, pero no comercializable; su conocimiento es útil para los grupos sociales que no pueden imaginarse tener que pagarlo o, si debieran, no podrían hacerlo.

Como argumenté, la hegemonía de las epistemologías del Norte no puede explicarse como un mero resultado del triunfo de una opción epistemológica entre otras. Es, más bien, el producto y un componente crucial de la expansión global del capitalismo y el colonialismo centrado en Occidente, así como del patriarcado reconfigurado por el capitalismo. Si es así, ¿la hegemonía de las epistemologías del Norte está ligada de forma lineal al destino del capitalismo global? ¿Es la erosión visible de tal hegemonía un proceso histórico irreversible? ¿Es un síntoma de inercia o más bien un síntoma de anticipación? ¿Es un ciclo o una simple ola? ¿Cuál podría ser el impacto epistemológico de la dislocación del dinamismo del capitalismo global hacia el Este, como parece ser el caso hoy en día con el auge de Asia? ¿Podría la ciencia moderna, el mayor icono de las epistemologías del Norte, concordar con imperativos culturales que, percibidos desde el punto de vista de la cultura eurocéntrica, no pueden sino considerarse como niveles inaceptables de instrumentalización y pérdida de rigor? ¿Son, en efecto, las nuevas formas de instrumentalización tan diferentes de las típicas de la cultura eurocéntrica con la que la ciencia siempre convivió? ¿Es el inconsciente de Freud,

ampliamente reconocido hoy como un avance científico, menos arbitrario que la inspiración divina a la que Ibn Jaldún (1958) atribuye el descubrimiento de la nueva ciencia en *Muqaddimah*?<sup>25</sup>

Así como la hegemonía de las epistemologías del Norte no puede analizarse de manera aislada del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo global, las epistemologías del Sur también deben estar íntimamente vinculadas a las luchas sociales contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, que durante los últimos cuarenta años han cuestionado, de manera gradual, los supuestos culturales y los patrones conceptuales y teóricos que subyacen a las epistemologías del Norte. Muchas de las premisas culturales y agendas políticas que surgen de tales luchas en diferentes regiones del mundo incluyen maneras de concebir las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, el individuo y la comunidad, y la inmanencia y la trascendencia que son ajenas a las que existen en las epistemologías del Norte.

El proceso histórico de descolonización epistemológica, además de ser un proceso a largo plazo, también es desigual y asimétrico en lo que respecta tanto a los campos del conocimiento como a las regiones del mundo. La labor de descolonización epistemológica implica procesos sociales y culturales distintos en las regiones que fueron víctimas del colonialismo histórico, por una parte, y en las regiones que fueron responsables de la colonización, por otra. Si bien es crucial, esta distinción rara vez es abordada por la literatura descolonial. En las regiones sometidas al colonialismo europeo, las epistemologías del Norte, así como la cultura eurocéntrica en general, comenzaron como una imposición que fue endogenizada de manera gradual, parcial y desigual por medio de distintas formas de apropiación, de préstamos selectivos y creativos, de hibridación, etc. Tales procesos permitieron el uso contrahegemónico de los conocimientos centrados en Occidente, como testimonio de las contribuciones de la ciencia moderna, el marxismo y la filosofía occidental a los movimientos de liberación nacional de África y Asia, así como, más

<sup>25</sup> Más información al respecto en el capítulo 5.

recientemente, el uso de concepciones alternativas de democracia, derechos humanos y constitucionalismo. Las limitaciones de tales aplicaciones contrahegemónicas (tanto estatales como populares) que están dirigidas a generar alternativas al capitalismo, al colonialismo o al patriarcado, son más evidentes hoy que nunca.<sup>26</sup> Los resultados no son brillantes, por decir lo menos, ya que la dominación global es más agresiva que nunca. El neoliberalismo (la lógica económica monocultural que alimenta la articulación entre capitalismo, colonialismo y patriarcado) parece no temerles más a los enemigos, aunque solo sea porque hoy es capaz de recurrir a la monotonía de la guerra cuando la monotonía de las relaciones económicas no es suficiente. El uso contrahegemónico de las ideas centradas en Occidente ofrece cada vez menos promesas y energía a los grupos sociales en su lucha contra la dominación.

Sin embargo, esta es solo una cara de la historia. Como mencioné antes, en el último medio siglo, los desplazamientos geopolíticos en relación con la dinámica de las luchas sociales contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado han ido corroyendo cada vez más la hegemonía de las epistemologías del Norte. Las nuevas problemáticas, o aquellas previamente suprimidas, permearon comunidades políticas, científicas y educativas animadas por una variedad de repertorios antioccidentales, centrados en el Este, centrados en el Sur, centrados en los indígenas, de la vida social e individual, la naturaleza, la espiritualidad, y la buena vida. El *Geist* más interno de las estructuras de poder centradas en Occidente en nuestro tiempo probablemente sea esta extraña combinación de un sentido de poder indiscutible y dominación pura, con un sentido de la erosión irreversible de la autoridad y la hegemonía.

<sup>26</sup> De manera temprana, Frantz Fanon advirtió sobre tales límites: "En las colonias, la infraestructura económica es también una superestructura. La causa es el efecto: Eres rico porque eres blanco, eres blanco porque eres rico. Es por ello que un análisis marxista siempre debe extenderse un poco cuando se aborda la cuestión colonial" (1967b, p. 39).

En Europa y América del Norte (esta última libre de pueblos indígenas y sus visiones del mundo), la hegemonía de las epistemologías del Norte tiene raíces culturales más profundas. Sin embargo, las luchas por el reconocimiento de la diversidad cultural han ido desestabilizando, de forma gradual, la hegemonía epistemológica y monocultural mediante la introducción de nuevas problemáticas y nuevos tipos de enfoques epistemológicos. Este proceso fue reforzado por los flujos migratorios que siguieron inmediatamente a la independencia y que hoy son el resultado de la economía neoliberal, la guerra y el cambio climático. La reacción fue rápida. Las herramientas censoriales toman muchas formas diferentes: clasificar las instituciones educativas según criterios capitalistas de excelencia; el formato positivista y monocultural de los planes de estudios y las carreras científicas y profesionales; disciplinar y silenciar a los científicos rebeldes; libros destinados a fomentar la conciencia en los jóvenes que se prohíben por razones ideológicas, ya sean religiosas o de otro tipo; control de la creatividad científica mediante la invocación de criterios estrictos basados en la utilidad económica o el desempeño académico (por ejemplo, publicaciones evaluadas según los llamados “factores de impacto” y no por su carácter innovador).

Las dificultades subjetivas y objetivas en relación con el proceso de descolonizar el saber son, por lo tanto, particularmente relevantes en el Norte global. La hegemonía de las epistemologías del Norte está arraigada de manera más profunda aquí, y los intereses para prevenir su erosión están más organizados. Además, en el Norte global hay una mayor convergencia entre las epistemologías del Norte y la cultura eurocéntrica dominante, y es donde los grupos sociales más amplios se benefician de manera directa o indirecta de la dominación capitalista, colonialista y patriarcal. En consecuencia, el olvido o la supresión de saberes subalternos basados en premisas distintas de las que subyacen a las epistemologías del Norte son más radicales.

El siglo pasado, Carl Jung fue, después de Joseph Needham (1954), el intelectual europeo que mejor trató de entender el pensamiento

oriental y el que mejor ilustra la dificultad para descolonizar el pensamiento eurocéntrico en el Norte global. Así es como Jung expresa las dificultades que encontró al intentar comprender de forma cabal el texto chino titulado *El secreto de la flor de oro*, sobre el que tanto él como el sinólogo Richard Wilhelm publicaron y comentaron. La siguiente cita extensa continúa vigente:

Al ser profundamente occidental en sentimiento, no puedo dejar de estar muy impresionado por la extrañeza de este texto chino. Es cierto que algún conocimiento de las religiones y filosofías orientales contribuye a que mi intelecto y mi intuición entiendan estas cosas hasta cierto punto, del mismo modo que puedo entender las paradojas de las creencias primitivas en términos de “etnología” o “religión comparada”. Esta es, por supuesto, la forma occidental de esconder el corazón bajo el manto de la llamada comprensión científica. Lo hacemos en parte porque el *misérable vanité des savants* teme y rechaza con horror cualquier signo de simpatía viva, y en parte porque la comprensión compasiva puede transformar el contacto con un espíritu extraño en una experiencia que debe ser tomada en serio. (1999, p. 82)

Los límites de un gesto potencialmente descolonizador son bastante evidentes en la propuesta de Carl Jung. Frente a lo que está en juego, Jung siente la necesidad de revisar la especificidad de la cultura occidental antes de abrirse a la diversidad:

No nos corresponde imitar lo ajeno a nuestro organismo o jugar al misionero; nuestra tarea es construir nuestra civilización occidental, que padece mil males. Esto tiene que hacerse sobre el terreno, y por el europeo tal como es, con toda su cotidianeidad occidental, sus problemas matrimoniales, sus neurosis, los delirios sociales y políticos, y toda su desorientación filosófica [...]. Por lo tanto, es realmente triste cuando el europeo se aparta de su propia naturaleza e imita al Este o lo “afecta” de alguna manera. Las posibilidades que se le abren serían mayores si permaneciera fiel a sí mismo y evolucionara a partir

de su propia naturaleza todo lo que Oriente produjo en el transcurso de los milenios. (1999, p. 84)

Las dificultades son tales que no permiten el acceso directo a lo culturalmente extraño, ni su imitación. La propuesta explícitamente eurocéntrica de Jung (descaradamente eurocéntrica, ya que está bastante segura de lo que significa ser “genuinamente europeo”) desconoce por completo la arrogancia que implica reivindicar la autenticidad europea convirtiendo a otras culturas en materia prima. Con el advenimiento del colonialismo, la lealtad de Occidente a sí mismo no fue más que su arrogancia en la creación de víctimas con desparpajo, herir de manera eficiente y apropiarse de todo lo que le es extraño, que está sujeto a su poder, y que puede ser utilizado. El otro lado de tal orgía de arrogancia y poder es la dificultad de reconocer al otro, de escucharlo con atención, aprender con y del otro, de reconocer lo desconocido como un desafío incluso antes de conocerlo, al arriesgarse a una cierta desfamiliarización con las propias costumbres (zona de confort) en aras de una mayor familiaridad con la diversidad del mundo.

Cuando consideramos el mundo colonizado como lo perciben los colonizados, las dificultades para descolonizar el conocimiento y la cultura son igualmente serias, pero diferentes. Rabindranath Tagore, al escribir durante la Primera Guerra Mundial, afirmó lo siguiente:

En Oriente, creemos en la personalidad. En Occidente, sienten admiración por el poder [...]. ¿Cuáles son los frutos de tu civilización? No observan lo que hay afuera. No se dan cuenta de que se han convertido en una amenaza terrible para el hombre. Te tenemos miedo. Y en todas partes las personas desconfían unas de las otras. Todos los grandes países de Occidente se están preparando para la guerra, para una gran desolación que propagará el veneno por todo el mundo. Y este veneno está en su interior. Intentan encontrar una solución sin cesar, pero no tienen éxito porque perdieron la fe en la personalidad del hombre [...]. No creen en la sabiduría del alma. Sus mentes llenas de desconfianza, odio e ira mutuos y, sin embargo, tratan de inventar

alguna maquinaria que resolverá las dificultades [...]. Tienen eficiencia, pero eso por sí solo no es suficiente. ¿Por qué? Porque el hombre es humano, mientras que la maquinaria es impersonal. Los hombres poderosos tienen eficiencia en las cosas externas, pero la personalidad del hombre se pierde. No lo sientes, lo divino en el hombre, la divinidad que es la humanidad. (Tagore y Dasgupta, 2009, pp. 168-169)

Más adelante, aludiendo a la agresividad occidental (en ese momento identificada con la Europa imperial), Tagore hace una advertencia que es una premonición devastadora:

La esfera del éxito de Europa ha atraído nuestra atención durante mucho tiempo, pero Europa fracasó en el nivel más profundo, en la raíz, y por lo tanto se nos ocultó eso. La codicia de Europa, que impuso el opio a China, no muere con la muerte de China; su veneno entra cada día en los órganos vitales de la propia vida de Europa [...]. La historia es un registro de sorpresas súbitas que desbordaron a naciones demasiado convencidas de su superioridad inviolable en lo que respecta a las leyes morales. (2009, p. 176)

En un gesto que parece ser similar al de Jung, Tagore también alerta sobre el peligro de que Oriente caiga en la tentación de imitar a Occidente. Pero las razones que aducen son radicalmente diferentes. El gesto equivale ahora a un acto de autodefensa frente una forma de pensar invasora y agresiva.

Este ha sido el efecto de las enseñanzas de Occidente en todas partes del mundo. Despertó un espíritu universal de antipatía desconfiada. Incita a los pueblos a usar todos los recursos para aprovecharse de los demás mediante la fuerza o la astucia. Este culto de orgullo y egoísmo organizados, esta falsificación deliberada de la perspectiva moral en nuestra visión de la humanidad, también invadió con una nueva fuerza las mentes de los hombres en la India. (2009, p. 183)

Dada la hegemonía de la que aún disfrutaban las epistemologías del Norte y la cultura eurocéntrica asociada a ella, el mayor desafío que enfrentan las epistemologías del Sur es volver creíble y urgente la

necesidad de reconocer la diversidad epistemológica del mundo, con el fin de ampliar y profundizar la experiencia mundial y la conversación. Está claro que la hegemonía centrada en el Norte y en Occidente se está desgastando, y es igual de claro que este proceso sucede de manera lenta y no lineal. Nos enfrentamos a procesos históricos a largo plazo. Además, existe el peligro de que el narcisismo que caracteriza la forma en que las epistemologías del Norte menosprecian otras epistemologías se confronte con el narcisismo invertido y rival de las epistemologías del Sur. Romper el círculo vicioso de tal dualismo constituye el meollo del trabajo epistemológico llevado a cabo en este libro. Me gustaría que esta tarea epistemológica tuviera correspondencia con la tarea emprendida, en otro nivel, por Frantz Fanon. Como define al principio de *Piel negra, máscaras blancas*: “El hombre blanco está preso en su blancura. El hombre negro en su negrura. Intentaremos determinar las tendencias de este doble narcisismo y las motivaciones a las que remite [...]. La inquietud por poner fin a un círculo vicioso ha sido la única guía de nuestros esfuerzos” (1967a, pp. 11-12).

## **Contextos de la descolonización**

Dado que el Sur de las epistemologías del Sur es epistémico más que geográfico, es imperativo que los materiales y métodos de enseñanza se descolonicen en cada sociedad en la que las desigualdades socioeconómicas se combinen con las desigualdades raciales, etno-culturales y sexuales. En el capítulo 3 expliqué cómo la transnacionalización neoliberal de la universidad y la conversión paralela de la educación superior en una mercancía están creando un sistema universitario global altamente segmentado y desigual. La desigualdad y la segmentación son evidentes, no solo si se comparan universidades de diferentes países, sino también del mismo país. Sin duda, la desigualdad y la segmentación siempre han existido, pero ahora son mucho más visibles y rígidas, y están mejor organizadas. En esta

sección, me referiré a los modos de articulación entre el capitalismo y el colonialismo en el sistema universitario actual.

Como mencioné reiteradas veces, el capitalismo universitario es la principal fuerza impulsora detrás del sistema universitario global, pero siempre opera en articulación con el colonialismo universitario. Sin embargo, las articulaciones entre el capitalismo universitario y el colonialismo universitario varían según las regiones del mundo. Por capitalismo universitario, me refiero al fenómeno que convirtió a la universidad en una empresa capitalista que, por lo tanto, funciona según criterios propios del capitalismo. Así, la universidad es capitalista no porque esté al servicio de la reproducción de una sociedad capitalista (siempre ha sido así, al menos en el mundo no comunista), sino que, más bien, es capitalista ya que se convirtió en una corporación empresarial que produce una mercancía cuyo valor de mercado deriva de su capacidad para crear otros valores de mercado (por ejemplo, diplomas que dan acceso a empleos bien remunerados). En cuanto a las universidades de más alto rango del Norte global, el capitalismo universitario es un desarrollo reciente en una larga continuidad histórica. Dado que estas universidades siempre han estado asociadas estrechamente con la formación de las élites capitalistas, el capitalismo universitario parece ser solo una intensificación de la asociación mencionada. Por eso pudieron movilizarse con tanta rapidez para estar a la vanguardia de este nuevo desarrollo. Por el contrario, en el caso de las universidades de menor rango, y en particular de las universidades del Sur global, el nuevo capitalismo universitario representa una ruptura significativa con el pasado y, en lo que respecta al futuro, casi una muerte anunciada. Del mismo modo, el colonialismo universitario está presente cuando los criterios que definen los currículos, el cuerpo docente y el alumnado se basan en una ideología que justifica la superioridad de la cultura que lo sostiene sobre la siguiente falacia: la (presunta) superioridad de dicha cultura, aunque basada en criterios étnico-raciales, se presenta como ineludible porque la cultura que la apoya es (sustentadamente) la única verdadera. Así, la imposición de una cultura

sobre otra parece estar justificada. El colonialismo es, por lo tanto, un fenómeno que abarca mucho más que la ocupación extranjera de un territorio determinado.

El colonialismo universitario europeo comenzó a principios de la expansión europea en el siglo XV y se estableció por primera vez de manera significativa en las universidades creadas en Hispanoamérica a partir de mediados del siglo XVI. En los siglos siguientes, tomó distintas formas. Al estar articulado con el capitalismo global bajo el imperialismo, estuvo presente incluso en sociedades que no estuvieron mucho tiempo sometidas al colonialismo europeo histórico. En tales sociedades, el colonialismo universitario tomó la forma de eurocentrismo o centrismo occidental; en este caso, su influencia tenía más que ver con los materiales y métodos de enseñanza que con la discriminación en cuanto al acceso de los estudiantes o a la contratación de profesores. Me refiero a sociedades en las que las culturas no eurocéntricas son primordiales, pero en las que, sin embargo, domina la universidad eurocéntrica o centrada en Occidente. La dinámica entre el capitalismo universitario y el colonialismo universitario gana, en este caso, una perspectiva muy específica. En Asia oriental, por ejemplo, la expansión del capitalismo universitario puede coexistir con una crítica más profunda del colonialismo universitario en forma de crítica al eurocentrismo. Entre otros muchos ejemplos, en Malasia y Singapur existen propuestas interesantes para descolonizar la universidad.<sup>27</sup>

En las sociedades que fueron sometidas al colonialismo europeo, la independencia política cambió los modos operativos del colonialismo universitario, aunque sobrevivió, ya sea disfrazado o mitigado. En tales sociedades, la expansión del capitalismo universitario tiende a ir acompañada de un colonialismo universitario creciente o más visible. Esta articulación particular hace que los conflictos universitarios y las protestas estudiantiles sean mucho más dramáticos y capaces de perturbar las inercias universitarias.

<sup>27</sup> Alatas, 2006, Alvares, 2012, pp. 135-161.

