

Revista de Filosofía, N° 75, 2013-3, pp. 66 - 86  
ISSN 0798-1171

## Universidad, decolonización e interculturalidad *otra*. Más allá de la “hybris del punto cero”

University, De-colonization, and *Other* Interculturality.  
Beyond the “Hubris of Point Zero”

*Johan Méndez Reyes*  
*Universidad del Zulia*  
*Maracaibo, Venezuela*

### Resumen

La universidad en nuestra América requiere de transformaciones esenciales que van más allá de la simple voluntad académica de los universitarios, se necesita para ello un esfuerzo político y epistemológico de quienes creemos que es posible una universidad *otra*. El presente trabajo procura contribuir a este esfuerzo de vieja data, reflexionando, desde una perspectiva hermenéutica, sobre la universidad contemporánea; caracterizada por ser reproductora de la cultura unidimensional eurocéntrica desarrollada por la “hybris del punto cero” y la colonialidad del poder y el saber. Se concluye que es necesario impulsar la transformación universitaria; decolonizando la universidad desde una perspectiva transcultural, transdisciplinar e intercultural *otra*, donde pueda incorporarse saberes, conocimientos y epistemes indígenas y afro a todas las estructuras universitarias; impulsando así un verdadero diálogo de saberes en clave decolonial.

**Palabras clave:** Transformación universitaria, interculturalidad *otra*, decolonización.

### Abstract

Universities in the Americas require essential transformations that go beyond the mere academic willpower of these universities. Such transformations require a political and epistemological effort by those who believe that an *other* university is possible. This paper seeks to contribute to this long-standing effort, reflecting from

---

Recibido: 15-08-13 • Aceptado: 15-11-13

a hermeneutic perspective on the contemporary university, characterized as a replicator of one-dimensional Eurocentric culture developed by the “hubris of point zero” and the coloniality of power and knowledge. Conclusions are that it is necessary to impel university transformation by de-colonizing from a transcultural, trans-disciplinary and intercultural *other* perspective, where knowledge, skills and indigenous and Afro epistemes can be incorporated in all university structures, thus promoting a genuine dialogue of diverse forms of knowledge in a decolonial key.

**Key words:** University transformation, interculturality *other*, decolonization.

### **A modo de introducción: la universidad y la “hybris del punto cero”<sup>1</sup>**

Las universidades, desde tiempos coloniales, han sido instituciones enclaustradas ontológica, metodológica, pedagógica y epistemológicamente en la cultura occidental. Nuestras instituciones universitarias están proyectadas sobre una concepción de la ciencia que aspira a la validez universal, negándole a otros saberes importancia y reconocimiento. Es pues un modelo educativo que privilegia una ciencia hegemónica, como hegemónico pretende ser occidente desde sus postulados culturales, económicos y políticos. Sobre esta epistemología pesa un determinismo. Nos impone qué conocer y cómo conocer. Prohíbe y traza las rutas del saber desde los centros hegemónicos del conocimiento y del poder.

Si bien es cierto que nuestras universidades en América latina, desde la década de los noventa<sup>2</sup> del siglo XX han tenido algunas reformas<sup>3</sup>, éstas

1 Para un estudio profundo del tema. Cfr. CASTRO-GÓMEZ, Santiago *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

2 Por nombrar un ejemplo, en Chile la política educativa y las acciones emprendidas desde el año 1990, tras el fin de la dictadura, estuvieron marcadas al menos por tres aspectos. El primero y más evidente es que desde el año 1982 el Gobierno militar venía reduciendo en forma sistemática y en grado importante el presupuesto del sector educación, al extremo que los recursos que éste le asignó al primer año de ejercicio financiero del Gobierno Democrático (1990) representaron el 72% del monto total actualizado del presupuesto del año 1982. El segundo aspecto, ligado al anterior, es que esta caída permanente de los recursos financieros implicó un deterioro sostenido de la educación, cuyos impactos demoraron en revertirse más allá de la inflexión presupuestaria que se produce a partir del año 1991, más aun cuando paralelamente en el año 1981 se produce la gran ‘reforma educativa neoliberal’, cambiando el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles; transformando el régimen de contrato y dependencia de los profesores; afectando con ello fundamentalmente su estabilidad y ca-

