

**PENSAR/IMAGINAR LA UNIVERSIDAD: PLURALISMO EPISTÉMICO  
Y DIÁLOGO DE SABERES**

**Juan Carlos Bustos Gómez**

**Código 2012287520**

**Línea de investigación**

**Interculturalidad, Etnicidad y Decolonialidad**

**Directora**

**Amanda Romero Medina**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C.**

**2015**

| <b>1. Información General</b> |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Tipo de documento</b>      | Tesis de grado de maestría de investigación                                     |
| <b>Acceso al documento</b>    | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central                             |
| <b>Título del documento</b>   | Pensar / imaginar la universidad: pluralismo epistémico y diálogo de saberes    |
| <b>Autor(es)</b>              | Bustos Gómez, Juan Carlos   |
| <b>Director</b>               | Romero Medina, Amanda   |
| <b>Publicación</b>            | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 119 p.                           |
| <b>Unidad Patrocinante</b>    | Universidad Pedagógica Nacional   |
| <b>Palabras Claves</b>        | INTERCULTURALIDAD, PLURALIDAD EPISTÉMICA, EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INTERCULTURAL |

| <b>2. Descripción</b>   |
|---|
| <p>El interés que anima el presente trabajo se enmarca en la reflexión sobre el papel de los conocimientos locales en el descentramiento del modelo de universidad del paradigma eurocéntrico, hacia otro lugar desde el cual asumir la construcción de conocimiento. Esto lleva a la pregunta central de investigación que articula el problema abordado, el cual se inscribe en el contexto del grupo de investigación: “Etnicidad, interculturalidad y decolonialidad”, del énfasis de Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente de la Maestría en Educación. Dicha pregunta central es ¿En qué medida el diálogo entre saberes universales y saberes localizados y contextualizados contribuye a la interculturalización de la universidad?</p> <p>Para abordar el estudio se tomará en consideración la experiencia de la licenciatura en biología desarrollada en el corregimiento de La Chorrera (Amazonas). Las comunidades indígenas del lugar hicieron la apuesta de llevar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a sus territorios, para colaborar en el fortalecimiento del conocimiento local. Este programa de formación de maestros fue creado de manera articulada con el pensamiento y la cosmovisión indígenas, de modo que el currículo se configuró de manera concertada entre las comunidades y la UPN.</p> <p>En este marco, me propongo indagar por las condiciones de posibilidad que favorecen un diálogo entre las disciplinas, en concreto de la biología y la experiencia de la licenciatura en biología, y los conocimientos locales de los pueblos indígenas del</p> |

corregimiento de La Chorrera (Amazonas), para la creación de escenarios que contribuyan a la pluralidad epistémica en la universidad y a ampliar su marco de comprensión.

### 3. Fuentes

Arias, J., & Restrepo, E. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. *Crítica y Emancipación*, II (3), 45-64.

Carvalho, J. J. (2010). Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa* (12), 229-251.

Castaño Cuellar, N. (2009). Construcción Social de Universidad para la Inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. En D. Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina* (págs. 183 - 206). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Castillo, E., & Rojas, A. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

De la Cadena, M. (Diciembre de 2008). *Anterioridades y externalidades: Más allá de la raza en América Latina*. Recuperado el 20 de Octubre de 2014, de e-misférica : [www.emisferica.org](http://www.emisferica.org)

Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. *Tabula Rasa* (9), 153-197.

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Flórez, J. (2005). Aportes poscoloniales (latinoamericanos) al estudio de los movimiento sociales. *Nómadas* (3), 73-96.

Lander, E. (6 de mayo de 2015). Venezuela: La universidad tradicional y la universidad bolivariana. *Seminario internacional de educación superior latinoamericana*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Maldonado Torres, N. (2007). Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser y del conocer. *Conferencia Internacional "Reparaciones y descolonización del conocimiento"*, (pág. 21 p.). Salvador.

Mato, D. (2007). Interculturalidad y Educación Superior: diversidad de contextos, actores,

visiones y propuestas. *Nómadas* (27), 62-73.

Mignolo, W. (Septiembre de 2011). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. Recuperado el 20 de Octubre de 2014, de <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es> Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento

Pacheco Calderón, D. (2011). Reflexión sobre el reconocimiento del contexto cultural en los procesos de enseñanza de la biología. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 4 (6), 165-172.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En S. C. Berkin, & O. Kalmeier (Coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pág. 268). Barcelona: Gedisa.

Santos, B. S. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales*, 13-70.

Suárez-Krabbe, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa* (14), 183-204.

#### 4. Contenidos

Este trabajo está organizado en cuatro capítulos, en el primero de ellos, se muestra a la modernidad como una construcción discursiva y por tanto de carácter histórico. En este contexto, se aborda la constitución de la alteridad como resultado de la modernidad, que da origen a un sujeto subalterno, supeditado a los cánones eurocéntricos que lo definen en relación con su diferencia. Se ilustra las maneras cómo el sujeto subalternizado se forja en la negación de sí mismo, en la aspiración de asimilarse al ideal europeo de sujeto, configurando el imaginario colectivo de la población de las colonias, que subyace a los proyectos nacionales latinoamericanos. Imaginario social que se refleja en el ordenamiento social, jurídico, económico y político, de las instituciones nacionales, que representan un patrón de poder que minimiza las formas de ser, saber y estar del grueso de la población.

En este orden de ideas, en el segundo capítulo, se identifican los elementos de los

patrones mundiales de poder que dieron origen a la episteme moderna y se señalan sus vínculos con el modelo de universidad disciplinar vigente. Asimismo, se caracteriza el modelo de la universidad vigente como aquella institución que por sus orígenes como por su proyecto está vinculada a la voluntad civilizatoria propia de occidente. En el tercer capítulo, se esbozan algunos aspectos para pensar una propuesta de universidad intercultural, desde la postura decolonial, porque es mucho más que una mirada es una forma de asumir la existencia.

Por último, en el cuarto capítulo, se plantea la reconstrucción de la experiencia de formación de maestros para el contexto, desarrollada por el programa de biología de la UPN, en el corregimiento de La Chorrera (Amazonas) que hace la apuesta por una universidad otra, de cara a la posibilidad de un proyecto de sociedad más justa, lo cual conlleva un posicionamiento de carácter ético y político, reflejada en la voluntad de reafirmación identitaria y de resistencia cultural. También, se plantea la perspectiva metodológica que se desarrolla en siguiente ítem.

### **5. Metodología**

Metodológicamente, esta tesis se esboza la reflexión en la que se contextualiza el lugar de enunciación de las ciencias sociales y humanas y plantea la necesidad de recurrir a metodologías que permitan analizar esta experiencia desde una relación de proximidad fraterna. Para el análisis de la experiencia de educación intercultural universitaria, se utiliza el concepto de proximidad, entendida como aproximación en la fraternidad, para estudiar las relaciones entre los saberes locales y el conocimiento biológico occidental, con el fin de identificar las tensiones, contradicciones y posibilidades dialógicas que hacen visibles las prácticas que constituyen o no interculturalidad, en la relación de la UPN con las comunidades indígenas de La Chorrera. La reconstrucción de la experiencia se basó en testimonios personales, sobre los cuales se incluye en el anexo el plan de las entrevistas realizadas. Además, se consultaron documentos impresos y videos.

## 6. Conclusiones

Decolonizar la universidad implica un desplazamiento del imaginario histórico, epistémico y político centrado en Europa, lo cual no significa rechazar la modernidad, la ciencia o la razón. Esto es la posibilidad de pluralizar la otredad, al desvirtuar el vínculo del conocimiento con las narrativas occidentales de modernidad, que ejercen violencia epistémica mediante la etnización del conocimiento, como mecanismo de veridicción para definir qué es conocimiento y qué no.

Significa también, comenzar a escuchar a escuchar las voces silenciadas e incorporar sus conocimiento a a la universidad, desplazar el foco de atención a los saberes locales por lo que nos pueden aportar a pensar otras formas de vida, a habitar los lugares y conocer el mundo.

En este sentido, la experiencia de educación intercultural universitaria desarrollada por el Departamento de Biología de la UPN, en el corregimiento de La Chorrera, Amazonas, al incorporar otras epistemes al ámbito universitario alteró las relaciones de poder configuradas y también su racionalidad. Al reconectar el acto de conocer con la vida desplaza el lugar de enunciación y la forma de relación con el conocimiento. Las acciones del grupo de profesores del DBI que participaron en la licenciatura de La Chorrera, transformaron las dinámicas del conocimiento universitario, porque se produjo un desplazamiento del lugar de enunciación. El acercamiento físico y epistémico a las comunidades pone de presente la voluntad de dialogar y de escuchar a quienes tradicionalmente no tienen voz en la academia, los otros excluidos. Ir al territorio fue una acción significativa porque cambia radicalmente las condiciones de la conversación entre la UPN y las comunidades indígenas, pues hubiera sido distinto si se hubiera realizado en Bogotá. Empoderar a las comunidades alteró la asimetría que ha marcado la relación entre el saber occidental y los conocimientos locales, esta decisión de ir a las comunidades con el programa de licenciatura en biología transforma las prácticas, modifica su lógica y por lo tanto tiene dimensión política.

Acoger a estos grupos en la universidad y abrir espacio a sus formas de vida, de conocer, de existir no solo profundiza en el conocimiento de las múltiples realidades locales del país, sino que también se democratiza por efecto de esta pluralización de sus

miembros, lo cual puede ser la base para pensar en un modelo de sociedad y país verdaderamente democráticos y respetuoso de la diferencia.

|                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Juan Carlos Bustos Gómez |
| <b>Revisado por:</b>  | Amanda Romero Medina     |

|  |   |            |      |
|--|---|------------|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 8 | Septiembre | 2015 |
|--|---|------------|------|

## TABLA DE CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| Introducción.....   | 10 |
| Capítulo 1: La construcción discursiva de la modernidad .....                     | 15 |
| Orden colonial y configuración de la primera subjetividad moderna.....            | 19 |
| El ‘ <i>ego conquiro</i> ’, de la primera modernidad.....                         | 23 |
| La colonialidad del poder y el orden mundial eurocéntrico.....                    | 26 |
| La representación de la diferencia en los proyectos de estado-nación .....        | 30 |
| Diferencia y legados coloniales.....  | 34 |
| La unidad y el trámite de la diferencia en la nueva nación.....                   | 37 |
| El papel de la escuela en la configuración del imaginario de nación.....          | 44 |
| Capítulo 2: Tradición epistémica moderna y modelo de universidad disciplinar..... | 48 |
| Episteme Moderna .....  | 51 |
| Proyecto moderno de civilización occidental y conocimiento universitario.....     | 52 |
| Separación de sujeto y objeto de conocimiento.....                                | 55 |
| El “análisis” y la validez del conocimiento.....                                  | 58 |
| La universidad arbórea.....   | 59 |
| Divorcio entre conocimiento y espiritualidad.....                                 | 61 |
| Crisis de la universidad moderna.....   | 62 |
| Capítulo 3: Pensar/imaginar una universidad intercultural.....                    | 66 |
| Apuesta por una universidad otra .....  | 66 |

|  |     |
|--|-----|
| Diálogo de saberes.....  | 69  |
| Conocimiento pluriversitario.....  | 73  |
| Modalidades de transmisión del conocimiento .....  | 75  |
| <br>   |     |
| Capítulo 4: Reconstrucción de una experiencia intercultural en el nivel universitario..... | 77  |
| Contexto.....  | 77  |
| Principios orientadores de la experiencia.....   | 80  |
| Apuesta pedagógica.....  | 81  |
| Estructura del currículo.....  | 83  |
| Logros y aportes.....  | 85  |
| Condicionamientos y tensiones.....   | 87  |
| Perspectiva metodológica.....  | 91  |
| Análisis de la experiencia de la Licenciatura en Biología en La Chorrera.....              | 94  |
| <br>   |     |
| Reflexiones finales.....   | 108 |
| Referencias bibliográficas.....  | 113 |
| Anexo.....   | 119 |

## INTRODUCCIÓN

Mi formación como comunicador social y mi labor como docente universitario me han llevado a preguntarme por el sentido de la educación y sus formas de comunicación pedagógica, cada vez más lejanas y ajenas a las necesidades y sentires de las personas jóvenes. Mi interés por lo educativo y, en particular, por la educación universitaria está ligado a mi quehacer profesional como docente vinculado desde hace varios años a la Universidad Pedagógica Nacional, experiencia que me ha permitido ver que comunicación y pedagogía tienen estrecha relación.

En la Facultad Ciencia y Tecnología, dedicada a la formación de maestros, he encontrado un campo fértil para pensar sobre el sentido del conocimiento occidental hegemónico de cara a las particularidades del país y plantearme algunas inquietudes sobre la posibilidad de diálogo con otras formas de conocimiento que, de momento, los modelos pedagógicos propios del saber occidental hegemónico soslayan.

La disociación entre emoción y razón que parece naturalizada en las facultades de ciencia y, en general, en las formas de comunicación de los saberes en la universidad, desembocan en una situación en la que no se hace consideración alguna por el cuerpo ni las emociones que afectan la relación entre el sujeto y el saber. Esta disociación forja un tipo de subjetividad en la que los aprendizajes no necesariamente transforman la vida de quienes los realizan.

El lugar privilegiado de los saberes especializados en la Facultad de ciencias hace que sea casi impensable involucrar otras formas y lenguajes distintos a los del canon de la academia; los intereses personales, las pulsiones, el cuerpo, la emoción y los

sentimientos, además de la diversidad de lenguajes diferentes a la escritura, parecen no tener cabida en el seno del saber universitario. Asimismo, la concepción escindida del mundo (cultura/naturaleza) y de los seres humanos (mente/cuerpo), fruto de la visión objetivista e instrumental del conocimiento, genera impactos negativos sobre el planeta, la biodiversidad, la salud y la calidad de vida.

Esto hace pensar que quizás se requiera un enfoque más acorde a los retos que plantea la complejidad del mundo, que desborda a la ciencia gestada desde un único punto de vista y pensada como un producto listo para su ‘consumo’. Tomar en consideración las particularidades culturales de las ciencias, así en plural, destacar la diversidad como fuente de conocimiento y riqueza, reconocer el lugar de producción del conocimiento, para pensar los problemas por resolver y las situaciones por comprender, todo esto podría hacer alguna diferencia.

En este marco, me propongo indagar por las condiciones de posibilidad que favorecen un diálogo entre las disciplinas, en concreto de la biología y la experiencia de la licenciatura en biología, y los conocimientos locales de los pueblos indígenas del corregimiento de La Chorrera (Amazonas), para la creación de escenarios que contribuyan a la pluralidad epistémica en la universidad. Por lo que se visualiza el acercamiento de la universidad a las regiones como una manera de ampliar la comprensión de las realidades del día a día en la escuela y, en esta medida, incida en la formación de maestras y maestros con una especial sensibilidad para interpretar los contextos locales.

La universidad, que ya no tiene el monopolio del saber, necesita pensarse y replantearse de cara al contexto social, político, económico, cultural del país. Preguntarse qué papel juega en una nación como la nuestra y en qué medida contribuye a cambiar o a

perpetuar una situación de inequidad estructural. Asimismo, la ciencia, tal como se asume en la universidad, es una actividad que representa una forma hegemónica de conocer, privilegia los valores culturales europeos (y del norte global) como referentes únicos, a partir de los cuales se define, evalúa y sitúa lo “diferente”, en condiciones de desventaja cultural; estrategia empleada para situar tanto a pueblos indígenas, como a comunidades afrodescendientes y, en general, a los llamados sectores populares, en condición subalterna.

En este sentido, el interés que anima el presente trabajo se enmarca en la reflexión sobre el papel de los conocimientos locales en el descentramiento de la universidad del paradigma eurocéntrico, hacia *otro lugar* desde el cual asumir la construcción de conocimiento. Esto lleva a la pregunta central de investigación que articula el problema abordado, el cual se inscribe en el contexto del grupo de investigación: “Etnicidad, interculturalidad y decolonialidad”, del énfasis de Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente. Dicha pregunta central es ¿En qué medida el diálogo entre saberes universales y saberes localizados y contextualizados contribuye a la interculturalización de la universidad?

Para abordar el estudio se tomará en consideración la experiencia de la licenciatura en biología desarrollada en el corregimiento de La Chorrera (Amazonas). Las comunidades indígenas del lugar hicieron la apuesta de llevar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a sus territorios, para que les ayudara a fortalecer el conocimiento local. Este programa de formación de maestros fue creado de manera articulada con el pensamiento y la cosmovisión indígenas, de modo que el currículo se configuró de manera concertada entre las comunidades y la UPN.

Metodológicamente, esta tesis utiliza el concepto de proximidad, entendida como aproximación en la fraternidad, para analizar las relaciones entre los saberes locales y el conocimiento biológico occidental, con el fin de identificar las tensiones, contradicciones y posibilidades dialógicas que hacen visibles las prácticas que constituyen o no una perspectiva intercultural en la UPN en la relación con las comunidades indígenas de La Chorrera.

El primer capítulo muestra que la modernidad como construcción discursiva es histórica, en este contexto se aborda la constitución de la alteridad como resultado de la modernidad, que da origen a un sujeto subalterno, supeditado a los cánones eurocéntricos que lo definen en relación con su diferencia. Subjetividad que se forja en la negación de sí mismo, en la aspiración de asimilarse al ideal europeo de sujeto. Muestra cómo las formas de subjetividad colonial del sujeto subalterno configuran el imaginario colectivo de la población de las colonias, el cual subyace a los proyectos nacionales latinoamericanos. Imaginario social que se refleja en su ordenamiento social, jurídico, económico y político, por lo que sus instituciones, representan un patrón de poder que, minimizan las formas de ser, saber y estar del grueso de las poblaciones nacionales.

En este orden de ideas, en el segundo capítulo, se identifican los elementos de los patrones mundiales de poder que le dieron origen y caracterizan a la episteme moderna. Asimismo, se muestran los vínculos entre esta episteme y el modelo de universidad moderna occidental vigente, por lo que la voluntad civilizatoria propia de occidente se encuentra encarnada en la universidad y constituye su institucionalidad. En el tercer capítulo se señalan algunos aspectos que se proponen desde la postura decolonial, para pensar una propuesta de universidad intercultural.

En el cuarto capítulo, se esboza la reconstrucción de la experiencia de formación de maestros para el contexto, desarrollada por el programa de biología en el corregimiento de La Chorrera (Amazonas) y muestra la apuesta por una universidad otra, de cara a la posibilidad de un proyecto de sociedad más justa, que conlleva un posicionamiento de carácter político, la voluntad de reafirmación identitaria y de resistencia cultural. También, se plantea la perspectiva metodológica, reflexión en la que se contextualiza el lugar de enunciación de las ciencias sociales y humanas y la necesidad de recurrir a metodologías que permitan analizar esta experiencia desde una relación de proximidad fraterna. La reconstrucción de la experiencia se basó en testimonios personales y la revisión documentos impresos y consulta de videos. Asimismo, se incluye el plan de las entrevistas realizadas en el anexo, para ilustrar a quien lee sobre cómo se orientó el trabajo de análisis de la experiencia.

Por último, el compromiso decolonial implica abrir espacios para la interculturalidad, es decir, entablar diálogos y prácticas articulatorias con los conocimientos excluidos del mapa moderno de las epistemes. Además, el uso del saber universitario para contrarrestar el peso de la tradición moderna y eurocéntrica, para hacer visibles los saberes ancestrales en el ámbito universitario.

## Capítulo 1

### La construcción discursiva de la modernidad

En el contexto de la crítica decolonial<sup>1</sup>, Escobar (2011) afirma que el proyecto moderno constituye una poderosa narrativa que produjo una organización jerárquica de las diferentes sociedades y culturas que, aunque coexisten en el espacio, deben ser entendidas como etapas en el tiempo. Es decir, se establece una clasificación, de carácter temporal, de las diferencias entre diversas sociedades humanas, las cuales partiendo de un estado de naturaleza hacen tránsito, a través de una serie de épocas, hasta llegar al máximo estado de civilización posible, representado por Europa y su cultura (Restrepo, 2011).

De esta manera, la modernidad se constituye en una especie de máquina generadora de alteridades, puesto que otorga sentido a las diferencias entre Europa y el resto del mundo desde una racionalidad que establece el contraste entre civilización y barbarie. Por lo que, la narrativa moderna construye la idea de la diferencia, de *lo otro*, en términos negativos, ya que pone a las sociedades no-europeas, así como a sus manifestaciones culturales, en condiciones de inferioridad con respecto de Europa y su cultura. Igualmente, las diferencias entre Europa y otras sociedades se asumen como un asunto de

---

<sup>1</sup> La postura decolonial hace referencia a una forma de existir, de ver el mundo e interpretarlo y actuar sobre él, propone posibles vías para superar el legado de la colonialidad en y desde América Latina. La colonialidad se caracteriza por ser un fenómeno de larga duración, mucho más complejo que el colonialismo, que se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de las relaciones de dominación [...]. Fue articulado por primera vez con la conquista de América y luego se convirtió en un elemento estructural para la configuración del sistema-mundo moderno/colonial. Por su parte, el colonialismo se refiere a un fenómeno puntual y circunscrito al aparato de dominio político y militar colonialista, cuyo fin era garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del poder colonizador. (Castro-Gómez, 2008, p. 24)

naturaleza y no de relaciones históricas de poder (Castro-Gómez S. , 2007), citado por Restrepo y Rojas, 2010).

Al respecto, el programa denominado Modernidad-Colonialidad (M/C), desarrollado por investigadores adscritos a universidades de Estados Unidos y de América Latina, ha explorado, desde hace ya varios años, los profundos efectos de tipo político, económico y cultural del predominio colonial de Occidente, fundado en el discurso que asume a Europa y su cultura como origen y encarnación de la modernidad. Bajo la influencia de diferentes corrientes críticas, este grupo de intelectuales ofrece algunas claves interpretativas para examinar la concepción de modernidad eurocéntrica, así como los proyectos latinoamericanos de nación fundados en este paradigma (Flórez, 2005). Estos pensadores se han pronunciado sobre la imposibilidad de seguir escribiendo la historia del continente americano a partir una epistemología de corte eurocéntrico y plantean la necesidad de redefinir la modernidad desde otro punto de vista, cuyo inicio se asocia, convencionalmente, con los eventos magnos de la historia europea, que siguen una secuencia espacio-temporal que nace y culmina en Europa (Escobar A., 2007).

En este marco, Mignolo (1998) hace una relectura de la tradición filosófica latinoamericana a partir de la discusión poscolonial, cuyo objeto de estudio es el colonialismo a nivel epistemológico; es decir, la forma como, desde ciertas prácticas de poder, se construyen representaciones sobre *el otro* y los órdenes de saber en los que se inscriben esas representaciones. Según este autor, para los intelectuales posmodernos y posestructuralistas europeos resulta más fácil de aceptar el poscolonialismo, planteado por intelectuales no europeos en Inglaterra y Estados Unidos, que el pensamiento

decolonial<sup>2</sup>, dado que la experiencia de la colonialidad no hace parte de su horizonte de vida. Pues “a diferencia de la decolonialidad, el punto de origen de conceptos tales como ‘modernidad’ y ‘posmodernidad’, de las rupturas epistémicas y los cambios paradigmáticos, fue Europa y su historia interna” (Mignolo, 2011, p. 18).