El Sur epistémico ha emergido, de forma gradual, en las universidades europeas y norteamericanas. Los conflictos universitarios, en particular, las protestas estudiantiles, están ocurriendo en diferentes países, con mayor visibilidad en los Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido y los Países Bajos.<sup>28</sup> ¿Hasta qué punto estos conflictos y protestas pueden considerarse movimientos hacia la descolonización de la universidad? Las relaciones entre el capitalismo universitario y el colonialismo universitario variaron con el tiempo. En Estados Unidos, las luchas estudiantiles de los años sesenta y setenta tuvieron un fuerte componente descolonizador, y asumieron dos formas principales. Por un lado, hubo acciones afirmativas encaminadas a combatir la discriminación racial en el acceso a las universidades; por el otro, se realizaron cambios curriculares para ofrecer esferas de estudio que reflejen los intereses sociales y culturales de las minorías racializadas (pueblos indígenas, afrodescendientes, hijos de inmigrantes). Teniendo en cuenta el caso de Estados Unidos, Ramón Grosfoguel muestra la relación entre las intervenciones descolonizadoras en la universidad y los movimientos sociales. Plantea lo siguiente:

A finales de los sesenta y principios de los setenta, las minorías racializadas organizaron una serie de huelgas estudiantiles y ocupaciones universitarias, lo que llevó a la creación de planes de estudios afroamericanos, puertorriqueños, chicanos, asiáticos e indígenas en muchas universidades de todo Estados Unidos. Esta insurgencia epistémica fue clave para la apertura de espacios en las universidades para profesores de grupos étnicos o raciales que eran discriminados, o con epistemologías no occidentales en áreas que hasta ese momento estaban monopolizadas por profesores y estudiantes blancos, y epistemologías eurocéntricas que privilegiaban la “egopolítica del conocimiento” cartesiana. (2016, p. 27)

<sup>28</sup> Las dificultades que surgieron en Europa debido a estos procesos están bien documentadas. Para más información sobre los Países Bajos, ver Nimako, 2016, pp. 17-26.

Más de tres décadas después, muchas de las nuevas áreas de estudio mencionadas anteriormente, así como la propia acción afirmativa, son amenazadas por motivos financieros (capitalismo universitario) y por el regreso del conservadurismo epistémico y político, una amenaza que generalmente afecta a las ciencias sociales y a las humanidades en su conjunto. Con respecto a este último desarrollo, a medida que las prácticas descolonizadoras del período anterior son eliminadas o marginadas, un capitalismo universitario reforzado conlleva un colonialismo universitario reforzado. En cuanto al caso específico de las humanidades (que forman parte de las ciencias sociales en su sentido más amplio), Maldonado-Torres sostiene lo siguiente:

Contrariamente al deseo de autopreservación, me parece que lo mejor que pueden hacer las humanidades es ampliar su visión analítica más allá de la oposición entre la educación liberal como bien público y el neoliberalismo, reconocer la lógica racial que opera en el contexto del creciente apartheid, y tomar más en serio los proyectos epistemológicos emancipatorios y descoloniales, incluso al punto de considerar una transición del énfasis en la formación de las artes liberales al cultivo de la acción y el pensamiento emancipatorios y descoloniales. (2016b, p. 47)

En África, los contextos en los que se plantea la descolonización de la educación en general, y de la educación universitaria en particular, varían de forma amplia, incluso si nos limitamos al África subsahariana. Son muchos los factores que explican esa diversidad, desde las diferencias entre las sociedades anteriores al colonialismo europeo, hasta los distintos colonialismos y los procesos y las luchas de liberación del colonialismo de ocupación. Existe un factor común en prácticamente todos ellos: la reciente liberación del colonialismo de la ocupación extranjera y, en el caso de Sudáfrica, del colonialismo interno. Este marco temporal plantea la cuestión crucial de las continuidades y las discontinuidades, y especialmente la cuestión de las continuidades que se reproducen dentro de los procesos de discontinuidad. A la luz de este factor común, la hipótesis más plausible es

que los procesos de descolonización de la universidad están apenas en sus primeras etapas.

Más que en cualquier otra región del mundo, en África es imperativo tener en cuenta la educación colonial que existía hace cincuenta años. En marzo de 1967, Julius Nyerere realizó el diagnóstico más notable:

La [educación colonial] no fue diseñada con el fin de preparar a los jóvenes para el servicio de su propio país; en cambio, estaba motivada por el deseo de inculcar los valores de la sociedad colonial y de capacitar a los individuos para el servicio del Estado colonial. En estos países, el interés del Estado en la educación se derivaba, por lo tanto, de la necesidad de empleados locales y funcionarios subalternos; además, varios grupos estaban interesados en difundir la alfabetización y otra educación como parte de su trabajo evangélico.

Esta declaración de hecho no se da como una crítica a las muchas personas que trabajaron duro, a menudo en condiciones difíciles, en la enseñanza y en la organización del trabajo educativo. Tampoco implica que todos los valores que estas personas transmitieron en las escuelas hayan sido erróneos o inapropiados. Lo que sí significa, sin embargo, es que el sistema educativo que los colonos introdujeron en Tanzania se basó en el sistema británico, pero con un énfasis aún mayor en las actitudes subordinadas y en las habilidades calificadas. De manera inevitable, también se basó en los supuestos de una sociedad colonialista y capitalista. Enfatizó y alentó los instintos individualistas de la humanidad, en lugar de los instintos cooperativos. Condujo a que la posesión de la riqueza material individual fuera el principal criterio de mérito y valor social.

Esto significa que la educación colonial indujo actitudes de desigualdad humana y, en la práctica, apuntaló la dominación de los débiles por parte de los fuertes, especialmente en el campo económico. Por consiguiente, la educación colonial en este país no transmite los valores y conocimientos de la sociedad tanzana de una generación a otra; es un intento deliberado de cambiar esos valores y sustituir el conocimiento tradicional por el conocimiento de una sociedad

diferente. Por lo tanto, forma parte de un intento deliberado de llevar a cabo una revolución en la sociedad para convertirla en una sociedad colonial que acepte su condición y que sea un complemento eficiente del poder gobernante. (1967, pp. 2-3)

Dado este diagnóstico tan lúcido, cualquier pensamiento, planificación u organización para la descolonización de la universidad en el África subsahariana debe enfrentar hoy dos cuestiones fundamentales. ¿Cuánto ha cambiado la universidad desde la independencia política? Considerando que, en los propios términos de Nyerere, la evaluación de la educación colonial “no implica que todos los valores que esas personas transmitieron en las escuelas hayan sido erróneos o inapropiados”, ¿cuáles eran los valores correctos y apropiados, y cuáles eran incorrectos e inapropiados?<sup>29</sup>

Dos décadas más tarde, y a pesar de todas las transformaciones que había experimentado el continente en ese período, Ngũgĩ wa Thiong’o interrogó la educación en África con preguntas que se hicieron eco de aquellas formuladas por Nyerere:

¿Qué debemos hacer con el sistema de educación colonial heredado y la conciencia que necesariamente inculca en la mente africana?  
¿Qué dirección debe tomar un sistema educativo en un continente africano que desea romper con el neocolonialismo? ¿Cómo deben los “nuevos africanos” verse a sí mismos y concebir su universo, y desde qué base, afrocéntrica o eurocéntrica? Entonces, ¿a qué materiales deben estar expuestos y en qué orden y con qué perspectiva?  
¿Quién debería interpretar ese material por ellos, un africano o un

<sup>29</sup> Se produjeron críticas similares en diversos contextos africanos. Ver, por ejemplo, Memmi (1953) en el caso de Túnez, y Kadri (2007) en el de Argelia. “De manera muy temprana y hasta bastante tiempo más tarde, la política educativa colonial fue presa de una trampa insuperable: la escolarización significa aculturación, pero también significa aumentar la conciencia y, por lo tanto, correr el riesgo de poner en tela de juicio la relación colonial. Tal ambigüedad parecía ser constitutiva del proyecto colonial e inherente a la colonización misma. Desde este punto de vista, las vacilaciones que caracterizaron el período inmediatamente posterior a la intrusión colonial son el inicio de un rasgo que atravesará toda la política educativa colonial hasta la víspera de la independencia” (Kadri, 2007, p. 20).

no africano? Si es africano, ¿qué tipo de africano? ¿Uno que internalizó la perspectiva colonial del mundo o uno que intenta liberarse de la herencia de la conciencia esclava? (1986, pp. 101-102)

En los últimos años, Sudáfrica se ha convertido en uno de los contextos más visibles y polarizados para descolonizar la universidad. Los movimientos *RhodesMustFall* [Rhodes debe caer] y *FeesMustFall* [Las tasas estudiantiles deben reducirse] ilustran de manera dramática cómo el capitalismo universitario y el colonialismo universitario están hoy entrelazados en la crisis de la universidad. Me atrevo a decir que, en el caso sudafricano, el fortalecimiento del capitalismo universitario da más visibilidad al colonialismo universitario, tanto que este último se convierte en una causa autónoma de luchas estudiantiles. Estas luchas buscan defender tanto los temas de acceso y contratación, currículos, planes de estudios, como los temas relacionados con los métodos de enseñanza y aprendizaje. El conflicto se intensifica debido al refuerzo mutuo del capitalismo y el colonialismo. Más que ningún otro, el caso sudafricano muestra que no es posible descolonizar la universidad sin desmercantizarla.<sup>30</sup>

Debido a la articulación estrecha entre el capitalismo universitario y el colonialismo universitario, los diagnósticos que enfatizan uno u otro como la causa de los disturbios universitarios son igualmente plausibles. Sin embargo, coinciden en la necesidad de enfrentar a ambos, a pesar de que puede haber divergencias en cuanto a la definición de las políticas requeridas para hacer frente a la crisis. En un ensayo reciente sobre la universidad en Sudáfrica, Achille Mbembe subraya el papel fundamental del capitalismo universitario en el estallido de la crisis y muestra cómo la descolonización de la universidad debe tener en cuenta el nuevo contexto global del capitalismo universitario e intentar evitar “luchar contra una entidad que muta de manera compleja y posee conceptos heredados de una

<sup>30</sup> Sobre los disturbios universitarios en Sudáfrica, ver Nyamnjoh, 2016.

época y una era totalmente diferentes”. Vale la pena citar a Mbembe en detalle:

Todos parecemos coincidir en que existe algo anacrónico, algo totalmente erróneo en una serie de instituciones de enseñanza superior en Sudáfrica. Hay algo que está muy mal cuando, por ejemplo, los planes de estudio diseñados para satisfacer las necesidades del colonialismo y el *apartheid* continúan hasta bien entrada la era de la liberación. No solo hay algo que está mal, sino que es profundamente degradante, cuando se nos pide que nos inclinemos ante las estatuas de aquellos que no nos consideran humanos y que desplegaron cada uno de los medios a su alcance para recordarnos nuestra supuesta inutilidad. Hay algo perverso en participar de este ritual de autohumillación y autodegradación cada vez que nos encontramos en ese contexto. Entonces, hoy existe consenso sobre que parte de lo que está mal con nuestras instituciones de enseñanza superior es que están “occidentalizadas”. ¿Qué significa que “están occidentalizadas”? Están “occidentalizadas” en el sentido de que son instancias locales de un modelo académico dominante basado en un canon epistémico eurocéntrico. Un canon eurocéntrico es un canon que atribuye la verdad solo a la forma occidental de producción del conocimiento. Es un canon que no tiene en cuenta otras tradiciones epistémicas. Que intenta retratar el colonialismo como una forma normal de relaciones sociales entre los seres humanos en lugar de un sistema de explotación y opresión. (2016, p. 32)

Según Mbembe, el proceso de descolonizar la universidad debe evitar el riesgo de una tentación identitaria, es decir, el riesgo de concebir la descolonización como una mera africanización, Y, por lo tanto, no debe tener en cuenta los cambios que tuvieron lugar en África durante las últimas décadas ni el contexto global en el que se integra el continente hoy en día. Dicho contexto global es particularmente crítico en el caso de Sudáfrica, un país de desarrollo intermedio con recursos para luchar por una posición de cierta prominencia en el sistema universitario global. Para apoyar su argumento, Mbembe recuerda a sus lectores que Frantz Fanon ya había advertido acerca del

peligro del reduccionismo identitario: “muy a menudo”, dice Fanon, “especialmente cuando la clase social ‘equivocada’ está a cargo, hay un atajo. Del nacionalismo pasamos al ultranacionalismo, al chovinismo y, finalmente, al racismo” (1967b, p. 155). Según Mbembe, en la actualidad, la descolonización de la universidad requiere, por un lado, una imaginación geográfica para concebir la universidad más allá de los límites del Estado y, por otro, una imaginación epistemológica para abrir la universidad a la diversidad epistemológica del mundo. Juntos, estos dos los ejercicios imaginativos transformarán la universidad en una pluriversidad (consultar también el capítulo 3; más información al respecto en el capítulo 7). Mbembe concluye lo siguiente: “Por lo tanto, descolonizar la universidad es reformarla con el objetivo de crear un pluriversalismo crítico cosmopolita menos provinciano y más abierto, tarea que implica la refundación radical de nuestras formas de pensar y la trascendencia de nuestras divisiones disciplinarias” (2016, p. 37).

Nelson Maldonado-Torres, profesor en Estados Unidos y observador atento de la crisis de la universidad sudafricana, presta especial atención al colonialismo universitario en su análisis, aunque también es consciente del nuevo contexto del capitalismo universitario en el que tiene lugar la crisis. Se centra en los estudiantes rebeldes y en las reacciones que su rebelión provoca en la sociedad y en la universidad específicamente, “en particular si los jóvenes en cuestión forman parte de grupos sociales despojados de sus tierras y cuyas formas de subjetividad son vilipendiadas” (2016a). Según Maldonado-Torres,

[e]n términos generales, las sociedades liberales, incluidas las universidades y sus artes y ciencias liberales, se esfuerzan por crear un mundo a la medida de cambios legales ambiguos e incompletos que posponen de manera perpetua, o buscan eliminar por completo, cualquier responsabilidad, justicia y reparaciones serias. Por el contrario, las acciones de los estudiantes que incluyen llamados a la creación de una institución de educación superior del tercer mundo a finales de los sesenta (EE. UU.), hasta convocatorias más recientes

para una universidad de color (Países Bajos) y una “universidad libre y descolonizada” (Sudáfrica), entre muchos de estos proyectos, representan el intento de completar el proceso de desegregación formal de la educación superior y de participar en un proyecto de descolonización social, económica y cognitiva. Los Estados liberales deberían haber predicho lo siguiente: la desegregación formal fue solo el primer paso en un proceso que incluiría demandas continuas de una desegregación concreta y real, y de descolonización. La desegregación está simplemente incompleta sin la descolonización. De igual manera, puede predecirse que las luchas por una “educación libre y descolonizada” aumentarán cuando la segregación regrese bajo la apariencia de aumentos de tarifas que buscan socializar a los jóvenes en una realidad donde los patrones continuos de exclusión se justifican en relación con el juego de suma cero de los costos estatales, un mayor individualismo y criterios neoliberales. El hecho de que los líderes estatales y los líderes de las instituciones liberales se sorprendan por estos acontecimientos muestra cuán inadecuados son las concepciones dominantes de la dinámica social y política, así como de la educación superior y los criterios hegemónicos de excelencia. Esta insuficiencia es lo que los estudiantes de todo el mundo intentan abordar con análisis que toman en serio la colonialidad y la descolonialidad. (2016a, p. 4)

Al igual que Mbembe, Maldonado-Torres se apoya en la obra de Fanon.<sup>31</sup> Maldonado-Torres comenta lo siguiente:

Los movimientos para lograr una “educación libre y descolonizada” abordan, de manera simultánea, la colonialidad del ser, el poder y el conocimiento. Muchas de sus acciones reflejan la idea de que, al igual que los *damnés* no pueden conformarse con hacer preguntas,

<sup>31</sup> Mientras que para Mbembe Fanon es importante porque logró evitar, aunque vivía en un período de extrema violencia colonial, el reduccionismo identitario que podría haberle hecho perder de vista el panorama general del capitalismo y terminar repitiendo el racismo *ad infinitum*, para Maldonado-Torres, la relevancia de Fanon consiste en haber defendido una concepción radical de la descolonización sobre la base de la experiencia de humillación y destrucción a la que están sometidos los cuerpos racializados.

la lucha por la descolonización de la universidad no puede desconectarse de la lucha más amplia por descolonizar la sociedad. Por lo tanto, la lucha por descolonizar el conocimiento no puede desconectarse de la lucha por acabar con la externalización de los empleos, al igual que no puede separarse de la lucha por cambiar la forma en que se distribuyen la tierra y los recursos. (2016a, p. 31)

Las posturas de Mbembe y Maldonado-Torres ejemplifican dos formas diferentes de ver la relación entre el capitalismo universitario y el colonialismo universitario, y evidentemente implican políticas diferentes, incluidas las políticas universitarias. Es importante reconocer, sin embargo, que ambos académicos coinciden en la necesidad de relacionar el capitalismo universitario con el colonialismo universitario, y que ambos resaltarán la idea de que la universidad será descolonizada en la medida en que se abra a la diversidad epistémica y a la justicia cognitiva. A pesar de sus diferencias, las conclusiones de ambos análisis coinciden en la necesidad de orientar la descolonización de la universidad a partir de ideas que presiden efectivamente las epistemologías del Sur.

La complejidad particular de la relación entre el capitalismo y el colonialismo en Sudáfrica se debe sin duda al mismo proceso político que puso fin al apartheid. En pocas palabras, este proceso adolecía de un eslabón perdido, el vínculo entre la verdad y la reconciliación. Se llamaba Justicia.

## **Descolonizar el currículo: La ecología de los saberes**

La posibilidad del enriquecimiento mutuo de diferentes saberes y culturas es la razón de ser de las epistemologías del Sur. El punto no es buscar la integridad o la universalidad, sino más bien esforzarse por lograr una conciencia más elevada de lo incompleto y la pluriuniversalidad. El objetivo no es diluir los espacios de tiempo en una no identidad abstracta y cosmopolita, sin espacio ni tiempo, sin historia ni memoria. Se trata más bien de lograr que las diferentes formas de conocimiento sean más porosas y más conscientes de las diferencias

a través de la traducción intercultural. En el proceso, se pueden crear nuevos espacios de tiempo que provoquen cosmopolitismos subalternos, parciales, emergentes e insurgentes que surgen de la fertilización cruzada. No se trata de contemporaneidad indiferenciada, sino que se hace posible pensar en múltiples formas de ser contemporáneo. Así, la planitud o uniformidad de la simultaneidad puede articularse con el espesor o la multiplicidad de la contemporaneidad.