han continuado tuteladas por la colonialidad del saber y poder, por la lógica neoliberal, que siguen privilegiando la relación entre educación y competitividad. Razón por lo cual el currículum por competencias tomó como vértice de la ciudadanía la difusión de valores y comportamientos en el contexto de la cultura global, al considerar que la generación de capacidades y destrezas eran indispensables para la competitividad basada en el progreso técnico y la racionalidad instrumental. La formación de dicha ciudadanía se orientaba a través del aparente acceso universal a esos códigos de la sociedad global que permitirían la consolidación científica-tecnológica de la región.

rrera funcionaria y traspasando la gestión de los establecimientos escolares a los municipios. Finalmente, el tercer aspecto es que la reforma de 1981 generó un caos ‘invisible en el corto plazo’ en la gestión financiera y en la pedagógica. El sistema asumió un modelo matricial pero sin puntos de intersección, es decir, el Ministerio es responsable de asuntos para los cuales no dispone del instrumental legal plenamente requerido para gestionar su responsabilidad a nivel de los establecimientos educacionales y, estos últimos pueden operar con criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas. Cfr. DONOSO DÍAZ Sebastián. “Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis”. En: [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/ReformaPoliticaEducativa\\_SDonosos.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/ReformaPoliticaEducativa_SDonosos.pdf).

- 3 Sin menos preciar la Reforma de Córdoba, Argentina, en 1918, que sin lugar a dudas es la referencia histórica-política del inicio de una nueva era universitaria en la región. Las acciones estudiantiles que se desarrollaron en esta reforma, fueron un extraordinario cuestionamiento de la universidad latinoamericana que emergió del siglo XIX. Si bien este movimiento se dio como reacción frente a una universidad como la de Córdoba, especialmente conservadora, elitista, medieval, decadente y corrupta, las banderas que se levantaron entonces fueron retomadas a lo largo de todo el subcontinente, convirtiéndose en un importante punto de referencia en la evolución de la universidad latinoamericana de este siglo y, también, de sus perspectivas. Estas reformas ponían en el tapete cuestionamientos no sólo de la universidad sino del mismo orden de la sociedad. La búsqueda de autonomía universitaria iba dirigida contra el control que el Estado y el Gobierno ejercían como herencia del modelo napoleónico “tropicalizado”, que le impedía a la universidad definir con libertad sus planes, así como la designación de su cuerpo docente, que tantas veces respondía al interés del gobierno de turno. Esta reivindicación que, tal vez, se motivó por la incapacidad de la intervención del gobierno de Irigoyen en la resolución de los problemas que los estudiantes de Córdoba plantearon, no escapaba a una tradición en la historia de las universidades en el mundo; desde Bolonia y Salamanca, incluyendo la misma universidad colonial, cierta autonomía ha sido una condición de partida. Aunque el énfasis se dio en la participación estudiantil, el reclamo era por una democratización de las decisiones en la universidad que permitiera una mayor participación de todos los integrantes del claustro, lo que se oponía a la osificación, centralismo y elitismo de la estructura de decisiones universitarias que existía, entre otros. Cfr. <http://cimm.ucr.ac.cr/arui/z/libros/Universidad%20y%20Sociedad/Capitulos/reforma.html>

En ese sentido, las reformas universitarias giraban en torno a la necesidad de impulsar la cultura empresarial que ha sustentado el modelo educativo neoliberal. Con la necesidad de profundizar la democracia representativa y burguesa, contribuir al desarrollo económico y social con políticas aparentemente orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades mediante programas encaminados a la prevención de la exclusión social. A nivel curricular las reformas estuvieron caracterizadas por su pertinencia y flexibilidad, haciendo hincapié en la formación de ciudadanos globales, responsables y competentes, garantes de la cultura del trabajo y de los cambios científicos y tecnológicos de las grandes empresas transnacionales.