Según Mignolo (2011), el pensamiento decolonial es más cercano a la piel y a las ubicaciones geo-históricas de los migrantes del Tercer Mundo, que a la piel de los ‘nativos europeos’ en el Primer Mundo. Y aunque “nada impide que un cuerpo blanco en Europa occidental pueda sentir cómo la colonialidad opera en los cuerpos no-europeos, comprenderlo consiste en una tarea racional e intelectual, no experiencial” (Mignolo, 2011, p. 19), dado que, los europeos no experimentaron el legado colonial tal como se vivió en las colonias. Luego, para que un cuerpo europeo llegue a entender el pensamiento decolonial tiene que ceder algo de la misma forma que un cuerpo de color formado en las historias coloniales tiene que ceder algo, si quiere habitar las teorías posmodernas y posestructuralistas<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> “Geopolíticamente, el pensamiento decolonial se sitúa en las colonias y semi-colonias, mientras que los estudios postcoloniales surgen en las universidades occidentales a comienzos de la década de 1980, principalmente en Inglaterra y los Estados Unidos, como parte de un movimiento mucho mayor en respuesta a una serie de eventos históricos radicales tras las guerras de liberación en África y, sobre todo, en Asia, que sucedieron entre 1949 y finales de los años 1960, en todo el mundo. Pero, fundamentalmente, estos estudios son resultado de la conjunción de diferentes proyectos de descolonización del conocimiento y liberación del ser, en la que la cuestión de la dependencia epistémica resulta central para la construcción de una versión propia del conocimiento”. (Mignolo, 2005a, p. 50)

<sup>3</sup> “La modernidad y la posmodernidad son opciones, no momentos ontológicos de la historia universal, al igual que las modernidades subalternas, alternativas o periféricas; opciones que niegan e intentan impedir el desarrollo del pensamiento fronterizo y de la opción decolonial. La posmodernidad no siguió el mismo camino que la modernidad, pues no ha habido conceptos complementarios como posmodernidades periféricas, alternativas o subalternas. Vacío rápidamente llenado al materializarse el concepto de ‘poscolonialismo’, planteado por intelectuales que provenían del Tercer Mundo en Inglaterra y Estados Unidos, lo que lo hizo más fácil de aceptar para los intelectuales europeos que el pensamiento decolonial. Hubiera sido poco probable, aunque no imposible, que el concepto ‘poscolonialidad’ se le ocurriera a un intelectual europeo, pues el legado colonial tal y como se experimentó en las colonias no forma parte de las vidas y las muertes de los teóricos posmodernos y posestructuralistas. Por la misma razón, la posmodernidad y el posestructuralismo no están en el corazón de los intelectuales de India o África subsahariana (el segundo punto de referencia del poscolonialismo).” (Mignolo, 2011, párr. 14)

En efecto, de acuerdo con Flórez (2005), hablamos de posturas decoloniales latinoamericanas, porque todos los conceptos y teorías que puedan incluirse en estas categorías implican, ante todo, una manera de estar en el mundo, una disposición encarnada que es mucho más que una mirada, tal como sugiere la palabra “perspectiva”. De hecho, el campo de “estudios decoloniales” nace de la convicción de dar prioridad a las posibilidades de hablar desde un “paradigma otro”; un paradigma que permita hablar en y desde las perspectivas de las historias coloniales, en y desde las historias locales a las que les fue negado potencial epistémico y que, en el mejor de los casos, fueron desestimadas por ser conocimiento local<sup>4</sup> (Mignolo, 2000, citado por Flórez, 2005); por lo que se hace referencia a lo decolonial en términos de postura epistemológica, en tanto insiste en la imperiosa necesidad de reinterpretar la modernidad, como construcción discursiva, en nuestro caso, a la luz de la experiencia colonial latinoamericana (Flórez, 2005).

De acuerdo con Castro-Gómez (2011), el enfoque decolonial ha contribuido a revelar los mecanismos mediante los cuales un determinado orden del discurso produce unos modos permisibles de ser y pensar, al tiempo que descalifica e, incluso, imposibilita otros. En él se pone de relieve que el lenguaje no es un medio natural ubicado entre la conciencia y la realidad, sino un instrumento para la construcción simbólica de la historia y que, por tanto, cuando se desplaza el lugar de enunciación se producen modificaciones en el orden del discurso. De hecho, ciertas representaciones se vuelven dominantes y dan

---

<sup>4</sup> Foucault entiende por saberes sometidos, de un lado los “[...] contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales [...] y, de otro lado [...] toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido”. Estos últimos constituyen lo que él denomina “[...] el saber de la gente (y que no es propiamente un saber común, un buen sentido, sino un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad, y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda)”. (Foucault, 1992, 21)

forma indeleble a los modos de imaginar la realidad e interactuar con ella, más allá de conceptos de poder como algo negativo, tal como nos lo muestra el trabajo de Michel Foucault<sup>5</sup> sobre la dinámica del discurso y del poder en la representación de la realidad social (Escobar A., 2007). En este sentido, podemos entender a la modernidad, en tanto proyecto civilizatorio, como una formación discursiva asociada a unas tecnologías de gobierno de las poblaciones y de constitución de sujetos y de subjetividades (Restrepo, 2011).

En esta línea de reflexión crítica, se cuestiona el modelo hegemónico de interpretación que asume la modernidad como fenómeno intra-europeo; propósito en el que resultan centrales dos aspectos: por un lado, la crítica al eurocentrismo, en tanto es el eje articulador de un orden social que excluye la alteridad y, de otro lado, la cuestión de la dependencia epistémica, por cuanto ella es clave para la reflexión sobre la construcción de una versión propia del conocimiento.

### **Orden colonial y configuración de la primera subjetividad moderna**

La crítica al eurocentrismo epistemológico es un aspecto central de las teorías decoloniales y se fundamenta en uno de los pilares de la filosofía de la liberación desarrollada por Dussel, en el marco de las corrientes latinoamericanas de la liberación –filosofía de la liberación, teoría de la dependencia, teología de la liberación y pedagogía de liberación, entre otras. Desde la década de 1970, este autor se propuso demostrar que

---

<sup>5</sup> Valdría la pena aquí recordar las palabras de M. Foucault: "...no hay que olvidar que ha existido en la misma época una técnica para constituir efectivamente a los individuos como elementos correlativos de un poder y de un saber. El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación 'ideológica' de la sociedad, pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la 'disciplina'. Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: 'excluye', 'reprime', 'rechaza', 'censura', 'abstrae', 'disimula', 'oculta'. De hecho, el poder reproduce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se pueden obtener corresponden a esta producción". (Foucault, 2005, 198)

la filosofía moderna del sujeto se concretiza en la praxis conquistadora europea, como resultado de una visión eurocéntrica que constituyen a la modernidad y al colonialismo como fenómenos mutuamente dependientes (Castro-Gómez, 2005a).

A este respecto, Dussel (2008) plantea que la secuencia que toma la cultura griega como la cuna del mundo europeo moderno, ignora la influencia árabe musulmana en ella, es un invento ideológico del romanticismo alemán que sitúa a Europa y su cultura como referente canónico para todas las demás culturas.

Europa nunca fue centro de la historia mundial hasta finales del siglo XVIII (digamos hasta el 1800, hace sólo dos siglos). Será centro como efecto de la Revolución industrial. Pero gracias a un espejismo, como hemos dicho, se le aparece a los ojos obnubilados del eurocentrismo toda la historia mundial anterior (la posición de Max Weber) como teniendo a Europa como centro. Esto distorsiona el fenómeno del origen de la Modernidad. Veamos el caso de Hegel. En todas las Lecciones universitarias, Hegel expone sus temas teniendo como horizonte de fondo una cierta categorización histórica mundial. En sus Lecciones de la Filosofía de la Historia divide la historia en cuatro momentos (Hegel, 1970) «El mundo oriental», «El mundo griego», «El mundo romano» y el «Mundo germano». Puede verse el sentido esquemático de esta construcción ideológica, completamente eurocéntrica; es más: germano-céntrico del Norte de Europa (ya se ha producido la negación del «Sur de Europa»). Por otra parte, el «mundo germánico» (no se dice «europeo») se divide en tres momentos: «el mundo germánico-cristiano» (descartándose lo «latino»), «La Edad Media» (sin situarla geopolíticamente en la historia mundial) y «El tiempo moderno». Este último, por su parte, tiene tres momentos: «La Reforma» (fenómeno germánico), «La Reforma en la constitución del Estado moderno», y «La Ilustración y la Revolución». (Dussel, 2008, p. 157).

En esta perspectiva, Portugal y España –lejos de estar asociadas al decadente fin de la Edad Media– son protagonistas de lo que el programa M/C denomina la Primera Modernidad (Dussel, 2000, citado por Flórez, 2005). Su tesis es que, esta “primera modernidad” no es reconocida por el discurso moderno eurocéntrico, el cual, a partir del siglo XVIII, desarrolló un mito sobre sus propios orígenes, que privilegia una visión marcadamente eurocéntrica de sí misma. Razón por la cual la modernidad se concibe como un fenómeno de origen *intraeuropeo*<sup>6</sup>, fruto de una serie de experiencias de las que España y sus colonias no participaron –como la Reforma Protestante, el surgimiento de la nueva ciencia con la invención de la máquina de vapor y la Revolución Francesa (Castro-Gómez, 2005a). En consecuencia, debido a esta ausencia de participación, pierden relevancia geopolítica, quedando relegados a ocupar el papel de sociedades periféricas dependientes, en relación con los nuevos centros de poder.

Dussel (2008) rebate el modelo hegemónico de interpretación de una modernidad asentada en fenómenos exclusivamente europeos y propone uno alternativo, que él denomina “paradigma planetario”, en el que la modernidad se concibe como *la* cultura al “centro” del sistema-mundo, que surge como resultado de la administración de esa centralidad por parte de diferentes países europeos entre los siglos XVI y XIX. Siguiendo a Wallerstein (1994), afirma que Europa, entonces sitiada (hasta el siglo XV) por el mundo musulmán, se “convierte” en centro del Mundo, como consecuencia de su expansión hacia América. El mundo europeo se revaloriza gracias a la riqueza americana

---

<sup>6</sup> De acuerdo con esta perspectiva, la Modernidad se desarrolla a través de una serie de experiencias que ubican su origen en la cultura griega, luego las que se suceden en el Medioevo, el Renacimiento (Italia s. XV), la Reforma Protestante (Alemania, s. XVI–XVIII), la Revolución Francesa, la Ilustración (XVIII), y la Revolución Industrial (Inglaterra, s. XVIII).

y empieza a tener centralidad en el sistema-mundo<sup>7</sup>, en el que España ocupa el centro y América se torna en periferia; es decir, la centralidad europea hace que diversos sistemas culturales se conviertan en sus periferias (Flórez, 2005). Por tanto, 1492 marca el inicio de la primera modernidad que se configura de los XVI a XVIII:

[...] la modernidad europea se edificó sobre una materialidad específica creada desde el s. XVI, con la expansión imperial española, al abrir nuevos mercados, incorporar fuentes inéditas de materias primas y fuerza de trabajo, todo lo cual permitió la “acumulación originaria del capital”, en términos de Marx. Así, el sistema-mundo-moderno empieza con la constitución simultánea de España como “centro” respecto de su periferia colonial hispanoamericana; por lo que la modernidad y el colonialismo son fenómenos mutuamente dependientes, debido a que Europa sólo se hace centro del sistema-mundo en el momento en que constituye a sus colonias de ultramar como periferias. (Castro-Gómez, 2005a, p. 47)

Para Dussel (2008), esto significa que la constitución de la modernidad se debe entender como un proceso mundial en el que América jugó un papel determinante, más allá del aspecto económico, porque contribuyó en la edificación de los fundamentos jurídicos, epistemológicos, políticos y económicos de la modernidad. Es decir, aportó mucho más que materias primas y mano de obra, como lo señaló Wallerstein (Castro-Gómez, 2005a).

---

<sup>7</sup> Concepto que fuera desarrollado por Immanuel Wallerstein en 1974 y que se vuelve central en la propuesta del colectivo M/C.

## El ‘ego conquiro’, de la primera modernidad

Dussel (2008) identifica, como ya dijimos, dos modernidades: la primera de ellas, esbozada en el acápite anterior, corresponde al *ethos* cristiano, humanista y renacentista que floreció en Italia, Portugal, España y sus colonias americanas. Esta modernidad fue administrada por la entonces primera potencia del sistema-mundo (España), lo cual generó una primera forma de subjetividad occidental –el “ego conquiro” o *yo conquistador*, guerrero y aristocrático del mundo hispano-lusitano– que configuró una relación de dominación, al imponer su voluntad al indio americano. Para Dussel (2008), esta forma de dominación constituye un ego fálico, masculino, ligado a la idea de género, que realiza unas prácticas de dominación sobre el cuerpo, mediante la colonización sexual de las mujeres y el trabajo forzado de los hombres aborígenes. De allí que, a la base de la génesis de la subjetividad moderna, estén la violencia y la explotación, lo cual se evidencia en la pregunta o duda de la actitud imperial del *yo conquistador* acerca de la humanidad y racionalidad del conquistado.

Comprender el significado de la duda en la actitud imperial es clave para entender las implicaciones existenciales que ésta tiene, tanto para colonizadores, como para colonizados. Respecto de ese escepticismo misantrópico, que expresa la duda de la actitud imperial sobre lo obvio, lo importante no son las posibles respuestas, sino la pregunta en sí misma, ya que la duda sobre el ‘otro’ niega su humanidad, lo relega a un estado de alteridad similar a la “naturaleza”<sup>8</sup>, como lo evidencia el trato de “naturales”

---

<sup>8</sup> “La raza, en colaboración con el historicismo, al incluir y excluir sujetos de la política, señala los límites de la democracia, de ninguna manera puede ésta incluir a la naturaleza; los ‘indios’ son parte de esta última, como tales no son entes políticos y lo más que se puede [hacer] es incorporarlos como medio ambiente, y allí ‘protegerlos’ al igual que a ‘sus recursos’, a los que también se llama recursos naturales para que puedan convenientemente dejar de ser sociales, y por lo tanto, también, dejar de ser propiedad indígena. Y es contra estos límites (incrustados conceptualmente en la división naturaleza/cultura) que ‘lo impensable’

dado a las poblaciones originarias, situación en la que el indígena se ve obligado a demostrar, constantemente, que sí es un ser humano, mediante criterios que le son ajenos –de carácter mono-religiosos, mono-culturales y mono-lógicos (Suárez-Krabbe, 2012).

Así pues, en la base de lo que comúnmente llamamos modernidad están los actos irracionales de la conquista y la colonia ibéricas; ya que, la duda sobre la humanidad del otro, propia de la actitud imperial, nunca fue cuestionada por la duda cartesiana del *ego cogito*. Precisamente, el ‘mito de la modernidad’ consiste en la negación de los actos de violencia irracional que contradicen su propio ideal de emancipación, por medio de la razón (Suárez-Krabbe, 2012).

Siguiendo a Dussel (2008), existe una conexión histórica entre el sentido común imperial y el pensamiento cartesiano, pues es difícil concebir que Descartes haya estado aislado de las ideas de su época, dada la influencia de la filosofía ibérica a ambos lados del Atlántico, merced a la labor de las instituciones eclesiásticas y educativas de España y Portugal. En efecto, este autor señala que Descartes se formó en el colegio jesuita de La Fleche y estudió lógica en el texto del filósofo *mexicano* Antonio Rubio (1548-1615), la *Logica mexicana sive Commentarii in universam Aristotelis Logicam*, consagrado y usado en todos los colegios europeos de la Compañía de Jesús, que tuvo numerosas ediciones en todo el viejo continente, desde Italia, España, Holanda o Alemania, y también en Francia:

En todos los momentos del «argumento cartesiano» pueden observarse influencias de sus estudios con los jesuitas [...] desde la reflexión radical de la conciencia sobre sí misma en

---

irrumpe, pelea por volverse pensable, por dejar de ser conceptualizado como ‘naturaleza’ para poder ser incluido en el campo de ‘la política’, es decir, el de la ‘cultura’”. (De la Cadena, 2008, p. 15)

el *ego cogito*, hasta el «salvataje» del mundo empírico gracias al recurso del Infinito (cuestión tratada con esa denominación en la *Disputatio 28* de la obra del jesuita español F. Suárez), demostrando anselmianamente (cuestión tratada en la *Disputatio 29*) su existencia, para desde él reconstruir un mundo real matemáticamente conocido. El *método* (que tomaba a la matemática como ejemplar) era alguno de los temas discutidos apasionadamente en las aulas de los colegios jesuitas. Éstos, como es evidente, proceden del Sur de Europa, de España, del siglo XVI, del Mediterráneo volcado recientemente al Atlántico. (Dussel, 2008, p. 162)

De acuerdo con lo mencionado, no resulta extraño que este sentido común imperial haya aportado elementos a las elites en ambas orillas del Atlántico, para producir un ser humano considerado residual, ignorante, inferior, local y no productivo. Por esto, la negación de la relación entre la actitud imperial europea y la subjetividad moderna-colonial tiene consecuencias contemporáneas, tanto en el campo académico, como en la acción social referida a las luchas contra el racismo, la exclusión y la opresión. Pues no reconocer la actitud imperial implica que tampoco se reconozca la alteridad subalterna a la que quedaron relegadas las poblaciones de las sociedades colonizadas (Suárez-Krabbe, 2012).

Así, a indígenas y africanos, que ocuparon el lugar de la otredad, no se les reconoció su capacidad de decidir su destino, lo cual muestra que, la forma de representación del otro –diferente–, constituye una estrategia de marcación estigmatizada y basada en la *raza* de un sector de la población sobre otros (Castillo & Rojas, 2005). Esto da por resultado que se hace invisibles tanto a las personas que no encajan en el modelo eurocéntrico como a sus realidades y teorizaciones. Es decir, implica la negación

del derecho del ‘otro’ de nombrar y describir su propia realidad en la academia; pues sus teorías y categorías son calificadas como supersticiones, esencialismos o fundamentalismos (Suárez-Krabbe, 2012).

En suma, la posición “periférica” que jugó el continente americano en la conformación del sistema-mundo-colonial fue crucial para la emergencia y posterior consolidación de la racionalidad moderna, en la que la actitud imperial llegó a ser el sentido común arraigado, de carácter racista, colonialista y patriarcal que radicalizó y naturalizó los aspectos de la modernidad europea (la “segunda” modernidad según Dussel), que la conectan con el capitalismo, la colonialidad y los ataques depredadores contra la naturaleza y otros seres humanos, ahora deshumanizados (Flórez, 2005).

### **La colonialidad del poder y el orden mundial eurocéntrico**

El *ego conquiro* de la primera modernidad, surgido de la conformación del “sistema-mundo-colonial”, constituyó la *proto-historia del ego cogito*, desplegado por la segunda modernidad, auto-representada ideológicamente como la *única* modernidad. Sin embargo, en la línea de reflexión propuesta por el programa M/C, no hubiera podido alcanzarse la racionalidad liberadora que proclama lo que comúnmente llamamos modernidad, sin los actos irracionales que caracterizaron la conquista y posterior colonización del continente americano. Por ello, la colonialidad se concibe como *la otra cara de la modernidad*; puesto que al ideal emancipatorio alcanzado vía la razón, se contraponen la mítica cultura de la violencia (Flórez, 2005).

Es decir, que esta modernidad, que surge a comienzos del s. XVII, con el colapso geopolítico de España y el ascenso de nuevas potencias hegemónicas, que asumen la

administración de la centralidad del sistema-mundo, niega los actos de violencia irracional que la sustentan y que contradicen su propio ideal de alcanzar la emancipación (Castro-Gómez, 2005a). Pero el hecho de ignorar que la subjetividad colonial es constitutiva de la subjetividad moderna no es sólo ceguera conceptual, sino que implica un ejercicio de poder dominador, mediante la negación del otro, ejercicio que constituye la subjetividad moderna (Suárez-Krabbe, 2012).

Desde la conquista, efectivamente, se instauró un modelo hegemónico de poder, denominado por Quijano (2000) *colonialidad del poder*, que situó en condición de inferioridad social, cultural y cognitiva a todos los pueblos y culturas no europeas, articulando raza y trabajo, espacio y gentes, de acuerdo a las necesidades del capitalismo para beneficio de los blancos europeos (Castro-Gómez, 2005)

El proyecto colonizador con fines civilizadores, que ocultaba un evidente interés económico y de sujeción detrás de supuestos propósitos altruistas, instauró una codificación de las diferencias entre conquistados y conquistadores, basada en la idea de *raza* y en la articulación de distintas formas históricas de control del trabajo, sus recursos y sus productos, en torno al capital y el mercado mundial. En este orden de ideas, el posicionamiento de Europa como centro de poder de la humanidad se sustenta en esta clasificación de las diferencias que se impuso a los pobladores de las tierras colonizadas, con el apoyo de un sistema jurídico-administrativo (Castillo & Rojas, 2005). Así, la colonialidad del poder, basada en la idea de etnización de la fuerza de trabajo, planteada por Wallerstein, es un concepto que está asociado a la racialización<sup>9</sup> de las relaciones de poder constitutivas del sistema-mundo, que se extiende desde América a todo el orbe. Es

---

<sup>9</sup> “*Racialización* es un instrumento analítico referido a procesos de marcación de las diferencias humanas según diversos criterios jerárquicos, surgidos de encuentros coloniales y en sus legados nacionales.” (Arias & Restrepo, 2010, p. 50)

decir, constituye un patrón mundial de poder capitalista, euro-centrado y moderno-colonial que justifica la desigualdad –racismo justificado ideológicamente– (Quijano, 2000, citado por Arias y Restrepo, 2010).

El régimen de producción y administración de la diferencia que impuso la empresa colonialista, nutrido de las ideas políticas y religiosas de la época, introdujo una representación de lo indio y lo negro como razas inferiores (Castillo & Rojas, 2005). Pero, el que dichas clasificaciones sean de carácter racial, no quiere decir que los criterios sean necesariamente biológicos, tal como lo ilustra la cuestión planteada por el padre Las Casas, en el siglo XVI, sobre la categorización racial de los seres humanos, que tomaba como criterios de clasificación a los valores cristianos occidentales. En este contexto, la clasificación racial no consistía en decir, “eres negro, por tanto, eres inferior”, sino en decir “no eres como yo, por lo tanto eres inferior” (Arias & Restrepo, 2010).

Los conceptos racializados y su uso para poner en situación subalterna (subalternizar) a ciertos grupos de población, en tanto construcciones históricas, han dado lugar a múltiples articulaciones, que desbordan el racismo científico y el determinismo biológico. Por ejemplo, aunque en el siglo XVI no existía el concepto de raza, si bien el criterio era de base racial, las personas se clasificaban según su religión; así, la clasificación según la “pureza de sangre” sirvió en España para diferenciar a moros y judíos de los cristianos. En este contexto, la manera como los actores mismos despliegan el término *raza* no hacía referencia a la biología y la herencia, a la apariencia o intrínsecas diferencias corporales (fenotipo), sino que estaba relacionada con una visión etnocéntrica (Arias & Restrepo, 2010).

El hecho de que la (segunda) modernidad se haya desarrollado como un proceso en permanente expansión sólo se debió a su carácter eurocéntrico, que es el origen mismo

de la brecha abismal que caracteriza las relaciones entre Europa y las sociedades coloniales. Por tanto, Europa como *telos* de la historia mundial supedita a todos los pueblos de la tierra a seguir las mismas “etapas” marcadas por su manera de explicar la historia y la cultura para que estos logren la emancipación social, política, moral y técnica. Así, el surgimiento del eurocentrismo se puede ubicar en el momento en que Europa se convierte en el centro del sistema-mundo y su particularidad se asume como universal. Pese a que todas las culturas son etnocéntricas, la única que pretende ser *universal* es la europea (Castro-Gómez, 2005a).

La representación de la otredad (indígena y negra) es la expresión de las relaciones de poder imperantes en las sociedades coloniales al reflejar tensiones, intereses y conflictos: se basa en la división de la población mundial entre amos y esclavos, entendidos estos como sujetos *normales* por un lado, y sujetos *anormales*, dispensables (desechables), o sujetos-problema, por otro. De tal forma que, el colonizador, que se asume conforme al concepto de civilización, no ve derecho fuera del propio planteamiento: el eurocentrismo es la racionalidad específica de este nuevo patrón de poder (Castillo & Rojas, 2005).

Pero la violencia moderna, introducida con el colonialismo y su idea del desarrollo, es en sí misma fuente de identidad, ya que, desde la voluntad civilizadora del siglo XIX hasta hoy, la violencia ha sido engendrada a través de la representación (Escobar A., 2007). En esta medida, la inferiorización y la producción de la diferencia como alteridad subalterna están relacionadas estrechamente y adquirirán características particulares en el sub-continente latinoamericano (Castillo & Rojas, 2005).