¿Cómo sería un currículo definido según las líneas propuestas por las epistemologías del Sur? Los contextos sociales, políticos y culturales de la descolonización determinarán las especificidades del plan de estudios. A nivel general, solo se han establecido directrices u orientaciones generales. Estaría orientado a identificar la línea abisal trazada, y luego invisibilizada por las epistemologías del Norte, la línea que desde el comienzo del período moderno divide las formas metropolitanas de sociabilidad, ser y saber de las formas coloniales de sociabilidad, ser y saber. La línea abisal se haría visible a través de las ecologías de los saberes, la copresencia de conocimientos variados, cada uno validado por sus propios criterios, reunidos y discutidos de manera conjunta a la luz de las necesidades pragmáticas de las luchas sociales dirigidas a lograr un futuro poscapitalista, poscolonial y pospatriarcal. Ningún cuerpo de conocimiento, por más amplio o sofisticado que sea, puede garantizar de manera individual el éxito de cualquier lucha social relevante, dado el complejo entretejido de los diferentes modos de dominación, los diferentes espacios de tiempo en los que operan, y las distintas historias-memorias a través de las que enmarcan las subjetividades individuales y colectivas. Aquí radica la idea central de las epistemologías del Sur: no hay justicia social global sin justicia cognitiva global.

La tarea central del proceso de aprendizaje sería la de construir una inteligibilidad mutua entre los distintos saberes, y se llevaría a cabo mediante procedimientos de traducción intercultural. Se perseguirían dos pedagogías en simultáneo: la pedagogía (de la sociología) de las ausencias y la pedagogía (de la sociología) de las emergencias. La primera está orientada a mostrar la medida de epistemicidio causada por las epistemologías del Norte y su monopolio sobre el conocimiento válido

y riguroso, y el despilfarro de experiencia social que se produce. El proceso de aprendizaje identificaría las ausencias en nuestras sociedades (las maneras de conocer y ser que se consideran irrelevantes, residuales, ignorantes, atrasadas, perezosas) y cómo tales ausencias se producen de manera activa. La pedagogía de las emergencias estaría orientada a amplificar el significado de las sociabilidades latentes y potencialmente liberadoras, los *no-yets* de la esperanza, existentes del “otro lado” de la línea abisal,<sup>32</sup> el lado colonial, donde las ausencias se producen de forma activa para que la dominación pueda continuar inalterada.

Debemos mencionar dos cuestiones adicionales en esta coyuntura: la cuestión del idioma y la cuestión de los lugares de aprendizaje. En el caso de África y otras regiones del mundo, la descolonización del plan de estudios exige una nueva relación entre las lenguas nacionales y el idioma introducido por el colonialismo (la medida en que sigue siendo, después de décadas o siglos, una “lengua colonial”, sigue siendo un tema de debate).<sup>33</sup> Entre otros, wa Thiong'o (1986, pp. 4-33) advirtió acerca del monolingüismo en África, al tiempo que hizo hincapié en la importancia de reconocer la relevancia epistemológica, cultural y política del plurilingüismo.<sup>34</sup>

En cuanto a los lugares de aprendizaje, las epistemologías del Sur exigen una profunda revisión de distinciones como las que existen entre la educación formal e informal, o entre la educación popular y la erudita. En el próximo capítulo, me ocuparé de esta cuestión mediante el análisis de los desafíos a los que se enfrenta una pedagogía guiada por la idea de ecologías de saberes.<sup>35</sup>

<sup>32</sup> Para más información sobre la línea abisal, ver Santos, 2014, pp. 118-35.

<sup>33</sup> Wa Thiong'o (1986, p. 7) cita a Chinua Achebe, quien en 1975 escribió un discurso titulado “El escritor africano y el idioma inglés”: “¿Es correcto que un hombre abandone su lengua materna por la de otro? Parece una traición terrible y produce un sentimiento de culpa. Pero yo no tengo opción. Me han otorgado el idioma y tengo la intención de utilizarlo”.

<sup>34</sup> En América Latina, las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009) conciben el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales como parte del proceso de descolonización del Estado y de la sociedad.

<sup>35</sup> Para más acerca de la ecología de los saberes, ver Santos, 2014, pp. 188-211.

## Capítulo siete

# Hacia una universidad polifónica comprometida

## Pluriversidad y subversidad

La universidad moderna está experimentando una profunda transformación, cuya dinámica principal apunta a fortalecer tanto el capitalismo universitario como el colonialismo universitario. En algunos contextos, la dinámica puede consistir no tanto en fortalecer, sino en hacer más visibles las condiciones preexistentes. El objetivo de un movimiento contrario a tales desarrollos es tanto aceptar un pasado problemático como garantizar un futuro poscapitalista, poscolonial y pospatriarcal. Equivale a refundar la universidad tal como la conocemos. Puede designarse como el movimiento hacia una universidad polifónica comprometida: una pluriversidad. Por *universidad comprometida* me refiero a una universidad que, lejos de ser neutral, está comprometida en luchas sociales por una sociedad más justa. Sin embargo, por otro lado, una pluriversidad es una universidad que, lejos de ser militante, exige para sí misma una distancia crítica y una postura objetiva, una gran objetividad que no se deja equiparar con la neutralidad. En algunos contextos políticos, a menudo se ha pedido a la universidad que sea una universidad militante, en el sentido de proporcionar lealtad política acrítica a cualquier fuerza política que se presente como defensora del interés nacional, y que tenga el poder de exigir partidismo por parte de la universidad.

Por *universidad polifónica* me refiero a una universidad que ejerce su compromiso de manera pluralista, no solo en términos de contenidos sustantivos, sino también en términos institucionales y organizativos. Una universidad polifónica es una universidad cuya voz comprometida no solo está compuesta por muchas voces, sino que, sobre todo, está compuesta por voces que se expresan tanto de manera convencional como no convencional, tanto en procesos de aprendizaje orientados al diploma como no orientados al diploma. Es una universidad que reivindica su especificidad institucional y que opera tanto dentro como fuera de las instituciones que la han caracterizado hasta ahora, una universidad que justifica su singularidad institucional involucrándose en la creatividad institucional e incluso en la subversión.

La universidad comprometida y polifónica puede ser vista como una estrategia defensiva y ofensiva. Es defensiva en el sentido de que la universidad, al volverse más difusa y esquiva, resiste mejor a las fuerzas que quieren capturarla o desmantelarla. Sin embargo, la considero principalmente una estrategia ofensiva, una forma de reinventar su lugar en la sociedad, tomando partido por quienes luchan contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, al mismo tiempo que reivindica la autonomía de su compromiso.

A mi entender, la universidad comprometida y polifónica asumirá dos formas principales: la tipo 1 y la tipo 2. La tipo 1 tiene lugar dentro de los confines de los entornos institucionales existentes, incluso si los reforma de manera profunda de acuerdo con los principios solidarios de compromiso y polifonía. El objetivo es construir la pluriversidad. La universidad polifónica de tipo 2 tiene lugar fuera de las instituciones convencionales. Consiste en el uso contrahegemónico de una idea hegemónica: la idea de universidad. El objetivo es construir la subversidad, un término que captura tanto el carácter subalterno de los grupos sociales a menudo involucrados en sus iniciativas, como la manera subversiva en que interviene en la idea convencional de universidad.

## La universidad polifónica de tipo 1: La pluriversidad

Analizo la universidad polifónica de tipo 1 en la segunda parte del capítulo 3. Aquí solo mencionaré los principios de acción y las tareas más importantes que guían el proceso de reforma: confrontar lo nuevo con lo nuevo luchar por una definición de la crisis; acceso democrático; extensión como prestación de servicios de interés público para públicos no solventes; investigación-acción y ecología de los saberes; vincular la universidad con la escuela pública; creación de redes Sur-Sur; democratización interna; evaluación participativa.

Las epistemologías del Sur están en el centro de la pluriversidad. Estamos entrando en un período en el que las formas moralmente repugnantes de desigualdad social y discriminación social se están volviendo políticamente aceptables, mientras que las fuerzas sociales y políticas que solían desafiar esta situación en nombre de alternativas sociales y políticas están perdiendo fuerza y, en general, parece estar a la defensiva en todos los ámbitos. Las ideologías modernas de la contienda política han sido cooptadas, en gran medida, por el neoliberalismo. Hay resistencia, pero ocurre cada vez más fuera de las instituciones, y no a través de los modos de movilización política con los que estuvimos familiarizados en períodos anteriores: partidos políticos y movimientos sociales. La política dominante se vuelve epistemológica cuando es capaz de hacer una afirmación creíble de que el único conocimiento válido disponible es el que ratifica su propio dominio. Ante un *geist* tan trascendente, queda claro que la salida de este callejón sin salida se basa en el surgimiento de una nueva epistemología que es explícitamente política. Por lo tanto, la reconstrucción o reinención de la política de confrontación requiere una transformación epistemológica.

Como argumenté, no necesitamos alternativas; necesitamos un pensamiento alternativo de alternativas. Las epistemologías del Sur, al privilegiar los conocimientos (ya sean científicos o artesanales, prácticos, populares, empíricos) nacidos de luchas o producidos

para ser utilizados en luchas contra la dominación, son parte de tal transformación epistemológica. En mi opinión, puede surgir una nueva universidad polifónica a medida que se desarrolle esta transformación epistemológica. No hay certeza de que esto ocurra. Pero si ocurre, sospecho que las epistemologías del Sur desempeñarán un papel crucial. No puedo dejar de involucrarme en una especie de conciencia anticipatoria al referirme al futuro como si estuviera aquí y ahora. Tal conciencia está basada en las ideas que menciono a continuación.<sup>1</sup>

Más allá de un cierto umbral, la tensión entre el conocimiento con valor de mercado y el conocimiento sin valor de mercado conducirá a una división institucional y política dentro de la universidad tal como la conocemos. A partir de entonces, y durante un período indeterminado, las universidades serán entidades duales, experiencias educativas divididas que una gestión común apenas puede mantener unidas. Suponiendo que el neoliberalismo no ponga un precio a todos los conocimientos posibles, la división educativa pondrá fin a la idea del conocimiento por el conocimiento mismo y a la fusión de la objetividad científica con la neutralidad científica. En cambio, se hará evidente que la producción de conocimientos y la formación universitaria están a favor o en contra de la mercantilización del conocimiento, y los investigadores y profesores experimentarán “en carne propia” las consecuencias de esta bifurcación.

A partir de entonces, será inevitable plantear de qué lado se encuentra. Lo más probable es que los campos de conocimiento sin valor de mercado concluyan que no sobrevivirán si continúan definiéndose de forma negativa, es decir, en términos de lo que no son (conocimientos no comercializables), y busquen definiciones positivas de sus identidades, valores, y objetivos, como el conocimiento libre de mercado contra el conocimiento del libre mercado. Esta autorreflexión demostrará que la supervivencia de sus esfuerzos académicos depende del cuestionamiento exitoso del impulso

<sup>1</sup> Para un análisis extenso, ver Santos, 2014.

aparentemente todopoderoso hacia la mercantilización del conocimiento y la industrialización capitalista de la universidad. Para que tenga alguna consecuencia, dicho cuestionamiento implicará la objeción de las fuerzas sociales y los poderes políticos que se alimentan de ese impulso y son alimentados por él. Sin embargo, dado el aislamiento social de la universidad, la autorreflexión de los académicos nunca tendrá éxito mientras permanezca “en el interior”, como una cuestión universitaria que solo deben resolver los académicos. Sin aliados externos, los académicos no orientados al mercado serán fácilmente superados por los académicos orientados al mercado.

La universidad tal como la conocemos podría culminar en este punto, a menos que los académicos no orientados al mercado logren llevar su lucha al mundo fuera de los muros universitarios y encontrar o construir aliados en la sociedad en general. De hecho, esto puede ser posible porque la quiebra de la idea de neutralidad en la búsqueda del conocimiento abrirá un espacio para considerar a otras partes interesadas en la búsqueda del conocimiento no comercializable. Estos grupos son los que luchan contra las mismas estructuras de poder que impulsaron la mercantilización del conocimiento universitario y la formación universitaria, es decir, el capitalismo cognitivo. Son grupos sociales subalternos, que padecieron las consecuencias del capitalismo cognitivo y el colonialismo en sus experiencias de vida, por lo que tienen un interés vital en luchar contra él. Dichos grupos son social y culturalmente muy diversos, y sus experiencias de exclusión, injusticia y discriminación son, por consiguiente, muy diferentes.

Surge entonces una pregunta: ¿bajo qué términos será posible una alianza o coalición entre los investigadores y docentes del conocimiento poscolonial y pospatriarcal no comercializable, y los grupos sociales que luchan contra los poderes sociales que han estado impulsando el conocimiento capitalista, colonialista y patriarcal? Si se produce, tal alianza no es un esfuerzo sin precedentes. Las teorías críticas modernas, sobre todo el marxismo, han intentado lograr tal alianza o coalición. Podemos cuestionar los resultados, pero es

innegable que la alianza se llevó a cabo. Sin embargo, los términos de tal alianza serán verdaderamente nuevos. Mientras que la anterior alianza cognitiva tuvo lugar en los términos dictados por las modernas ciencias sociales y humanas eurocéntricas y críticas, la nueva alianza tendrá que ser negociada en nuevos términos, como una conversación sobre los méritos relativos de diferentes tipos de conocimientos (en plural), por ejemplo, conocimientos científicos y eruditos, así como conocimientos no científicos, artesanales, empíricos, populares y ciudadanos. Tal conversación se verá facilitada porque, mientras tanto, dado el colapso de la ecuación entre objetividad y neutralidad, la ciencia puede estar perdiendo el aura de ser el único conocimiento válido, el único riguroso. La crisis epistemológica así producida, abre un espacio para que los grupos no académicos exijan que se reconozca plenamente la pertinencia de los saberes que surgen de sus prácticas sociales.

Esto significa que las alianzas políticas del futuro tendrán una dimensión epistemológica. Tal dimensión se caracterizará por una articulación o combinación de tipos de conocimiento distintos y de diferente relevancia. Las tareas complejas que conllevarán dicha articulación o combinación son *la razón de ser* de las epistemologías del Sur. Las cinco orientaciones principales de esta última están orientadas específicamente a dirigir estas tareas: la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias, la ecología de saberes, la traducción intercultural y la artesanía de las prácticas.<sup>2</sup> En conjunto, esto permite una nueva conversación para la humanidad, como diría John Dewey (1960), una conversación que, con suerte, tendrá más éxito que la actual en unir los diferentes grupos subalternos y oprimidos en su lucha contra la opresión y la dominación.

Las epistemologías del Sur no construirán por sí solas alianzas tan necesarias. Les darán credibilidad y fuerza una vez que estén implementadas. En este punto, surgen dos preguntas. En primer lugar, ¿qué grupos de académicos pueden estar interesados en estas

<sup>2</sup> Ver el capítulo 2 y Santos, 2014.

alianzas epistemológicas y políticas? En segundo lugar, ¿qué forma institucional adoptarán?

### *Nuevas alianzas epistemológicas y políticas*

En cuanto a la primera pregunta, los académicos de las humanidades y las ciencias sociales críticas tienen más probabilidades de promover estas alianzas o unirse a ellas. Pero aquellos académicos que en las ciencias naturales y de la vida resisten al capitalismo cognitivo, estarán igualmente interesados. En su caso, la opción será más compleja porque tendrá lugar en un terreno muy disputado, donde el pluralismo interno de la ciencia está asumiendo un carácter violentamente confrontativo, a menudo involucrando tácticas muy problemáticas y absolutamente no científicas. Por citar solo un ejemplo: hoy las ciencias agronómicas están profundamente divididas entre, por un lado, el sector (por lejos dominante) que proporciona conocimientos y tecnologías para la industrialización de la agricultura (su investigación a menudo es financiada por Monsanto y empresas similares) y, por otro, el sector que demuestra los riesgos que implican los OGM y los fertilizantes agrotóxicos (riesgos sanitarios, ambientales, de biodiversidad, sociales), y que defiende la agricultura minifundista, familiar, campesina en contraposición a la apropiación de tierras y la agroindustria. Es probable que el segundo sector esté interesado en las nuevas alianzas políticas y epistemológicas. ¿Se convertirán estos académicos en nuevos tipos de académicos: traductores de conocimientos diferentes? ¿En expertos en mestizaje cognitivo descolonial? ¿Se sentirán cómodos tanto en entornos universitarios como en entornos populares? ¿Serán intelectuales de retaguardia en lugar de intelectuales de vanguardia?

### *Nuevas instituciones*

En cuanto a la segunda pregunta, es imposible predecir la forma institucional de tales alianzas, si es que se producen. Lo más probable es

que haya una pluralidad de entornos institucionales. Nos encaminamos hacia un período de contingencia educativa en el que los nuevos problemas no se resolverán con recetas antiguas. La experimentación educativa ya comenzó a pesar del impulso de mercantilización. Algunas universidades convencionales se están tomando muy en serio las ecologías de los saberes en campos como la salud y el derecho. Los grupos sociales históricamente excluidos están ingresando al sistema universitario en cantidades significativas en países como Brasil, India y Sudáfrica. Sin embargo, si los cambios se limitan al acceso a las admisiones, la inclusión formal se convierte en una forma de exclusión nueva y más insidiosa, ya que los currículos, la sociabilidad en el aula y la gestión escolar no cambiarán de tal manera que los recién llegados se sientan como en casa, en lugar de en territorio hostil. Durante un período largo, la universidad convencional será, por supuesto, una tensa mezcla de lo antiguo y lo nuevo. Algunos proyectos más avanzados de interculturalidad y ecologías de saberes darán lugar a instituciones paralelas, como ya está ocurriendo.

Sugerí que la nueva universidad polifónica será un terreno en el que las ecologías de los saberes encontrarán un hogar, en el que los académicos y ciudadanos interesados en luchar contra el capitalismo cognitivo, el colonialismo cognitivo, y el patriarcado cognitivo colaborarán en reunir diferentes conocimientos con pleno respeto por sus diferencias, al tiempo que buscan convergencias y articulaciones. El fin es abordar cuestiones que, a pesar de no tener valor de mercado, tienen relevancia social, política y cultural para las comunidades de ciudadanos y grupos sociales. ¿Se convertirá el lado no mercantilizado de la universidad en un nuevo tipo de universidad popular? ¿Producirá un nuevo tipo de conocimiento pluriversal en el que se tomará más en serio el conocimiento artesanal y en el que surgirán conocimientos descoloniales y mestizos?

Es difícil detallar los tipos de cambios estructurales que se producirán, pero algunas preguntas darán una idea de los cambios que se realizarán. ¿Se puede enseñar el conocimiento oral como oratura

(en igualdad de condiciones con la literatura) en lugar de como una tradición oral?