Vivimos actualmente en una “condición poscolonial” -siguiendo a Castro Gómez- en la que la función narrativa del saber ha cambiado con respecto a su forma propiamente moderna. Esta condición coincide con el momento en que el sistema capitalista se torna planetario, y en el que la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global. La planetarización de la economía capitalista hace que la universidad no sea ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos. El saber que es hegemónico en estos momentos ya no es el que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional.<sup>4</sup>

El conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la universidad bajo la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo; por ello, la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material<sup>5</sup> de la nación ni al progreso moral de la humanidad<sup>6</sup>, sino a la planetarización del capital al decir de Castro Gómez.<sup>7</sup>

4 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007. p. 83.

5 Siguiendo a Lyotar, Castro Gómez identifica dos modelos de universidad y dos funciones del conocimiento. “El primer meta-relato es el de la *educación del pueblo*. Según esta narrativa, todas las naciones tienen derecho a gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de vida para todos. En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al “pueblo” de conocimientos que impulsen el saber científico-técnico de la nación. El progreso de la nación depende en gran parte de que la universidad empiece a generar una serie de sujetos que incorporan el uso de conocimientos útiles. La universidad debe ser capaz de formar ingenieros, constructores de carreteras, administradores, funciona-

La lógica del capital impone una visión unívoca del mundo, dado que este conocimiento controla, de forma imperativa y prohibitiva, los discursos, pensamientos y teorías que se generan en las universidades. Además, se trata de una educación y un tipo de ciencia al servicio de los más altos intereses políticos, económicos y culturales de occidente. Es una educación científica y tecnológica que contribuye a que desde la infancia estemos culturalmente hipnotizados. De este modo, vemos como un complejo de determinaciones socio-culturales se concentra para imponer lo aparentemente evidente y certero. Es una verdad que de manera absoluta se impone, casi alucinatoria, y todo lo que la conteste deviene repugnante, indignante, innoble. Es así como, por ejemplo, saberes ancestrales de nuestros pueblos indígenas y negros, que han servido de cimientos para resistir a los embates de la cultura occidental y para mantener relaciones armónicas con la naturaleza, se califican de bárbaros, salvajes o incivilizados por no obedecer la lógica con la que se rige el conocimiento occidental moderno<sup>8</sup>.

También es importante acotar que hay discursos occidentales y en general pro-capitalistas y de derecha que han comenzado -ya desde hace años- a asimilar lo indígena, pero para fagocitarlo e incorporarlo a una idea posmoderna si se quiere de mestizaje o hibridación, de tal modo que lo propio y esencial del pensamiento pero en particular las praxis propias del mundo indígena (no-capitalistas) queden incorporadas a Occidente traducidas a sus

rios: toda una serie de personajes dotados de capacidades científico-técnicas para vincularse al progreso material de la nación” Cfr. LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei. 1990. En: CASTRO-GÓMEZ, S. *Ibíd.* p. 81.

6 Para Castro Gómez, “El segundo meta-relato que identifica Lyotard es el del progreso moral de la humanidad. Ya no se trata sólo del progreso técnico de la nación sino del progreso moral de la humanidad entera. En este contexto, la función de la universidad ya no sería tanto formar profesionistas, ingenieros, administradores o técnicos, sino formar humanistas, sujetos capaces de “educar” moralmente al resto de la sociedad. No se hace tanto énfasis aquí en los saberes técnicos sino en las humanidades. En este segundo meta-relato, la universidad busca formar los líderes espirituales de la nación. La universidad funge como el *alma máter* de la sociedad, porque su misión es favorecer la realización empírica de la moralidad” Cfr. LYOTARD, Jean-F. *Ibíd.* p. 69. En: CASTRO-GÓMEZ, S. *Ibíd.* p. 82.

7 *Ibíd.* p. 84.

8 Cfr. MORÁN BELTRÁN, Lino y MÉNDEZ REYES, Johan. “Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria”. *Revista de Filosofía*, N° 66, Universidad del Zulia, Maracaibo. 2010.

valores y de alguna manera des-indigenizadas, es decir, inocuas para el modo de vivir (o destruir) el mundo “civilizado” del blanco europeo.