En suma, el eurocentrismo se constituye como un proceso histórico –de subalternización de grupos humanos y prácticas sociales, como los conocimientos usados

por esos grupos— que se inicia con la expansión colonial de Europa. Constituye una forma de operar y construir la realidad, que se ha impuesto no sólo por la fuerza de las armas, sino también por dispositivos más sutiles como la interpelación ideológica. Por tanto, constituye una estrategia de construcción social de las subjetividades mediante la cual, los individuos incorporan ciertos valores culturales a su estructura psicológica<sup>10</sup>, por cuanto ésta configura una perspectiva cognitiva; no es algo ajeno que nos viene de afuera, ni exclusivo de los europeos y sus descendientes, sino de quienes han sido “educados bajo su hegemonía” (Castro-Gómez, 2005, p. 81). De manera que, no sólo los europeos y sus descendientes directos en los territorios coloniales reproducirán la perspectiva eurocéntrica del conocimiento, sino la población en general que tiene como aspiración la europeización cultural (Escobar, 2004).

### La representación de la diferencia en los proyectos de estado-nación

Con la implantación del sistema colonialista en el continente americano, se instauró un régimen de representaciones de lo social que clasificaba la población según la diferencia racial y cultural. En el régimen colonial, la otredad —indígenas y negros— estuvo marcada por un estatus diferente, ya que el régimen de administración los ubicaba en el lugar de mercancías, estado de cosas que se mantuvo relativamente invariable desde la conquista y colonización hasta la conformación de los Estados republicanos (Castillo

---

<sup>10</sup> Castro-Gómez trabaja la noción de *habitus* de Bourdieu para efectos de su análisis. El *habitus* constituye el modo de acción y de pensar originados en la posición que ocupa un agente, sujeto o persona, dentro de una estructura social. Esto le otorga unos márgenes de maniobra, en el sentido de que el sujeto aprende las reglas de juego y las internaliza en su subjetividad, sabe cuáles son las acciones permitidas dentro de ese campo. A través de la participación dentro del *campo*, los sujetos aprenden las reglas, los esquemas de acción y de percepción dentro del mismo, a partir de los cuales los sujetos van a participar y a disputar sus lugares de lucha. El *habitus* media entre la estructura social y lo perceptivo del sujeto, es decir, vincula lo objetivo y lo subjetivo (Bourdieu, 1997).

& Rojas, 2005) De modo que, el legado del colonialismo europeo está en la base de la dinámica de la relación entre la población indígena y negra esclavizada y el resto de la sociedad, así como del papel que juega el Estado en esta relación:

(...) los aparatos teóricos y formas de representaciones sociales de los grupos étnicos no son simples constataciones, sino formas de construcción social de la diferencia, formas de asumir la representación de la diferencia social y racial; de ordenar el mundo, entenderlo y posicionarse en él. (Castillo & Rojas, 2005, p. 19)

Así pues, el ordenamiento social instituido tiene como lugar de enunciación a una cultura particular, la europea, que se erige como referente universal, para valorar e interpelar a todas las demás culturas. Esta lógica eurocéntrica, constituida como discurso hegemónico y con fuerte arraigo en el imaginario colectivo, establece un ideal de subjetividad que excluye todas las otras formas de ser y estar en el mundo. Esa diferenciación entre grupos sociales, basada en la clasificación racial, configuró un horizonte interpretativo que situó en desventaja cultural, social y política a las llamadas *castas inferiores*<sup>11</sup>, derivadas del hecho de que éstas poseerían la ‘mancha de la tierra’ o la imposibilidad de demostrar su ‘pureza de sangre’, desvalorizando sus conocimientos en relación con el canon europeo de las elites españolas y criollas (Castro-Gómez, 2005).

La independencia política de los países latinoamericanos respecto de España no significó un cambio sustancial frente a esta situación, pues los grupos que han detentado

---

<sup>11</sup> “El discurso de la pureza de sangre perteneciente a una historia local -la cultura cristiana medieval europea- se tornó hegemónico gracias a la expansión comercial de España hacia el Atlántico. Se convierte, entonces, en el primer imaginario geo-cultural del sistema mundo que se incorpora en el habitus de la población inmigrante europea, que establece una identidad fundada en la distinción étnica frente al otro, que no solo implicaba superioridad étnica sino también la superioridad de unas formas de conocimiento sobre otras”. (Castro-Gómez, 2005)

el poder político y económico en América Latina nunca renunciaron al proyecto civilizatorio de Occidente ni han superado la visión distorsionada de nación unificada, que es consustancial al punto de vista del colonizador, aunque tuviera su propio desarrollo en la región. Así, todos los proyectos nacionales latinoamericanos se forjaron desde una concepción en la que la población se clasificaba entre sujetos “civilizados” y otros “objetos de civilización”. Esto hizo que, tanto indígenas como afrodescendientes, fueran contemplados únicamente como símbolo de atraso y obstáculo a vencer en el marco de las nacientes repúblicas, cuestión que aún persiste en la región (Bonfil Batalla, [1987] 1990), citado por Comboni, 2002). Con la consecuente naturalización de la organización jerárquica de la población según la raza, se termina por legitimar la desigualdad y la exclusión en las sociedades latinoamericanas, al punto que parecen constituir los rasgos distintivos del continente, aún hoy día <sup>12</sup>.

Habría pues tres grandes momentos del "Occidentalismo": el de los grandes relatos que legitiman la anexión y conversión de los indios, que son producidos durante y en complicidad con el imperio hispánico. [...] El segundo relato del occidentalismo, anclado en Joseph Francois Lafitau, *Mouers des sauvages ameriquains, comparees aux moeurs des premiers temps* (1724), es el relato de la conversión de los "salvajes" y "caníbales" alejados en el espacio (Indias Occidentales) a "primitivos" alejados en el tiempo. El paradigma al que contribuye Lafitau, es el gran paradigma de la modernidad en el cual el planeta y la historia universal se piensa en relación a un progreso temporal de la humanidad de lo primitivo a lo civilizado (Fabian 1983). Para Pagden, este relato encontró su momento de cierre después de 1950, con los sucesivos movimientos de descolonización

---

<sup>12</sup> Latinoamérica es considerado uno de los continentes más desiguales del mundo, según el Informe para el Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. (PNUD, 2010)

en África, Asia y el Caribe. [...] En cambio, el relato que inaugura Humboldt (*Cosmos: Sketch of a physical description of the universe*, 1846-58), re-piensa el Nuevo Mundo en el momento del auge de las investigaciones científicas impulsadas por la revolución industrial hacia finales del XVIII y comienzos del XIX. Este tercer relato, en el que la modernidad se piensa en torno al progreso de la investigación científica, lo considera Pagden todavía vivo en proyectos como los de T. Todorov, cuando considera que "todos descendemos de Colón" (1982).

Para los pensadores en América Latina, el cruce y superposición de poderes imperiales se concibió no tanto en términos de colonización sino de occidentalización.

Más allá de las ciencias sociales quedaron las prácticas de pensamiento. La reorganización de la producción del conocimiento, desde una perspectiva posoccidentalista, tendría que formularse en una epistemología fronteriza en la cual la reflexión (filosófica, literaria, ensayística), incorporada a las historias locales, encuentra su lugar en el conocimiento desincorporado de los diseños globales en ciencias sociales. (Mignolo, 1998, p. 13)

Siguiendo a Foucault, Castro-Gómez (2007a) plantea que, desde finales del siglo XVI y hasta mediados del siglo XVII, se realiza un cambio en el modo de entender y practicar la política y el poder político en Europa, un cambio en las tecnologías de gobierno que finalmente producirán al Estado moderno<sup>13</sup>. Así, el racismo, como tecnología de poder, se forma en Europa y tiene el objetivo de poner bajo control la emergencia de sectores poblacionales al interior de los nacientes Estados nacionales, considerados como "peligrosos" por las elites dominantes.

---

<sup>13</sup> Siguiendo a Foucault, podemos decir que la geopolítica determina la relación entre Estados y la biopolítica se configura como un dispositivo de control interno de las poblaciones.

Aunque el racismo no nace con el colonialismo, ni es la condición de posibilidad de la discriminación basada en la “raza”, lo cierto es que la experiencia colonial europea en América Latina coadyuva a desarrollar una forma de discurso racista. Foucault (1995) había mostrado que el individuo no debe ser visto como una instancia natural y preexistente, sino como producto de ciertas tecnologías de poder que él llama las disciplinas. De modo que su explicación sobre el origen del Estado no toma como punto de referencia al individuo, sino el cambio en las tecnologías de poder (Castro-Gómez S. , 2007).

En cierta medida, esto explica la relación asimétrica que siempre ha existido entre el Estado nacional y las comunidades indígenas y afrodescendientes en América Latina y los distintos intentos de exterminio que han padecido estos pueblos por parte de múltiples poderes (Iglesia, Estado, corporaciones empresariales, etc.), desde el inicio de la colonización, en una dinámica en la que las representaciones dominantes son reflejo de cómo se asumió el ideario de sociedad y de nación (Castillo & Rojas, 2005) . De tal suerte que, ni los movimientos de independencia ni los discursos anti-imperialistas contemporáneos logran captar la complejidad de la tarea inacabada de la descolonización. (Maldonado Torres, 2007)

### **Diferencia y legados coloniales**

La situación desventajosa de las llamadas “castas”, que además de indios y negros incluye a los mestizos pobres, tiene su origen en la noción negativa de lo indio y lo negro como razas inferiores que introdujo la colonialidad del poder (Quijano, 2000). De ese modo, en toda América latina se instituyen sociedades fuertemente estratificadas según el

inventado criterio racial, con un orden social basado en el discurso de blancura (Wade, 2000), el cual sitúa a estos grupos de población en condición de inferioridad social, cultural y cognitiva en relación con el referente europeo (Friedemann, 1984), citada por (Arocha, 2007), siendo éste un rasgo distintivo a lo largo de su historia.

Al respecto, Castro-Gómez (2005) nos ilustra sobre la forma como el imaginario colonial de la blancura (limpieza de sangre) en la Nueva Granada determinaba la posición dentro de la estructura social, es decir, instituía la etnización de la riqueza, asociada también al acceso a los bienes culturales y políticos. A esto contribuye la dimensión cognitiva que tiene el discurso de la blancura, compartido de forma desigual por todos los grupos sociales, lo cual explica su papel clave en la constitución de las subjetividades personales, la consolidación de las jerarquías sociales y el mantenimiento del status quo. Así, el discurso de limpieza de sangre operaba como principio constitutivo de la representación social, que clasificaba, definía el número de castas y asignaba valor adjetivo (carácter y personalidad) a los individuos que pertenecían a las castas –imputación de valor degenerativo sobre sus miembros: el indio perezoso, negro altanero, soberbio y licencioso–.

Según este autor, la limpieza de sangre operó como discurso hegemónico de subjetivación en la Nueva Granada colonial, construido a partir de prácticas culturales inscritas en una red de saber/poder (colonialidad del poder); pues, todas las estrategias de construcción de la blancura tenían como propósito la concentración privada del capital económico, social y cultural. Así, este sistema de clasificación étnica tenía una materialidad concreta sobre los miembros de las castas, ‘destinados’ a servir de mano de obra de los propietarios de las haciendas, las minas y las encomiendas.

Tal como lo analiza Castro-Gómez (2005), la escenificación de la blancura resultaba importante para que quien detentaba el poder político y económico pudiera diferenciarse claramente de indios, mestizos pobres y negros; por esto, una estrategia de construcción social de la subjetividad era la ostentación de insignias culturales. La principal de las cuales, usada por las elites para mostrar sus prerrogativas étnicas, era el modelo de familia española, sancionado institucionalmente por la Iglesia y el Estado, que operó como mecanismo de construcción social de la blancura y excluía otros modelos de relación familiar que catalogaba como ilegítimos. Por eso, las alianzas matrimoniales entre iguales fue una estrategia muy usada para consolidar la distancia étnica de las elites frente a los demás estamentos sociales y asegurar la transmisión de esa herencia inmaterial, la ‘limpieza de sangre’, a las siguientes generaciones.

Asimismo, la demostración simbólica de blancura exigía a las personas “de bien” ocuparse de oficios “nobles”, por lo que el trabajo manual era visto como un ejercicio de vileza. La jerarquía de artes y oficios (división racial del trabajo) actuaba como mecanismo de selección que calificaba y descalificaba a un individuo para formar parte de la elite blanca. También, el tipo y lugar de vivienda testimoniaba el rango, el linaje y la limpieza de sangre de una familia, así como la posesión de esclavos era una posibilidad de mostrar estatus y poder (Castro-Gómez, 2005).

El imaginario hegemónico de blancura se formó en batalla contra otros grupos por la posesión de privilegios sociales, usando un conjunto de estrategias de distanciamiento cultural. Batalla cultural que incluye el modo en que los dominados apropiaron las estrategias del dominador y las convirtieron en tácticas de resistencia. Las comunidades sometidas no fueron pasivas; utilizaron el imaginario hegemónico de blancura para posicionarse en forma ventajosa en el espacio social. La europeización cultural era una

aspiración compartida por todos, pero usada de diferentes modos, según la posición ocupada por los agentes en el espacio social. Las castas intentaron blanquearse paulatinamente como medio para luchar por disputar la hegemonía, pues acercarse o poseer la cultura del dominador daba acceso al poder; por tanto los grupos subalternos intentaron apropiarse del capital cultural de la blancura y usarlo como instrumento de movilidad social (Castro-Gómez, 2005).

Así pues, la blancura (limpieza de sangre) constituye un discurso hegemónico de subjetivación que atraviesa tanto a dominados como a dominadores, cuya vigencia no terminó con el colonialismo, pues la colonialidad del poder continuó presente en las naciones latinoamericanas, aún después de su independencia política de España y Portugal. En el caso colombiano, el orden legal republicano se construye bajo la lógica colonial de segregación e invisibilidad del grueso de la población y opera para reforzar el carácter eurocéntrico constitutivo del estado-nación colombiano (Castro-Gómez, 2005).

Lo anterior, teniendo en cuenta que la modernidad, vista como un proceso mundial, implicó una forma total de pensamiento (occidentalismo) en la que todo lo considerado como avanzado, civilizado y bueno es definido y medido en relación a Europa y a la blancura (Mignolo, 1998).

### **La unidad y el trámite de la diferencia en la nueva nación**

La unidad nacional del nuevo Estado fue un tema que ocupó a las elites durante el s. XIX y principios del s. XX, porque necesitaban nuevos imaginarios de sociedad que sustentaran su distancia frente al imperio, mediante el uso de discursos ilustrados, en los que se hace patente la necesidad de forjar una identidad particular propia, de imaginar

una nueva comunidad. Así, después del proceso independentista se puso de manifiesto que la creación del estado-nación moderno requería de un nuevo régimen de representación que lo diferenciara de la metrópoli colonizadora, en el que la población india y negra ocupara un lugar distinto (Castillo & Rojas, 2005).

Recordemos, como lo plantea Anderson (1995), que la nación es una narración construida socialmente y su puesta en escena constituye un intento por consolidar y posicionar un discurso sobre lo nacional, por parte de un colectivo social con intereses específicos, para lo cual, estos grupos movilizan los recursos disponibles, ya sean estos dialécticos, con mayor capacidad argumentativa, o incluso el uso la fuerza, entre otros<sup>14</sup>. Por tanto, la nación remite a una ficción de unidad que sólo tiene sentido en el contexto de formación de los Estados modernos, como un medio importante de ejercer dominio y soberanía en un territorio delimitado como propio (Castro-Gómez, 2008).

Puesto que la unidad no concilia fácilmente con la diferencia, los intentos de construir una nación unificada pasaban por el imperativo de crear patrones jerárquicos de incorporación que generaran una imagen de homogeneidad. No obstante, los proyectos nacionales son construcciones localizadas, por lo que no existe un único modelo, sino muchas formas históricas situadas de la producción de nación<sup>15</sup>. Por tanto, la idea de nación no necesariamente remite a una homogeneidad efectiva, sino más bien, a la creación de patrones de jerarquización y normalización que produce la ilusión de unidad;

---

<sup>14</sup> La nación como una comunidad imaginada es un concepto que desvirtúa la idea de que la existencia de los estados nacionales es el resultado de un proceso “natural” que preexiste a su enunciación discursiva (Anderson, 1995).

<sup>15</sup> La manera como las elites nacionales tramitaron la diferencia varió de forma y fondo según los grupos en el poder. Por ejemplo, algunos veían con horror las mezclas raciales por la supuesta degeneración poblacional que producirían. Mientras había quienes consideraban el mestizaje como un camino hacia el blanqueamiento racial y una manera de inscribir a las nacientes naciones en el contexto de la historia universal, “en la que el pasado era pre-hispánico pero también cristiano, el presente era populista pero también elitista, [historia universal] que predicaba el progreso como resultado de la educación, pero también del color de la piel.” (De la Cadena, 2008, p. 12)

por lo que, la nación implicaba necesariamente la definición y rearticulación de las diferencias a través de la estratificación de sus poblaciones, es decir, la creación de alteridades no solo externas, sino esquemas de jerarquización internas (Castro-Gómez, 2008).

Así, desde el siglo XIX, “la generación de sentimientos de igualdad y de pertenencia estuvo supeditada a la delimitación y construcción de una unidad como orden que jerarquiza, contiene, controla y normaliza” (Castro-Gómez, 2008, p. 21). Pese a los matices y diferencias de modelos de nación, “un sentimiento compartido por las elites en Latinoamérica, es la necesidad de modernización, cuyo nacionalismo, además, demandaba un proceso propio de inclusión en la Historia Universal” (De la Cadena, 2008, p. 11).

Luego, la idea de unidad, que hace posible la generación de sentimientos de pertenencia, identificación y unificación, posibilitó el ejercicio de gobierno del Estado como forma de dominación política particular (Castro-Gómez, 2008). De modo que, la manera como el Estado forjó la unidad del nuevo proyecto nacional generó dos situaciones distintas y complementarias. En términos geopolíticos, una subordinación con relación al Norte (global), y en términos biopolíticos, la creación de poblaciones “atrasadas”, subordinadas a las elites regionales. En este caso, gobernar, más que poblar en el sentido de promover el incremento numérico, significaba asimilar al pueblo, a través de la instrucción realizada por la escuela (De la Cadena, 2008).

En este sentido, gobernar derivó en una distinción implícita entre ‘poblaciones’ y ‘ciudadanos’; los primeros tenían carencias morales y materiales por lo que debían esperar a alcanzar el nivel adecuado para ejercer los derechos ciudadanos; los segundos, que sólo en algunos casos podían también presentar carencias materiales, tenían el

derecho de participar en la política nacional; de esto se desprende la obligación del Estado de educar a sus poblaciones y mejorarlas hasta convertirlas en ciudadanos, lo cual hace patente la tesis de Foucault que asume que la educación emerge como un proyecto biopolítico, de la microfísica del poder<sup>16</sup> (De la Cadena, 2008).

Para el caso colombiano, esto se concreta en la manera como se maneja la alteridad en el Estado nacional emergente: por un lado, se adopta el discurso oficial del mestizaje como estrategia para garantizar la unidad nacional y, por otro, se resuelve el problema de la *inclusión* con un nuevo estatus jurídico, una nueva categoría, la de ‘ciudadanos’ (Castillo & Rojas, 2005).

En cuanto al discurso del mestizaje, tal como lo propuso Vasconcelos a inicios del siglo XX, éste no sólo expresaba la necesidad de construir una nación racial y culturalmente híbrida, aunque fuera el aspecto más discutido en círculos políticos y académicos. También, representaba un proyecto de incorporación de la región en la historia *universal*, y por lo tanto, en la modernidad como proceso mundial (De la Cadena, 2008):

La noción de mestizaje ha sido analizada como trayectoria en la formación de muchas naciones latinoamericanas y es de cierto modo una noción universalista. Para el caso de Colombia hay un aspecto inclusivo a esta ideología que ofrece a los individuos y a la nación su mejora a través de la mezcla: potencialmente todos se pueden mezclar y llegar al ennoblecimiento moral y social. Es a la vez una ideología y una práctica profundamente discriminatoria basada en la idea de la inferioridad de las gentes negras e indígenas y, en la práctica, involucra su discriminación. Es un fenómeno que une a las naciones

---

<sup>16</sup> Véase la explicación que proporciona Foucault en el apartado sobre *Los cuerpos dóciles* de su libro *Vigilar y Castigar* (Foucault, 2005)

latinoamericanas, pero también hay una jerarquía de naciones mezcladas en una escala global de blancura. (Wade, 2000, p. 383).

Así, vemos cómo en la estructuración del Estado-nación colombiano el proyecto del mestizaje como unidad nacional borró las diferencias y sumió en el silencio a estas poblaciones étnicamente diferenciadas (Albán, 2012). El mestizaje, como discurso oficial, encarnaba la voluntad y el deseo de las elites criollas de acceder a la historia universal vía el blanqueamiento cultural:

A más indígena, más natural la cultura del individuo, menos capacidad de pensamiento en general, y mayor (o total) ausencia de pensamiento político específicamente. Por eso el mestizaje les resultaba un proyecto no sólo plausible, sino deseable —y en eso Hegel también estaría de acuerdo. Sería el proceso de alejar a las poblaciones de la naturaleza, acercarlas a la razón. (De la Cadena, 2008, p. 13)

Para Castillo y Rojas (2005) la consolidación del naciente Estado-nación incluyó el debate sobre el tratamiento jurídico a personas que conformaron la otredad durante el periodo colonial. La preocupación era consolidar la república de corte liberal, en la que imperara el principio de igualdad a la que debía acceder toda la población, aunque fuera gradualmente. Para su definición, entra a jugar aquí el poder performativo del lenguaje jurídico, al excluir del discurso oficial y de los documentos públicos a aquellos que representaban la alteridad aborígen y afrodescendiente, además de la femenina. La ausencia de un tratamiento específico es un síntoma de la nueva condición jurídica de

estos grupos y la nueva relación entre el Estado y la otredad de la nación recién conformada; pues el nombrar o dejar de hacerlo es un acto de poder.

A través de las constituciones nacionales, se buscaba crear ‘la ciudadanía’ como un campo de identidades homogéneas, que hiciera viable el proyecto moderno de gobernabilidad, pero sin que ello implicara la democratización de las relaciones sociales y políticas (Flórez, 2005). Por ende, la Constitución de 1886 representaría un nuevo momento en el ordenamiento jurídico colombiano, en cuanto al lugar que ocuparon indígenas y negros. En ella, se definía lugares del país como *territorios nacionales*, entendidos como una extensión vasta de terreno, “zonas inhóspitas y remotas”, poblada de “salvajes”, territorios que, además, podían o no estar en “baldíos nacionales”, en gran medida clasificados de ese modo por la baja densidad poblacional.

Asimismo, con la firma del Concordato de 1887 y la ley 89 de 1890 se sellaba, como en la colonia, la alianza del Estado y la Iglesia como agentes civilizadores. Con el Concordato, los llamados territorios nacionales fueron entregados a la Iglesia católica para su administración, que además, asumía la misión de evangelización de los indígenas y su reducción a la “vida civilizada”. Por su parte, la ley 89 de 1890 definía el carácter de excepcionalidad para las poblaciones indígenas, para las cuales no regía la legislación nacional, sino que estaban tutelados por poderes civiles locales y regionales, específicamente por las misiones religiosas, aunque reconoce –contradictoriamente– los títulos reales sobre diversos resguardos del país (Castillo & Rojas, 2005) .

En este marco legal, el Estado sienta las bases jurídicas para el desconocimiento de las poblaciones negras, pues no se les reconoció entidad jurídica como minorías a proteger en “resguardos”, a diferencia de los indígenas, y las tierras que habitaban fueron

declaradas totalmente como “baldías”, lo cual ubicaba a los afrodescendientes como los más desposeídos entre los desposeídos (Castillo & Rojas, 2005) .

Uno de los propósitos centrales de las elites estatales fue construir la unidad nacional desde estrategias y dispositivos fundamentalmente escriturarios, que, más que civilizar homogéneamente o estandarizar cultural y socialmente a la población, pretendieron unificar, instituir y fijar lo normal-nacional, como una linealidad vertical generadora de clasificaciones jerárquicas internas. Este fue el papel que jugaron dispositivos y estrategias como la instrucción pública, las gramáticas, los catecismos, los manuales de urbanidad y las Constituciones políticas (Castro-Gómez, 2008).