¿Pueden quienes no poseen un doctorado, conocidos por sus saberes prácticos, ser parte de los comités de doctorado e incluso emitir un juicio sobre la investigación realizada por los estudiantes de doctorado? ¿Se puede abordar, investigar la línea abisal que dividió, y continúa dividiendo, el mundo en sociabilidad metropolitana y sociabilidad colonial? ¿Podrá esta investigación guiar los cambios estructurales dentro de las instituciones en las que se lleva a cabo? ¿Puede el aula ser polifónica e involucrar a dos docentes, uno científico y otro artesanal? ¿Pueden los docentes de ambos tipos ser coautores de los libros u otras herramientas de enseñanza? ¿Cuánto tiempo pasarán tanto los profesores como los estudiantes dentro y fuera de la universidad?<sup>3</sup>

A corto plazo, la universidad polifónica equivaldrá a construir la contrauniversidad dentro de la universidad, y aprovechará cualquier oportunidad para innovar en los márgenes. Esta tarea requerirá la gestión inteligente e innovadora de las contradicciones institucionales que se despliegan en una universidad cada vez más heterogénea, dividida entre el área del mercado-como-cielo y la cooperación-como-infierno, y el área de la cooperación-como-cielo y el mercado-como-infierno.

<sup>3</sup> Recientemente, en Brasil, durante el gobierno del Partido de los Trabajadores (2003-2016), se crearon unas pocas universidades públicas que se describían a sí mismas como universidades populares o comunitarias. Ofrecieron algunas innovaciones institucionales encaminadas a acercar la universidad a las comunidades aledañas y a comprometer firmemente a la universidad en cuanto a políticas públicas, como la integración regional o la acción afirmativa contra la discriminación racial. Por ejemplo, consideremos las siguientes: la Universidad Regional Comunitaria de Chapecó; la Interuniversidad de Integración Latinoamericana; la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña. Ver Santos et al. (2013); Benicá y Santos (2013, pp. 51-80); Romão y Loss (2013, pp. 81-124); Morris (2015). Lo que está en juego es averiguar hasta qué punto una universidad pública, organizada de manera burocrática, centrada en el conocimiento científico y la orientación hacia la concesión de diplomas puede, de hecho, ser considerada comunitaria o popular.

## La universidad polifónica de tipo 2: La subversidad

La universidad polifónica de tipo 2 (de aquí en adelante, UP-2) parte del supuesto de que, aunque la universidad polifónica de tipo 1 logre superar los múltiples obstáculos que encontrará, no provocará por sí misma las ecologías de saberes que reclaman las nuevas y más urgentes demandas de justicia cognitiva, social e histórica. Las monoculturas y exclusiones que hasta ahora caracterizaron a la universidad convencional se cristalizan en una masa institucional tan vasta, están tan profundamente arraigados en las costumbres y subjetividades, que los marcos institucionales actuales, incluso cuando se extiendan de acuerdo con los principios de la polifonía comprometida tipo 1, no garantizarán el establecimiento exitoso de las dimensiones más avanzadas del proyecto de refundación universitaria. El proyecto educativo de la UP-2 se basa en una pedagogía del conflicto, un proyecto emancipador que busca captar conocimientos conflictivos que, a su vez, estén destinados a producir imágenes radicales y desestabilizadoras de conflictos sociales, imágenes que, en resumen, son capaces de potenciar la indignación y la rebelión. Educación para el inconformismo, entonces, educación para una clase de subjetividad que somete la repetición del presente a una hermenéutica de sospecha, una educación que rechaza la banalización del sufrimiento y la opresión, al ver en ellos los resultados de opciones inexcusables.

La UP-2 “ocupa” el nombre de “universidad” para llevar a cabo procesos de aprendizaje en entornos institucionales y sociales que se asemejan poco a los asociados con la universidad convencional. Mantiene una larga tradición en la educación popular, una que, desde finales de los sesenta en adelante, estuvo dominada por obras tan innovadoras como la *Pedagogía del oprimido* y la *Pedagogía de la liberación*<sup>4</sup>, de Paulo

<sup>4</sup> En América Latina, la educación popular también se asoció con la teología de la liberación, la Revolución cubana (1959) y la experiencia socialista de Salvador Allende en Chile (1970-1973). Sobre la educación popular en América Latina, ver Puiggrós, 1984; Torres, 1990, 1995, 2001. A partir de los setenta en América Latina y otras regiones, la educación popular se asoció a Antonio Gramsci, a la luz de sus escritos sobre

Freire.<sup>5</sup> A finales del siglo XIX, la búsqueda de la educación popular llevó a la creación de “universidades populares” en toda Europa y América Latina. En realidad, una de las primeras universidades populares fue creada en Alejandría, Egipto, en 1901, por iniciativa de los trabajadores anarquistas italianos y griegos (ver Gorman, 2005, pp. 303-320). La idea de una universidad popular surge en un momento en que los problemas sociales, provocados por el rápido desarrollo capitalista (“la cuestión social”), empeoran y el movimiento obrero se expande y diversifica. Surge una gran curiosidad por los problemas sociales y el impulso de estudiarlos, que tiene su mejor expresión en las ciencias sociales en constante evolución en Francia entre 1890 y 1900. El impulso original para la creación de universidades populares provino de corrientes anarquistas, que consideraban la educación de la clase obrera como el medio preeminente para elevar la conciencia revolucionaria (ver Mercier, 1986, y Hirsch y Walt, 2010). La principal preocupación era cómo democratizar el conocimiento en una época tan nueva, considerada como un período de grandes cambios y conflictos, en la que el control del conocimiento sería crucial. En 1896, Georges Deherme,<sup>6</sup> uno de los primeros partidarios de la universidad popular, fundó una revista titulada *La Coopération des Idées* y planteó cinco preguntas sobre “el ideal del mañana”:

1. ¿Está en camino un nuevo ideal? 2. ¿Tendrá el mismo principio rector de un ideal religioso? 3. ¿Cuál será su forma? 4. ¿Cambiará el orden social? De ser así, ¿en qué sentido? 5. ¿En qué medida contribuirán el Estado, las multitudes, las élites intelectuales y los revolucionarios a la formación de esta nueva sociedad?<sup>7</sup>

---

educación de adultos y su participación activa en los círculos de educación de los trabajadores, incluido el Club Vita Morale, y la creación de un instituto de cultura proletaria, la escuela por correspondencia del PCI y la *scuola dei confinati* (escuela para presos) en Ustica. Ver Mayo, 1995, pp. 2-9.

<sup>5</sup> Más información a continuación. Ver también Freire, 1970, y Esteva; Stuchul y Prakash, 2005, pp. 82-98.

<sup>6</sup> Más información al respecto en Deherme, 1901.

<sup>7</sup> Sobre este tema, ver Mercier, 1986, p. 19.

En 1898, se creó la primera universidad popular, cuyo principal objetivo era difundir las ciencias sociales entre las élites del movimiento obrero. Tales élites, como la clase trabajadora en su conjunto, fueron excluidas del aprendizaje universitario, de hecho, de toda la enseñanza formal. Como cabe esperar, hubo gran escepticismo sobre la mera posibilidad de una “enseñanza universitaria popular” (considerada una verdadera *contradictio in adjecto*). Sin embargo, durante los siguientes quince años, se crearon 230 universidades populares, lo que significa que la idea de una universidad popular satisfizo una necesidad emergente entre las clases populares excluidas de la educación formal. Como mencioné, la iniciativa estaba originalmente vinculada al anarquismo, que tenía profundas raíces en Europa en ese momento, dado su énfasis en la educación del proletariado.<sup>8</sup> Los comunistas eran más escépticos al respecto, ya que creían que la educación de los trabajadores podía desviar la atención de la tarea más urgente: la lucha de clases. Sin embargo, a partir de la década de los veinte, los partidos comunistas comenzaron a involucrarse de forma activa en la creación de universidades populares y, de hecho, se convirtieron en sus promotores más entusiastas y consistentes. En América Latina, la primera universidad popular fue creada en Lima,

<sup>8</sup> No siempre fue así. Por ejemplo, la Universidad Popular de Turín, creada en 1900, tuvo en su inicio un impulso filantrópico y se benefició del apoyo de la Universidad de Turín. En 1916, Gramsci publicó una crítica radical de esta universidad en el periódico comunista italiano *Avanti*: “A veces me pregunto por qué no ha sido posible desarrollar en Turín una institución sólida para la popularización de la cultura, por qué la universidad pública continuó empobrecida y no pudo ganar la atención, el respeto y el amor del público, por qué no logró formar un público propio. La respuesta no es fácil, o es demasiado fácil. Existen claros problemas con la organización y los criterios que informan a la universidad. La mejor respuesta debería ser hacerlo mejor, demostrar de manera concreta que es posible hacerlo mejor y reunir al público en torno a una fuente de calor cultural, siempre que esté viva y realmente emita calor. En Turín, la universidad pública es una llama fría. No es una universidad, ni es popular. Sus directores son aficionados en materia de organización cultural. Lo que los hace actuar es un espíritu de caridad apacible e insípido, no un deseo vivo y fecundo de contribuir a la elevación espiritual de la multitud a través de la enseñanza. Al igual que en los institutos caritativos vulgares, distribuyen paquetes de alimentos que llenan el estómago, tal vez causen cierta indigestión, pero luego no dejan rastro, no producen ningún cambio en las vidas de las personas” (Forgacs, 2000, p. 65).

Perú, en 1921: la Universidad Popular González Prada (UPGP). Uno de sus principales partidarios fue el gran pensador marxista José Carlos Mariátegui, justo después de su regreso de Italia, donde se había familiarizado con las ideas revolucionarias de Antonio Gramsci. Mariátegui identificó las funciones de la universidad popular de la siguiente manera:

La única disciplina de la educación popular con espíritu revolucionario es esta disciplina que se está creando en la universidad popular. Su función es, por lo tanto, después de su plan modesto y original, exponer la realidad contemporánea a las personas, explicarles que viven uno de los momentos más importantes y trascendentales de la historia, contaminarlas con la quietud fecunda que hoy agita a todos los pueblos civilizados restantes del mundo. (Alcade, 2012)

En las décadas siguientes, las universidades populares aparecieron en toda América Latina y, un poco más tarde, en Estados Unidos y Canadá. Hoy en día hay muchas universidades populares, pero la mayoría de ellas están lejos de cumplir con los objetivos de la universidad polifónica tipo 2. Este no es el lugar para analizar o evaluar el mundo de las universidades populares; mi propósito aquí es simplemente destacar cómo la UP-2 forma parte de una larga tradición. El objetivo principal de las universidades populares era difundir el conocimiento científico sobre la sociedad (y, posteriormente, sobre la naturaleza) que se producía en ese momento. Ese conocimiento era inaccesible para las clases populares, especialmente para las clases trabajadoras, ya sea porque estaban excluidas de la enseñanza formal, o porque la naturaleza y complejidad del conocimiento científico lo hacía incomprensible para quienes carecían de algún tipo de educación formal. Dado el papel que se atribuye a las ciencias sociales en una sociedad cambiante, quienes tienen un mayor interés en acceder a sus conocimientos son los más excluidos. Así, las universidades populares permitieron a los trabajadores ser estudiantes en su escaso tiempo libre; a veces, las clases eran impartidas por profesores universitarios que, debido a su compromiso político, dedicaron parte de

su tiempo libre a enseñar en las universidades populares. La universidad organizaba reuniones en espacios populares y familiares para que los trabajadores no estuvieran en el ambiente solemne y hostil que evocan los espacios universitarios convencionales. Especialmente durante los primeros años, las universidades populares tuvieron una misión pedagógica que es difícil de imaginar hoy en la Europa en la que aparecieron por primera vez. En esa época, la degradación del cuerpo de trabajo era tal que las universidades hubieran tenido que dedicar mucho tiempo a enseñar hábitos de higiene corporal y sexual, y asesorar contra el alcoholismo.

La UP-2 se distingue de las universidades populares de primera generación en al menos cuatro aspectos. En primer lugar, la UP-2 tiene una concepción amplia de sus públicos subalternos. No solo se dirige a las clases trabajadoras (en el sentido habitual del término), sino que a todos los grupos sociales que son víctimas de la exclusión social y la discriminación por motivos de clase, género, color de la piel, casta, religión, etc. En resumen, la UP-2 apunta a todos los grupos sociales que sufren las injusticias sistémicas que causan el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

En segundo lugar, la UP-2 no tiene en mente la transmisión unilateral de un conocimiento determinado, privilegiado, aprendido o científico. En cambio, alberga una pedagogía centrada en la ecología de los saberes y la traducción intercultural, y privilegia el diálogo entre los conocimientos científicos, populares y artesanales. Puesto que su público está a menudo compuesto por personas muy bien informadas sobre los conocimientos populares o artesanales, la UP-2 trata de crear contextos pedagógicos capaces de valorizar estos últimos en sus propios términos, es decir, contextos que se centran en la reciprocidad entre saberes, a tal punto que la distinción entre instructor y estudiante puede desintegrarse. No hay estudiantes en el sentido convencional, sino más bien una comunidad de personas en el proceso de edificarse como una comunidad de aprendizaje.

En tercer lugar, la UP-2 no concibe el contexto pedagógico como algo separado o autónomo. Más bien lo ve como parte del contexto

más amplio de la lucha social. De este modo, contempla una pedagogía pragmática destinada a fortalecer las luchas sociales contra la exclusión y la discriminación. La participación puede orientarse a asesorar a favor o en contra de una solución o un curso de acción determinado, para aportar otras experiencias, tanto del pasado como de otros lugares, que puedan contribuir a comprender la situación (la tarea o el conflicto en cuestión), promover el diálogo o facilitar la comunicación a través de la traducción intercultural entre grupos procedentes de diferentes culturas y que poseen universos simbólicos o visiones del mundo distintas.

En cuarto lugar, con frecuencia, hoy en día la UP-2 se traduce en iniciativas que se originan en los propios movimientos sociales. En tales casos, el protagonismo de personas con mayores credenciales académicas o científicas es menos relevante. Como consecuencia, los lugares donde hoy se ofrece son más variados. De hecho, la UP-2 tiene lugar en zonas alejadas de los principales centros o ciudades, en valles remotos o altas montañas, en barrios marginales, prisiones, etc. Los profesores o investigadores universitarios participan por iniciativa propia, y nunca siguen instrucciones institucionales, no esperan ser promovidos como resultado de su desempeño en el proyecto elegido, sino que están preparados para luchar contra una eventual degradación causada por su participación. Esta participación puede basarse en conocimientos o experiencias específicos, o en habilidades generales desarrolladas durante las investigaciones o la enseñanza de diferentes temas, o en entornos geográficos o temporales distintos. De hecho, los investigadores o profesores universitarios que participan en la UP-2 deben someterse a un proceso de desaprendizaje pedagógico complejo.<sup>9</sup> Deben librarse de las posturas convencionales para poder ver otros cuerpos de conocimiento sobre una base horizontal. Deben esforzarse por pensar en ellos mismos

<sup>9</sup> Este desaprendizaje pedagógico es tan exigente como el desaprendizaje metodológico al realizar investigaciones en consonancia con las epistemologías del Sur. Más información al respecto en *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur* (Duke University Press, 2018).

sin los títulos, certificados y diplomas que los condecoran, sentir el aura universitaria como una carga, más que como un activo, y volver a aprender a distinguir la autoridad del conocimiento de la autoridad de la institución que lo sostiene. Por último, deben aprender una nueva relación entre el conocimiento logocéntrico y otros tipos de conocimiento, incluyendo el visual y el silencioso. En resumen, el objetivo es alcanzar la ignorancia aprendida.<sup>10</sup> La participación más comprometida implica la presencia física, compartir prácticas cotidianas, la conciencia corporal recíproca, el involucramiento emocional y la toma de riesgos en decisiones y acciones colectivas (ver a continuación la experiencia de la Universidad Popular de Movimientos Sociales, UPMS).

La UP-2 puede asumir dos formas principales y ambas se refieren a experiencias reales. La primera forma consiste en las iniciativas que responden a las necesidades a largo plazo, se centran en objetivos y grupos destinatarios específicos, y requieren algún tipo de desempeño sostenible, que suele asumir la forma de una nueva institución, casi siempre con presencia física en un lugar particular. La segunda forma consiste en las iniciativas que, aunque también responden a las necesidades a largo plazo, se centran de forma más libre en una vida institucional bastante vaga que puede prescindir de una ubicación física específica, o ser multilocal. A continuación, menciono de manera breve algunos ejemplos de las dos formas de UP-2.

### *UP-2 con una ubicación física*

Hoy en día existe una enorme diversidad de universidades populares que se ajustan a las ideas subyacentes de la UP-2. Menciono solo unas pocas con las que tuve contacto o en las que participé de manera ocasional.

<sup>10</sup> Sobre el concepto de ignorancia aprendida, ver Santos, 2014, pp. 99-117.

*Las universidades interculturales indígenas de las Américas.* Las universidades indígenas, a veces llamadas universidades interculturales indígenas, surgieron por medio de la iniciativa de movimientos indígenas en diferentes países con el propósito de combatir el colonialismo cognitivo que impregna el sistema educativo en su conjunto. Su objetivo es permitir que los jóvenes indígenas profundicen su conocimiento indígena mediante el estudio sistemático de su cultura, filosofía y cosmovisión, su música y danza, su artesanía en lo que respecta a la producción de herramientas, la agricultura de la tierra, la naturaleza, entre otros.<sup>11</sup>

En esta categoría se incluyen la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amauta Wasy”, de Ecuador;<sup>12</sup> la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, de Colombia; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, de Nicaragua. Este último caso es una iniciativa conjunta de pueblos indígenas y afrodescendientes. Incluso cuando buscan reconocimiento oficial, estas universidades definen sus currículos y planes de estudio de forma autónoma, al igual que los títulos que ofrecen, si los hubiere. Incluso si tienen una oficina principal, funcionan como redes, a menudo redes internacionales, como es el caso de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUICAY).<sup>13</sup> La más conocida probablemente sea UNITIERRA, donde tuve el placer de participar. Debido a sus características distintivas, merece una descripción más detallada.

<sup>11</sup> Bajo la presidencia de Evo Morales, el gobierno boliviano creó tres universidades indígenas, correspondientes a las tres lenguas indígenas más habladas en el país: aimara, quechua y guaraní.

<sup>12</sup> Esta universidad suspendió sus actividades por decisión del gobierno ecuatoriano. En flagrante contradicción con la Constitución de 2008, el gobierno ecuatoriano decidió someter a la universidad indígena a los mismos criterios de evaluación del desempeño universitario aplicados a las universidades convencionales. No es extraño que la Amauta Wasy no cumpliera con los requisitos mínimos. Por ejemplo, muchos de los instructores eran viejos sabios del conocimiento indígena, pero carecían de un doctorado y, por lo tanto, estaban descalificados.

<sup>13</sup> Daniel Mato (2014, pp. 17-45) realizó un trabajo notable mediante el estudio y la promoción de estas universidades.