La universidad reproduce el modelo moderno tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras. Según Castro Gómez, la universidad se inscribe en la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber.<sup>9</sup>

Este modelo epistémico moderno/colonial es lo que Castro Gómez denomina “hybris del punto cero”. Que tiene sus raíces entre 1492 y 1700 momento en que las ciencias comenzaron a pensarse a sí mismas, pues es en esa época cuando emerge el paradigma epistémico que todavía es hegemónico en nuestras universidades<sup>10</sup>. Se impuso la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo<sup>11</sup>. “Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla...”.<sup>12</sup> Al respecto, este autor agrega:

...La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una

9 Ibid. p. 79

10 Ibid. p. 81

11 Para Santiago Castro Gómez, “...a Descartes se le suele asociar (injustamente) con la emergencia de este nuevo paradigma filosófico. La verdad es que la actitud objetivante frente a la naturaleza (lo que Hardt y Negri denominan el “plano de trascendencia”) venía gestándose ya desde los siglos XII y XIII en Europa, pero sólo a nivel local. La mundialización de este patrón ontológico se dio apenas en el siglo XVI con la conquista de América. En el siglo XVII Descartes reflexiona entonces sobre un terreno que se encuentra ya ontológicamente constituido y empíricamente mundializado. Descartes no “inaugura” nada, pero sí lo formula filosóficamente”. Tanto en el *Discurso del Método* como en las *Meditaciones Metafísicas*, Descartes afirma que la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se produce una distancia entre el sujeto conocedor y el objeto conocido. Entre mayor sea la distancia del sujeto frente al objeto, mayor será la objetividad. Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento... para Descartes, son un “obstáculo epistemológico”, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia y condenado a vivir en el infierno de la doxa. El conocimiento verdadero (episteme) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el cogito... Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un punto de observación inobservado...” Ibid. p. 82.

12 Ídem.

máquina. Por ello, Descartes privilegia el método de razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza. El análisis consiste en dividir el objeto en partes, desmembrarlo, reducirlo al mayor número de fragmentos, para luego recomponerlo según un orden lógico-matemático... No sólo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica mecánica...<sup>13</sup>

Para explicar este tipo de modelo epistémico, la “hybris del punto cero”, Castro Gómez hace una caracterización utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus*; como Dios que observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios.<sup>14</sup> “Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista...”<sup>15</sup>

Es en este sentido que la universidad moderna está inscrita en ese modelo epistémico de la “hybris del punto cero”, reflejándose no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas. Obviando otros saberes, otras lógicas, otras formas de organización no occidentales.

Es innegable que las estructuras disciplinarias de las universidades en nuestra América, con su parcelamiento burocrático de los saberes, dificultan inexorablemente el abordaje de la realidad social, política, cultural y económica de nuestros países. Para Lander, estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la or-

13 *Ibid.*, p. 83.

14 *Ídem.*

15 *Ídem.*

ganización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido.<sup>16</sup> En cada disciplina internamente se orienta a los estudiantes a transitar por un método de la “ciencia normal”, que se encarga exclusivamente de abordar el objeto de estudio de la parte seleccionada de la división del todo; sin que se pregunte necesariamente por el resto de las partes en conjunto. “La censura metodológica que opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor científico, descalifica la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que se hace. Aun existiendo un incómodo reconocimiento de que la dirección actual de modelo tecnológico, sociedad de mercado y meta de crecimiento sin límite pueda ser una apuesta por un futuro imposible, estas son preocupaciones que quedan fuera de las estrechos demarcaciones de cada disciplina académica”.<sup>17</sup>

El desafío que tiene el pensamiento crítico es de superar las imposiciones del paradigma del pensamiento único -moderno-, siguiendo a Lander; para indagar en otros saberes, otras prácticas, otros sujetos, otros imaginarios; realidades sociales, epistémicas y políticas que puedan conservar viva la llamarada de alternativas a este orden social de hegemonía del capital.<sup>18</sup> Para Lander es necesario:

“... cuestionar y luchar en contra de injusticias y opresiones de sus sociedades, que la agudeza de su reflexión crítica sobre sus propios procesos de producción y reproducción de conocimientos, y en torno al papel de estos saberes en la creación/reproducción del orden social existente. *Es por ello posible que se puedan denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, a la vez que se esté legitimando académicamente los saberes y supuestos paradigmáticos y teóricos que le sirven de sustento a este orden social*”.<sup>19</sup>

16 Cfr. LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6 N° 2 (mayo-agosto), Venezuela, 2000.

17 Ídem.

18 Ídem.

19 Ídem.



Es evidente que diversos saberes han desaparecido ante la hegemonía de la epistemología moderna, pero hoy cuando nos enfrentamos a la real posibilidad de que la vida desaparezca sobre el planeta, se plantea una valoración de los aportes que desde otras perspectivas conocedoras engendran vida y no destrucción, y las nuevas instituciones universitarias han de ser espacios para el diálogo sincero entre todos los saberes<sup>20</sup> desde el pensamiento decolonial y la interculturalidad *otra*.

### **Transformación universitaria: hacia una decolonización de la universidad**

Transformar y refundar las universidades en América latina, procura desarrollar una propuesta epistemológica que nos permitan pensar los retos y problemas socioeducativos de la región; rescatando la visión de los excluidos y condenados, para construir sociedades que no sea calco ni copia, sino creación heroica, como lo planteaba Mariátegui.<sup>21</sup> Es necesario superar la imposición y tutelaje del mundo europeo, que con su pretensiones de ser los más cultos y civilizados sembraron en nuestras conciencias el aparente atraso de los pueblos del continente, por ello, es indispensable reconocer que llegó el momento de reimpulsar desde la dinámica de las culturas del sur, proyectos generadores de la nueva emancipación.

Pensar la transformación universitaria, en clave decolonial, es abrirse epistémicamente hacia una nueva forma de acción pedagógica que permita incorporar los elementos culturales, sociales, políticos y éticos que caracterizan a nuestra América. Entendiéndose con esto, una perspectiva que no brote de la historia sancionada como universal ni de la cultura que hasta ahora ha determinado con predominio casi exclusivo el curso de los *pensa* de estudios universitarios, sino que provenga precisamente de horizontes culturales distintos que hasta ahora no habían sido tomados en cuenta en nuestras universidades<sup>22</sup>.

20 Cfr. MORÁN BELTRÁN, Lino y MÉNDEZ REYES, Johan. "Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria". *Revista de Filosofía*, N° 66, Universidad del Zulia, Maracaibo. 2010.

21 Cfr. MARIATEGUI, José Carlos. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Tomo 69. Editorial Biblioteca Ayacucho. Caracas. 2001.

22 Cfr. MÉNDEZ, Johan y MORÁN, Lino. "La universidad en tiempos de incertidumbre", *Opción*, Año 28, No. 68. Maracaibo. 2012.

Ver la transformación universitaria desde lo decolonial implica, entonces, el desenmascaramiento del eurocentrismo en los planes y proyectos educativos; ella ha de ser la crítica radical del proceso milenario por el que la cultura ha ido girando, centrándose y enredándose en las potencialidades del ámbito europeo. En realidad la superación del eurocentrismo se presenta como imprescindible para el reconocimiento de la diversidad de saberes de otras culturas. Esta propuesta de superación del eurocentrismo, ha de ser impulsada por nuestras universidades; no debe ser malentendida en el sentido de que se la interprete como una reacción antieuropea cuya verdadera intención fuese la de desplazar el centro de la cultura de Europa hacia América Latina. La crítica al eurocentrismo no es para hacer valer otros centros, sino para procurar un reconocimiento de otras culturas de probada riqueza discursiva y reflexiva. De esta forma, permite una revaloración de la propia tradición cultural latinoamericana, que busca la integración a título de igualdad en una universalidad real y no monopolizada por ninguna cultura. Es cierto que se busca lo propio, pero no para aislarlo y afirmarlo en una diferencia pretendidamente autosuficiente, sino para comunicarlo, es decir, para hacerlo en comunicación y comunión con otros<sup>23</sup>. Tal como lo afirmaba Martí, en 1891, en *Nuestra América*:

“... El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive. En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país. Conocerlos basta, sin vendas ni ambages; porque el que pone de lado, por voluntad u olvido, una parte de la verdad, cae a la larga por la verdad que le faltó, que crece en la negligencia, y derriba lo que se levanta sin ella. Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se administra en acuerdos con las necesidades patentes del país. Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de

23 Cfr. Ídem.

Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria... Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas...<sup>24</sup>.

Desde este ideario pedagógico martiano podemos resaltar su propuesta de impulsar una nueva universidad arraigada en nuestras propias culturas, despojada del ropaje tradicional y de viejas concepciones colonialistas europeas, impulsando un cambio educativo que no esté al servicio de los privilegiados y de la clase dominante sino al servicio de “los pobres de la tierra”. La universidad nuestraamericana -en términos martianos- ha de venir de nuestras propias culturas y contextos históricos, debe alimentarse de nuestras circunstancias para buscar una educación que engreden valores tan anhelados desde la conquista: justicia, libertad, equidad y respeto a lo autóctono, a lo propio, a lo nuestro, sin menospreciar a la ciencia y sus aportes a la sociedad.

Por otro parte, existen, hoy en día, en el ámbito de la universalidad y de la ciencia, paradigmas de pensamientos alternativos que intentan romper con la colonialidad del saber y del poder impulsada por la “hybris del punto cero”,<sup>25</sup> como lo es el pensamiento complejo. La idea de que “cada uno de nosotros es un todo físico- químico- biológico-psicológico- social- cultural, integrado en la compleja trama del universo”<sup>26</sup> ha dejado de ser vista con sospecha por muchos hombres y mujeres de ciencia; se empiezan a revisar, implícita o explícitamente, los presupuestos epistémicos que marcaron la “hybris del punto cero”. El pensamiento complejo es una propuesta eurocéntrica que intenta reconocer otras formas de entender y conocer al mundo, cuando de lo que se trata es de hacer un diálogo transcultural.<sup>27</sup>

La teoría de la complejidad afirma la posibilidad de una vida *cultural e intelectual dialógica*, caracterizada por la pluralidad y diversidad de los pun-

24 MARTÍ, José. “Nuestra América”. *Obras Completas*. Tomo 6. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1975, pp. 15-23.

25 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: *Ob. Cit.* p. 86.

26 MORÍN, Edgar. *El Método. Las Ideas*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2001. p. 32.

27 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: *Ob. Cit.* p. 87.

tos de vista. “Por ello toda sociedad comporta individuos genética, intelectual, psicológica y afectivamente muy diversos, y por tanto aptos para tener puntos de vista muy variados”<sup>28</sup> Es esta *dialógica cultural* la que permite y propicia el intercambio de ideas, opiniones, teorías, lo que a su vez produce el debilitamiento de los dogmatismos e intolerancias y propicia la competición, la concurrencia, el antagonismo, y por tanto el conflicto entre ideas, concepciones y visiones del mundo<sup>29</sup>. Así la *dialógica cultural* favorece la efervescencia cultural en la que las doctrinas, renunciando a imponer por la fuerza sus verdades, aceptan ser contrariadas y ceden a la autocrítica a favor del diálogo. Se trata del reconocimiento y respeto a la diversidad reflexiva presente en todas las culturas, incluyendo la consideración de los aportes que la misma racionalidad occidental moderna ha hecho a la humanidad<sup>30</sup>.