La implementación de todos estos mecanismos no apuntaba a superar la condición de subalternidad de ciertas comunidades; por el contrario, implicó un proceso que –en muchos casos– conllevó a la eliminación de la población indígena, negra y mestiza de la narración de nación (Flórez, 2005). En suma, desde el siglo XIX, la generación de sentimientos de igualdad y de pertenencia estuvo supeditada a la delimitación y construcción de una unidad, como orden que jerarquiza, contiene, controla y normaliza.

Siguiendo a Foucault, Castro-Gómez (2007a) afirma que el paradigma moderno/colonial apela a ciertos dispositivos de subjetivación que funcionan como parte del mecanismo de la doble gobernabilidad geopolítica-biopolítica, el cual configura un sistema interestatal, centrado en la competencia y no en la subordinación de unos Estados a otros. Este autor señala que los Estados nacionales surgen como fruto de un cambio de tecnologías, en este caso, con la aparición de la biopolítica, que buscaba favorecer la emergencia de un tipo deseado de población como prototipo de normalidad, mediante la exclusión violenta de su ‘otredad’ (Castro-Gómez, 2007).

En América Latina, esa diferenciación entre grupos sociales, basada en la división racial del trabajo, determinó el lugar que ocupaba cada persona en la organización social, lo cual explica por qué el reconocimiento de la diversidad no entraña, necesariamente, cambios en la estructura social (Flórez, 2005). En este orden de ideas, todas las instituciones nacionales que derivan de esta racionalidad, por un lado, conllevan en sí mismas el carácter moderno/colonial y, por otra parte, propenden por ‘hacer vivir’ a aquellas poblaciones que mejor se adaptan al perfil de producción requerido por el Estado capitalista (Castro-Gómez, 2007)

En este sentido, ningún dispositivo propio de la institucionalidad del Estado apuntaba a subsanar la condición subalternizada de ciertas comunidades. Recordemos que en América Latina la construcción de los Estados-nacionales estuvo directamente relacionada con un proyecto letrado de un conjunto de hombres ilustrados que asumió la cultura occidental como la única fuente de civilización; se trataba de constituir una simbología nacional homogénea, que reflejara el nacimiento de una colectividad anclada en los derroteros de la “civilización” y el “progreso” (Castro-Gómez, 2008).

### **El papel de la escuela en la configuración del imaginario de nación**

Acorde a los postulados modernos, la educación en los países latinoamericanos, dada la heterogeneidad de su población, fue vista como “un instrumento civilizatorio, instructor y constructor de la unidad nacional” (Comboni Salinas, 2002, p. 266). En consecuencia, la escuela surge como un mecanismo de producción de subjetividades funcionales a esta pretensión de definir lo normal-nacional, lo cual explica la

preocupación de los Estados decimonónicos por instituir sistemas escolares nacionales, que también incluyó la fundación de nuevas universidades, que se sumaron a las que existían desde la Colonia.

Así pues, la escuela, por principio, tiene fines normalizadores; rechaza la heterogeneidad múltiple (que está representada por las soluciones locales) y busca nociones universales (cuya finalidad es la homogenización), valiéndose del poder de clasificación para moderar las pulsiones. La aspiración de crear un nuevo tipo de sujeto social que encarnara los ideales de esa sociedad moderna, es decir, la construcción de subjetividades normalizadas es uno de los factores inherentes a la institución escolar, que remite a su carácter de dispositivo regulatorio (Bustamante Zamudio, 2012). Por lo que se,

[...] constituye como un espacio ajeno para muchas de las poblaciones que atiende, pues, los aprendizajes que incorpora siguen respondiendo a necesidades marcadas por visiones construidas en espacios muy distintos a los de sus usuarios, según definiciones y políticas que ignoran las necesidades de aprendizaje de las poblaciones que van a atender. (Comboni Salinas, 2002, p. 266)

En pocas palabras, la institución escolar forjada desde parámetros modernos eurocéntricos constituye uno de los mecanismos de poder más significativos pues, encaminada a la adaptación de los individuos a los cambios del progreso, contribuye a la manera como se estructura la sociedad. Desde esta perspectiva, la escuela fue una institución determinada de forma excluyente por unos cuantos, que respondía a unas necesidades de normalización de una sociedad patriarcal, capitalista y colonialista.

La escuela, como institución moderna por excelencia, ha vehiculado nociones y prácticas formativas que permitieron la circulación y el afianzamiento de los ideales de la razón, progreso y capital como horizontes de realización del sujeto moderno. A esta institución, sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo. (Díaz, 2010, p. 222)

Con lo anterior, no se trata de desechar los aportes pedagógicos y educativos que provienen de las diferentes tradiciones de pensamiento históricamente existentes; sino someterlas a crítica, reconociendo que la historia de la educación no puede seguir siendo la historia de quienes han dominado en los escenarios de la escuela moderna y, menos aún, de quienes han cerrado la posibilidad de surgimiento de pensamientos diversos, memorias otras e identidades emergentes (Díaz, 2010).

En el caso específico colombiano, según Helg (2001), ni siquiera las reformas liberales de los “radicales” de mitad del s. XIX lograron alterar el status quo, quizás porque tampoco era su objetivo; aunque, propugnaban por el carácter laico de la educación, lo hicieron desde una perspectiva euro-centrada. Con todo, su política traería algunos avances significativos en la cobertura y la formación de maestros. Posteriormente, la educación sufre una reorientación, con la promulgación de la Constitución de 1886 y la firma del Concordato en 1887, que refuerza el papel de la Iglesia como aglutinante de una sociedad tan diversa como la colombiana en la coyuntura del último cuarto del s. XIX –crisis económica, guerras civiles–, ya que era peligroso

destruirla influencia de la Iglesia sobre el pueblo, pues esto afectaba la posición de la clase dominante.

Para los conservadores y algunos liberales, el catolicismo era el común denominador de los colombianos, por lo que la Iglesia era la única institución nacional capaz de dar coherencia a esta sociedad desarticulada. Núñez dirigió el movimiento de Regeneración basado en el pensamiento social católico, centrado en el papel unificador del Estado, porque atenuaba la oposición de clase para evitar la tentación revolucionaria. Siendo esta su prioridad el Estado dejó la educación en manos privadas, léase [de] las comunidades religiosas. (Helg, 2001, p. 27)

En consecuencia, la educación, como resultado del orden social instituido, postula los mismos valores que fundamentan el proyecto de nación en Colombia; las instituciones educativas se orientan a la consolidación de la comunidad imaginada, la nación, basada en la primacía de los ideales excluyentes de la perspectiva eurocéntrica. Así, en su origen, la escuela refleja el ideal de una sociedad andina basada en las nociones de raza, idioma y religión universales como elementos fundantes de la nacionalidad; es decir, la blancura, el idioma español y el catolicismo. Representación de la nación colombiana que asumió a los indígenas y negros como seres no civilizados, imagen de nación construida al margen de los intereses propios de estas poblaciones y con un objetivo claro de sujeción (Castillo & Rojas, 2005).

## Capítulo 2

### Tradición epistémica moderna y modelo de universidad disciplinar

*La modernidad no tiene su origen —como se cree habitualmente— en el cogito ergo sum de Descartes, sino en el cogito ergo conquiro, pronunciado por los heraldos peninsulares dos siglos antes de su formulación. El fenómeno enunciado por Descartes es efecto y no causa de un proceso de racionalización de la vida social, económica y política europea, que se inicia con la conquista de América. (Garcés, 2007, p. 221)*

Los conquistadores interpretan el Nuevo Mundo según sus propios parámetros y convierten en criterio único su reducido criterio. Visión según la cual, Europa y su cultura constituían un lugar privilegiado de observación (Castro-Gómez, 2007). Así empieza el proceso clasificatorio de lo ontológicamente aceptable y rechazable: los indios no tienen religión sino supersticiones, no hablan lenguas sino dialectos, no son hombres sino homúnculos, etc.

Como resultado del expansionismo mercantil y de las relaciones de dominio establecidas con sus colonias a partir del siglo XVI, Europa pasa a ocupar un lugar central en el sistema mundo. Esta posición hegemónica le permite imponer su habitus como norma, idea y proyecto uni-versal para todos los pueblos del mundo (Garcés, 2007).

Tal como ha mostrado Quijano (2000), la dominación y explotación económica del Norte sobre el Sur se funda en una estructura etno-racial de larga duración, constituida por la jerarquía europeo vs. no-europeo. Formada durante varios siglos de expansión colonial europea, la diferencia racial/colonial no se transformó

significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Por el contrario, se mantuvo y se ha seguido manteniendo, rearticulada a través de otros términos y otros discursos (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007)

Así, la ‘Colonialidad’, que se refiere a un ‘patrón de poder’, opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas, las cuales garantizan no sólo la explotación por el capital de unos seres humanos por otros, a escala mundial, sino que también subalternizan e invalidan los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. De modo que, la colonialidad, que se extiende hasta nuestro presente, resulta un fenómeno histórico mucho más complejo que el colonialismo (Restrepo, 2007).

En este proceso de constitución epistémica, que se dio entre los siglos XVI y XIX, se consolidó un modelo clasificatorio de la palabra y su verdad, del saber y del decir, del conocer y su expresión; lenguas y conocimiento europeos quedaron encuadrados en una matriz colonial de valoración. El punto central es que, más allá de sus bases socioeconómicas, la idea de raza constituye una categoría epistémica y de control del conocimiento y la subjetividad; pues la colonialidad del poder no sólo clasifica a los seres humanos en escala de inferior a superior de acuerdo con su raza, sino que también ordena los conocimientos y las maneras de saber de aquellos seres humanos a quienes clasifica ( Santamaría Delgado, 2007).

“Según Quijano y Dussel, este eurocentrismo es una esta actitud colonial frente al conocimiento y al otro diferente que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico/raciales” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 20). La negación de la simultaneidad epistémica, es decir, la coexistencia en el

tiempo y el espacio de diferentes formas de producir conocimientos deriva, en la caracterización de la periferia como sociedades ‘del pasado’, ‘premodernas’ o ‘subdesarrolladas’ (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Desde esta perspectiva, la ‘tradicición’ se asume como negatividad, como un todavía-no-moderno, que configura un poderoso imaginario de las narrativas que privilegian instituciones modernas, como las de ‘ciudadanía’, ‘nación’ o el ‘sujeto liberal moderno’, por encima de otras formas de solidaridad social o experiencias de subjetividad (Restrepo, 2007). Ello se constata en muchos ámbitos, entre otros:

| <b>Plano</b> | <b>Modelo</b>  |
|--------------|--|
| Económico    | economía europea capitalista, se torna el único modelo económico   |
| Político     | forma de gobierno, el representativo republicano democrático, se torna el único modelo político válido                 |
| Religioso    | el cristianismo en sus variantes, se torna la religión verdadera   |
| Epistémico   | su forma de conocimiento, el pensamiento moderno racional, se torna el único medio y fin del saber                     |
| Lingüístico  | las lenguas imperiales europeas se tornan las únicas en las que es posible expresar el conocimiento verdadero y válido |

(Garcés, 2007)

Esta visión universalista y eurocéntrica tiene importantes implicaciones para la forma de concebir el conocimiento; pues, las relaciones coloniales de poder tienen una dimensión cognitiva, es decir, se ven reflejadas en la producción, circulación y asimilación de conocimientos.

En esta línea de reflexión, Castro-Gómez (2011) retoma el concepto de episteme<sup>17</sup> planteado por Foucault para explicar el marco de comprensión que emerge del sistema

---

<sup>17</sup> “En suma, una episteme funciona como un a priori histórico, que Foucault define como los códigos fundamentales de una cultura, los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores y la jerarquías de sus prácticas, entendido como conjunto de relaciones de poder, normas sociales, reglas de jurisprudencia y procedimientos de exclusión que hacen posible el ejercicio de una práctica discursiva en una época determinada, es decir, un orden empírico a partir del cual las palabras son enunciadas, los gestos comprendidos y los discursos científicos y filosóficos son articulados” (Castro-Gómez, 2011, p. 154)

mundial de relaciones de poder moderno/colonial. Recordemos que para Foucault una episteme es “[...] un sistema del discurso posible que domina una época histórica y dicta lo que cuenta como conocimiento”. En el caso concreto de la llamada episteme moderna, esta constituye “el aparato que hace posible la separación, no de lo verdadero de lo falso, sino de lo que puede ser y lo que no puede ser caracterizado como científico.” (Foucault, 1980), 197, citado por (Packer, 2013).

Desde la postura decolonial asumida por el grupo M/C, se reconoce el papel fundamental de las epistemes siempre entrelazadas a (y no derivadas de) los procesos de la economía-política, tal como lo propone el análisis del sistema-mundo; pues, el lenguaje ‘sobredetermina’, no sólo la economía sino la realidad social en su conjunto (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

### **Episteme moderna**

En este orden de ideas, la episteme moderna, entendida como una configuración particular de conocimiento consolidada a finales del siglo XVIII, impuso poco a poco la idea de que el ser humano y la naturaleza son ámbitos ontológicamente separados y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Involucró, entre otros rasgos, la emergencia de la figura del Hombre (varón occidental) como el fundamento de todo conocimiento y su sujeto privilegiado, separado del orden natural, además, de una configuración dada de las ciencias naturales, sociales y humanas (Escobar A., 2005).

En este marco, podemos decir que la episteme moderna-colonial se encarna en un modelo –llamado cartesiano– de pretendida objetividad y neutralidad, que entraña la separación del sujeto y objeto de conocimiento, de la parte y el todo y, que finalmente,

produce el divorcio entre la vida y el acto de conocer. Es decir, gracias a la estrategia de distancia frente al proceso de producción de conocimiento, la ciencia y la epistemología son concebidas como singulares, objetivas y neutrales (Castro-Gómez, 2011a).

Por lo que “el conocimiento ya no tiene como finalidad comprender las conexiones ocultas de todas las cosas sino la descomposición de la realidad en fragmentos para dominarla” (Castro-Gómez, 2007, p. 81). Principios y supuestos de la episteme moderna que, una vez establecidos, no implicaban tener que referirse a un hombre, blanco, europeo y heterosexual para aceptarlos y vivir con ellos (Castro-Gómez, 2011). Esta es la argucia de la dominación imperial: su capacidad de “convertir” a los irracionales a la causa universal del conocimiento secular “verdadero” (Mignolo, 2005a).

Siguiendo a varios autores, pero fundamentalmente a Castro-Gómez, exponemos de manera sucinta algunos rasgos característicos de la episteme moderna, presentes en la concepción del modelo de universidad y en la producción del conocimiento universitario.

### **Proyecto moderno de civilización occidental y conocimiento universitario**

Por su posición hegemónica, Europa ejerció una influencia cultural, ideológica y política determinante sobre otras culturas, que marcó una clara dirección de todas las instituciones ligadas al proyecto moderno; por ejemplo, **el proyecto de estado-nación, los sistemas educativos, entre otros, que en su conjunto asumieron la visión de Europa y su cultura como un lugar privilegiado de observación.**

Inscrita **en este contexto de la episteme moderno colonial, en el siglo XIX, emerge un modelo de universidad distinto del colonial, configurado como un espacio privilegiado para el proyecto moderno de civilización occidental,** de la cual se esperaba que condujera al progreso moral y material, a la vez que constituyera el núcleo vigilante de esa

legitimidad (Castro-Gómez, 2007). Así que, tanto su estructura institucional y sus currículos, como su papel social, su investigación y modelo de docencia –basados en el pensamiento y valores considerados universales (Escobar M. R., 2007) –ponen de manifiesto el contraluz que establecieron los filósofos iluministas, entre civilización (modernidad) y barbarie (tradición) y que, posteriormente, ofrecieron sus categorías de análisis a disciplinas como la sociología y la antropología (Castro-Gómez, 2005).

Ligada de manera indisoluble al afianzamiento del proyecto de estado-nacional, desde su origen, la universidad se constituye como un lugar privilegiado de producción de conocimiento; cabe decir, de conocimientos disciplinares; pues los estudios humanísticos, como las ciencias sociales, y muchas veces también las ciencias naturales, se orientaron a crear el conocimiento necesario y a la formación de la elites nacionales para la consolidación de este proyecto.

En este orden de ideas, la universidad moderna supone un doble mecanismo de subalternización. Pues, de un lado, conlleva las jerarquías propias de la diferencia colonial que discrimina entre moderno (civilización) y no moderno (barbarie). Y por el otro, fue pensada de forma elitista, como aquella institución para la formación de las cúpulas encargadas de concretar el proyecto de nación moderna.

En consecuencia, si el proyecto de nación ya excluía al grueso de la población por su condición racial y social, marginándolos del proyecto modernizador, asimismo, se discriminaba entre quienes eran aptos para hacer parte de las elites y quienes no lo eran, lo cual reproduce el sistema global de jerarquías a escala local. Así pues, la universidad constituyó uno de los lugares de formación de las elites transnacionales que definían y clasificaban a las no-elites, lo cual no solo expresaba la desigualdad social reinante, sino que la reforzaba (Suárez-Krabbe, 2012).

Reconocer la relación íntima entre colonialidad del saber<sup>18</sup> y del poder nos recuerda que los filtros del conocimiento académico están constituidos por la violencia epistémica, que permanece oculta por el carácter logo y euro céntrico de la mayor parte del conocimiento producido por las universidades de todo el mundo (Suárez-Krabbe, 2012). Es así que “la universidad es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la episteme y la doxa, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de ‘validez científica’) y el conocimiento ilegítimo”. (Castro-Gómez, 2007, p. 81)

No hay que olvidar que la política colonial del saber crea como únicos los marcos de comprensión (y discusión) eurocéntricos, blancos y racistas, por lo que la experiencia colonial europea está en los cimientos de las ciencias sociales y humanas<sup>19</sup> (Suárez-Krabbe, 2012). Así que, el vínculo modernidad-ciencia es importante para entender la lógica eurocéntrica que impera; pues así como la lógica moderna marcó el proyecto de la ciencia, este a su vez consolidó a la modernidad y a su episteme como las únicas posibles, convirtiéndose la ciencia en su principal motor (Flórez, 2005).

Precisamente, lo epistémico y lo colonial se constituyen e influyen mutuamente. Entonces, la estructura disciplinar y arbórea del conocimiento que reproduce el modelo epistémico moderno-colonial, se encarna en el modelo pragmático, que Castro Gómez (2011a) denomina “modelo cartesiano” y que hace referencia al funcionamiento de una

---

<sup>18</sup> La colonialidad del saber estaría representada por el carácter eurocéntrico del conocimiento moderno y su articulación a las formas de dominio colonial/imperial. En este sentido, el eurocentrismo funciona como un *locus* epistémico desde el que se erige un modelo de conocimiento que, por un lado, universaliza la experiencia local europea como modelo normativo a seguir y, por otro, designa sus dispositivos de conocimiento como los únicamente validos. (Grupo de Estudios sobre Colonialidad, p. 11)

<sup>19</sup> Para M. Foucault “[...] lo que manifiesta lo propio de las ciencias humanas no es, como puede verse muy bien, este objeto privilegiado y singularmente embrollado que es el hombre. Por la buena razón de que no es el hombre el que las constituye y les ofrece un dominio específico, sino que es la disposición general de la episteme la que les hace un lugar, las llama y las instaure, permitiéndoles así constituir al hombre como su objeto”. (Foucault, 1995, 376)

peculiar forma de entender el conocimiento en el seno de la universidad, incluyendo la colombiana. Un “uso” que, aunque no pueda atribuirse total y directamente a la filosofía de Descartes, sí ha estado vinculado a una cierta lectura institucional y burocratizada de su pensamiento, cuyos rasgos principales son la separación del objeto y los sujetos cognoscentes, como veremos enseguida.

### **Separación de sujeto y objeto de conocimiento.**

Descartes se interroga acerca de la certeza del conocimiento; en concreto, se pregunta ¿cómo es posible generar y garantizar un conocimiento evidente, que no pueda afectarse por factores externos y tampoco subjetivos? Para él tal certeza no está garantizada por la experiencia, pues considera que lo que vemos y sentimos es una fuente permanente de error. En esa vía, el filósofo plantea que el sujeto de conocimiento necesita desprenderse de todos aquellos saberes relacionados con el mundo de los sentidos: los sonidos, los colores, los sabores. Pues, todos los conocimientos referentes a las experiencias sensibles, corporales impiden la certeza del conocimiento; por esto, afirma que es necesario buscar los signos de la verdad en otro lugar (Castro-Gómez, 2011a).

Sostiene que el conocimiento verdadero sólo se produce en un ámbito incorpóreo —el cogito, paraíso incontaminado del pensamiento puro—, formulado en un lenguaje distanciado por completo de la experiencia sensible, el lenguaje matemático. Según esto, tal certeza (del conocimiento) sólo podría obtenerse mediante un distanciamiento entre el sujeto conocedor y el objeto conocido, pues el orden del mundo ya no está en este mundo, sino en la representación que se hace de él, así que, entre mayor sea la distancia

de quien analiza, mayor será su objetividad (Castro-Gómez S. , 2013). En esta lógica cartesiana, la razón se instala donde antes estaba instalado Dios y la matemática se convierte en el ideal del conocimiento (Pachón, 2008).

De esta forma, la *mathesis*<sup>20</sup> se impone como ideal de la ciencia clásica, en la cual el conocimiento verdadero pertenece al ámbito de lo incorpóreo y el pensamiento corresponde al ámbito de lo meta-empírico, que funciona con modelos y sin relación alguna con la sabiduría práctica y cotidiana de los seres humanos. De acuerdo con este razonamiento, el universo se concibe como una máquina, cuyo funcionamiento es posible entender gracias a la estructura matemática del pensamiento (Castro-Gómez, 2011a). El mismo Newton concibe el universo como un mecanismo en el que solo hay movimiento y ensamblajes que se explican por descomposición analítica (Castro-Gómez S. , 2013).

En pocas palabras, el hombre requiere verdades claras y distintas, que lo alejen de lo falso. [...] La razón se convirtió en el nuevo Dios y con ella surgió la matematización del cosmos, de la naturaleza, que ahora es res extensa, pero en últimas, de ahí nació la pretensión de regular igualmente la polis, la comunidad, la sociedad. (Pachón, 2008, p. 27)

Con esto Castro-Gómez (2011a) quiere resaltar la forma en que cambia totalmente el paradigma de cómo se observa el mundo; pues “con Descartes el mundo naciente encontró seguridad. Esa seguridad se instaló en la subjetividad, lo cual desencadenaría un proceso que se prolonga hasta Husserl”. (Pachón, 2008, p. 28)

Otro aspecto que se plantea en relación con la episteme moderna es la existencia de una perspectiva universal de observación y de un lugar privilegiado de enunciación; esto

---

<sup>20</sup> En Michel Foucault, la *mathesis* sería “la ciencia de lo calculable”, la ciencia cualitativa del orden del discurso (Foucault, 1992).

supone que el sujeto que conoce debe situarse en un lugar “neutro” de observación, de manera que le permita juzgar sobre todas las demás formas de producir conocimiento. La hybris del punto cero, como la llama Castro-Gómez, es decir, la desmesura de creer que si no se garantiza una observación neutral, entonces, el conocimiento producido no podrá ser válido. Desde esta visión, se asume que aquellos que conocen el mundo con “claridad y distinción” no forman parte de ese mundo conocido, ni participan de su opacidad constitutiva; es decir, están por encima de cualquier tipo de experiencia empírica (Castro-Gómez, 2011a).

Sin embargo, un punto cero que supone la ilusión de poder observar la realidad en su totalidad sólo es posible al precio de quedar incapacitados para observar la propia observación; o sea, impide al observador establecer una perspectiva que le permita dar cuenta de la imposibilidad de realizar determinadas observaciones. Por eso las ciencias sociales y filosofía modernas no pudieron mostrar que la universalidad de sus discursos se encontraban, en realidad, profundamente anclada en la particularidad socio-cultural de quienes eran o son los observadores (Castro-Gómez, 2011a).

El punto cero es el punto de partida epistemológico absoluto pero también el control económico y social del mundo. Ubicarse en el punto cero otorga el poder de instituir, representar y construir una visión sobre el mundo social y natural, legítimo y avalado por el Estado. De esta manera, se deja de lado a Dios y se antepone la naturaleza humana basada en principios científicos y matemáticamente comprobables (Castro-Gómez, 2005).