*La Universidad de la Tierra, UNITIERRA*, está ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en el sudeste de México, y fue creada a principios de los ochenta. Es más conocida en la región como el Centro Indígena de Capacitación Integral Fray Bartolomé de las Casas y se define hoy como el “Sistema Indígena Intercultural de Aprendizajes y Estudios: Abya Yala”. Está íntimamente ligado a las luchas indígenas en Chiapas y, de manera específica, al movimiento neozapatista. La universidad comenzó en 1983 con el apoyo del Estado, pero debido a que el conflicto con el gobierno creció, UNITIERRA declaró su autonomía del Estado en 1989 con el fuerte apoyo de D. Samuel Ruiz, el gran obispo y teólogo de la liberación que dirigió la diócesis de 1960 a 2000 (año en que el Vaticano lo obligó a dimitir).<sup>14</sup>

UNITIERRA está presente también en otras ciudades, como Oaxaca, donde es liderada por el gran teórico y activista de las alternativas al desarrollo, Gustavo Esteva. Participó de manera activa en todas las iniciativas políticas de los neozapatistas y está orientada a proporcionar educación y formación profesional a jóvenes indígenas que nunca tuvieron acceso a la escuela, o que la abandonaron, muchos de ellos procedentes de comunidades neozapatistas. También proporciona apoyo técnico y político a las formas autónomas de autogobierno instituidas por los neozapatistas (las juntas de buen gobierno y los caracoles). La democracia radical, la interculturalidad y los diálogos entre saberes (lo que denomino las ecologías de los saberes) son los principios básicos de las actividades de UNITIERRA, que incluyen la enseñanza, la investigación y la extensión, las dos últimas guiadas por las metodologías de la acción de investigación participativa. Gustavo Esteva, una de las principales figuras inspiradoras detrás de UNITIERRA, expresa de manera muy elocuente por

<sup>14</sup> Durante su reciente visita a México, el Papa Francisco visitó la tumba del obispo. Estas son las palabras de Leonardo Boff al respecto: “Creo que un momento clave en el viaje del Papa a México será su visita a la tumba de Mons. Samuel Ruiz García (obispo de San Cristóbal de las Casas y conocido defensor de los pueblos indígenas) en Chiapas: se trata de una reparación y una lección para la curia romana, consciente de haber perseguido e impedido el avance de un ministerio pastoral verdaderamente indígena de los propios pueblos indígenas y de su cultura” (2016).

qué entiendo la universidad polifónica de tipo 2 como una intervención subversiva en el campo de la educación universitaria:

La denominamos “universidad” para reírnos del sistema oficial. Jugamos con sus símbolos. Después de uno o dos años de aprendizaje, una vez que sus compañeros piensan que tienen suficiente competencia en un oficio específico, damos a los “estudiantes” un magnífico diploma universitario. Por lo tanto, les estamos ofreciendo un “reconocimiento social” que les niega el sistema educativo. En lugar de certificar el número de horas que pasan sentados, como hacen los diplomas convencionales, certificamos una competencia específica, apreciada por las comunidades de forma inmediata, y protegemos a nuestros “estudiantes” contra la discriminación habitual. (2004, p. 12)

UNITIERRA es conscientemente una subversidad. Parte de la idea de que el término universidad debe resignificarse y liberarse de la apropiación ilegítima por parte de las universidades convencionales. Ofrece una alternativa para la capacitación y el aprendizaje que fomenta el respeto por la tierra y su gente, y promueve la búsqueda de tecnologías adecuadas para atender los intereses de las comunidades locales. Los estudiantes deben participar en proyectos de investigación que incluyan una estancia prolongada en alguna comunidad donde se involucren con el trabajo que solicita la comunidad anfitriona. Al explicar el nombre de la universidad “de la tierra”, el coordinador dice lo siguiente: “cuando decimos ‘de la tierra’ no pretendemos competir con la globalización. Solo queremos tener nuestros pies en el suelo, es decir, en nuestra tierra, respetarla y llevar a cabo un proyecto educativo que, a pesar de ser un proyecto descalzo, no es menos relevante, por el contrario”.

*La Escuela Nacional Florestan Fernandes.* Esta es otra universidad popular muy conocida. Fue creada por el Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil con el objetivo de formar a los líderes y militantes del movimiento. El MST prefirió el nombre de “escuela” al de “universidad”, ya que sostienen que el término “universidad” suena elitista,

y que tal elitismo podría terminar inculcándose en los alumnos. La escuela comenzó a funcionar en 2005 y tiene un campus muy espacioso en el estado de São Paulo. Comenzó con cursos básicos para la formación de militantes en residencia, que duraban tres meses, y hoy comprende un gran número de cursos para militantes y líderes del MST y otros movimientos sociales, algunos de ellos impartidos en todo el país de manera itinerante. La escuela firmó acuerdos de cooperación con escuelas convencionales, y muchos profesores universitarios enseñan allí. Al firmar tales acuerdos, las universidades convencionales asumen la forma de UP-1, al mismo tiempo que fortalecen un tipo de UP-2 popular. Este es, en mi opinión, uno de los caminos más fecundos en la refundación de la universidad en la línea que se defiende en este capítulo.

La escuela MST es totalmente autónoma en cuanto a contratación, políticas de acceso, definición del currículo y planes de estudio, y elección de docentes y pedagogías. La formación incluye todos los temas considerados relevantes, desde la economía política, la gestión empresarial y la teoría de la organización, hasta historia, ética y filosofía. Toda la formación se centra en las necesidades del movimiento campesino, que a menudo requiere la inclusión de áreas de formación que desde hace mucho tiempo han sido abandonadas por las universidades, como el cooperativismo y la agroecología. En esta escuela se formaron miles de alumnos. La institución se enorgullece del hecho de que, después de terminar el curso, los alumnos regresarán a sus comunidades, aportándoles así nuevos conocimientos y competencias. Hoy en día, la ENFF capacita a líderes de diferentes movimientos sociales de toda América Latina y el Caribe.

La ENFF es, en esencia, una subversidad orientada a formar grupos de profesionales de campesinos y otros movimientos sociales según un marco teórico y político inspirado por el marxismo.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> El proceso de construcción de la ENFF es muy revelador en lo que respecta a la articulación de la escuela con el movimiento de trabajadores sin tierra. De acuerdo con un profesor universitario que ha colaborado con la escuela desde su inicio, "El proceso de construcción de la ENFF comprende el período entre el 22 de marzo de

Uno de los miembros del equipo pedagógico define las siete tareas que se deben abordar en el proceso formativo de la siguiente manera:

- 1) Aprender la formación, el fundamento y las contradicciones del capitalismo y el imperialismo en su fase moderna;
- 2) emprender un análisis cuidadoso de la realidad brasileña en su dinámica política, social y cultural;
- 3) producir una herramienta política y revolucionaria de los trabajadores para llevar a cabo la revolución popular y democrática brasileña;
- 4) evaluar las diversas posibilidades de alianza entre los distintos sectores de la clase obrera;
- 5) proceder con la pedagogía de masas (especialmente en lo que respecta a la juventud); métodos de trabajo de base, organización y liderazgo; formación continua de militantes y dirigentes de los distintos movimientos sociales, así como la comunicación con las bases y las masas;
- 6) producir una nueva cultura capaz de concebir otras relaciones sociales y relaciones con la naturaleza, así como nuevos valores orientados a nuevos horizontes en consonancia con la perspectiva socialista;
- 7) formar revolucionarios, arraigados en el materialismo histórico, así como expertos y líderes.<sup>16</sup>

---

2000 y el 23 de enero de 2005, involucró a 1000 personas (927 hombres y 63 mujeres) que trabajaron durante 12 000 horas, y representaron a 112 asentamientos y 230 campamentos. Las personas se organizaron en 25 brigadas de trabajadoras y trabajadores voluntarios, quienes representaron a 20 de los 23 estados donde existe el MST<sup>16</sup> (Pizetta, 2007, pp. 24-47).

<sup>16</sup> Ver Pizetta, 2007, pp. 241-250. Poco después del golpe constitucional que derrocó al gobierno legítimo de la presidenta Dilma Rousseff, varias fuerzas policiales invadieron el campus de la ENFF en un acto de intimidación. Esta redada fue una de las primeras señales del giro político a la derecha que tendría lugar después del golpe.

*Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (UPMPM)*. Esta universidad fue creada en 1999 por la Asociación Madres de Plaza de Mayo, un movimiento de resistencia contra la dictadura militar que prevaleció en Argentina entre 1976 y 1983. El movimiento está compuesto por las madres de jóvenes asesinados o “desaparecidos” por la dictadura. Desde 1976 lucha con notable tenacidad por el derecho a la memoria y a la justicia retributiva. El rector de la universidad describe cómo las Madres decidieron crear la universidad como un nuevo espacio de resistencia:

Nuestra Universidad Popular pretende estimular el pensamiento crítico y organizar grupos para la reflexión creativa. Articular teoría y práctica, generar herramientas para disputar la hegemonía intelectual, abrir espacios a sectores populares y nuevos movimientos sociales para que participen y creen sus propias formas de construcción política. Esta aventura cultural tiene por objeto superar las prácticas educativas del sistema, legitimadoras de la opresión. Queremos recuperar las tradiciones de la resistencia popular y cambiar a la sociedad y a nosotros mismos, en el saber y en la lucha. Cada espacio de discusión política y académica hacia la construcción de la Universidad Popular encuentra su validez en la fértil praxis en curso a través de todos estos años de experiencia y aprendizaje con las Madres de la Plaza de Mayo. (UPMPM, 2017)

El primer número de la revista de la UPMPM, *30000 Revoluciones*, publicado en noviembre de 2007, incluyó el discurso inaugural de la primera rectora, Hebe de Bonafini, quien desde hace años es la figura más visible de las Madres de la Plaza de Mayo. Mediante metáforas relacionadas con el nacimiento y la maternidad, como es típico del movimiento, Bonafini declaró lo siguiente:

Esta universidad es sin duda lo más hermoso, el sueño más grande; señala el camino a la revolución que soñaron nuestros hijos; pagaron con sus vidas, pero no desperdiciaron sus sueños, y no perdimos la esperanza, y no nos robaron la posibilidad de ser sus madres orgullosas. Esta universidad está destinada a terminar en algún momento,

pero hoy comenzamos con los niños abandonados, prostituyéndose en las calles. No son niños de la calle, son nuestros propios hijos. (2007, p. 69)

Desde sus inicios, la UPMPM ha intentado diversificar sus métodos de educación popular mediante la oferta de cursos, talleres, seminarios y conferencias públicas. A lo largo de los años, continuó estableciendo relaciones de cooperación con varias universidades convencionales en América Latina. En 2010, la UPMPM fue reconocida de manera provisional como universidad pública con estatuto especial. Se le concedió la capacidad de conferir títulos reconocidos por el Estado argentino en los campos del trabajo social, el derecho y la historia. Lamentablemente, las exigencias estrictas para obtener el reconocimiento oficial definitivo y las dificultades financieras plantearon algunos problemas con respecto al logro final de este proyecto en la educación popular.

### *La UP-2 errante*

Una UP-2 errante o itinerante no tiene oficina física o, si la tiene, no se utiliza como lugar de aprendizaje. Los procesos pedagógicos ocurren en una amplia variedad de lugares e involucran a distintos públicos. La itinerancia puede ocurrir dentro del mismo país o puede ser transnacional. Daré dos ejemplos, uno de itinerancia nacional, el otro, de itinerancia transnacional.

*La Universidad Trashumante de San Luis, Argentina (UT).* La Universidad Trashumante es un proyecto de educación popular que surgió en 1998 a partir de un grupo de personas conectadas con la Escuela de Educación de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Esta universidad ilustra de manera convincente los posibles puentes que se pueden construir entre la universidad convencional y la popular. Frente a la incapacidad de la universidad convencional para abrirse a la pluriversidad (UP-1), los profesores universitarios comprometidos

con los movimientos sociales tomaron la iniciativa de crear una institución paralela en colaboración con los movimientos y las organizaciones sociales locales. La palabra “trashumante” significa errante, itinerante, migratorio. Se refiere a los viajes de la universidad por las regiones pobres y oprimidas del interior argentino, conocidas como el “otro país”. Para el grupo dinamizador de UT, que se define a sí mismo como un colectivo de educación, comunicación y artes populares, el adjetivo “trashumante” tiene un significado más profundo que la simple itinerancia. Evoca un mundo pastoril ancestral donde, en determinadas épocas del año, los pastores conducían a sus rebaños a pastos más frondosos, una práctica que aún existe en la actualidad. En la página web de la universidad, dice lo siguiente: “Para nosotros, el concepto de ‘trashumar’ significa buscar el mejor humus, las mejores personas, la mejor tierra. ‘Trashumancia’ implica un camino constante y doble: uno de ellos se dirige al exterior, hacia los demás; el otro, al interior de cada uno, en busca de los sentimientos, la esperanza, los sueños y las pasiones que definen y orientan nuestras prácticas” (UT, 2008). Como parte de su definición política, la UT afirma que “[...] las construcciones deben ser horizontales, sin líderes que dicten órdenes; al vivir y decidir sobre la marcha, aprendemos a ser distintos. Debemos mantener nuestra autonomía frente a los poderosos, aquellos que dan órdenes sin escuchar a los de abajo. Debemos ser autónomos frente a los partidos políticos, el Estado, la Iglesia y los sindicatos al servicio de las corporaciones y fundaciones” (Universidad Trashumante, 2013, p. 1).

Como describió Erick Morris (2015) en un estudio basado en principios políticos y educativos inspirados en Paulo Freire y el zapatismo, la UT ya recorrió más de 50 000 kilómetros en todo el país, trabajó con comunidades locales y utilizó múltiples idiomas. La UT está formada por una red de colectivos autónomos esparcidos en varias provincias, aunque firmemente articulados en torno a los mismos objetivos relativos a una educación emancipadora.

*Universidad Popular de Movimientos Sociales (UPMS)*. La UPMS es una universidad popular del tipo UP-2 con la que estoy más familiarizado, por lo tanto, le dedico más atención.

Durante la edición de 2003 del Foro Social Mundial en Porto Alegre, Brasil, propuse la creación de una universidad popular de movimientos sociales (UPMS) con el propósito de autoeducar activistas y líderes de movimientos sociales, así como científicos sociales, académicos y artistas comprometidos con la transformación social progresiva.<sup>17</sup> La designación de “universidad popular” no se utilizó para evocar las universidades de clase obrera que proliferaron en Europa y América Latina a principios del siglo XX, sino para transmitir la idea de que, al igual que el FSM apuntaba a construir una globalización alternativa a la neoliberal dominante, una globalización contrahegemónica del aprendizaje y la educación superiores tomaría la forma de una universidad popular. Después de 2003, la propuesta fue discutida en varias ocasiones con diferentes grupos y personas involucradas en el FSM y más allá, y los talleres comenzaron en 2007.

### *¿Por qué la UPMS?*

La UPMS no es una escuela de formación de grupos de profesionales o líderes de ONG y movimientos sociales. Si bien la UPMS está claramente orientada hacia la acción para la transformación social, su objetivo no es ofrecer los tipos de habilidades y capacitación que suelen proporcionar dichas escuelas. La UPMS tampoco es un laboratorio de ideas para las ONG y los movimientos sociales, sino que trata de abordar problemas a los que el FSM dio nueva visibilidad y urgencia. El objetivo del FSM fue la promoción de la articulación entre los movimientos sociales que actúan en diferentes regiones del

<sup>17</sup> Esta propuesta fue el resultado de largas discusiones entre activistas e intelectuales involucrados en el proyecto del Foro Social Mundial, un punto de encuentro para movimientos sociales de todo el mundo, que comenzó en Porto Alegre, Brasil, en 2001. Analicé el proceso del FSM y las primeras formulaciones de la propuesta de la UPMS en Santos, 2006, pp. 148-159.

mundo y que se ocupan de distintos temas de resistencia, como una manera de fortalecer las luchas sociales que se oponen a diferentes facetas de la dominación, con el objetivo de construir “otro mundo posible” (el lema del FSM). Entre otros, se identificaron dos problemas importantes que, de no abordarse, impedirían las articulaciones que el grupo buscaba y que intentaba implementar tanto a nivel transnacional como nacional. Los dos problemas eran los siguientes: la brecha entre teoría y práctica, y la falta de conocimiento entre los movimientos sociales, falta que generó desconfianza y facilitó la propagación de prejuicios recíprocamente degradantes.

Como sostengo en una obra anterior (ver Santos, 2014, pp. 19-46), las teorías actuales de transformación social no pueden abordar de manera adecuada las nuevas perspectivas políticas y culturales de las luchas sociales que se produjeron en los últimos cuarenta años. Esta brecha entre teoría y práctica tiene consecuencias negativas tanto para los movimientos sociales y las ONG genuinamente progresistas, como para las universidades y centros de investigación donde, de manera convencional, se producen las teorías sociales científicas. Tanto los líderes como los activistas de los movimientos sociales y las ONG sienten la falta de teorías que los ayuden a reflexionar de forma analítica sobre su práctica y a determinar sus métodos y objetivos. Por otra parte, los científicos, académicos y artistas sociales progresistas, aislados de estas nuevas prácticas y agentes, no pueden contribuir a esta reflexión y esclarecimiento. Incluso pueden impedir resoluciones al insistir en conceptos y teorías que no son adecuados para estas nuevas realidades.

La UPMS está destinada a contribuir al cierre de esa brecha y corregir las deficiencias que produce. En última instancia, su objetivo es superar el desajuste entre teoría y práctica mediante la promoción de encuentros entre quienes se dedican a la práctica del cambio social y quienes se dedican a la producción teórica. Por lo tanto, el tipo de formación previsto por la UPMS tiene dos vertientes. Por un lado, el objetivo es autoeducar a los activistas y líderes comunitarios de movimientos sociales y ONG, proporcionándoles marcos analíticos

y teóricos adecuados. Esto último les permitirá profundizar la comprensión reflexiva de sus prácticas (los métodos y objetivos) y, por lo tanto, mejorar la eficacia y coherencia. Por otra parte, pretende autoeducar científicos, académicos y artistas sociales progresistas interesados en estudiar los nuevos procesos de transformación social y ser parte de ellos, ofreciéndoles la oportunidad de un diálogo directo con sus protagonistas.

El segundo problema, la falta de conocimiento entre los diferentes protagonistas del activismo social transformador, puede identificarse en dos niveles. Por un lado, hay una falta de conocimiento recíproco entre movimientos y organizaciones que, si bien operan en diferentes partes del mundo, están activas en las mismas áreas temáticas, sean estas cuestiones campesinas, laborales, indígenas, de mujeres o ecológicas. Por otra parte, existe una falta aún mayor de conocimiento compartido entre movimientos y organizaciones activas en diferentes áreas temáticas y luchas. Mientras que las reuniones del FSM apuntaron precisamente a mostrar la importancia del conocimiento recíproco, la naturaleza esporádica y la corta duración dificultó satisfacer esta necesidad. Sin este conocimiento recíproco, es imposible aumentar la densidad y complejidad de las redes de movimiento.

Cuando comparamos la UPMS con universidades populares anteriores, se destacan algunas de sus características: un mayor esfuerzo por eliminar la distinción entre profesores y estudiantes, dado que todos los participantes poseen conocimientos igualmente válidos; una firme determinación de coproducir conocimientos interesantes y relevantes para apoyar luchas concretas de movimientos sociales y organizaciones activistas; un compromiso político vinculante, dado que opera entre participantes políticamente organizados que están involucrados en movimientos y asociaciones; el compromiso de promover acciones colectivas, en las que pueden participar movimientos con agendas distintas (una política de intermovimientos).