El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano -considerado como fuente de error y confusión- para ubicarse [...] en el punto

cero. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. (Castro-Gómez, 2005, p. 14)

La *hybris* supone entonces el desconocimiento de la espacialidad y es, por ello, un sinónimo de arrogancia y desmesura. Al pretender carecer de un lugar de observación y de enunciación y de traducción, la idea de una *hybris* del punto cero impuso, poco a poco, la idea de que el ser humano y la naturaleza constituyen ámbitos ontológicos separados, de manera que la función del conocimiento es la de ejercer control racional sobre el mundo (Castro-Gómez, 2005).

### **El “análisis” y la validez del conocimiento.**

En esta perspectiva no existe ciencia de la totalidad; solamente, ciencia de parcelas de la realidad. No puede haber conocimiento del todo; sino sólo de las partes. Para lograr un conocimiento válido, el objeto de conocimiento debe dividirse en partes cada vez más pequeñas. En este aspecto, se alude al análisis como único método adecuado para entender un mundo visto ahora como *res extensa* –realidades corpóreas, materiales, incluido el cuerpo humano, cuyo atributo esencial es la extensión, cualidad primaria común a todos los cuerpos– y, por tanto, susceptible de intervención, manipulación y modificación por la razón humana.

La organización y el *ethos* universitarios fueron moldeados en este modelo de conocimiento; por ejemplo, los estudios del desarrollo se han basado exclusivamente en nociones, metodologías y perspectivas del sistema de conocimiento occidental moderno (Escobar A., 2007). Así, **el predominio de este pensamiento (cartesiano), en el proceso de**

producción de conocimiento universitario, tal y como lo conocemos hoy en día, ha dictaminado el marginamiento y descalificación de los sistemas de conocimiento no occidentales.

En esta lógica, la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad (Santos, 2005). Desde una perspectiva cartesiana, el conocimiento que habla del mundo a través de sabidurías ancestrales o de tradiciones religiosas, significa mitología, superstición y pre-cientificidad, al no ajustarse al método -a las ‘reglas para la dirección de la mente’. Esto significa que los saberes holísticos no configuran conocimientos que pertenezcan al ámbito de la ciencia, pues tales conocimientos sólo pueden conducir al error, al engaño y, por tanto, deben tomarse como residuos de un pasado (pre-moderno), del cual requerimos separarnos para siempre (Castro-Gómez, 2011a).

### **Universidad arbórea**

El paradigma cartesiano encontró su lugar de refugio en el modelo de universidad disciplinar, cuya estructura arborescente constituyó un medio ambiente apropiado para crecer y desarrollarse como práctica académica. Su estructura institucional se encuentra organizada de manera compartimentada en facultades, departamentos y programas, que coinciden -por lo general- con las disciplinas tradicionalmente reconocidas, al igual que en sus currículos basados en la idea de que la realidad debe ser fragmentada para conocerla (Castro-Gómez, 2011a)

Así pues, cada disciplina discrimina teorías que son definidas como ajenas a su área de especialización, pues la certeza radica en concentrarse en uno de esos fragmentos y

olvidar el resto. Esa estructura cerrada de nuestras universidades contribuye a disociar, en la práctica, los conocimientos; cada disciplina afirma un conjunto generalmente pequeño de teorías y, simultáneamente, rechaza un gran número de aquellas supuestamente pertenecientes al canon de otras disciplinas (Castro-Gómez, 2007).

A lo largo del siglo XX, el conocimiento universitario fue predominantemente disciplinar y su autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado, con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades donde operaba. Era un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico, en la medida en que los agentes que participan en su configuración comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas (Santos, 2005).

Parte de ese saber, aceptado como incontestable, incluye una forma de transmisión del conocimiento –una pedagogía– racionalizada en el currículo y en el formato de las clases, así como en la concepción de mérito y excelencia. Todo eso fue basado en ese modelo de organización universitaria, pensado exclusivamente para un aula compuesta de estudiantes de formación intelectual de corte europeo, vigente en las universidades occidentales, europeas y extra europeas (Carvalho, 2010).

En efecto, el canon académico, marcado por la rigidez de las fronteras disciplinares, hace que nuestras universidades giren en torno a los programas de pregrado. A tal punto que la división metonímica disciplinar universitaria dificulta los diálogos interdisciplinarios y hace que las maestrías sean una especie de prolongación de los pregrados; pues, la investigación termina inserta en la lógica arborescente de los departamentos. De modo que el mayor impedimento para convertir a maestrías y doctorados en pilares básicos de la investigación radica en sus propias estructuras, por lo

que, des-arborizar tales estructuras resulta una tarea inaplazable para la universidad, entre ellas la colombiana (Castro-Gómez, 2011a).

Asimismo, todo ese enfoque netamente eurocéntrico fue copiado íntegramente por las universidades latinoamericanas, tanto en su estructura organizacional como en su paradigma epistémico. Por esto, su estructura académica –administrativa, burocrática–, privilegia los saberes de la ciencia occidental moderna y excluye enteramente los saberes creados y reproducidos en el interior de las comunidades y grupos étnicos de nuestra región, entre otros, salvo como objeto de estudio (Carvalho, 2010).

### **Divorcio entre conocimiento y espiritualidad**

Según esta visión, la ciencia moderna genera un divorcio entre conocimiento y espiritualidad, de tal manera que, una persona puede ser un excelente científico, físico, matemático y hasta filósofo, sin que su vida personal se vea modificada ni un ápice por aquellos conocimientos que produce. El conocimiento científico se convertiría en la generación aséptica de un conjunto de proposiciones que no logra modificar al sujeto, pues la “verdad” de la ciencia sería una cuestión de método. Si el propósito del conocimiento holístico consistía en transformar la vida de las personas y en sintonizarla con la sabiduría del cosmos, los conocimientos fragmentados de las ciencias no pretenden transformación espiritual alguna del sujeto, pues existe un divorcio entre la vida y la experiencia de quien produce el conocimiento científico (Castro-Gómez, 2011a).

En resumen, el conocimiento hegemónico que produce la universidad se enmarca en el proyecto colonial-moderno, que se caracteriza porque oculta su lugar de producción; presume de neutralidad, objetividad y universalidad; constituye sujetos hegemónicos y

subjetividades excluidas. Asimismo, la episteme moderna encarnada en la ciencia, ante todo, representa un modelo de producción de conocimiento para la explotación de la naturaleza, basado en una desconexión con el mundo vital.

Estado de cosas que plantea una discontinuidad cultural y un vacío ético que deriva en la pérdida de control sobre las consecuencias de la ciencia, porque pareciera que la ciencia no hace parte de la cultura. Este aislamiento social ha servido para excluir al grueso de la población de las discusiones acerca de sus consecuencias sociales<sup>21</sup> (Levy-Leblond, 2004). La apuesta de la modernidad por hacer del conocimiento técnico, de la razón y la técnica, el fundamento primordial de la constitución y el devenir de las sociedades genera una serie de problemáticas de diversos órdenes (Valderrama, 2012).

### **Crisis de la universidad moderna**

Aunque la universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad y es ese modelo el que subyace en su actual institucionalidad (Santos, 2005), desde mediados del siglo XX, se ha visto afectada de forma irreversible, por efecto de la presión mercantilista y la masificación del proyecto neoliberal, que ponen en tela de juicio su papel en la sociedad actual, así como sus prioridades y razón de ser (Castro-Gómez, 2007). Aunado a lo anterior, las demandas sociales y las críticas de intelectuales posmodernos también han coadyuvado a profundizar la crisis de este modelo institucional de la universidad, como centro de producción de conocimiento vinculado al proyecto de nación.

---

<sup>21</sup> Un claro ejemplo de la falta de dimensión ética se hace evidente frente a tragedias como la sucedida hace ya más de veinticinco años en Bophal, India. Hasta ahora, no hay responsables por la suerte sufrida por cientos de miles de seres humanos afectados por el escape de gases altamente tóxicos, hoy día siguen naciendo miles de niños con deformaciones físicas por efecto de este incidente.

En estos momentos, la hegemonía de la producción del saber ya no pasa por la universidad ni este saber es el que sirve al Estado, sino que es producido para y en las empresas transnacionales. Además, el objetivo de las políticas neoliberales en el campo educativo es el de retirar, gradualmente, la responsabilidad de la educación institucionalizada del campo de la esfera pública (bajo control del Estado) y someterla al control y a la gerencia de las empresas privadas; si bien no se espera que esté bajo su total control, sí estaría orientada por las necesidades y exigencias de la mano de obra calificada de las empresas capitalistas; es decir, cooptada por su lógica capitalista neoliberal (Castro-Gómez, 2007).

La tercerización de la función docente, el subsidio a la demanda (créditos), el lenguaje de las competencias, la estandarización y flexibilización de los programas, la formación permanente de los maestros, que hacen que se conviertan en empleados de sí mismos, son una serie de alteraciones que desestabilizaron dicho modelo de conocimiento y condujeron al surgimiento de otros (Moncayo Cruz, 2015).

Las universidades se convierten en micro o mega-empresas prestadoras de servicios y el profesorado en un sector dedicado a investigar para generar conocimientos útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. En este contexto, la educación en general y la educación universitaria, en particular, dejarían de ser un derecho, para convertirse en un bien de consumo, obtenido según la capacidad adquisitiva de los clientes (Castro-Gómez, 2007).

Así pues, la universidad queda supeditada al proceso de planetarización del capital, ya no al “progreso de la nación”, ni al “progreso moral de la humanidad”, como postulaba el discurso moderno. Ahora, ésta funciona como una empresa capitalista, que sirve para la producción de conocimiento, bajo la guía del mercado, por lo que el

conocimiento es legitimado por su performatividad; es decir, por su capacidad para generar efectos de poder.

Tal como lo planteó Lyotard (1987) –en su libro “La Condición Posmoderna”–, hoy día es difícil separar los descubrimientos científicos de sus aplicaciones e implicaciones sociales, dado que, la investigación ya no se limita a la producción de un saber descontextualizado y aislado del entorno social de la universidad, porque entre otras cosas, como ya lo anotamos, la universidad perdió desde hace ya tiempo la hegemonía de la producción del conocimiento.

Sin embargo, esta crisis puede ser vista, al mismo tiempo, como una oportunidad para pensar la universidad, examinar sus fundamentos teóricos, conceptuales e ideológicos, su racionalidad, sus prácticas y sus formas pedagógicas de transmisión del conocimiento. Preguntarnos acerca de qué conocimientos, qué universidad y con qué proyectos sociales necesitamos contar para un país como el nuestro. También si conviene seguir reproduciendo modelos de educación superior heredados del proyecto Moderno/colonial (Sánchez, 2007).

En la medida en que la universidad pueda ampliar la perspectiva, al involucrar sectores sociales que han sido marginados (aquí entran a jugar los movimientos sociales y las luchas por derechos y reconocimiento de grupos diferenciados), en el proceso de contrastar dos horizontes de sentido: el del sujeto de a pie que vive inmerso en el mundo y que plantea retos a la universidad para la comprensión del mundo y la suya propia, de los modelos y teorías, sin que esto implique que alguno de ellos se absorba o desintegre, sino que permita observar todos los puntos de vista desde una luz más adecuada (Castro-Gómez, 2007a).

Por último, hay que destacar que, si bien, América Latina no puede sustraerse a corrientes externas que interpelan su realidad a través de políticas sociales y económicas agenciadas por intereses transnacionales (geopolítica), también es cierto que responde a sus propias dinámicas internas a partir de las cuales establece un diálogo con las tendencias mundiales (biopolítica). Así pues, en conjunto, este es el contexto en que debemos y podemos imaginar el tipo de universidad que necesitamos.

## Capítulo 3

### Pensar/imaginar una universidad intercultural

#### Apuesta por una universidad otra

La universidad constituye un espacio privilegiado para el proyecto moderno de civilización; su modelo de docencia e investigación, así como su papel social se fundan en un pensamiento y unos valores considerados universales (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Fue concebida como centro de formación de las élites que se encargarían de concretar el proyecto de nación moderna, al cual siempre estuvo ligada; los estudios humanísticos, las ciencias sociales y, muchas veces también, las ciencias naturales fueron orientados a crear el conocimiento y formar los cuadros necesarios para dar consistencia a este proyecto (Santos, 2005).

Pero ¿Es posible una universidad que supere la doble exclusión que deriva del modelo epistémico moderno-colonial que la sustenta y de su origen elitista, que asuma un compromiso frente a las demandas sociales? (Sánchez, 2007). Cualquier intento de respuesta posible implica un necesario desplazamiento de lugar teórico, para no seguir reproduciendo modelos de educación superior heredados del proyecto moderno/colonial y agenciados por las lógicas del capitalismo (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

La posibilidad de transformación de la universidad, de manera que dé cuenta de los procesos sociales nacionales, regionales y locales que la afectan y la cuestionan, pasa por el descentramiento y problematización de la episteme moderna, a través de la confrontación reflexiva con los paradigmas *otros*, con los conocimientos *otros*, que no

son opuestos a la razón occidental moderna, en el sentido de la tradición que se contrapone a lo moderno, sino que son formas *otras* de conocer<sup>22</sup> (Escobar A. , 2004).

El propósito de descolonizar el pensamiento y el lenguaje hacia la transformación de los discursos y las prácticas que configuran a la universidad como institución –y, en este marco, a nosotros mismos, mujeres y hombres, como sujetos– entraña la construcción de una interculturalidad democrática y emancipadora en las sociedades nacionales ligadas al proyecto universitario, que integre los diferentes intereses, objetivos y prioridades desde el Estado y desde los grupos sociales (Muñoz & al., 2002), que generalmente son contradictorios.

Lo cierto es que el ámbito universitario sigue siendo un espacio donde prevalece la racionalidad única, la de la ciencia universal, correspondiente a una visión occidental del mundo. No obstante, existen múltiples experiencias de universidades interculturales a lo largo y ancho del continente, que desde una perspectiva transcultural, transdisciplinar e intercultural<sup>23</sup> están explorando vías posibles para descolonizar la universidad. Aportan una experiencia y conocimiento para visualizar maneras de incorporar conocimientos y epistemes indígenas y afro a las estructuras universitarias. Pero ¿Cuál es el propósito de interrelacionar conocimientos desiguales?

---

<sup>22</sup> Para Boaventura de Sousa Santos, estas incluyen los conocimientos ancestrales, urbanos, rurales, los saberes legos, entre otros. Es decir, los conocimientos situados, localizados.

<sup>23</sup> En relación con las dicotomías, Castro-Gómez (2007) dice que estas representan el dos y que el prefijo *trans* viene de tres, para esbozar una reflexión que se da en la ciencia y que nos aporta luces para entender el sesgo dicotómico en contraste con lo plural y múltiple. Cuando se plantea el problema de los tres cuerpos, se considera un sistema inicial de dos cuerpos, p. ej. La luna y el sol, en el que las relaciones entre sus elementos son uno a uno, es decir, de tipo causal y lineal. Pero si hay tres cuerpos, esto implica que se rompen las relaciones de causalidad lineal y que el sistema se hace más complejo, por eso la importancia del tercer elemento. Retomando esa idea, la trans-disciplinariedad, que es diferente de la idea de interdisciplinariedad, pues no se trata de un diálogo entre las disciplinas para tender puentes entre ellas, sino que va a considerar otros campos de conocimiento que se salen del marco de lo disciplinar, de lo occidental y por eso también es transcultural, porque necesariamente se afecta por otras lógicas diferentes.

En primer lugar, desconocer los conocimientos locales explica, en gran parte, la situación de injusticia y conflicto social que hace parte de la cotidianidad de nuestras naciones en América. Pues, a la base de toda injusticia étnica y social está una injusticia cognitiva y la lucha por la justicia cognitiva va más allá de la distribución proporcionada del conocimiento científico, aún suponiendo que esta distribución fuera posible en el contexto del sistema capitalista global.

Además, la ciencia tiene un campo de acción específico que delimita los tipos de intervención en el mundo real, límites que se originan en la ignorancia científica y en una incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento e interconectar con ellas en términos de igualdad en la diferencia.

En este sentido, garantizar la convivencia de diferentes formas de conocimiento en la universidad entraña formas mínimas de reconocimiento y de justicia étnica y social; por ejemplo, coadyuvar a restaurar, desde una perspectiva ética y política, el sentido de ser humano a aquellos grupos a los que la modernidad les ha negado esta condición, sin que esto se torne una política de representación autoritaria en la que un grupo, motu proprio, pretenda representar al todo (Maldonado Torres, 2007).

Así pues, el reto de la universidad disciplinar es dejarse interpelar por las perspectivas locales, lo cual implica reflexionar sobre la vida, recuperar lo particular y la *política del lugar* (Escobar, 2005) en el contexto académico; involucrar a los sectores sociales marginados, esto es; la globalización desde abajo –etnicidad, culturas juveniles, personas adultas mayores, cuestiones de género o de ambiente. Aquí entran a jugar los movimientos sociales y las luchas por derechos y el reconocimiento de grupos diferenciados.

O sea, apertura a la pluralidad epistémica propia de los múltiples contextos locales, a los conocimientos y formas de comprensión contruidos por los feminismos (en especial los del Sur global), las comunidades LGTBI, las minorías religiosas y los pueblos étnicos, indígenas, afrodescendientes, que no son saberes al servicio de las corporaciones, o de la verdad impuesta por el Estado, sino conocimientos orientados a la descolonización del saber y del ser (Mignolo, 2006).

Como lo señala Grosfoguel (2007), nuestros conocimientos siempre están situados, pues quien habla siempre lo hace desde un lugar de enunciación concreto, por eso, el hecho de que la universidad involucre sectores sociales que han sido marginados permite contrastar diferentes horizontes de sentido y ampliar la perspectiva. En suma, garantizar el acceso a la universidad para los sujetos empobrecidos y racializados constituye una cuestión de justicia social y también una oportunidad para reflexionar sobre aspectos fundamentales del proceso de descolonización –afirmación de las identidades negadas, reconocimiento de la dignidad de indígenas y afrodescendientes y responderles en consecuencia.

### **Diálogo de saberes**

Pensar un lugar diferente para las comunidades subalternizadas significa abrir un espacio de diálogo con las lógicas igualmente complejas de las cosmovisiones indígenas y africanas que, hasta ahora, han sido relegadas a la condición de objetos exóticos de estudio de las ciencias sociales y humanas, es decir, reconocer que los sujetos étnicos producen y poseen conocimientos válidos. Así, acercarse a la *doxa* implica legitimidad para los conocimientos *otros* (que incluyen formas distintas de pensar, ser, sentir,

concebir el tiempo, organizar colectivamente la vida, el ocio), para que sean tenidos como pares en ese diálogo entre saberes (Castro-Gómez, 2007)

Bajar del punto cero<sup>24</sup> implica romper con la episteme occidental, esto significa, entre otras cosas: reconocer que el observador hace parte de lo observado; que el ideal no es la pureza y el distanciamiento, sino la contaminación y el acercamiento; además de visibilizar la jerarquía de saberes que se ha derivado de la idea de que la ciencia<sup>25</sup> y el conocimiento científico<sup>26</sup> tienen validez universal, y por tanto, son verdaderos y aplicables a cualquier contexto –idea por la cual se asume que los conocimientos *otros*, solo tendrían validez y aplicación local, salvo que sean validados por métodos ‘científicos’ (Castro-Gómez, 2007)

Pues, la relación jerárquica entre estos dos tipos de saberes hace parte de la herencia colonial que, además de descalificar los conocimientos locales caracterizados como étnicos, populares y particulares, establece una relación de subordinación de sectores de la institucionalidad científica (latinoamericana, en nuestro caso), con respecto a la de algunas sociedades de Europa occidental y los Estados Unidos (Carvalho, 2010). Este vínculo de subalternidad teórica, metodológica y temática ha marcado profundamente las humanidades y las ciencias sociales en el Sur global y en América Latina, sin que cobren peso los movimientos de autonomía intelectual y política que existieron y existen en todo nuestro continente (Mato, 2007).

Así pues, el reconocimiento de esos conocimientos relegados, tradicionalmente alejados de la academia, y su incorporación al ámbito universitario en actitud de diálogo

---

<sup>24</sup> Ver el acápite *Separación de sujeto y objeto de conocimiento* en el capítulo dos.

<sup>25</sup> En tanto modo de producción de conocimiento.

<sup>26</sup> Entendido como forma de acumulación, circulación y veridicción del conocimiento producido por la ciencia

implica dejar de considerar lo eurocéntrico como lo único, verdadero y valioso (Gama, 2009). Tan solo si logramos dar este salto político podemos comenzar a construir una agenda concreta, para configurar un sistema institucional universitario democrático y justo basado en el respeto a la diferencia (Carvalho, 2010).

Dado que ningún saber es universal; por eso, el diálogo y la colaboración transcultural entre distintas formas de saber son imprescindibles, ya sean estas complementarias o en conflicto, en cuyo caso se puede llegar a acuerdos construidos de manera consciente e intercultural, a partir del reconocimiento de las diferencias (Mato, 2007). No obstante, las diferencias legitimadas pueden seguir siendo conflictivas entre sí, lo cual implica un cierto grado de apertura, pero no necesariamente de cohesión, pues la actitud que se requiere es la de ser capaz de acoger las diferencias en un espacio de diálogo, pero a veces con inconmensurabilidades axiológicas o ideológicas entre las diferencias (Carvalho, 2010).

Así, por ejemplo, la conexión con la naturaleza de los pueblos originarios resulta crucial, porque reta la idea de la cultura como un fenómeno social antropocéntrico y pone de relieve los límites de nuestros marcos de comprensión académicos y eurocéntricos. Pues, las ideas de cultura y sociedad suponen separación entre aquello que es humano y aquello que es naturaleza, lo cual evidencia otro aspecto de la colonialidad, la participación de la naturaleza en nuestras vidas se relega a la zona del no-ser (Suárez-Krabbe, 2012).

La política colonial [...] crea como únicos los marcos de comprensión (discusión) eurocéntricos, blancos y racistas, asumiendo el principio biocéntrico y secular de la definición del ser humano, cuyos efectos ya conocemos y cuya genealogía es importante.

Sabemos que para muchos pueblos indígenas en América Latina los campos de interacción social no se limita[n] a las relaciones entre seres humanos, sino que incluyen ‘hablar’ y ‘escuchar’ a las montañas, a los elementos, etc. (Suárez-Krabbe, 2012, p. 52)

Santos (2011) plantea que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas a través del diálogo y la confrontación con otras culturas y formas de conocimiento, lo que denomina una *ecología de saberes*. Necesariamente, esto conlleva un trabajo de traducción, entendido como un proceso de diálogo e interpretación entre dos o más culturas, que incide sobre los saberes, las prácticas y los agentes. Labor que apunta a identificar preocupaciones isomórficas entre los diferentes contextos culturales y las diferentes respuestas que proporciona, por ejemplo, tal como se podría hacer al examinar la idea de dignidad humana occidental, el *umma* del islam o el *dharma* del hinduismo (Santos, 2011).

Tanto la ecología de saberes como el diálogo entre culturas suponen la imposibilidad de la completitud cultural, y esta sensación de carencia constituiría la principal motivación para la actividad de traducción. En este sentido, podríamos pensar los distintos significados que pueden tener conceptos de orígenes occidentales como *cultura*, *derechos humanos* o *democracia* en otros grupos culturales y las implicaciones de un reconocimiento del hecho diferencial, para ampliar y enriquecer las significaciones actuales, con miras a propender por una sociedad verdaderamente democrática, que sea correlato de la pluralidad de voces y puntos de vista existentes (Santos, 2011).

En esta medida, “[el] encuentro de saberes pretende superar el racismo fenotípico y [el] eurocentrismo mono-epistémico profundamente instalados en nuestras universidades” (Carvalho, 2010, p. 242)

## Conocimiento pluriversitario

Hay que destacar que la perspectiva intercultural, al ser transversal a todas las dimensiones de lo humano, conllevaría a la transformación de la universidad de una institución universalista a una pluri-versitaria y democrática, que atiende a lo local, regional, nacional e internacional, simultáneamente, que rescata la relación del conocimiento con la vida, desde una perspectiva holista. Es decir, a la superación de un modelo universalista, por un modelo pluriversalista de universidad, por una pluriversidad (Mignolo, 2006).