### *¿Cómo funciona la UPMS?*

El funcionamiento de la UPMS se rige por dos documentos, la “Carta de principios” y las “Directrices metodológicas”, a los que se puede acceder en la siguiente página web: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/es/en-destaque.php?lang=ES>. Consiste en talleres que duran por lo menos dos días y tienen un régimen residencial, es decir, todos los participantes se hospedan en el mismo lugar, comen juntos y comparten momentos de ocio y de convivencia. En cada taller participan, en promedio, cuarenta personas: dos tercios de activistas o líderes de movimientos y organizaciones sociales, y un tercio de intelectuales, académicos, investigadores y artistas comprometidos con la lucha social. Los movimientos y organizaciones presentes deben cubrir al menos tres áreas temáticas de una lucha vinculada al tema central. Por ejemplo, si el tema es la tierra, los participantes convocados deben ser activistas o líderes de movimientos campesinos, indígenas, de mujeres y urbanos, o cualquier otra combinación considerada relevante en el contexto particular. A veces, los organizadores también invitan a activistas y líderes de movimientos cuyas luchas no tienen, a simple vista, relación con el tema elegido. Por ejemplo, en un taller que se realizó en Córdoba, Argentina, en 2016, el movimiento LGBT y el movimiento de prostitutas desempeñaron un papel muy activo en un taller centrado en el impacto ecológico de la minería y la agricultura industrial. El alcance geográfico del taller varía de una sola ciudad o área rural a un país, subcontinente o transcontinente. En Maputo (Mozambique), en 2013, el taller fue organizado de manera conjunta por los movimientos de campesinos y mujeres, y se reunieron movimientos campesinos de Mozambique y Brasil. En este último caso, los movimientos desconocían la existencia de las demás agrupaciones y, mucho menos, que quien los estaba despojando de sus tierras era la misma empresa, la multinacional brasileña del carbón Vale do Rio Doce.

Un aspecto más que positivo fue que pudieron comunicarse fácilmente en el mismo idioma, el portugués. En 2016, en Harare, la Vía

Campesina organizó un taller de la UPMS con movimientos campesinos de Zimbabwe, Mozambique y el movimiento campesino de los sin tierra de Sudáfrica.<sup>18</sup>

La dinámica pedagógica de los talleres de la UPMS favorece las relaciones horizontales entre todos los participantes, incluidos los facilitadores. Las “Directrices metodológicas” ofrecen orientación sobre los procedimientos de organización y la facilitación de los talleres. El documento detalla cada paso y explica que debe utilizarse como guía, no como un recetario, y puede implementarse de distintas maneras y ponerse en práctica según las especificidades de cada taller. No obstante, es crucial contar con un conjunto de orientaciones metodológicas para cumplir con los objetivos de los talleres e implementarlo con la mayor precisión posible.<sup>19</sup> Los participantes del taller generan un informe que se difunde en la página web de la UPMS. La mayoría de los talleres terminan con un evento público (conferencia de prensa, seminario, auditoría pública, carta abierta, mitin, inicio de campaña, etc.) en el que se comparten los principales resultados de las discusiones.

Cada taller ofrece la oportunidad de probar nuevos métodos o formatos para compartir. Por lo general, ejercen cierta influencia en los talleres posteriores. Por ejemplo, después de la experiencia de

<sup>18</sup> Ver <http://www.universidadepopular.org/site/media/Booklet-total.pdf>.

<sup>19</sup> En general, la secuencia de los debates es la siguiente: introducción de los participantes y una breve descripción de los objetivos de los movimientos; relatos y trayectorias de la organización y la acción; reflexión sobre las prácticas exitosas e infructuosas; discusión de las cuestiones más complejas, las necesidades más urgentes, los principales adversarios y aliados; discusión de objetivos, estrategias y metodologías. Las sesiones de entretenimiento son cruciales para desarrollar sentimientos de asociación y solidaridad.

Mientras que los activistas y líderes en particular discutirán y reflexionarán sobre la base de sus prácticas, los científicos, académicos y artistas sociales tendrán la tarea específica de transmitir las experiencias comparativas de los movimientos y las organizaciones. A veces, se les pide que analicen algún tema importante que surja de las discusiones. Por ejemplo, en un taller reciente en Harare, se pidió a los científicos sociales presentes que explicaran por qué el acaparamiento de tierras se había convertido en una cuestión mundial y en una amenaza común para los campesinos de todo el mundo.

un taller específico, la UPMS incluyó un momento público y político más fuerte.

### *¿Cómo se organiza?*

La UPMS no tiene una sede física. Mantiene un archivo virtual en su página web, no tiene personalidad jurídica ni estructura administrativa. Los talleres son financiados por las organizaciones y los movimientos que los promueven. Durante las discusiones que condujeron al formato actual de la UPMS, algunos movimientos sociales expresaron el deseo de mantenerla bajo su control directo para asegurar que la universidad popular sea realmente una escuela de, y no para, los movimientos sociales. Una preocupación un tanto conflictiva fue el temor de que la UPMS pudiera terminar siendo controlada por un movimiento o una ONG poderosa, ya que siempre se sospecha que esta última posee más recursos financieros y es menos radical en términos políticos. La resistencia más fuerte vino de organizaciones que ya estaban involucradas con iniciativas educativas similares, tales como escuelas de formación de grupos de profesionales, cursos de verano para activistas y escuelas de ciudadanía. Las discusiones que tuvieron lugar dejaron claro que la novedad de la UPMS residía en su carácter intertemático (la mayoría de las iniciativas ya existentes están organizadas por movimientos temáticos, como era el caso del ENFF hasta hace poco) y que tenía un alcance global (las iniciativas existentes tienen un alcance nacional o regional). Lejos de intentar competir con estas otras iniciativas, la UPMS está destinada a complementar los esfuerzos ya realizados, centrándose principalmente en promover el diálogo a nivel mundial entre las diferentes culturas políticas y tradiciones de activismo.

Hoy la UPMS está dirigida por algunos de sus jóvenes activistas, en general, personas que participaron en uno o más talleres, y sintieron que tal participación había sido una experiencia transformadora. Existen tres coordinaciones continentales (América Latina, África y Europa), que actúan como facilitadoras. También hay un

equipo que ejecuta el instrumento más importante de la UPMS: la página web. Dada la dimensión internacional de la UPMS, la página es crucial para que pueda accederse al archivo desde cualquier lugar, de modo que cualquier persona interesada pueda compartir las fotos, los videos y los documentos, para garantizar la coherencia global, para difundir el proyecto de la manera más amplia y para recibir nuevas propuestas de talleres y dar respuesta a ellas. Cuanto más crece la UPMS, mayor es la relevancia y dimensión de los contenidos del sitio web.

Cualquier persona interesada puede tomar la iniciativa de organizar talleres, siempre que siga los dos documentos fundamentales de la UPMS. Quienes estén interesados en proponer un taller en la UPMS pueden enviar un correo electrónico a su dirección web. Los organizadores son quienes deciden el tema principal que se discutirá. La propuesta será evaluada y respondida por el equipo de la página y por los coordinadores regionales. En la práctica, la mayoría de los talleres fueron organizados por la iniciativa conjunta de académicos comprometidos que trabajan en una universidad o un centro de investigación, y en uno o más movimientos u organizaciones sociales. En los últimos años, se firmaron varios protocolos de cooperación entre la UPMS y los departamentos de extensión de algunas universidades, en especial, de Brasil y México. Se espera que estas colaboraciones permitan organizar los talleres de manera más sostenida y frecuente. Esta cooperación también puede ocurrir con proyectos de investigación específicos. Por ejemplo, entre 2011 y 2016, la UPMS se asoció a un gran proyecto de investigación financiado por el Consejo Europeo de Investigación, llamado “ALICE - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas: Conduciendo a Europa hacia una nueva forma de compartir las experiencias del mundo”,<sup>20</sup> en el que participé como investigador principal. La metodología de los talleres pareció ser la más adecuada para desarrollar las epistemologías del

<sup>20</sup> <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/about/?lang=en>

Sur que fundamentaron el proyecto. En el ámbito de este proyecto, se organizaron varios talleres en todo el mundo (ver la tabla 1).<sup>21</sup>

La asociación con las universidades e incluso con los gobiernos locales ha sido fundamental para la financiación de los talleres, pero siempre con la condición de que se preserve la autonomía de la UPMS. La financiación debe realizarse sin estipular condiciones, y deben respetarse la Carta de principios y la Orientación metodológica. Ningún taller de la UPMS podrá cobrar honorarios a sus participantes.

### *La UPMS en acción*

Desde 2007, se organizaron veintinueve talleres. La UPMS nació en América Latina y la mayoría de los talleres se llevaron a cabo en el subcontinente. Sin embargo, en los últimos años, se expandió a otros continentes, como muestra la siguiente tabla. Una mayor internacionalización de la UPMS es, sin duda, uno de los desafíos más grandes. América Latina no es el único lugar donde el proyecto fue concebido y estructurado por primera vez, o donde la tradición de la educación popular está arraigada de manera profunda. Pero es el espacio donde la barrera lingüística es más insignificante en términos de afinidades de las lenguas oficiales de los diferentes países: portugués y español. Los talleres que se realizan en Europa, Asia o África siempre se enfrentan al problema de la traducción lingüística, que agrega dificultades nuevas a la traducción intercultural. En los espacios académicos la barrera lingüística es a menudo superada por la imposición del inglés como lengua de trabajo, sin embargo, las epistemologías del Sur y las ecologías de saberes que promueve la UPMS son incompatibles con las exclusiones producidas por el uso de una lengua hegemónica como recurso. Recurrir a traductores profesionales casi

<sup>21</sup> Para obtener más información sobre los talleres de la UPMS que fueron organizados o coorganizados por el Proyecto ALICE, visite <http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/upms/>.

siempre implica un costo inasequible. Con frecuencia, la solución está en recurrir a traducciones solidarias de participantes que dominan más de uno de los idiomas de trabajo.

Los temas que se abordan en los talleres son muy variados, abarcan un abanico amplio de temas, desafíos y propuestas: traducción intercultural, el papel del Estado, la función de la universidad, soberanía agraria y alimentaria, derechos humanos, solidaridad y economías populares, plurinacionalidad, derechos de los afrodescendientes, derechos de los pueblos indígenas, ecología, derechos de la Madre Tierra, recursos naturales, extractivismo, salud, sustentabilidad y calidad de vida, desafíos europeos, dignidad y democracia, tierra y apropiación o privatización, usurpación de tierras, autodeterminación y desarrollo, derechos humanos, alternativas al desarrollo, *buen vivir*, la crisis capitalista, educación, cultura, conflictos territoriales, desafíos de la izquierda, precariedad de vida, territorio (ver la tabla 1).

La red de la UPMS está formada por todos los movimientos sociales, las organizaciones, las comunidades, las entidades, las universidades, y todas las demás instituciones que participaron en los talleres. En la actualidad, son casi quinientas, incluidas entidades tan diversas como organizaciones campesinas, colectivos de artistas afiliados a distintos movimientos, comunidades quilombolas, grupos indígenas, grupos LGBT, varios sindicatos, emisoras de radio alternativas, grupos de economía solidaria y otras economías alternativas, colectivos de mujeres campesinas, feministas, mujeres negras, mujeres indígenas, movimientos de trabajadores y trabajadoras, grupos de derechos humanos, grupos de ecología y agroecología, grupos de salud o interesados en la medicina tradicional y popular, asociaciones antiracistas, colectivos islámicos, grupos de jóvenes en situación de precariedad, asociaciones de discapacitados, indignados, colectivos por la descolonización del conocimiento, asociaciones de vecinos, grupos que luchan por la recuperación de la memoria, asociaciones de personas que viven en las calles y recolectores de

basura, asociaciones de pescadores, centros de investigación, universidades populares y convencionales, observatorios y fundaciones.

El paisaje de las pluriversidades y subversidades que surgen en todo el mundo es más rico y variado de lo que uno imagina. Muchas de las personas que trabajan en las universidades o se dedican a estudiarlas son víctimas de la imagen de rigidez institucional y resistencia a la reforma que la universidad tiende a proyectar de sí misma. *E pur si muove*. La idea de una universidad polifónica comprometida gana terreno de múltiples maneras, principalmente debido a la tenacidad e imaginación de todos aquellos que se niegan a reconciliarse con la idea de que la noción de universidad popular es un oxímoron.

Tabla 7-1

TALLERES DE LA UPMS 2007-2016					
Año	N.º	Ubicación	Tema	Escala	Organizadores/Financiadores
2007	1	Córdoba, Argentina	Traducción intercultural	Nacional	Universidad Nacional de Córdoba, CLACSO y Centro de Estudios Sociales de la Universidad Coimbra, Portugal
	2	Medellín, Colombia	Traducción cultural	Nacional	Viva la Ciudadanía y Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, Portugal
2009	3	Belo Horizonte, Brasil	La relación entre los movimientos sociales y el Estado	Nacional	Centro de Estudios Sociales – América Latina
2010	4	Porto Alegre, Río Grande del Sur, Brasil	Construir diálogos entre los movimientos sociales y la universidad	Internacional (Uruguay, Brasil y Portugal)	Universidad Federal de Río Grande del Sur
2012	5	São Leopoldo, Río Grande del Sur, Brasil	Soberanía agraria y alimentaria, derechos humanos, solidaridad y economías populares	Internacional (Brasil, Colombia, Chile, Perú, Bolivia, Guatemala, México, Nicaragua, Ecuador y Argentina)	Gobierno del Estado de Río Grande del Sur/ Universidad Federal de Río Grande del Sur/ Proyecto ALICE
	6	Canoas, Río Grande del Sur, Brasil	Interculturalidad, plurinacionalidad, pueblos afrodescendientes/indígenas y disidencias sexuales	Internacional (Brasil, Uruguay, Argentina, Perú, Ecuador, Chile, Portugal, México y España)	Gobierno del Estado de Río Grande del Sur/ Universidad Federal de Río Grande del Sur /Proyecto Alice
	7	Porto Alegre, Río Grande del Sur, Brasil	Ecología, Madre Tierra, recursos naturales, extractivismo	Internacional (Brasil, Costa Rica, Colombia, Guatemala, Chile, Argentina, Portugal, Bolivia, España, Perú, México, Reino Unido)	Gobierno del Estado de Río Grande del Sur/ Universidad Federal de Río Grande del Sur /Proyecto Alice
	8	Aldeia Velha, Río de Janeiro, Brasil	Salud, sustentabilidad y calidad de vida	Internacional (Brasil, Portugal)	ABRASCO/Proyecto ALICE/ Universidad Nacional de Brasilia/ SINPAF – Sindicato Nacional de Trabajadores de Pesquisa e Desenvolvimento Agropecuario

Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global

TALLERES DE LA UPMS 2007-2016					
Año	N.º	Ubicación	Tema	Escala	Organizadores/Financiadores
2013	9	Leiria, Portugal	Cartas a los europeos	Internacional (España, Portugal, Brasil, Inglaterra, Francia, Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Mozambique y EE.UU.)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)
	10	Túnez, República Tunecina	Las voces del Sur global: Dignidad y democracia	Internacional (Túnez, Brasil, Portugal, Angola, Croacia, Mozambique, España, India, Chile, Italia, EE.UU., Perú, Sudáfrica, Malasia, Inglaterra, Canadá, Uruguay, Chipre, Alemania, Argentina, Rumanía, Nepal, Ecuador, México)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/El Taller
	11	Fortaleza, Ceará, Brasil	Red de las ecologías de saberes	Nacional	ABRASCO
	12	Madrid, España	La reconstrucción del pensamiento democrático en Europa	Internacional (España, Portugal, Italia y Brasil)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/IEPALA
	13	Mumemo, Maputo, Mozambique	La tierra y su apropiación/ privatización	Internacional (Mozambique, Angola, Portugal y Brasil)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/Fórum Mulher/UNAC/ Justiça Ambiental
	14	La Paz, Bolivia	Autodeterminación o desarrollo	Internacional (Brasil, Portugal)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/ Coordinadora Mujer
	15	Brasília, Brasil	Los derechos humanos en movimiento: Organizaciones, instituciones y la calle	Internacional (Brasil, Portugal, Angola y Mozambique)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/Conselho Nacional do Ministério Público
	16	Tete, Mozambique	¿A quién pertenecen los recursos naturales?	Internacional (Mozambique, Portugal)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/ UNAC – União Nacional dos Camponeses/Justiça Ambiental/AAAJC – Associação de Apoio e Assistência Jurídica às Comunidades
2014	17	Bombay, India	Usurpación de tierras en la India	Internacional (Mozambique, India, Portugal)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/Tata Institute of Social Sciences
	18	Quito, Ecuador	Desaprender el capitalismo: Construir alternativas desde el buen vivir	Internacional (Ecuador, Portugal)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)
	19	Cuiabá, Mato Grosso, Brasil	Interculturalidad: Diversidad, espacios y conocimiento	Internacional (Brasil, Portugal)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso (SEDUC)/Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT)
	20	Lima, Perú	Diálogos de saberes y movimientos - Crisis capitalista y alternativas emancipadoras: Sembrar buenos vivires desde los movimientos	Internacional (Ecuador, Brasil, Bolivia, Perú, Mozambique, Portugal, México, España, Uruguay, entre otros)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/Programa Democracia y Transformación Global (PDTG)
	21	Brasília, Brasil	Tema: Salud y ciudadanía: Consideraciones populares sobre la participación	Nacional	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coímbra (Proyecto ALICE)/Departamento de atención al ciudadano del Ministerio de Salud de Brasil

TALLERES DE LA UPMS 2007-2016					
Año	N.º	Ubicación	Tema	Escala	Organizadores/Financiadores
2015	22	Espinho Branco, Isla de Santiago, Cabo Verde	Educación, movimientos sociales y dignidad humana: 40 años de educación en Cabo Verde y desafíos posteriores a 2015	Internacional (Cabo Verde, Brasil, Portugal, Mozambique)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra (Proyecto ALICE)/Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña (UNILAB)/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Instituto Universitário de Educação (IUE)
	23	Río de Janeiro, Brasil	Cultura, derechos culturales y cultura de derechos – Política cultural y políticas de cultura	Internacional (Portugal, Brasil)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra (Proyecto ALICE)/Ministerio de Cultura (MinC)/Instituto Trocando Ideia
2016	24	Los Aromos, Córdoba, Argentina	Conflictos territoriales rurales y urbanos	Internacional (Argentina, Portugal)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra (Proyecto ALICE)/Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
	25	Buenos Aires, Argentina	Desafíos para la izquierda frente al nuevo escenario político: Criminalización, extractivismo y precariedad de vida	Nacional	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra (Proyecto ALICE)/Universidad de Buenos Aires
	26	Barreiro, São João das Missões, Minas Gerais, Brasil	Territorio, cultura, derechos: Educación intercultural en Minas Gerais	Internacional (Brasil, Portugal)	Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra (Proyecto ALICE)/Observatório da Educação Escolar Indígena da Universidade Federal de Belo Horizonte
	27	Brejo, São João das Missões, Minas Gerais, Brasil			
	28	Sumaré, São João das Missões, Minas Gerais, Brasil			
29	Harare, Zimbabue	Pueblos, tierra, semillas, alimento: Quince años después de la reforma agraria en Zimbabue	Internacional (Zimbabue, Mozambique, Portugal, España y Sudáfrica)	Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra (Proyecto ALICE)/Foro de Pequeños Agricultores Orgánicos de Zimbabue (ZIMSOF)/Asamblea de Mujeres Rurales (RWA)	

## Conclusión

En el siglo XXI, la universidad ciertamente será menos hegemónica, pero no menos necesaria que en siglos anteriores. Su especificidad como bien público reside en que es la institución que vincula el presente con el mediano y largo plazo a través de los tipos de conocimiento y formación que produce, y por el espacio público privilegiado que establece, dedicado a la discusión abierta y crítica. Por estas dos razones, en las circunstancias actuales, la universidad pública es un bien colectivo que carece de aliados fuertes. Muchas personas no están interesadas en el largo plazo y otras tienen suficiente poder para ser cautelosas con aquellos que se atreven a sospechar de ellas o criticar sus intereses.

La universidad pública es, por lo tanto, un bien público en constante amenaza, lo que no quiere decir que la amenaza venga solo del exterior, sino que también puede provenir del interior. En consecuencia, la lucha por una universidad anticapitalista, una universidad descolonizada y despatriarcalizada, una universidad libre de ataduras autoritarias religiosas o políticas, e involucrada de manera activa en las epistemologías del Sur debe llevarse a cabo tanto dentro como fuera de la universidad. Aquí reside la cuestión crucial que enfrentamos. ¿Puede la universidad pública honrar, valorar y transmitir el conocimiento nacido de la lucha? Apostamos a ello. Parafraseando a Pascal, uno de esos modernos europeos periféricos o excluidos, si

apostamos por una respuesta negativa y renunciamos al esfuerzo de transformar la universidad, tendremos vidas académicas miserables y, si al final y a pesar de nosotros mismos, por razones imprevisibles, la universidad se transforma a sí misma, las generaciones futuras nos recordarán como un grupo de reaccionarios autoderrotados. Si, por el contrario, apostamos por el futuro progresivo de la universidad pública y luchamos por él; si, al final, se demuestra que estamos equivocados, al menos, habremos llevado a cabo una vida académica digna y podremos estar orgullosos de nuestra decencia y valor al luchar contra tanta rendición a la mercantilización, el colonialismo, el patriarcado, el autoritarismo y el imperialismo epistemológico.

# Bibliografía

Alatas, Syed Farid. (1974). The Captive Mind and Creative Development. *International Social Science Journal*, 36(4), 691-99.

Alatas, Syed Farid. (1993). A Khaldūnian perspective on the dynamics of Asiatic Societies. *Comparative Civilizations Review*, 29, págs. 29-51.

Alatas, Syed Farid. (2006). From Jāmi'ah to university. *Current Sociology*, 54(1), 112-32.

Alatas, Syed Farid. (2014). *Applying Ibn Khaldun. The theory of a lost tradition in sociology*. Londres: Routledge.

Alatas, Syed Farid (Comp). (2006). *The idea of autonomous sociology: reflections on the state of the discipline*. Londres: Sage Publications.

Alcade Toledo, José. (2012, junio). La Universidad Popular desde José Carlos Mariátegui. En <http://connuestraamerica.blogspot.pt/2012/06/la-universidad-popular-desde-jose.html>

Alexy, Robert. (1978). *Theorie der junstischen Argumentation*. Frankfurt: Suhrkamp.

Alien, Peter. (1981). El paradigma evolutivo de las estructuras disipativas, pp. 25-72. En Erich Jantsch (Ed.), *The Evolutionary vision: toward a*

*unifying paradigm of physical, biological, and sociocultural evolution*. Boulder: Westview Press; Asociación Americana para el Avance de la Ciencia.

Alvares, Claude. (2012). Una crítica a la Ciencia Social Eurocéntrica y a la cuestión de las alternativas, págs. 135-161. En Claude Alvares y Shad Saleem Faruqi (Eds.), *Decolonizing the University: the emerging quest for non-Eurocentric paradigms*. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia.

An-Na'im, Abdullahi. (1995). *Human Rights and Religious Values: An Uneasy Relationship?* Ámsterdam: Rodopi.

An-Na'im, Abdullahi. (2000). Human Rights and Islamic Identity in France and Uzbekistan: Mediation of the Local and Global. *Human Rights Quarterly*, 22(4), 906-41.

Arendt, Hannah. (1963). *Entre el pasado y el futuro*. Cleveland: Meridian Books.

Asmal, K. (2003, 3 de octubre). Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) on Higher Education. *Kagisano*, págs. 47-53.

Auffray, Jean-Paul. (2000). *Newton ou le triomphe de l'alchimie*. Paris: Le Pommier.

Baali, Fuad. (1988). *Society, State, and Urbanism. Ibn Khaldun's Sociological Thought*. Albany: State University of New York Press.

Bachelard, Gastón. (1972). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: J. Vrin.

Bacon, Francis. (1933). *Novum Organum*. Madrid: Nueva Biblioteca Filosófica.

Ball, Milner. (1985). *Lying Down Together: Law, Metaphor and Theology*. Madison: University of Wisconsin Press.

Ball, Milner. (1990). The Legal Academy and Minority Scholars. *Harvard Law Review*, 103, págs. 1855-1863.

- Barthes, Roland. (1970). La antigua retórica. *Communications*, 16, págs. 172-229.
- Bateson, Gregory. (1951). *Espíritu y naturaleza*. Londres: Fontana.
- Baudrillard, Jean. (1981). *Cultura y simulacro*. París: Galilee.
- Benicá, Dirceu y Santos, Eduardo. (2013). O caráter popular da educação superior, págs. 51-80. En Eduardo Santos, Jason Ferreira Mafra y José Eustáquio Romão (Eds.), *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.
- Benseler, E.; Heijl, P. y Koch, W. (Comps). (1980). *Autopotesis: Communication and Society. The Theory of Autopoietic Systems in the Social Sciences*. Fráncfort: Campus.
- Bernheim, Carlos T. (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bleier, Ruth. (1984). *Science and Gender*. Nueva York: Pergamon.
- Boff, Leonardo. (2016, 9 de febrero). La opción del Papa es por los pobres. *Proceso*.
- Bohm, David. (1984). *La totalidad y el orden implicado*. Londres: Ark Paperbacks.
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Ce que parler veut dire*. París: Fayard.
- Bové, Paul. (1990). Discourse, págs. 50-65. En Frank Lentricchia y Thomas McLaughlin (Eds.), *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bowen, M. (1985). The Ecology of Knowledge: Linking the Natural and Social Sciences. *Geoforum*, 16, págs. 213-225.
- Bowles, Gloria y Klein, Renate (Comps). (1983). *Theories and Women Studies*. Londres: Routledge.
- Breuer, Dieter y Schanze, Helmut. (1951). *Topik. Beiträge zur interdisziplinären Diskussion*. Munich: W. Fink Verlag.

Briggs, J. y Peat, F. D. (1985). *Looking-Glass Universe. The Emerging Science of Wholeness*. Londres: Fontana.

Brillouin, L. (1959). *La science et la théorie de l'information*. París: Masson.

Buey Fernández, Francisco. (2009). *Por una universidad democrática: Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*. Barcelona: El Viejo Topo.

Bunge, Mario. (1979). *Causalidad en la ciencia moderna*. Nueva York: Dover Publications.

Cabral, Amilcar. (1969). *PAIGC – Análise dos tipos de resistência: 3 – Resistência cultural*. Lisboa: Casa Comum. En [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_84161](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_84161)

Cabral, Amilcar. (1977). *Unidade e Luta. Vol. II*. Lisboa: Seara Nova.

Capra, Fritjof. (1979). Quark Physics without Quarks: A Review of Recent Developments in S-Matrix Theory. *American Journal of Physics*, 47(1), 11-23.

Capra, Fritjof. (1983). *The Turning Point*. Nueva York: Bantam Books.

Capra, Fritjof. (1984). *El tao de la física*. Nueva York: Bantam Books.

Cassirer, Ernst. (1960). *La filosofía de la Ilustración*. Boston: Beacon Press.

Cassirer, Ernst. (1963). *Individuo y cosmos en la filosofía del Renacimiento*. Oxford: Blackwell.

CEA. (1983). Editorial. *Não Vamos Esquecer*, 1, págs. 3-5.

Chauí, Marilena. (2003, 5 de octubre). A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva. Conferencia inaugural de la 26a reunión anual de la ANPED, Poço de Caldas, Minas Gerais, Brasil.

Chew, G. (1968). Bootstrap: A Scientific Idea? *Science*, 161, págs. 762-765.

Chew, G. (1970). Harden Bootstrap: Triumph or Frustration? *Physics Today*, 23(10), 23-8.

Comte, Auguste. (1968-1970). *Ouvres, 11 Vols.* París: Anthropos.

Curtius, E. R. (1953). *Literatura europea y la Edad Media latina.* Nueva York: Pantheon Books.

Dallmayr, Fred. (2000). What is Swaraj? Lessons from Gandhi, págs. 103-18. En Anthony J. Parel (Ed.), *Gandhi, Freedom and Self-Rule.* Oxford: Lexington Books.

Davies, Stephen. (1991). *Definitions of Art.* Ithaca: Cornell University Press.

De Almeida Filho, Naomar. (2008/2011). Universidade Nova no Brasil, págs. 74-184. En Boaventura de Sousa Santos y Naomar de Almeida Filho (Eds.), *A universidade no século XXI. Para uma universidade nova.* Coímbra: Edições Almedina.

De Bonafini, Hebe. (2011). Intervención de apertura del ciclo lectivo. *30.000 Revoluciones, 1*, pág. 69.

De Castro, Aníbal. (1973). *Retórica e teorização literária em Portugal.* Coímbra: Universidad de Coímbra.

Deherme, Georges. (1901). La coopération des idées. Une tentative d'éducation et d'organisation populaire. *Bulletin de l'Union pour l'action morale*, págs. 14-17.

Descartes, René. (1984). *Discurso del método. Las pasiones del alma.* Lisboa: Sá da Costa.

Dewey, John. (1949). Common Science and Science, págs. 270-286. En John Dewey y Arthur Bentley (Eds.), *Knowing and the Known.* Boston: Beacon Press.

Dewey, John. (1960). *La búsqueda de la certeza.* Nueva York: Capricorn Books.

Dewey, John y Bentley, Arthur. (1949). *Knowing and the Known.* Boston: Beacon Press.

- Dobbs, Betty y Teeter, Jo. (1983). *The Foundations of Newton's Alchemy or 'The Hunting of the Greene Lyon'*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducrot, Oswald y Todorov, Tvetzan. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. París: Seuil.
- Durkheim, Emile. (1973). *O Suicídio*. Lisboa: Presença.
- Durkheim, Emile. (1980). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Presença.
- Eco, Umberto. (1994). *El nombre de la rosa*. Traducido del italiano por William Weaver. Incluido el epílogo del autor. Orlando, Austin, Nueva York, San Diego, Londres: Harcourt.
- Eigen, M. y Schuster, P. (1979). *The Hypercycle: A Principle of Natural Self-Organization*. Heidelberg: Springer.
- Einstein, Albert. (1970). Prefacio. En G. Galileo, *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo*. Berkeley: University of California Press.
- Elst, Koenraad. (2001). *Decolonizing the Hindu mind: ideological development of Hindu revivalism*. Nueva Delhi: Rupa Publications.
- Epstein, Cynthia. (1988). *Deceptive Distinctions. Sex Gender and the Social Order*. New Haven: Yale University Press.
- Esser, Josef. (1956). *Grundsatz und Norm in der richterlichen Fortbildung des Privatrechts*. Tuebingen: J. C. B. Mohr.
- Esser, Josef. (1970). *Vorverständnis und Methodenwahl in der Rechtsfindung*. Fráncfort: Athenaum Verlag.
- Esteva, Gustavo. (2004). *Celebración del Zapatismo*. Penang: Multiversity & Citizens International.
- Esteva, Gustavo; Stuchul, D. y Prakash, M. (2005). De la pedagogía para la liberación a la liberación de la pedagogía, págs. 82-98. En C. A. Bowers y F. Apffel-Marglin (Eds.), *Repensar Freire: La globalización y la crisis ambiental*. Mahway: L. Erlbaum Associates.

- Fals Borda, Orlando. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Bogotá: C. Valencia Editores.
- Fals Borda, Orlando. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Fanon, Frantz. (1967a). *Piel negra, máscaras blancas*. Nueva York: Grove.
- Fanon, Frantz. (1967b). *La condenados de la tierra*. Harmondsworth: Penguin.
- FAO. (s.f.). *El estado de la seguridad alimentaria*. En <http://www.fao.org/3/a-i4646e.pdf>
- Faruki, Kemal A. (1979). *The Constitutional and Legal Role of the Umma*. Karachi: Ma'aref.
- Feyerabend, Paul. (1982). *Contra el método*. Londres: New Left Books.
- Fish, Stanley. (1990). Rhetoric, págs. 203-222. En Frank Lentricchia y Thomas McLaughlin (Eds.), *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Forgacs, David, (Comp). (2000). *The Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935*. Nueva York: New York University Press.
- Foucault, Michel. (1969). *La arqueología del saber*. París: Gallimard.
- Fourier, Charles. (1967). *Teoría de los cuatros movimientos y de los destinos generales*. París: Jean-Jacques Pauvert editora.
- Fraser, Nancy y Nicholson, Linda. (1990). Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism, págs. 19-38. En Linda Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism*. Nueva York: Routledge.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuum.
- FUBA. (Comp). (1918/2008). *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica (Manifiesto del 21 de junio de 1918) (Córdoba, 1918)*. Buenos Aires: CLACSO.

- Gadamer, Hanz-Georg. (1965). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Galileo, G. (1970). *Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo*. Berkeley: University of California Press.
- Gandhi, Mahatma. (1942). Swaraj. *Harijan*, 76.
- Geertz, Clifford. (1983). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Nueva York: Basic Books.
- Gellner, Ernest. (1975). Cohesion and Identity: the Maghreb from Ibn Khaldun to Emile Durkheim. *Government and Opposition*, 10(2), 203-218.
- Gellner, Ernest. (1987). *Culture, Identity and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. Londres: Sage.
- Giddens, Anthony. (1990). *Sociología*. Oxford: Polity Press.
- Giuliani, A. (1963). L'element "juridique" dans la logique médiévale, págs. 540-570. En Centre National Beige de Recherches de Logique (Ed.), *La theorie de l'argumentación*. Lovaina: Editions Nauwelaerts.
- Gorman, Anthony. (2005). Anarchists in Education: The Free Popular University in Egypt (1901). *Middle Eastern Studies*, 41(3), 303-320.
- Grosfoguel, Ramón. (2016). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales, págs. 27-37. En Ramón Grosfoguel, Roberto Hernández y Ernesto Rosen Velásquez (Eds.), *Decolonizing the Westernized University: interventions in philosophy of education from within and without*. Lanham: Lexington Books.
- Grosfoguel, Ramón; Hernández, Roberto y Rosen Velásquez, Ernesto. (2016). *Decolonizing the westernized university: interventions in philosophy of education from within and without*. Lanham: Lexington Books.

Gross, Michael y Averill, M. B. (1983). Evolution and Patriarchal Myths of Scarcity and Competition, págs. 71-95. En Sandra Harding y M. Hintikka (Eds.), *Discovering Reality*. Dordrecht: Reidel.

Habermas, Jürgen. (1984). *Teoría de la acción comunicativa vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Traducido por T. McCarthy. Boston: Beacon.

Haken, Hermann. (1977). *Sinergética: Introducción*. Heidelberg: Springer.

Haken, Hermann. (1985). Synergetics: An Interdisciplinary Approach to Phenomena of Self-Organization. *Geoforum*, 16, págs. 205-211.

Haraway, Donna. (1985). A Manifesto for Cyborgs: Science, Technology and Socialist Feminism in the 1980s. *Socialist Review*, 80, págs. 65-107.

Haraway, Donna. (1989). *Primate Visions*. Nueva York: Routledge.

Harding, Sandra y Hintikka, M. (Comps). (1983). *Discovering Reality*. Dordrecht: Reidel.

Harris, Marvin. (1968). *El desarrollo de la teoría antropológica: Historia de las teorías de la cultura*. Nueva York: T. Crowell.

Hassan, Riffat. (1996). Religious Human Rights and the Qur'an, págs. 361-386. En J. Witte Jr. Y J. D. van der Vyver (Eds.), *Religious Human Rights in Global Perspective: Religious Perspectives*. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers.

Hawkesworth, Mary E. (1989). Knowers, Knowing, Known: Feminist Theory and Claims of Truth. *Signs*, 14, págs. 533-557.

Heisenberg, Werner. (1971). *Más allá de la física*. Londres: Alien and Unwin.

Hirsch, Steven y Van der Walt, Lucien (Comps). (2010). *Anarchism and Syndicalism in the Colonial and Postcolonial World, 1870- 1940*. Leiden: Brill.

Hirtt, N. (2003). Au Nord Comme au Sud. L'offensive des Marches sur L'Université. *Alternatives Sud*, 10(3), 9-31.

Hoffmann, Banesh. (1973). *Albert Einstein: Creador y rebelde*. Nueva York: New American Library.

Hountondji, Paulin. (2002). *La lucha por el significado: reflexiones sobre filosofía, cultura y democracia en África*. Atenas: Centro de Estudios Internacionales de la Universidad de Ohio.

Hountondji, Paulin. (Comp). (2007). *La Rationalité, une ou plurielle?* Dakar: CODESRIA.

Hubbard, Ruth. (1983). Have Only Men Evolved?, págs. 45-69. En Sandra Harding y M. Hintikka (Eds.), *Discovering Reality*. Dordrecht: Reidel.

Ijsseling, S. (1976). *Rhetoric and Philosophy in Conflict. An Historical Survey*. La Haya: Martinus Nijhoff.

Irigaray, Luce. (1985). Is the Subject of Science Sexed? *Cultural Critique*, 1, págs. 73-88.

Jaldún, Ibn. (1958). *La Muqaddimah: Una introducción a la historia*, 3 Vols. Nueva York: Princeton. [Trad. por Franz Rosenthal].

James, William. (1969). *The Writings of William James. A Comprehensive Edition*. Nueva York: Modern Library.

Jantsch, E. (1980). *The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution*. Oxford: Pergamon.

Jantsch, E. (Comp). (1981). *The Evolutionary Vision*. Boulder: Westview.

Jonas, Hans. (1985). *Das Prinzip der Verantwortung*. Quinta edición. Frankfurt: Insel Verlag.

Jones, R. (1982). *Physics as Metaphor*. Nueva York: New American Library.