La pluriversidad se constituiría a partir de nuestras realidades concretas locales, regionales y nacionales de las plurinacionalidades latinoamericanas (Medina Bejarano, 2013, p. 74). Por lo que, la única forma de lograr un conocimiento y, por ende, una educación superior plenamente inclusiva, tendrá lugar a partir de un diálogo recíproco y múltiple de civilizaciones, culturas, conocimientos, historias, religiones, idiomas, e identidades (Mignolo, 2005a); pues la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo; o sea, se trata de la igualdad-en-la-diferencia (Restrepo & Rojas, 2010).

En este marco, el conocimiento pluriversitario está llamado a sustituir la unilateralidad por la interactividad, pues su carácter contextual y de posible aplicación, es el principio organizador de su producción. Por tanto, se concreta en la alianza de la universidad con agentes sociales, ya sean estos la industria, en cuyo caso toma la forma de conocimiento mercantil o con ONG, sindicatos, movimientos sociales y grupos especialmente vulnerables, en el ámbito cooperativo y solidario. En la medida que la contextualización obliga al diálogo, a la confrontación con otros tipos de conocimientos,

se vuelve más heterogéneo y también transdisciplinar. Esto tiene implicaciones a nivel institucional, pues la producción de conocimientos aplicados requiere de dispositivos y sistemas abiertos, menos perennes y organizaciones menos rígidas y jerárquicas (Santos, 2005).

Esto implicará flexibilidad y el establecimiento de un orden no jerárquico para la educación superior, en cuanto a su estructura institucional, como en sus planes curriculares, y también la diversificación de las formas y los lenguajes, de manera que incluyan, además de la escritura, las oralidades y lo visual, que las TIC recobran y actualizan. Finalmente, pluralizar la universidad significa incluir lo sensible, el conocimiento corporeizado, las múltiples inteligencias, en fin, la posibilidad de recuperar el sujeto que se perdió en la modernidad de la razón (Castro-Gómez S. , 2007).

En este orden de ideas, si en el pasado la universidad moderna aportó a la constitución del proyecto de Estado-nacional, hoy debemos repensar esa función social y aportar a un nuevo proyecto, desde otros discursos, apoyado desde los movimientos sociales, desde abajo, para pensar un proyecto nacional que traspase las políticas globales, de manera que, la reflexión y la confrontación con saberes *otros* que nos reconectan con la vida y el mundo, coadyuven a avizorar caminos, a la vez que se gana en legitimidad, aporte a la construcción social de un mundo más justo.

Así, siguiendo a Mato (2007), un conocimiento pluriversitario debería considerar algunos de los siguientes elementos, entre otros posibles:

Reflejar, respetar y promover la pluralidad lingüística, étnica y cultural del país, tanto entre profesores como estudiantes. Hacer una consideración particular sobre medios, formas y lenguajes a usar en la actividad pedagógica, ya sea la oralidad, la escritura o lo audiovisual. Asimismo, privilegiar el encuentro de saberes, como forma de

construcción de la autoridad relativa de cada saber, de manera que no se excluyan ni establezcan jerarquías previas entre saberes, en función de sus orígenes raciales, epistémicos, geográficos, ni mucho menos por su medio de socialización (oral, escrito, audiovisual, etc.). En cuanto al cuerpo docente debe haber dos tipos de profesorado; los sabios que tuvieron formación en universidades occidentalizadas y los sabios afros e indígenas, sin formación occidentalizada regular o ágrafos (chamanes, payés, taitas, babalaos, artesanos, maestros de oficios, artistas, etc.) (Carvalho, 2010).

### **Modalidades de transmisión del conocimiento**

En la cultura académica existe una clara separación entre las modalidades de transmisión del conocimiento. El predominio de textos escritos ha operado como un mecanismo de dominación desde la epistemología ilustrada, que excluía cualquier manifestación oral del criterio de verdad (Carvalho, 2010).

Esta posición excluyó a la oralidad y a los sujetos involucrados en ella, dejando de lado el componente subjetivo e irracional en el devenir del pasado, así como a la reflexión sobre el mundo popular como constitutivo indispensable de la historia. El culto a la objetividad como paradigma de conocimiento, fomentado por el desarrollo científico del siglo XIX, hizo que los principios de las ciencias naturales y los métodos cuantitativos se volvieran hegemónicos en la reflexión sobre el pasado; por eso, sólo los documentos escritos permitían reconstruir la ‘verdad’ de los hechos (Carvalho, 2010).

En su libro “Ciudad Letrada”, Rama (1984) explicitó la manera mediante la cual el poder ha operado en América Latina a través de la cultura alfabética, a través del

dispositivo escriturario, que funciona como una linealidad vertical y genera una serie de clasificaciones jerárquicas excluyentes.

En este sentido, darle un lugar destacado a la oralidad en el espacio académico universitario puede ser la oportunidad de contribuir a construir un nuevo lugar de enunciación en vías a una nueva hegemonía, en la medida en que la tradición oral sea asumida como un escenario de respuesta y negociación frente el poder social (Carvalho, 2010). Empero, no se trata de caer en fantasías regresivas, fundamentalistas y reaccionarias de una oralidad pura, centrada, a-histórica, desalienada y supuestamente más cerca de una unión entrañable del ser humano con la naturaleza (Vich & Zavala, 2004).

De todas formas, los estudios de las tradiciones orales y las literaturas populares pueden contribuir a replantear las problemáticas y a de-construir muchos de los presupuestos epistemológicos, estéticos y políticos que han sido construidos por la actual hegemonía. Así pues, recuperar las llamadas tradiciones populares, más allá de la etiqueta de folclor que las acompaña, en el ámbito académico permite vislumbrar una vía para la descolonización de la producción del conocimiento y mostrar, sin caer en relativismos culturales, que la modernidad fue producida en relación con diferentes realidades locales cuyos conocimientos fueron subalternizados o desconocidos. Por lo que, la cuestión no es si hay que recuperar estas tradiciones, sino para qué, cómo y con quiénes sería útil hacerlo (Vich & Zavala, 2004).

## Capítulo 4

### Reconstrucción de una experiencia intercultural en el nivel universitario<sup>27</sup>

En este capítulo se exponen los aspectos que dan cuenta de la reconstrucción de la experiencia de educación intercultural a nivel universitario que se estudia. Es un esfuerzo encaminado a hacer explícitos los lineamientos epistémicos que orientaron esa experiencia en el contexto de la reflexión planteada en capítulos anteriores de este trabajo.

#### Contexto

El corregimiento de La Chorrera, que según el censo de 2005 contaba con una población de 3.337 personas, está ubicado sobre el margen izquierdo del río Igará-Paraná, afluente del Putumayo, al noroccidente del departamento del Amazonas. Fue sede de la Casa Arana –compañía cauchera peruana que propició el genocidio de los indígenas a principios del siglo XX– y ahora el lugar es “Casa de vida y esperanza”, para el futuro de la comunidades indígenas.

[Esta] es una de las zonas con mayor biodiversidad del planeta y desde la cosmogonía Uitoto un lugar sagrado, en el que se creó el mundo; razones que inciden en la alta valoración que especialmente los ancianos y caciques tienen de sus conocimientos ancestrales.” (Castaño Cuellar, 2009, p. 185)

---

<sup>27</sup> Reconstrucción realizada con los testimonios de tres profesores que participaron en el programa de licenciatura en biología de La Chorrera.

Las comunidades indígenas de La Chorrera, expuestas a condiciones que amenazan su supervivencia física y cultural, hicieron la apuesta de llevar la universidad a sus territorios, para que les ayudara a fortalecer el conocimiento propio o saber local, pues los jóvenes egresados del colegio indígena no contaban con opciones para continuar con su formación (Castaño Cuellar, 2009).

La falta de alternativas generaba un ambiente de desmotivación generalizado y los hacía vulnerables a ser captados como fuerza disponible para actividades ilícitas o de alto riesgo. Como señala Manuel Safiama, cacique de la comunidad de La Chorrera: “a la juventud ya no le importaba la comunidad, no querían ir a al maloca, no querían saber nada del conocimiento ancestral”<sup>28</sup>.

Además, para los caciques y sabedores tradicionales era claro que ya no podían vivir como antes, entendían que necesitaban aprender las lógicas de occidente, además de las propias para poder vivir entre las dos culturas. Por ello, consideraron importante conocer la biología occidental para el desarrollo de su plan de vida<sup>29</sup>, que implica tener gobierno propio, defender el territorio, mejorar la salud, la naturaleza de la producción.

Se planteó un proyecto curricular articulado con el pensamiento y la cosmovisión de *los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce*, como ellos se autodenominan. Concertado con las comunidades conformadas por cuatro etnias indígenas –bora, muinane, murui y ocaina–, se diseñó un currículo basado en su plan de vida (Azicatch, 2008) y teniendo en cuenta la experiencia previa del grupo de profesores de la UPN en

---

<sup>28</sup> Testimonio tomado de *Historias con futuro*, capítulo *Licenciados en Biología, Hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce*.

<sup>29</sup> “Los planes de vida configuran un mundo propio, involucran el saber hacer de las tradiciones y lo que es necesario recuperar; incorporan el saber de los mayores, de los sabedores tradicionales y especialistas de la comunidad. Constituyen también su proyecto educativo, económico, ambiental, de salud y ordenamiento territorial.” (Castaño Cuellar, 2009, p. 186)

Valle de Tenza, desde el año 2003. Así, el Departamento de Biología (DBI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desarrolló un programa de formación de maestros para la Amazonía, entre los años 2008 a 2013, cuyo objetivo era contribuir al propósito de rescatar los conocimientos propios, a generar conocimientos.

Para los indígenas, la licenciatura constituía una manera de aprovechar el conocimiento occidental sin que eso supusiera perder su propio conocimiento ni desvalorizarlo, al contrario, representaba la posibilidad de recuperarlo y en ese diálogo con los conocimientos de la biología occidental aportar a la consolidación de un gobierno propio y a fortalecer su plan de vida (Castaño Cuellar, 2009).

Asumir este compromiso demandó de la UPN esfuerzos económicos y administrativos para ir y hacer presencia en la región, ya que, eso no podía hacerse a distancia. De hecho, en toda América Latina, la licenciatura de biología en La Chorrera fue una de las primeras carreras profesionales dirigida a comunidades indígenas que se hizo *in situ*, porque, en general, las universidades llevan a los estudiantes a las ciudades y los forman de una manera occidentalizada.

Si bien es cierto que no es tan fácil llegar a las comunidades, el DBI - UPN tiene una historia de presencia en las regiones. De hecho, el grupo de profesores que lideró esta experiencia, partieron de la idea de que es necesario pensar en esas otras realidades de las regiones, se interrogaban por las condiciones del país, así como por las posibilidades de construir puentes y generar diálogos entre las regiones y la academia, para hacer que la educación trascienda esa mirada jerárquica de una sola forma de ver el mundo, de una sola ciencia, de una sola voz.

## Principios orientadores de la experiencia

La idea central del programa giró en torno a la enseñanza de la biología desde una perspectiva intercultural, que parte del reconocimiento de la diferencia, sin minorizarla ni anularla. En este enfoque, el lugar constituye un aspecto clave para pensar la educación, pues se reconoce y valora las lógicas y formas en que las diferentes comunidades habitan las regiones. Así, en la tarea de pensar una enseñanza de la biología para el contexto, el programa propició el reconocimiento de los saberes locales y la valoración de lo propio a través del diálogo con la disciplina

En este proceso dialógico, con la biología occidental no se buscaba legitimar otras formas de conocimiento; por el contrario, se pretendía que la disciplina fuera interpelada por los saberes locales, en la reflexión sobre el tipo de educación que requiere un país del nivel de complejidad como el nuestro, de gran diversidad biocultural. Por tanto, no solo se trató de resignificar los saberes locales, sino también ampliar la visión del propio campo disciplinar, al entrar en relación con distintas concepciones sobre la vida.

Si bien la universidad convencional va a enseñar la biología, los maestros del programa afirman que: “nosotros partimos del reconocimiento de la validez de otras visiones de mundo, porque no se trata solamente de la naturaleza o de lo vivo, sino ante todo de la vida. Estamos tratando de mostrar que el asunto de la pluralidad epistémica es transversal; que no hay una sola forma de conocer, sino muchas formas distintas de razonar. Particularmente, nos interrogamos acerca de qué es la enseñanza de la biología y qué es lo que estamos haciendo, pues la vida misma desborda el ámbito del conocimiento estrictamente biológico”.

Estas consideraciones aportaron elementos y alentaron las acciones realizadas para el desarrollo de una propuesta y su concreción en un programa curricular pertinente

para la formación de maestros en contexto, que se basa en el reconocimiento las prácticas y saberes locales con incidencia en el desarrollo y la formación de las poblaciones. En suma, el proyecto desarrollado en La Chorrera se basó en la apuesta de que no existen conocimientos más válidos que otros, aunque si hegemónicos.

### **Apuesta pedagógica**

El propósito de este proyecto tuvo un carácter eminentemente político, pues a través de él se buscaba explicitar las relaciones de poder del campo académico, desde una postura intercultural. Desde el grupo de profesores del departamento de Biología de la UPN, “se ve a la comunidad como sujetos de poder y de saber, se reconoce que ellos son portadores de un conocimiento y nosotros de otro y [que] ambos estamos, en ese sentido, en igualdad de condiciones”. (Pacheco Calderón, 2011, p. 169)

En este marco, se planteó la construcción social del currículo entre las comunidades indígenas y el equipo de profesores de la Universidad. La intención que animó esta labor era la de configurar un programa pertinente y relevante para el contexto biogeográfico y sociocultural de La Chorrera. Con él se quería empoderar a los docentes en formación como conocedores de lo vivo, la cultura y la biodiversidad de su territorio. Asimismo, visibilizar y reconocer como algo valioso a los conocimientos históricamente excluidos según cánones occidentales.

En este sentido, las estrategias utilizadas para este fin fueron la *contextualización* y el *diálogo*, presentes en todo el proceso de configuración tanto del currículo, como de los espacios académicos y de la elaboración de los trabajos de grado. La contextualización implicó un proceso de aclaración para identificar los problemas relacionados con la enseñanza de la biología para el contexto. De igual forma, el diálogo

permitió conocer las necesidades de las comunidades y, finalmente, llegar a acuerdos para definir el currículo, espacios académicos y trabajos de grado.

Una fortaleza del programa de licenciatura en biología de La Chorrera fue el acompañamiento de la comunidad. Aunque los caciques y sabedores no estaban presentes en el aula, sí jugaron un papel relevante en la configuración del programa curricular, a medida que se avanzaba. La dinámica de trabajo incluyó la evaluación de cada espacio realizado, la revisión de los hallazgos, el conocimiento de la maloca, además de la experiencia del aula. En términos pedagógicos, este fue un proceso muy enriquecedor que conjugó el conocimiento occidental y el conocimiento tradicional de la maloca en una dinámica de mutua retroalimentación, para la definición colectiva de cada espacio.

En lo que concierne a la cotidianidad del aula, se articularon formas y espacios de enseñanza tradicional: la oralidad y lugares como el río, la selva, la chagra y la maloca como espacio social, según se acordó con las comunidades indígenas. En la mañana, los profesores enseñaban en clase los conceptos de la biología occidental, por las noches en la maloca, los estudiantes discutían estos mismos temas con los mayores y en los días o semanas siguientes, se retomaba y discutía tanto lo abordado en clase como lo aprendido en la maloca.

En algunos momentos, también se invirtieron los roles; pues los estudiantes enseñaban a los maestros en la maloca. Aunque al principio estas invitaciones a la maloca eran ocasionales, con el tiempo y el trabajo realizado se hicieron más frecuentes, lo cual significaba un reconocimiento. Pues mostraba “que ellos realmente sentían que se estaba construyendo de manera colectiva y por eso, nos reconocían invitándonos a su casa”.

No se trataba de llegar a acuerdos o de homogenizar el pensamiento; por el contrario, la apuesta era evidenciar las tensiones y los conflictos. Ver cómo podían

transformarse en un elemento que permitiera interpretar y conocer el mundo de otra manera, ampliar la mirada, a partir de una aproximación del maestro occidentalizado al conocimiento ancestral y del estudiante al conocimiento occidental. Eso es interculturalidad, puesto que no se pretendía blanquear a los indígenas ni que los profesores occidentalizados se volvieran indígenas.

Además, en el intento por comprender y contextualizar la experiencia, durante los primeros años, se realizó un proceso de formación permanente entre los mismos docentes del grupo, que incluía a profesores de las áreas de Lenguas y Bellas Artes. Una vez regresaban los profesores, se reunía todo el colectivo y se analizaba la experiencia, lo que había sucedido; así, las clases se preparaban conjuntamente entre el colectivo de profesores, proceso en el cual cada uno aportaba desde su área de conocimiento particular.

### **Estructura del currículo**

Uno de los mayores logros que surge del conjunto de estas prácticas se refiere al concepto de currículo, el cual no sólo implica conocimiento sino también reflexión y comprensión y, principalmente, una visión de mundo susceptible de modificarse y transformarse, por lo que el currículo juega un papel clave para comprender los distintos contextos y aporta a la construcción social, por lo que es necesario apropiárselo y asumirlo desde las distintas realidades en las que se inscribe.

Sobre esta base y después de realizar consultas a las comunidades indígenas de La Chorrera, se contextualizó el currículo de la licenciatura en Biología, por lo que allí, el plan de estudios se basó en su plan de vida; se diseñaron asignaturas propias como por ejemplo: *Cosmovisión, Naturaleza y Plan de Vida; Construcción de Mundo, Aprendizaje y Cognición;*

*Territorio, Cultura e Identidad; Lengua Propia, Pensamiento Profundo, Desarrollo Sustentable y Amazonía.* (Castaño Cuellar, 2009, p. 196)

Aunque, ahí estaba la estructura de la biología occidental, esta no era una estructura tradicional en la que se plantearan asignaturas como botánica, zoología, etc. Esto porque la licenciatura de biología de Bogotá, que sirvió de modelo, está estructurada en torno a ejes tales como: *diversidad y desarrollo, autorregulación*, denominaciones que revelan su carácter epistemológico.

En relación al aspecto lingüístico, cada uno de los cuatro grupos étnicos distintos –huitoto, muinane, bora, ocaina– tiene su idioma. En este sentido, se ofrecieron dos niveles de *lengua propia*, propiciando relaciones interétnicas, pues hoy día, además de su propio idioma, muchos egresados del programa conocen y hablan algo de los idiomas de los otros grupos. En lo que se refiere al español, se propusieron dos niveles de *expresión escrita* para fortalecer esta habilidad. Además, por solicitud expresa de los jóvenes, también se incluyó el *inglés* como espacio académico optativo.

Del área de artes se propuso un electivo llamado *Tecnologías y naturaleza*, en el que los estudiantes hicieron un performance, además, de un video sobre alguno de sus mitos, en cuya realización participaron de manera activa en todo el proceso, lo cual incluyó desde la elaboración del storyboard hasta el libreto y la grabación. Asumieron todas las funciones de la producción: director, productor, fotógrafo, etc. El producto final de este trabajo se publicó en youtube.

En cuanto a los trabajos de grado, todos fueron realizados colectivamente, no hubo ningún trabajo individual. Aunque el tutor de la universidad los asesoró, estos fueron consensuados en la maloca con sus caciques, con sus abuelos, reivindicando su carácter intercultural. En su contenido, estos trabajos tuvieron pertinencia para el desarrollo del

plan de vida que las comunidades estaban formulando en ese momento. En todos ellos se trató de hacer propuestas pedagógicas interculturales teniendo en cuenta el conocimiento propio, a veces buscando semejanzas o diferencias entre conocimientos locales y universales, por ejemplo, con el origen de la vida y la teoría de la evolución desde la biología occidental y sobre esa base construyeron una propuesta para la enseñanza de la evolución.

### **Logros y aportes**

El departamento de biología se ha retroalimentado con los conocimientos obtenidos del trabajo en las regiones. Así, tanto en la especialización como en la licenciatura se percibe el aporte de allá para acá; esto se concreta en los temas de discusión, en el enfoque de las prácticas, en los trabajos de grado, en los espacios académicos, entre otros aspectos.

En lo referente tanto a las prácticas pedagógicas como a los trabajos de grado se trató de recoger, en cierta medida, las problemáticas educativas locales, en diálogo con la biología y otros saberes occidentales. En este proceso fueron emergiendo otros conceptos para la enseñanza de la biología, como es el caso de la *diversidad biocultural*, ya no solamente de la diversidad biológica.

Así, fueron surgiendo aspectos que convencionalmente no están dentro del campo de la enseñanza de la biología y que se han incorporado a las academia universitaria, por ejemplo, se ha trabajado la noción de territorio, propia de las comunidades indígenas, en los trabajos de la licenciatura de biología de Bogotá, así como, la noción de recuperación de la memoria histórica, lo mismo sucede con la noción de contextualización y las concepciones de la vida. A partir de una labor de sistematización, en proceso, de esos

trabajos de grado, han ido emergiendo estas y otras ideas acerca del aprendizaje y enseñanza de la biología en contexto.

En efecto, el trabajo con las comunidades de Valle de Tenza y La Chorrera ha alimentado los procesos académicos del PCLB de Bogotá en varios sentidos, en primer lugar, invita reflexionar sobre la enseñanza de la biología en un contexto diverso como Colombia y, sobre todo, lo que eso implica. A nivel curricular, se retoman las concepciones de naturaleza, de territorio y biodiversidad de estas comunidades, para propiciar el diálogo entre la biología occidental y esas otras formas de saber que hay en las regiones, con otras racionalidades.

Asimismo, esa experiencia ha estimulado la reflexión sobre la dimensión práctica del conocimiento con implicaciones de orden cultural, económico, etc. También ha avivado la reflexión sobre el sentido de la práctica pedagógica en el Departamento de biología. En suma, se puede decir que propicia unas reflexiones y unas prácticas de los maestros, que orientan los procesos que desarrollan los estudiantes, por lo que el impacto también se manifiesta en la interrelación entre profesores y estudiantes. Finalmente, la noción de contextualización emerge de estas experiencias; se asume una educación en contexto, con maestros que toman posiciones éticas, políticas, epistemológicas, que definen sus acciones frente al otro. Lo anterior hace pensar que es necesario darle otras connotaciones a la formación en la enseñanza de la biología que estén más en relación con la comprensión y transformación de las realidades.

En cuanto a los logros del programa en la comunidad, estos se visibilizan en los egresados. Hay que recordar que una de las principales aspiraciones que tenían los mayores era que los jóvenes de la comunidad apreciaran su propia cultura, porque muchos ya no querían estar allá en su territorio, no consultaban a los mayores y el idioma

se estaba perdiendo. En este sentido, la licenciatura contribuyó a reconstruir el tejido de conocimiento ancestral, pues involucrar a los jóvenes en la recuperación de su idioma, también significó la recuperación de su cultura. Esa fue la razón por la cual los mayores les entregaron a los jóvenes egresados del programa el liderazgo de la comunidad.

Actualmente, hay egresados que están trabajando como maestros en La Chorrera, otro en un internado indígena en el Vaupés, como profesor de tiempo completo. Varios de ellos están liderando la organización indígena, ejerciendo cargos administrativos o como dicen ellos, prestando su servicio a su comunidad. Igualmente, una de las expectativas de la comunidad era que la licenciatura para la enseñanza de la biología les capacitara, entre otras cosas, para formular proyectos y a través de ellos conseguir recursos. Ahora realizan proyectos, allá en La Chorrera, que pasan a las ONG. En otro aspecto relacionado, los ancianos, quienes les entregaron la responsabilidad de la organización, expresan su satisfacción, porque muchos egresados participaron en la evaluación del plan de vida anterior y en la elaboración del nuevo.

Igualmente, un egresado ganó un concurso del Ministerio de Cultura con un proyecto sobre la enseñanza de lo vivo y la vida orientado al fortalecimiento de las lenguas propias. Trabajo en el que se articuló la enseñanza de los diferentes idiomas, a partir de la manera como los niños nombraban lo vivo y la vida.

### **Condicionamientos y Tensiones**

En términos administrativos, el proceso fue difícil, ya que, el Estatuto Académico de la Universidad tiene cuarenta años, pero la concepción del trabajo realizado en La Chorrera fue posterior a dicha reglamentación y eso dificultó las cosas, porque se asumía que para hacer algo, debía existir una política que lo autorizara. Por lo que no se percibía

voluntad política para apoyar y mantener este trabajo de proyección social, acorde a los valores misionales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Además, para evaluar la viabilidad y futura continuidad de los proyectos con comunidades en las regiones se privilegió, de forma casi exclusiva, la relación costo/beneficio. Aunque las consideraciones presupuestales son importantes, no deberían ser el único criterio para decidir el apoyo a estos proyectos.

[...] aunque la Universidad es una institución pública, este es un proyecto pionero que genera oposición, especialmente en lo que se refiere a aspectos financieros, a causa de la difícil situación presupuestal de las universidades públicas colombianas. (Castaño Cuellar, 2009, p. 191)

Esto tuvo impacto en el desarrollo del programa de licenciatura de La Chorrera, que fue concebido con carácter presencial, pero que por cuestiones económicas se hizo difícil garantizar esa presencialidad de forma permanente, como hubiera sido necesario, y eso afectó el seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje. Todo esto generó una situación en la que muchas de las acciones realizadas se hicieron casi a contra corriente, “lo cual resulta paradójico si pensamos que la universidad está concebida como un lugar en el que es posible reflexionar”.

En Valle de Tenza (Boyacá) había licenciatura en educación infantil y licenciatura en educación física, deportes y recreación, además del programa de licenciatura en biología. Allí había un núcleo de formación común y ese grupo que pensó ese proyecto fue muy importante; pero, por decisiones administrativas de la Universidad, ese equipo, conformado por aproximadamente diecinueve profesores, se perdió totalmente. Situación

que fue muy triste, porque hubo una pérdida de conocimientos interdisciplinarios para la Universidad, pues como estaban las tres carreras, había profesores de lenguas, de sociales, de educación infantil, de educación física. En Puerto Asís (Putumayo) estaban los programas de biología y educación infantil.

Además del desmedro que sufre el programa por cuestiones económicas, desde una perspectiva epistemológica, este proyecto no se percibe como una posibilidad de producción de conocimiento desde las regiones hacia la Universidad, se lo ve unilateralmente, de universidad hacia las regiones. Pese a todo, muchos de los aprendizajes obtenidos están presentes en los grupos de investigación, así como en algunas de las asignaturas del currículo de la licenciatura de biología de Bogotá, en el enfoque de las prácticas pedagógicas y en los temas y reflexiones sobre la enseñanza de la biología y el quehacer del licenciado en biología. Sin embargo, aunque se aprendió mucho de ‘allá para acá’, aún se sigue insistiendo en que el conocimiento es unilateral, desconociendo lo que la Universidad pudo aprender de su relación con las comunidades.

Otro campo de tensiones que se hizo evidente durante el desarrollo del programa fue el referido a la relación escritura y oralidad. Para los estudiantes de La Chorrera, el español no es la primera lengua, sino el tercer o el cuarto idioma; para algunos, es el quinto. Por lo que los procesos de evaluación no fueron fáciles, ya que, muchos estudiantes tenían y aún siguen teniendo dificultades en la escritura del español, en especial con la gramática y la redacción. Ellos son excelentes pensadores y oradores, pero su expresión escrita era de difícil comprensión para los maestros. Aunque solo las evaluaciones enviadas a Bogotá eran escritas, esto fue suficiente para constatar que la escritura de textos resultaba tremendamente difícil para ellos. Entonces, se hizo explícita

una tensión permanente entre su expresión oral, que es magnífica, y la producción escrita en español.

Con relación a la escritura de los trabajos de grado, esta fue una labor muy ardua, al punto que en algún momento se pensó en recurrir a alternativas como la filmación en video, pero esto, en términos académico-administrativos, no fue viable. Finalmente, reconociendo las fortalezas que tenían en la expresión oral y el pensamiento, se les pidió que conversaran sobre sus progresos y se grabaron en audio estas conversaciones, luego se hizo la transcripción de aquello que era importante, para poder construir los párrafos y los textos en general. Se hizo uso, de todos modos, de la escritura, porque ese fue uno de los acuerdos pactados con la comunidad, pues entre las necesidades que plantearon estaba aprender a escribir y a formular proyectos.

En el desarrollo del programa también se hace manifiesta la tensión entre lo masculino y lo femenino, porque las mujeres ocupan otro lugar en su organización social. Por ejemplo, durante los primeros cuatro años, solo invitaban a los profesores hombres a la Maloca, aunque no a todos. Con las mujeres fue más difícil, pero al final terminaron entendiendo que ellas también tenían un lugar desde lo académico. La primera vez que las invitaron, los caciques y sabedores escogieron un estudiante para que fuera el intermediario, pues no se podía hablar directamente con ellos, aunque se podía remitir las preguntas a través de los estudiantes.

Aunque las profesoras fueron invitadas varias veces, esta tensión entre lo masculino y lo femenino persistió. El momento culminante de esta situación fue cuando invitan a la Maloca a la coordinadora de la licenciatura y la dejan preguntar directamente, eso nunca había pasado, porque generalmente las mujeres de la comunidad están en la Maloca pero

solo escuchan e intervienen muy poco. El hecho de que la invitaran y le dieran la palabra fue todo un reconocimiento.

Aún así, la diferencia en el trato a hombres y mujeres se mantuvo, por ejemplo, cuando fueron las mujeres solo estuvieron de 7 a 9 p.m., pero cuando fue un profesor, la jornada se extendió hasta la una de la mañana. Sin embargo, permitir que hablara y darle ambal a una mujer fue algo excepcional, pues todos esos son rituales masculinos y participar en ellos generó tensiones, porque significaba hacer parte del conocimiento; la palabra del conocimiento que circula, no se la dan a todos, mucho menos en las condiciones de esa relación.

Otra de las tensiones presentes durante el desarrollo de la licenciatura y que finalmente, quedó sin resolver, se expresó en la pregunta por la propiedad intelectual del conocimiento, la cual tiene relación con la historia de saqueo que han vivido. El tema era relevante, porque en ese momento estaba circulando un proyecto de ley sobre la propiedad colectiva del conocimiento; pues para los indígenas el conocimiento es de la comunidad, mientras que para los occidentalizados es propiedad individual.

### **Perspectiva metodológica**

Dado que, la academia representa la estructura colonial, la reflexión sobre el estatus del conocimiento universitario frente al conocimiento del otro puede contribuir a desvelar la violencia epistémica que permanece oculta por el conocimiento universitario en todo el mundo y que dificulta reconocer los parámetros con los cuales trabaja.

El control de fronteras disciplinar constituye una forma de representación del otro diferente en la imagen de la disciplina. Por eso, el asunto de la cientificidad no es solo teórico sino también metodológico, pues si el descentramiento de la matriz colonial

eurocéntrica solo se da en los textos, entonces, no se produce ningún cambio en la realidad, al menos, mientras no se transformen las relaciones sociales.

Asimismo, las ciencias sociales y humanas también están inscritas en un orden académico mundial que segrega, en el que los no-blancos están ausentes en su gran mayoría. Suarez-Krabbe (2011) precisa que, el eurocentrismo actúa como un racismo epistémico que excluye no solo a los seres subalternizados, sino también a sus formas de vida y conocimientos. En las universidades del sur global, los regímenes académicos están constituidos por un estamento universitario igualmente colonizado en su pensamiento, de tal forma que la violencia epistémica que excluye continúa oculta por el carácter logo-eurocéntrico de la universidad.

El hecho de que esta violencia epistémica siga oculta dentro de la academia dominante significa, entre otras, que su propio carácter político es invisibilizado mediante la idea de la objetividad científica. En el marco de esta reflexión, Suárez-Krabbe (2011) se pregunta, cuáles son los criterios de científicidad que se pueden usar, entonces, en términos de unas ciencias sociales y humanas descolonizadoras y propone como criterios, un punto de partida metodológico de la proximidad y el compromiso con el excluido.

Así, en el marco de la reflexión sobre la posibilidad de interculturalización de la UPN, analizaré una experiencia de educación intercultural realizada por el Departamento de Biología, en el corregimiento de La Chorrera, Amazonas. Se trata de la licenciatura en biología dirigida a estudiantes indígenas de las comunidades bora, muinane, ocaina y huitoto, que inició en el año 2009 y culminó con la graduación de los estudiantes de esa cohorte en 2013. Esta experiencia tiene la particularidad de haber sido realizada en los territorios indígenas por invitación de las mismas comunidades y, además, de haber sido

el resultado de un proceso consensuado entre el equipo académico de la UPN y las autoridades tradicionales y los jóvenes estudiantes esas comunidades indígenas.

En el análisis de la experiencia se utiliza el concepto de proximidad –entendida como aproximación en la fraternidad, acortar distancia hacia alguien que puede esperarnos o rechazarnos–, para identificar las prácticas que en esa relación, entre la doxa y episteme moderna occidental (de la biología), constituyen o no interculturalidad en la UPN. La opción por esta proximidad metodológica para abordar el tema de investigación, se hizo teniendo en cuenta la cercanía de la academia universitaria con el poder y su inscripción en la matriz colonialidad, tal como lo afirma Suárez Krabbe (2011).

Por tanto, el análisis de la experiencia del programa de Licenciatura en biología para la formación de maestros para el contexto se enfoca desde la perspectiva de una interculturalidad que centra la mirada en la forma como la universidad se ve afectada por la relación con las comunidades indígenas. Con este enfoque se busca explorar las condiciones de posibilidad del diálogo inicial de la Licenciatura en biología de la UPN con los conocimientos locales de las comunidades indígenas de La Chorrera.

Abordamos esta experiencia como un intento por construir vías hacia la interculturalización de la universidad, en el que existen tensiones y posibilidades para analizar estas experiencias desde perspectivas decoloniales y avizorar formas de coadyuvar a la deconstrucción del discurso hegemónico universitario monoepistémico.

En la investigación se trabajó primordialmente con testimonios de profesores que estuvieron vinculados al programa de La Chorrera, así como con información documental (archivos institucionales y material bibliográfico) y audiovisual (videos). Fundamentalmente, se recoge el testimonio de algunos de los profesores que conforman

el grupo de *enseñanza de la biología desde una perspectiva intercultural*, entre ellos de la directora y algunos de sus compañeros de equipo.

Las entrevistas buscaban indagar sobre la percepción y el sentido que los distintos actores involucrados le otorgaron a esta experiencia de formación de maestros para el contexto con enfoque intercultural, así como también las percepciones sobre el programa en su conjunto y sobre sus objetivos. Las entrevistas a las personas vinculadas al programa permitieron obtener información sobre las lógicas, las apuestas pedagógicas y las formas de organización a través de las cuales se puso en marcha el Programa de Licenciatura en Biología para las comunidades indígenas de la Chorrera.

La revisión de documentos sobre el *programa de licenciatura en biología de La Chorrera* se hizo principalmente en artículos publicados sobre el proyecto, el documento oficial de presentación del programa y videos. La revisión documental aportó suficientes elementos sobre el proceso, las dinámicas de implementación y los discursos bajo los cuales se desarrolló el programa, para hacer una reconstrucción de la experiencia.

### **Análisis de la experiencia de la Licenciatura en Biología en La Chorrera**

Apoyado en la reconstrucción de la experiencia de la licenciatura de biología de La Chorrera, realizada con base en las entrevistas con los profesores del grupo de enseñanza de la biología desde una perspectiva intercultural, examino algunos aspectos globales de la experiencia y también otros aspectos concretos para tener una perspectiva más completa de la situación. En cuanto a los aspectos generales, el programa de licenciatura realizado completamente en el territorio de las comunidades indígenas de La

Chorrera supuso un encuentro de racionalidades, de formas diferentes de conocer, que se puede caracterizar en lo que atañe a sus rasgos estructurales como sigue.

A nivel institucional la estructura administrativa de la Universidad es la misma desde hace años, se mantiene el orden jerárquico compartimentado propio de la universidad disciplinar que reafirma la exclusión, porque como lo plantea Lander (2015), la universidad no solo expresa la desigualdad sino que la promueve. En este sentido, debemos considerar el contexto general de la universidad que abre espacios para el desarrollo de experiencias interculturales, pero que por su organización jerárquica y disciplinar, muchos de estos proyectos, cercanos a los fines misionales de la UPN, terminan feneciendo, incluso después de varios años de trabajo, por cuestiones, casi siempre, de tipo administrativo y financiero.

El orden institucional de la UPN fue pensado para un modelo de país anterior a la Constitución de 1991, el cual aún prevalece en sus formas de organización académica. Su estatuto general no contempla situaciones que, aunque relevantes, no hacían parte de la agenda institucional en la época en que se creó, de manera que aunque existen diversas iniciativas de corte intercultural, todas ellas tienen un problema común: su continuidad en el tiempo. Incluso proyectos de mucha trayectoria y con evidencias contundentes del trabajo realizado durante varios años, se han acabado.

Además, la situación de todos estos proyectos pareciera ser siempre provisional, incluso si han persistido durante una década, nunca se han hecho las consideraciones necesarias para garantizar su permanencia más allá de las coyunturas. Esta situación ameritaría una discusión general en la UPN sobre este tipo de iniciativas que responden a la dimensión de proyección social.

Las dificultades de carácter administrativo-financiero han sido las más frecuentes,

pero lo que intentamos mirar con esta experiencia es la forma en que se comienzan a transformar ciertas prácticas y a incorporar en ellas unas visiones más abiertas, más respetuosas con la diferencia. Como se planteó en el marco teórico, no se trata tan solo de reconocer la diversidad, pues desde que los europeos vinieron al continente por primera vez, tuvieron clara cuenta de ello. El énfasis se hace en el reconocimiento de la diferencia como un elemento válido para la construcción social, por lo que el asunto de fondo es la transformación de las prácticas y de la visión colonizada, a través del diálogo y la proximidad.

Aunque, las condiciones administrativas y financieras generan serias limitaciones para el desarrollo de estos proyectos, no son las únicas cuestiones a considerar. También existe una dificultad para concitar las voluntades del estamento universitario, en su conjunto, para garantizar que experiencias de corte intercultural puedan desarrollarse y permanecer. Pero ello, requiere la configuración de un escenario académico en el que estas iniciativas –que atienden necesidades específicas de la realidad de la nación colombiana, compleja, diversa y muchas veces conflictiva– sean prioritarias por su relación con los fines misionales de la universidad, educadora de educadores.

Sobre la relevancia de experiencias como el programa de Licenciatura en biología en La Chorrera habría que plantear una reflexión académica amplia, pero fundamentalmente de orden ético y político que aclare, amplíe y explique la comprensión sobre el tipo de universidad que buscamos proyectar ante la nación y qué significaría eso en términos de las decisiones a tomar y acciones a realizar. En la UPN, cada unidad académica está aislada de las demás; situación que poco favorece la interacción con maestros de otras unidades y creo que eso hace falta. Porque plantea otras dinámicas, otras ideas (cabría considerar la proximidad amistosa entre profesores de distintas

especialidades), otras experiencias, que las hay y muy valiosas.

Luego, la gran debilidad de los proyectos de esta índole radica en su carácter insular, porque fundamentalmente preocupan a quienes los gestan y los desarrollan. En este sentido, falta mayor difusión de los mismos al interior de la universidad, de modo que trasciendan los límites de las unidades académicas a las cuales están adscritos, pero sobre todo falta discusión y debate en el que los diferentes grupos de intereses de la universidad lleguen a acuerdos sobre lo estratégico de su permanencia.

Una licenciatura como la de La Chorrera plantea sendos retos en el ámbito del área del conocimiento biológico, que por su carácter disciplinar supone una diferenciación y separación de otras áreas de conocimiento especializado y participa de la misma lógica arborescente de este modelo de conocimiento. Su concepción de currículo, prácticas, formas y lenguajes utilizados y modalidades de evaluación se inscriben en el contexto del pensamiento occidental moderno prevaleciente en el seno universitario.

Entonces, si la episteme universitaria tiene un carácter de veridicidad, que es excluyente, entonces ¿cómo es posible comenzar a dialogar, qué implica dialogar con esos conocimientos para la universidad, cómo comienza a transformarse? En este sentido, la apuesta intercultural que aboga por una proximidad a lo local, contextual y particular choca de entrada con la racionalidad científica ligada al proyecto civilizatorio de la modernidad que excluyó justamente todo lo que eso representa.

Otro aspecto es el de la experiencia y formación de quienes participaron como maestros en el programa de la licenciatura en La Chorrera. En el marco de una universidad disciplinar, la formación tradicional impartida no aporta al desarrollo de la sensibilidad sobre el valor de la diferencia, porque no está concebida para que en ella haya cabida para otras formas de conocer distintas a la occidental, en la que su pretensión

de objetividad y neutralidad prevalecen como garantía de rigor. Por tanto, las condiciones para una interculturalidad democrática no están dadas, de modo que garantice la convivencia sin jerarquías del conocimiento sensible y corporeizado en la universidad.

Sin embargo, esto no desdice de la importancia de la experiencia personal, de quienes han avizorado, sentido, intuido que otras formas de subjetividad son posibles. Sin desconocer la huella que el sistema escolar ha dejado en todos quienes hemos pasado por las aulas, la sensibilidad y conciencia personal sobre el papel de la diferencia en ámbito escolar y particularmente en el universitario y lo que esto reporta para la configuración de un mundo menos excluyente resulta determinante. La construcción de las subjetividades normalizadas no es algo absoluto, por lo que los matices y modulaciones que ejercen diversas influencias constituyen una fuente de posibilidades en términos de opciones personales.

Poner los saberes en contexto requiere de sensibilidad frente al otro diferente, pero también de la voluntad política para construir en el diálogo fraterno, por lo que el encuentro de saberes diferenciados en el seno de la universidad no puede ser fruto de las circunstancias, sino de una decisión consciente, motivada por razones de carácter ético, político y social. Este encuentro con aquel conocimiento que no responde a los cánones de la disciplina no solo es deseable y posible en el plano académico, sino, fundamentalmente, en el ámbito de la vida. Por lo que la opción intercultural más que una teoría o un punto de partida, es un camino a recorrer en el que cada nuevo hallazgo nos permite avizorar la importancia de seguir en la senda.

La interculturalidad es mucho más que el aprendizaje de unas teorías, pues al involucrar lo sensible, lo concreto, lo particular implica una vivencia, es decir, una manera de vivir, por lo que, ante todo, demanda de sí una toma de posición, asumirse

desde un lugar en el mundo. Por tanto, como se señaló en el capítulo uno, la interculturalidad, más que una mirada, es ante todo una postura personal, ética política y epistémica. No se trata de apropiarse de algo externo a nosotros, sino de recorrer un camino a lo largo de la vida y de la posibilidad de vislumbrar, en ese recorrido, un país distinto a partir de nuestras reflexiones, pero también, y fundamentalmente, de nuestras relaciones con los otros.

El contexto social de un país de regiones como el nuestro demanda de la universidad una reflexión y un conocimiento desde/para el contexto de las distintas realidades locales y regionales. Cada región, localidad o comunidad son diferentes y por tanto, sus realidades y problemas requieren enfoques, estrategias y soluciones acordes a la especificidad de su particularidad. Por lo que la reflexión sobre el papel de los saberes especializados en relación con realidades y problemas concretos de las regiones cae dentro del ámbito de la discusión intercultural, porque plantea el reto de diálogo entre la cultura académica y los saberes legos.

\* \* \*

Como ya se mencionó en el capítulo segundo, la episteme moderna es el ámbito del pensamiento abstracto que se desarrolla por medio de la reflexión individual, pues es el individuo quien conoce y este acto de conocer tiene un carácter eminentemente reflexivo. La razón occidental moderna no solo ocupa un lugar destacado en el modelo de ciencia y conocimiento, sino que encarna el rasgo distintivo de lo que significa conocer en esta racionalidad.

Por el contrario, como se aprecia a partir de la reconstrucción de la experiencia de la licenciatura de La Chorrera, el conocimiento ancestral de los indígenas amazónicos se

produce, ante todo, a través de la actividad del conjunto de los miembros de la comunidad y se manifiesta como un saber práctico, para el diario vivir. Es decir, es un saber hacer que pone en escena la experiencia o conocimiento construido, por lo que no hay una disociación entre teoría y práctica, pues éste conjuga la dos cosas por igual. En este contexto, la erudición no tiene sentido, pues no se aprende para saber mucho de algo, sino para vivir; por eso, tiene un carácter contextual y performativo.

En términos llanos, en el conocimiento tradicional de estas comunidades, las personas se vuelven diestras a partir de su localización y de su actividad en relación con el entorno. Entonces es un conocimiento situado, pues aquello que se aprende sirve de forma exclusiva para garantizar la vida en las condiciones particulares de una ubicación concreta. Por lo que el 'lugar' es un aspecto clave para este tipo de conocimiento. Pensemos que estos saberes acumulados a lo largo de algo más de diez mil años, les ha permitido a estas comunidades sobrevivir y adaptarse al medio biogeográfico de forma exitosa. Mientras que, para el modo de vida occidental la selva en general y, en este caso específico, la selva amazónica es considerada como un ambiente hostil.

Esto pone de relieve la importancia de estos conocimientos para contribuir a pensar relaciones sustentables con el entorno, en relación con el conocimiento biológico occidental. No de manera instrumental como hasta ahora se ha dado la apropiación y uso de estos saberes por la academia y las corporaciones transnacionales occidentales, que prácticamente ha sido una relación de violencia y despojo hacia las comunidades. Como lo ilustra el caso de los principios activos de las plantas que estas comunidades conocen de forma experta, conocimiento que ha sido usufructuado por empresas farmacéuticas que no han retribuido a estas comunidades de forma alguna.

Aunque muchos de estos aspectos no pueden inferirse de la reconstrucción de la experiencia propiamente dicha, lo cierto es que la experiencia de una licenciatura en biología para formar maestros indígenas, desde una perspectiva intercultural, no cobra pleno sentido sin hacer esta contextualización de la episteme occidental y sus consecuencias para una porción importante de habitantes del planeta. De esto dan testimonio vastas regiones del mundo caracterizadas por una situación estructural de inequidad que afecta a sus poblaciones; esto es evidente hoy día en Latinoamérica, Asia y África.

En este contexto, la posibilidad de diálogo, por mínima que sea, entre dos racionalidades tan disímiles y con una historia de relaciones tan desbalanceadas cobra una importante dimensión política, en la medida que plantea una vía de transformación de las relaciones sociales y, con esto, la posibilidad de un cambio real y concreto. El lugar de transformación y cambio social es determinado y parte de una experiencia localizada que, sin embargo, puede señalarnos un camino a recorrer y posibilidades a explorar en la búsqueda de un mundo más justo, o si se refiere menos desigual. También, muestra que la academia puede contribuir a pensar el país y proponer vías de transformación y cambio en su relación con los múltiples contextos del conocimiento local.

En lo referente a las formas y lenguajes, así como las modalidades de conocimiento que se consideran válidas en la academia, se definen mediante el uso de filtros, como los llama Suárez Krabbe (2011) en su propuesta metodológica, que se establecen para fijar los cánones académicos y mantener la vigilancia epistémica sobre sus fronteras, en un claro ejercicio de veridicción. Estos filtros son indicio del estatus que asume la academia occidental frente al conocimiento del otro, por lo que posibilitar la

relación dialógica entre dos formas de conocer tan radicalmente distintas implica necesariamente acortar la distancia y renunciar al monopolio de la última palabra.

En este sentido, el sistema escolar occidental se caracteriza por una estructura lineal y jerárquica, cuyo principal escenario, en el que se pone en circulación el conocimiento, es el aula de clase, lugar de privilegio para la relación de saber/poder entre docente y estudiantes. La principal característica del conocimiento allí impartido es su carácter abstracto, pues al no estar asociado a un lugar concreto, no tiene contexto específico, o sea, es descontextualizado, pues se puede producir y usar en cualquier parte, por lo que también se pretende universal. En contraste, la producción y uso del conocimiento local se hace en una ubicación particular en la que ese conocimiento tiene sentido, fuera del cual quizás resulte inservible.