Kadri, Aïssa. (2007). Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie, págs. 19-39. En Frédéric Abécassis et al. (Eds.), *La France et l'Algérie: leçons d'histoire*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.

- Kepler, Johannes. (1939). *Welt-Harmonik*. Traducido por Max Casper. Múnich: Verlag Oldenbourg.
- Knight, J. (2003). Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS. *Kagisano*, 3, págs. 5-37.
- Koyré, Alexandre. (1981). *Considerações sobre Descartes*. Lisboa: Presença.
- Kremer-Marietti, A. (1978). *Lacan ou la rhétorique de l'inconscient*. París: Aubier-Montaigne.
- Kuhn, Thomas. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Segunda edición. Chicago: University of Chicago Press.
- Ladrière, Jean. (1967). Les limites de la formalization, págs. 312-33. En Jean Piaget (Ed.), *Logique et connaissance scientifique*. París: Gallimard.
- Langa, Patricio. (2014). *The role and functions of higher education councils and commissions in Africa. A case study of the Mozambique national council on Quality assurance in higher education (CNAQ)*. Wynberg: Centro para la Transformación de la Educación Superior.
- Lausberg, H. (1966). *Elementos de Retórica Literária*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Lecourt, Dominique. (1972). *Pour une critique de l'epistémologie*. París: Maspero.
- Levi, Edward. (1949). *Introducción al razonamiento jurídico*. Chicago: University of Chicago Press.
- Logan, M. (1978). Rhetorical Analysis: Towards a Tropology of Reading. *New Literary History*, 9(3), 619-625.
- Lovelock, J. E. (1979). *Gaia: Una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Oxford: Oxford University Press.
- Makdisi, George. (1981). *El auge de las universidades. Instituciones de aprendizaje en el Islam y Occidente*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Maldonado-Torres, Nelson. (2016a, 26 de octubre). Bosquejo de diez tesis sobre colonialidad y decolonialidad. *Fundación Franz Fanon*, En <http://frantzfanonfoundation-fondationfrantzfanon.com/article2360.html>

Maldonado-Torres, Nelson. (2016b). The Crisis of the University in the Context of Neoapartheid: A View from Ethnic Studies, págs. 39-52. En Ramón Grosfoguel, Roberto Hernández y Ernesto Rosen Velásquez (Eds.), *Decolonizing the westernized university: interventions in philosophy of education from within and without*. Lanham: Lexington Books.

Mamdani, Mahmood. (2007). *Scholars in the Marketplace The Dilemmas of Neo-Liberal Reform at Makerere University, 1989-2005*. Oxford: CODESRIA.

Mamdani, Mahmood. (2011, 21 de abril). The importance of research in a university. *Pambazuka News*. En <http://www.pambazuka.org/resources/importance-research-university>

Mamdani, Mahmood. (2016, 16 de noviembre). The Makerere Crisis: Time for a radical rethink. *New Vision*. En [http://www.newvision.co.ug/new\\_vision/news/1440203/makerere-crisis-radical-rethink](http://www.newvision.co.ug/new_vision/news/1440203/makerere-crisis-radical-rethink)

Mato, Daniel. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES*, 14, págs. 17-45.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco. (1973). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Mayo, Peter. (1995). The “Turn to Gramsci” in Adult Education: A Review. *International Gramsci Society Newsletter*, 4, págs. 2-9.

Mbembe, Achille. (2016). Decolonizing the University: New Directions in Arts & Humanities. *Higher Education*, 15(1), 29-45.

McCloskey, Donald. (1985). *La retórica en la economía*. Madison: University of Wisconsin Press.

Mehta, L. (2001). The World Bank and Its Emerging Knowledge Empire. *Human Organization*, 60(2), 189-196.

Memmi, Albert. (1953). *La estatua de sal*. París: Editorial Corrúa.

Meneses, María Paula. (2011). Uma perspectiva cosmopolita sobre os estudos africanos: Uma lembrança e a marca de Aquino de Bragança, págs. 85-108. En Teresa Cruz e Silva, João Paulo Borges Coelho y Amélia Neves de Souto (Eds.), *Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas*. Dakar: CODESRIA.

Meneses, María Paula. (2016). As ciências sociais no contexto do ensino superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. *Perspectiva*, 34(2), 338-364.

Mercier, Lucien. (1986). *Las Universités Populaires 1899-1914: Education populaire et mouvement ouvrier au debut du siècle*. París: Les Editions Ouvrières.

Merleau-Ponty. (1968). *Resumes de cours. College de France 1952- 1960*. París: Gallimard.

Merton, Robert. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Nueva York: Free Press.

Mkandawire, Thandika. (2011). Running while others walk: knowledge and the challenge of Africa's development. *Africa Development*, 36(2), 1-36.

Montesquieu, Charles L. (1950). *El espíritu de las leyes*. París: Les Belles-Lettres.

Morris, Erick. (2015). Universidades populares e as epistemologias do Sul. En *PHD Project*, Coímbra: CES/FEUC; Universidad de Coímbra.

Moser, Manfred. (1981). Zur Materialität der Topik, págs. 200-212. En Dieter Breuer y Helmut Schanze (Eds.), *Topik. Beiträge zur interdisziplinären Diskussion*. Munich: W. Fink Verlag.

Moulton, Janice. (1983). A Paradigm of Philosophy: El método adversarial, págs. 149-164. En Sandra Harding y M. Hintikka (Eds.), *Discovering Reality*. Dordrecht: Reidel.

Mudimbe, Valentin. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, philosophy and the order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.

Nagel, Ernest. (1961). *La estructura de la ciencia: Problemas de la lógica de la investigación científica*. Nueva York: Harcourt Brace y World.

Nelson, John S. et al. (Comps). (1987/1990). *The Rhetoric of the Human Sciences*. Madison; Nueva York: University of Wisconsin Press; Routledge.

Nicholson, Linda (Comp). (1990). *Feminism/Postmodernism*. Nueva York: Routledge.

Nietzsche, Friedrich. (1971). Retórica y lenguaje. *Poétique*, 2(5), 99-144.

Nimako, Kwame. (2016). About Them, But Without Them: Race and Ethnic Studies Relations in Dutch Universities, págs. 17-26. En Ramón Grosfoguel, Roberto Hernández y Ernesto Rosen Velásquez (Eds.), *Decolonizing the westernized university: interventions in philosophy of education from within and without*. Lanham: Lexington Books.

Nyamnjoh, Francis. (2012). Potted plants in greenhouses: a critical reflection on the resilience of colonial education in Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 47(2), 129-154.

Nyamnjoh, Francis. (2016). *#RhodesMustFall: Nibbling at Resilient Colonialism in South Africa*. Mankon: Langaa Research and Publishing.

Nyerere, Julius. (1967). *Education for Self-reliance*. Dar-es Salam: Impreso por el Gobierno.

OCDE. (2002). *Forum Highlights. Taking Care of the Fundamentals: Security, Equity, Education and Growth*. París: OCDE.

Offe, Claus. (1987). The Utopia of the Zero-Option: Modernity and Modernization as Normative Political Criteria. *Praxis International*, 7, págs. 1-24.

Ong, Walter. (1971). *Retórica, romance y tecnología*. Ithaca: Cornell University Press.

Ong, Walter. (1977). *Interfaces of the Word: Studies in the Evolution of Consciousness and Culture*. Ithaca: Cornell University Press.

- Parain-Vial, J. (1983). *Philosophie des sciences de la nature: tendances nouvelles*. París: Klincksieck.
- Pease, Donald E. (1990). Author, págs. 105-117. En Frank Lentricchia y Thomas McLaughlin (Eds.), *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Perelman, Chaim. (1951). Reflexions sur la justice. *Revue de L'Institut de Sociologie*, 24, págs. 255-281.
- Perelman, Chaim. (1965). Justice and Justification. *Natural Law Forum*, 10, págs. 1-20.
- Perelman, Chaim. (1969). *La nueva retórica: Tratado de la argumentación*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Piaget, Jean (Comp.). (1967). *Logique et connaissance scientifique*. París: Gallimard.
- Pizetta, Adelar. (2007). A formação política no MST: um processo em construção. *OSAL*, 8(22), 241-250.
- Pizetta, Ana María Justo. (2007). A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes: Um Processo de Formação Efetivo e Emancipatório. *Libertas*, págs. 24-47. En <https://libertas.ufjf.emnuvens.com.br/libertas/article/view/1881>
- Polanyi, Michael. (1962). *Personal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pollard, Sidney. (1971). *The Idea of Progress*. Londres: Penguin.
- Praeg, Leonhard. (2014). *A report on Ubuntu*. Pietermaritzburg: University of KwaZulu-Natal Press.
- Prigogine, I. (1980). *From Being to Becoming*. San Francisco: Freeman.
- Prigogine, I. (1981). Time, Irreversibility and Randomness, págs. 73-82. En E. Jantsch (Ed.), *The Evolutionary Vision*. Boulder: Westview.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1979). *La nouvelle alliance: métamorphose de la science*. París: Gallimard.

Puiggrós, Adriana. (1984). *Educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva Imagen.

Quijano, Aníbal. (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Ramalho, Maria Irene. (1984). Da Teoria à Ficção: Harold Bloom no Centro e na Margem. *Biblos*, 60, págs. 196-223.

Ramose, Mogobe. (2001). An African perspective on justice and race. *Polylog. Forum for Intercultural Philosophizing*, 2, págs. 1-27.

Recasens-Siches, L. (1962). The Logic of the Reasonable as Differentiated from the Logic of the Rational (Human Reason in the Making and the Interpretation of the Law), págs. 192-221. En R. A. Newman (Ed.), *Essays in Jurisprudence in Honor of Roscoe Pound*. Indianápolis: Bobbs- Merrill.

Reichenbach, Hans. (1970). *De Copérnico a Einstein*. Nueva York: Dover Publications.

Ricoeur, Paul. (1969). *El conflicto de las interpretaciones*. París: Seuil.

Romão, José Eustáquio y Salette Loss, Adriana. (2013). A Universidade Popular no Brasil, págs. 81-124. En Eduardo Santos; Jason Ferreira Mafra y José Eustáquio Romão (Eds.), *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.

Rousseau, Jean-Jacques. (1971). Discurso sobre las ciencias y las artes. En *Obras completas*. Vol. 2. París: Seuil.

Said, Edward. (2000). *The Edward Said reader*. Nueva York: Vintage Books.

Saint-Simon, Henri; K. Taylor (Ed.). (1975). *Henri Saint-Simon (1760-1825). Selected Writings on Science, Industry and Social Organization*. Londres: Coom Helm.

Sandoval, Chela. (1991, primavera). U.S. Third World Feminism: The Theory and Method of Oppositional Consciousness in the Postmodern World. *Genders*, 10, págs. 1-24.

Santos, Boaventura de Sousa. (1980a). Law and Community: The Changing Nature of State Power in Late Capitalism. *International Journal of the Sociology of Law*, 8, págs. 379-397.

Santos, Boaventura de Sousa. (1980b). *O discurso e o poder. Ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica*. Coímbra: Boletín de la Facultad de Derecho.

Santos, Boaventura de Sousa. (1990). Review of Ball, 1985 and White, 1985. *History of the Human Sciences*, 3(3), 467-474.

Santos, Boaventura de Sousa. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nueva York: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa. (2002). *Toward a New Legal Common Sense. Law, globalization, and emancipation*. Londres: Butterworths.

Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *The Rise of the Global Left: The World Social Forum and Beyond*. Londres: Zed Books.

Santos, Boaventura de Sousa. (2012). Aquino de Bragança: criador de futuros, mestre de heterodoxias, pioneiro das epistemologias do Sul, págs. 13-61. En Teresa Cruz e Silva, João Paulo Borges Coelho y Amélia Neves de Souto (Eds.), *Como fazer ciências sociais e humanas em África: Questões epistemológicas, metodológicas, teóricas e políticas*. Dakar: CODESRIA.

Santos, Boaventura de Sousa. (2014). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Abingdon: Routledge.

Santos, Boaventura de Sousa. (2015a). *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*. Stanford: Stanford University Press.

Santos, Boaventura de Sousa. (2015b). Towards a Socio-Legal Theory of Indignation, págs. 115-142. En Upendra Baxi; Christopher McCrudden y Abdul Paliwala (Eds.), *Global and Theoretical Contexts. Essays in Honour of William Twining*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Santos, Boaventura de Sousa. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Durham: Duke University Press.
- Santos, Boaventura de Sousa. (Comp.). (2005). *Democratizing Democracy. Beyond the Liberal Democratic Canon*. Londres: Verso.
- Santos, Boaventura de Sousa. (Comp.). (2006). *Another Production is Possible. Beyond the Capitalist Canon*. Londres: Verso.
- Santos, Boaventura de Sousa. (Comp.). (2007a). *Another Knowledge is Possible. Beyond Northern Epistemologies*. Londres: Verso.
- Santos, Boaventura de Sousa. (Comp.). (2007b). *Cognitive Justice in a Global World: Prudent Knowledge for a Decent Life*. Lanham: Lexington.
- Santos, Eduardo; Mafra, Jason y Romão, José Eustáquio (Comps.). (2013). *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.
- Sawyer, Akilagpa. (2004). Challenges Facing African Universities: Selected Issues. *African Studies Review* 47(1), 1-59. En <http://www.fao.org/3/a-i4646e.pdf>
- Schor, Julieta. (1992). *La excesiva jornada laboral en Estados Unidos: la inesperada disminución del tiempo de ocio*. Nueva York: Basic Books.
- Schumann, Hans-Gerd. (1981). Topik in den Sozialwissenschaften, págs. 191-199. En Dieter Breuer y Helmut Schanze (Eds.), *Topik. Beiträge zur interdisziplinären Diskussion* Múnich: W. Fink Verlag.
- Seamon, David; Zajonc, Arthur (Comps.). (1998). *Goethe's Way of Science: A Phenomenology of Nature*. Albany: State University of New York Press.
- Serres, Michel. (1990). *Le contrat naturel*. París: Editions F. Bourin.
- Simons, Herbert. (1989). *Rhetoric in the Human Sciences*. Londres: Sage.
- Smit, René. (2012). Toward a clearer understanding of student disadvantage in higher education: problematizing deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 369-380.

- Sontag, Susan. (1987, noviembre). El placer de la imagen. *Art in America*, 1, 122-131.
- Soyer, Mehmet. (2010). *Examining the Origins of Sociology: Continuities and Divergences Between Ibn Khaldun, Giambattista Vico, August Comte, Ludwig Gumpłowicz, and Emile Durkheim*. Denton: Tesis de maestría, Universidad del Norte de Texas. En <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc28478/>
- Tagore, Rabindranath y Uma Dasgupta. (2009). *The Oxford India Tagore: selected writings on education and nationalism*. Delhi: Oxford University Press.
- Thom, René. (1985). *Parábolas e catástrofes*. Lisboa: D. Quixote.
- Todorov, Tzvetan. (1973). *Literatura e significação*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Torres, Carlos Alberto. (1990). *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. Nueva York: Praeger.
- Torres, Carlos Alberto (Comp.). (1995). *Education and Social Change in Latin America*. Albert Park: J. Nicholas Publishers.
- Torres, Carlos Alberto (Comp.). (2001). *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Uberoi, J. P. S. (1978). *Science and Structure*. Delhi: Oxford University Press.
- Uberoi, J. P. S. (1984). *The Other Mind of Europe: Goethe as a Scientist*. Delhi: Oxford University Press.
- UNESCO. (1998). *Higher Education in Africa: Achievements, Challenges, and Prospects / Enseignement supérieur en Afrique: réalisations, défis et perspectives*. Dakar: Oficina Regional de la UNESCO para África (BREDA).
- Universidad Trashumante. (2008, diciembre). 10 años por los caminos. *El Otro País*, 19. En <https://pt.scribd.com/doc/105546339/Revista19>
- Universidad Trashumante. (2013). *Hace 15 años salimos*. En [https://pt.scribd.com/doc/135698828/Universidad- Trashumante-a-15-an-os](https://pt.scribd.com/doc/135698828/Universidad-Trashumante-a-15-an-os)

UPMPM. (s.f.). *Breve reseña histórica de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo*. En <http://www.madres.org/navegar/nav.php?idsitio=2&idcat=237&idindex=73>

Vico, Giambattista. (1953). *Opere. Vol. 2: Principi di scienza nuova*. Milán: Riccardi.

Viehweg, Theodor. (1963). *Topik und Jurisprudenz*. Munich: C. H. Beck'sche.

Viehweg, Theodor. (1969). Ideologic und Rechtsdogmatik, págs. 83-96. En Werner Maihofer (Ed.), *Ideologie und Recht*. Frankfurt: V. Klostermann.

Viehweg, Theodor. (1981). Zur Topik, insbesondere auf junstischen Gebiete, págs. 65-69. En Dieter Breuer y Helmut Schanze (Eds.), *Topik. Beiträge zur interdisziplinären Diskussion*. Munich: W. Fink Verlag.

Wa Thiong'o, Ngũgĩ. (1986). *Descolonizar la mente: La política lingüística de la literatura africana*. Londres: J. Currey.

Walsh, Catherine E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 17-31.

Warren, Karen (Comp.). (2009). *An Unconventional History of Western Philosophy: Conversations between Men and Women Philosophers*. Washington: Rowman & Littlefield Publishers.

Warren, Karen. (2012). Feminist environmental philosophy. En Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter Edition). Stanford: Laboratorio de Investigación en Metafísica, Stanford University. En <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-environmental/>

Weber, Max. (1968). *Methodologischen Schriften*. Fráncfort: Fischer.

Weber, Max. (1905/1983). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Traducido por Ana Falcão Bastos y Luis Leitão. Lisboa: Editorial Presença.

Weitz, Morris. (1956). El papel de la teoría en la estética. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15, págs. 27-35.

White, James B. (1985). *Justice as Translation*. Chicago: University of Chicago Press.

Wigner, Eugene. (1970). *Symmetries and Reflections: Scientific Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilhelm, Richard y Jung, Carl G. (1999). *El secreto de la flor de oro: Un libro de la vida chino*. Londres: Routledge.

Winch, Peter. (1970). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittgenstein, Ludwig. (1973). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Frankfurt: Suhrkamp.

World Bank. (1997). *Revitalizing Universities in Africa*. Washington: World Bank.

World Bank. (2002). *World Bank Higher Education in Brazil: Challenges and Options*. Nueva York: World Bank.

¿Cuáles son los tipos de conocimiento que se producen y reproducen en la universidad? ¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrentó esta institución durante los últimos cuarenta años y que hoy enfrenta más que nunca? ¿Es posible descolonizarla? Guiado por los anteriores interrogantes, este libro analiza la constante amenaza a la que la universidad se enfrenta como bien público y establece coordenadas para garantizar su futuro. Apostando a que este espacio puede valorar y transmitir el conocimiento nacido de la lucha, Boaventura de Sousa Santos presenta y analiza propuestas para demostrar que es posible convertir la profunda crisis que afecta a la universidad en una oportunidad para cambiarla en un sentido plural, emancipador e involucrado de manera activa en las epistemologías del Sur.