Así pues, el conocimiento local está íntimamente ligado a sus condiciones de producción. Por eso, comprender los contextos resulta clave en la configuración del currículo, tal como lo propuso el grupo de profesores del DBI a las comunidades indígenas en el corregimiento de La Chorrera en relación con el plan de estudio de la licenciatura en biología. En este sentido, la contextualización que propone el grupo parte del reconocimiento de las condiciones del lugar, formas de vida, la cultura de la comunidad, sus necesidades, entre otros aspectos. Esto implica tomar en consideración el contexto biogeográfico y sociocultural en su conjunto.

La contextualización es una estrategia de acercamiento para conocer las condiciones de partida que harían posible la configuración del plan de estudio y de su posterior desarrollo, aunque ésta no es, necesariamente, una condición previa, en la medida que está asociada a un proceso dialógico. Por eso, contextualización y diálogo son estrategias implícitas en las actividades de configuración del plan de estudio que se

basan en la *proximidad fraterna* entre los miembros del equipo de profesores de la UPN con las comunidades indígenas, ello implica el reconocimiento de las partes, en pie de igualdad, como pares, en el marco de esta relación.

El uso de estas dos estrategias está presente en todo el proceso de principio a fin, desde los contactos iniciales con las comunidades, la configuración del currículo, la puesta en marcha del programa de licenciatura, la planeación de los espacios académicos, la definición de las formas y lenguajes de la actividad pedagógica, de los espacios de aprendizaje, en la elaboración de los trabajos de grado e incluso en la redefinición de los roles del maestro y del estudiante, por el carácter colectivo de todos estos procesos, en los que el acompañamiento de la comunidad se da a través de la conversación permanente.

El plan de estudios de la licenciatura de La Chorrera se construyó en un proceso de diálogo con la comunidad, de negociación, de transacción. Esta forma de proceder garantizó que el proceso no pudiera ser pensado unilateralmente, en ninguno de los aspectos mencionados. En lo referente a la disciplina esto implicó una interpelación constante por parte de los saberes locales, en la medida que este era el referente de base para los estudiantes y para las autoridades tradicionales. Los conceptos de la biología occidental fueron contrastados y enriquecidos en el diálogo; en primera instancia, con los estudiantes quienes asistían a las clases en la mañana y en la noche, en las discusiones de estos estudiantes con los mayores en la maloca sobre los aprendizajes del aula.

En este proceso de ida y vuelta no solo las comunidades indígenas aprendían de la biología occidental desde y enfocada a su contexto, sino que la disciplina ampliaba su campo de visión, al entrar en contacto con el punto de vista de las comunidades que, hasta entonces, nunca había sido tomado en cuenta por el mundo académico universitario.

Hay que llamar la atención sobre la importancia de que el saber disciplinar dialogue con los sujetos y los saberes excluidos por los filtros de la academia para establecer su campo de veridicción. Esto implica bajar del punto cero de observación, lo cual es en sí mismo un cambio trascendental, en el sentido que las prácticas hablan acerca de su racionalidad implícita.

Esta decisión es política y refleja una postura y unas convicciones, porque en la relación y el diálogo nos transformamos nosotros y los otros. Esto supone un aspecto clave del proceso realizado en el desarrollo de la licenciatura, pues es imposible permanecer sin inmutarse cuando estamos en una relación, que en este caso duró cinco años, durante el desarrollo del programa. La decisión de dialogar también implica unas convicciones éticas y políticas sobre el papel del conocimiento y de la universidad en el proceso de decolonización del pensamiento. Lo cual, también es una condición indispensable para el diálogo intercultural que, por otro lado, pone de presente la potencia de la opción dialógica, ya que, para dialogar se requiere la disposición a hacerlo.

Además, se requiere la decisión consciente de asumir el reto de dialogar desde marcos de comprensión diferentes, para construir, en ese diálogo, referentes comunes a partir de los cuales conversar sea posible y, en ese proceso, construir sentidos que quizás no estén inscritos en ninguno de los puntos de vista de partida, sino sea el fruto de esa conversación.

En ese diálogo se interpelan los sujetos y sus concepciones de mundo, porque el encuentro de racionalidades entre lo occidental y los saberes locales suponen confrontar referentes radicalmente distintos. Los conocimientos locales funcionan a través de prácticas y del reconocimiento de esas prácticas, es decir, es un conocimiento procesado en el que la permanencia práctica es el origen y resultado de la cognición. Por lo que, en

este caso, no hay conocimiento en abstracto, ni descontextualizado; podríamos pensarlo como un hacer reflexivo, pero no necesariamente racionalizado.

La disciplina se ve interpelada por este tipo de lógica, en la que su contextualización se efectúa en la medida que dialoga con el conocimiento del lugar y las concepciones ‘no científicas’ de la realidad; esto implica un descentramiento y una posibilidad de que en ese diálogo se pueda encontrar nuevos sentidos y configuraciones para la biología occidental. Por ejemplo, que la biología más que el estudio de lo vivo está ligada a la vida, es decir a lo sociocultural. Pero ¿cómo entra a dialogar el conocimiento de lo vivo con la vida y qué significa esto para el conocimiento biológico occidental? En términos, de la fragmentación disciplinar, esto supone rebasar los estrechos límites de la especialidad y comenzar a pensar la relación entre la vida y lo vivo como una relación de mayor complejidad que implica entender que la vida no es solo un hecho biológico, como ya lo planteó Morin (1992).

En este sentido, el diálogo con los conocimientos locales se constituye en una vía de exploración de las relaciones complejas entre diferentes dimensiones de lo humano y también de exploración de otras sensibilidades asociadas a concepciones no antropocéntricas del mundo. Preguntarnos acerca de lo que esto supone para el conocimiento mismo, para las personas que conocen y para el mundo social que se ve afectado por esta forma de conocer. Es el caso de la emergencia de nuevos conceptos para abordar la enseñanza de la biología, tales como *diversidad biocultural*, que involucra relaciones no lineales, plantea interacciones diversas entre la actividad humana y el medio ambiente. Esto supone considerar otros elementos para pensar la actividad disciplinar, así como la formación de maestros de biología para el contexto, sensibles a las particularidades del mismo.

También hay que hacer una consideración particular sobre el carácter colectivo del conocimiento en las comunidades intervenidas; esta práctica de conversar para aprender o aprender conversando, quizás pueda ser pensada e incorporada como estrategia pedagógica en las aulas universitarias, con el fin de involucrar existencialmente a los sujetos que aprenden, involucrando su ser, sus intereses y preocupaciones alrededor de un tema de interés en actitud de indagación permanente.

### *Oralidad y escritura*

Las modalidades pedagógicas propias de cada modelo educativo generaron tensiones en este proceso de acercamiento, pues la escritura es central en la educación occidental; pero no así en la tradición de las comunidades indígenas. A lo largo del proceso de formación, esto se evidenció en las evaluaciones escritas, pero hizo crisis fundamentalmente con la elaboración de los trabajos de grado.

Frente a esta situación, en primera instancia, se exploró la posibilidad de realizar los trabajos de grado en video, pero esto no era viable a nivel académico administrativo, por las exigencias de la UPN. Entonces, lo que se hizo fue grabar y transcribir para componer el texto. Encontraron que la oralidad es muy rica, pues los estudiantes lograban dar buena cuenta de los aprendizajes a través del discurso oral, pero no así en la escritura. Ese proceso de transcripción para configurar los documentos escritos resulta interesante, porque trae a colación la relación entre escritura y oralidad.

Aunque se suponía que la oralidad era menos rigurosa que la escritura, algunos autores afirman que eso no es necesariamente cierto y refieren el ejemplo de los clásicos griegos que llegaron a nosotros como textos escritos, pero que en realidad eran relatos que se reproducían en la escucha, por eso la memoria estaba tan desarrollada. Justamente,

la gran coherencia de estos textos se debe a que sus transcripciones acopian toda la riqueza de la oralidad. El caso de los lenguajes rituales, religiosos o administrativos, también ilustra este punto, pues la palabra hablada, el habla, también comparte la formalidad de los textos escritos en su versión sacra y ritual, es decir, la formalidad no es exclusiva de la lengua escrita, ya que, estas características también están presentes en la oralidad, como lo señala Meek (2004).

De hecho, los estudiantes del programa de La Chorrera no lograban configurar su discurso de manera escrita, pero la experiencia era radicalmente distinta cuando narraban, pues lograban construir textos ricos, densos y complejos. Esta experiencia nos plantea una idea importante en la adquisición de destrezas escriturales en el contexto occidentalizado: la verbalización. La hipótesis es que si no se puede decir lo que supuestamente entiende, difícilmente se va a poder escribir. Esto porque el asunto de fondo no son los registros escritos o impresos, sino la comprensión para la elaboración del discurso. Aunque esto, en sí mismo, no es suficiente para desarrollar la destreza escritural, esta idea de verbalización en conjunción con el uso de otras estrategias abre un campo de exploración en lo que se refiere a la pedagogía de la escritura.

## Reflexiones finales

Pluralizar la universidad no significa rechazar la modernidad, la ciencia o la razón porque reproduzcan el eurocentrismo. Más bien, implica un desplazamiento del imaginario histórico, epistémico y político centrado en Europa, para comenzar a pensar en una universidad que trascienda las narrativas de la modernidad en las que hasta ahora ha estado circunscrita. Pues, como lo señala Restrepo (2007), no es posible pluralizar, descentrar y pensar en la otredad sin desvirtuar los vínculos del conocimiento con las narrativas occidentales de la modernidad colonialidad.

Entonces, las articulaciones de la universidad con las regiones y las comunidades que allí habitan pueden darnos indicios del camino a recorrer para romper con algunas de las estructuras de dominación que más hondo han calado en el conjunto de las prácticas sociales: la *idea negativa de la tradición* que pesa mucho en las instituciones modernas, —como la nación, escuela, sujeto liberal— y el *silencio* que se traduce en frustración que impide hablar, decir el mundo y decirse a sí mismo.

Esta idea negativa de todo lo asociado a la tradición condujo a la etnización del conocimiento, que es una forma de ejercer violencia epistémica a través de este mecanismo de veridicción que define qué es válido como conocimiento y que no. Asimismo, estos mecanismos de colonización, fuertemente anclados en nuestra cotidianidad, incluyen *invisibilizar* —dejar de nombrar— y *estereotipar* —representación negativa—, las cuales son acciones políticas que desdeñan la otredad —indígena, afro y femenina.

En este sentido, descolonizar la universidad significa una actitud de apertura al otro, comenzar a escuchar a quienes han sido silenciados e incorporar sus saberes al

ámbito universitario. Para una universidad centralizada, pensar las regiones implica la posibilidad de conocer lo que pasa en el país e indagar por la pertinencia del conocimiento que produce para esas realidades.

Una forma de descolonización es revertir la exclusión, es decir, incluir lo otro para desplazar el foco de atención hacia los saberes locales, por lo que pueden aportarnos a pensar sobre otras formas de vida, de habitar los lugares y pensar el mundo. Es una manera de reconocimiento a aquellas culturas y grupos humanos históricamente excluidos, de dignificarlos; también es la oportunidad para reconocer lo profundamente colonizados que estamos, lo que en el ámbito académico se refleja en las categorías que usamos para conocer e investigar.

La posibilidad de un proceso más amplio de descolonización de la universidad está relacionado con la voluntad de romper con la distancia epistémica, de sacar a la universidad de ese lugar de enunciación que es el mundo moderno colonial. En este sentido, acercar a aquello y a aquellos que hasta ahora han sido alejados y excluidos de la universidad implica revertir la tendencia a ver el mundo del conocimiento como autónomo, visión ahistórica, y a cambiar el gesto pedagógico descalificador por otro más hospitalario.

Recordemos que para Foucault (citado por (Castro-Gómez S. , 2010), las prácticas son aquello que realmente se hace cuando se habla o se actúa y que las relaciones que las articulan no son arbitrarias, pues estas se rigen por una racionalidad, que revela un entramado de relaciones de poder en las que están inscritas. Entonces, el hecho de incorporar otras epistemes a la universidad implica un cambio en las prácticas que altera las relaciones de poder configuradas y también la modificación de su racionalidad. De igual manera, acortar la distancia entre sujeto y objeto de conocimiento significa

reconectar el acto de conocer con la vida, sus penas, ansias, luchas y esto también reconfigura relaciones de poder, por esto son, fundamentalmente, acciones políticas.

Luego, si la educación es un campo de acción política en el que la *cultura del silencio*<sup>30</sup>, de la que nos habla Freire (1967), pasó de ser una situación de fuerza a convertirse en una situación de hecho, es allí donde es posible subvertir los códigos de la humillación y la sumisión, mediante los cuales el oprimido interiorizó el mutismo y la pasividad, al punto que vio en su opresor su modelo de hombre (Martín-Barbero, 2003).

Así pues, la universidad como lugar de autoridad puede usar su privilegio epistémico y ejercer su potencial político para transformar la cultura académica que prolonga la cultura del silencio; cambiar la unilateralidad de su acción pedagógica que domestica la palabra de aquellos que fueron excluidos por la episteme moderna, hacia una mayor interactividad, de modo que dialogue y ‘escuche’ la palabra hasta ahora acallada, pues hablar no solo es el uso de una lengua, sino habitar el mundo y hacerlo lugar de encuentro.

En este sentido, las acciones desplegadas por el grupo de profesores de la Universidad Pedagógica que participaron en el desarrollo del programa de Licenciatura en Biología de La Chorrera transformaron las dinámicas universitarias, pues hay un desplazamiento del lugar de enunciación. Realizar el programa en La Chorrera ya es un indicativo de cómo se produce ese acercamiento (físico y epistémico) a las comunidades indígenas y señala una cierta disposición, una actitud de reconocimiento y la decisión de interactuar, de hablar, de construir un lugar de encuentro en ese conversar.

---

<sup>30</sup> Entendida como el conjunto de practicas que siglo a siglo fueron moldeando la consciencia de los latinoamericanos y que conformaron su mentalidad y comportamiento

Ir a su territorio resulta significativo porque implicó aceptación de los términos de la relación que plantea ser invitado en ‘casa ajena’. Las condiciones de esa conversación entre la Universidad y las comunidades fueron de entrada distintas a las que se hubieran dado, si el programa se hubiera realizado en Bogotá. Aceptar las reglas de las comunidades para iniciar ese diálogo transforma las prácticas, porque al empoderar a las comunidades, altera la asimetría que siempre han marcado estas relaciones. De hecho, por sutil que parezca, la decisión de ir a los territorios es una decisión que desencadena cambios en las prácticas, modifica su lógica implícita y, por esto, tiene una dimensión política.

La apuesta pedagógica de consensuar el currículo y los espacios académicos del plan de estudio, de invertir los roles académicos entre estudiantes y profesores al pasar del aula a la maloca no son hechos fortuitos, esto es un indicador de cómo se descentra la academia de su lugar habitual de enunciación. Ya no se trata de *hablar de*, o de *hablar por*, sino fundamentalmente de *escuchar*, entendida la escucha como acción eminentemente política de registro de la diferencia (Rufer, 2012).

Este registro de la diferencia también implica ampliar las modalidades de transmisión de producción, circulación del conocimiento; abrir espacio a otras formas y lenguajes para des absolutizar los rituales y prácticas académicas, que perpetúan esa cultura del silencio, pues la dominación también habita el lenguaje. Por eso, recuperar, la imagen, el habla en la academia no implica desconocer el valor de la escritura, representa la posibilidad de ampliar el espacio de participación, al enriquecer el contexto expresivo de la comunicación pedagógica universitaria.

La desvalorización de la existencia de los grupos subalternizados no se produjo por la introducción de ideas y valores que distorsionaran la percepción de la realidad, sino

fundamentalmente por la negación del mundo en la que esta existencia se sustentaba (Martín-Barbero, 2003). En este marco, al acoger a estos grupos en la universidad y abrir espacio a sus formas de vida, de conocer, de existir no solo profundiza en el conocimiento de las múltiples realidades locales del país, sino que también se democratiza por efecto de esta pluralización de sus miembros, lo cual puede ser la base para pensar en un modelo de sociedad y país verdaderamente democráticos y respetuoso de la diferencia.

Esta democratización pasa también por el diálogo entre saberes universales y saberes locales, pues al someterse cada uno de ellos a la interpelación del otro se podría ampliar los marcos de comprensión; por ejemplo, mucho le aportaría a la medicina occidental, el punto de vista de los enfermos en lo que atañe a la dignificación del trato a los pacientes, en otros campos, estos diálogos entre puntos de vista de legos y expertos podría dar lugar a nuevas comprensiones y posibles soluciones a problemas concretos y locales, de modo que también contribuya a disminuir la dependencia epistémica Norte-Sur global.

Finalmente, la idea de que la ciencia pueda ser reconocida plenamente como una actividad social, porque tiene relación con la vida como lo indica el concepto que emerge de la experiencia de la Licenciatura de La Chorrera de *diversidad biocultural*, esto es, la vida es múltiple y compleja. Y como corolario de lo anterior, avizorar un escenario en el que la ciencia pueda ser interpelada en términos éticos por los efectos sociales de su aplicación.

## Referencias bibliográficas

Albán, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera? *Contextos*, I (1), 55-66.

Anderson, B. (1995). *Comunidades Imaginadas: Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Arias, J., & Restrepo, E. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. *Crítica y Emancipación*, II (3), 45-64.

Arocha, J. (agosto de 2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, 94-105.

Bonfil Batalla, G. ( [1987] 1990). *México profundo: una civilización negada*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bustamante Zamudio, G. (1 de octubre de 2012). Cátedra Magistral ¿Todavía hay Escuela?, ¿Escuela en crisis o educación imposible? Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Carvalho, J. J. (2010). Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa* (12), 229-251.

Castaño Cuellar, N. (2009). Construcción Social de Universidad para la Inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. En D. Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina* (págs. 183 - 206). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Castillo, E., & Rojas, A. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Castro-Gómez, R. G., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del hombre.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. (2005a). *La poscolonialidad explicada a los niños; perspectivas latinoamericanas sobre la modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. (2007a). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa* (6), 153-172.

Castro-Gómez, S. (2008). *Genealogías de la colombianidad*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino.

Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S. (2011a). Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y saber* (35), 45-52.

Castro-Gómez, S. (2013). La historia natural en el orden epistémico y tecnopolítico del saber. *Proyecto ensamblado en Colombia. Ensamblando Estados*, 101-109.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Comboni Salinas, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Revista Política y Cultura* (017), 261-288.

De la Cadena, M. (Diciembre de 2008). *Anterioridades y externalidades: Más allá de la raza en América Latina*. Recuperado el 20 de Octubre de 2014, de e-misférica : [www.emisferica.org](http://www.emisferica.org)

Díaz, C. J. (2010). Pedagogía en clave decolonial; entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa* (13), 217-233.

Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. *Tabula Rasa* (9), 153-197.

Escobar, A. (2004). Más allá del tercer mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales antiglobalización. *Nómadas* (20), 86-100.

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Ediciones el perro y la rana.
- Escobar, M. R. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas* (27), 48-61.
- Flórez, J. (2005). Aportes poscoloniales (latinoamericanos) al estudio de los movimientos sociales. *Nómadas* (3), 73-96.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews & other writings 1972-1977*. (C. Gordon, Ed.) New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1995). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Caracas: Nuevo Orden.
- Friedemann, N. S. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad. En J. Arocha, & N. S. Friedemann (Eds.), *Un siglo de investigación social: antropología en Colombia* (págs. 507-572). Bogotá: Edno.
- Gama, L. E. (Octubre de 2009). El lugar del otro en las ciencias humanas. *Nómadas*, 125-137.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Grosfoguel, R. (2007). Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel. *Tabula Rasa* 7, 323-340. (D. L. Canavate, Entrevistador) Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Grupo de Estudios sobre Colonialidad. (s.f.). Estudios Decoloniales: Un panorama general. *Kula. Antropólogos del Atlántico sur*.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lander, E. (6 de mayo de 2015). Venezuela: La universidad tradicional y la universidad bolivariana. *Seminario internacional de educación superior latinoamericana*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Levy-Leblond, J. M. (2004). *La piedra de toque; la ciencia a prueba*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid : Cátedra.

Maldonado Torres, N. (2007). Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser y del conocer. *Conferencia Internacional "Reparaciones y descolonización del conocimiento"*, (pág. 21 p.). Salvador.

Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

Mato, D. (2007). Interculturalidad y Educación Superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas* (27), 62-73.

Medina Bejarano, R. (enero-junio de 2013). Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural. *Nodos y Nudos*, 61-76.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mignolo, W. (1998). Postoccidentalismo: El argumento desde América Latina. En S. Castro-Gómez , & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina (Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (págs. 25-70). México: Miguel Ángel Porrúa.

Mignolo, W. (2005). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial*. Bogotá.

Mignolo, W. (2005a). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa* (3), 47-72.

Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y el giro decolonial. En C. Walsh, Á. García Linera, & W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (págs. 9-20). Buenos Aires: Ediciones del signo.

Mignolo, W. (Septiembre de 2011). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. Recuperado el 20 de Octubre de 2014, de <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es> Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento

Moncayo Cruz, V. M. (7 de mayo de 2015). *Seminario Internacional Educación Superior Latinoamericana y la Geopolítica del Conocimiento*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Morin, E. (1992). *El método: las ideas* (Vol. 1). Madrid: Cátedra.

Muñoz, H., & al., e. (2002). *Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?* México: Maestría en sociolingüística de la educación básica y bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM Iztapalapa.

Naidorf, J., Giordana, P., & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca. *Nómadas* (27), 22-33.

Pacheco Calderón, D. (2011). Reflexión sobre el reconocimiento del contexto cultural en los procesos de enseñanza de la biología. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 4 (6), 165-172.

Pachón, S. D. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciencia Política* (5), 8-35.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.

PNUD. (2010). *Informe regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe: Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. San José, C.R.: PNUD-ONU.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rama, Á. (1984). *La Ciudad Letrada*. Hanover: Editorial del norte.

Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 289-304). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Restrepo, E. (2011). Modernidad y diferencia. *Tábula Rasa* (14), 125-154.

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *La inflexión decolonial*. Popayán: Universidad del Cauca.

Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En S. C. Berkin, & O. Kalmeier (Coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pág. 268). Barcelona: Gedisa.

Sánchez, W. (2007). La universidad sin órganos, capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana. *Nómadas* (27), 34-46.

Santamaría Delgado, C. (2007). El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 195-216). Bogotá: Siglo del Hombre

Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Santos, B. S. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Santos, B. S. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales*, 13-70.

Santos, B. S. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Santos, B. S. (2011). Epistemologías del sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16 (54), 17-39.

Suárez-Krabbe, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa* (14), 183-204.

Suárez-Krabbe, J. (2012). Pasar por Quijano, salvar a Foucault. Protección de identidades blancas y decolonización. *Tabula Rasa* (16), 39-57.

Valderrama, C. E. (2012). Sociedad de la información: hegemonía, reduccionismos tecnológicos y resistencias. *Nómadas* (36), 13-25.

Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.

Villa Amaya, W. (2008). Interculturalidad sin asimilación. En A. G. Bonilla, & W. Villa Amaya, *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Wade, P. (2000). Identidad racial y nacionalismo: una visión teórica de Latinoamérica. En M. De la Cadena (Ed.), *Formaciones de Indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina* (págs. 367-390). Popayán: Envión.

Wallerstein, I. (1994). *Geopolitics and Geoculture. Essays on the changing World-System*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Anexo

## Plan de las entrevistas

*Presupuesto de partida.* En el modelo de universidad pensado de manera jerárquica, elitista y excluyente todo está creado para que la interculturalidad no sea posible: la organización de los currículos, la estructura institucional, las lógicas de funcionamiento, etc. En este marco, ¿qué implica este tipo de experiencias para transformar esas lógicas, que son transversales a todo el sistema académico universitario?

### *Entrevista uno*

- ¿Cómo transforman a la universidad las experiencias vividas durante el desarrollo del programa de licenciatura en la Chorrera?

### *Entrevista dos*

- ¿Cómo fue el proceso de negociación para la construcción del currículo?
- ¿Cuáles considera usted que fueron los principales logros de la propuesta de educación intercultural, qué destacaría, además de haber graduado una promoción?
- ¿Cuáles fueron las dificultades que se presentaron durante la configuración y ejecución del programa?
- ¿En términos de la relación con las comunidades qué fue lo más difícil?
- ¿Cómo fue el proceso de la formación de profesores, cómo se configuró, cuáles fueron las apuestas pedagógicas que hicieron?