A pesar que el pensamiento de la complejidad promueve la transdisciplinariedad<sup>31</sup>, la universidad sigue pensando un mundo complejo de forma simple; continúa formando profesionales arborescentes, cartesianos, humanistas, disciplinarios, incapaces de intervenir en un mundo que funciona con una lógica compleja y diversa.<sup>32</sup>

La transdisciplinariedad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la coincidencia *oppositorium*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental.<sup>33</sup>

28 MORÍN, Edgar. *El Método. Las Ideas*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2001. p. 32.

29 Para Morín este conflicto necesita ser regulado para evitar los desbordamientos que transforman las batallas de ideas en batallas físicas o militares como tan a menudo ha ocurrido en las querellas religiosas. De allí la necesidad de reconocer la ley del diálogo como la regla misma de la dialógica cultural.

30 Cfr. MORÁN, Lino y MÉNDEZ, Johan. “*De la teoría de la complejidad a la ética ecológica*” *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XVI, No. 1, 2010.

31 La transdisciplinariedad afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del tercio incluido... La transdisciplinariedad incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando... Mientras que para la hybris del punto cero “lo tercero queda excluido”, el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales (la *Philosophia perennis*) nos enseñan que “siempre se da lo tercero”, es decir, que resulta imposible basarlo todo en una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse (Castro Gómez, 2007, p. 87).

32 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: *Ob. Cit.* p. 86.

33 *Ibíd.* p. 87.

La necesidad de impulsar una universidad que asuma algunos elementos de la crítica de la complejidad y que lleve consigo el reconocimiento de lo transdisciplinar es un avance, sin embargo, y siguiendo a Castro Gómez, es necesario que la transformación universitaria deba darse hacia una universidad transcultural, “en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental”.<sup>34</sup>

Para Castro Gómez, el pensamiento complejo permite entablar puentes de diálogo con aquellas tradiciones cosmológicas y espirituales, para las cuales la “realidad” está compuesta por una red de fenómenos interdependientes –que van desde los procesos más bajos y organizativamente más simples, hasta los más elevados y complejos– y que no pueden ser explicados sólo desde el punto de vista de sus elementos. Tradiciones filosóficas o religiosas en las que el entretejido es mayor que cada una de las partes.<sup>35</sup> Además agrega:

“... por ejemplo, en una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una red de programas. El estudiante podría navegar, así, entre diversos programas de maestría e incluso de pregrado, conectados en red, no sólo en el interior de una sola universidad sino entre varias universidades. Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito. Pienso en la utilización masiva de las nuevas tecnologías para la generación de programas virtuales, desescolarizados, en los que el aprendizaje pueda ser interactivo con las máquinas”.<sup>36</sup>

El pensamiento de la complejidad propone valorar los distintos contextos complejos que permiten reconocer al sujeto en la acción. Inscribiéndolo en la relación dialéctica pasado, presente y futuro. Desde esta perspectiva, concibe una racionalidad abierta donde la dialógica integra y supera la lógica clásica, concibiendo la autonomía del individuo, la noción de sujeto y la consciencia

34 Ídem.

35 Ídem.

36 *Ibid.* p. 88.

humana, efectúa sus diagnósticos teniendo en cuenta el contexto y la relación local-global. Se esfuerza por concebir las solidaridades entre los elementos de un todo, y por ello tiende a suscitar una consciencia de solidaridad. Igualmente su concepción del sujeto la hace capaz de suscitar una consciencia de responsabilidad; incita pues a volver a las fuentes de la ética y a regenerarla.<sup>37</sup> Reconoce las potencialidades de ceguera o de ilusión de la mente humana, lo que conduce a luchar contra las deformaciones de la memoria, los olvidos selectivos, la *self-deception*, la autojustificación, la autoceguera<sup>38</sup>.

La transformación universitaria además de transitar por la transdisciplinariedad, debe necesariamente apuntar hacia lo que llama Castro Gomez la Universidad Transcultural, hacia la interculturalidad *otra* planteada por Catherine Walsh,<sup>39</sup> y al verdadero diálogo de saberes propuesto por Boaventura de Sousa Santos<sup>40</sup>, permitiendo incorporar las diferentes formas culturales de conocimiento en todas las esferas y estructuras universitarias.

### **Universidad transcultural, diálogos de saberes e interculturalidad *otra***

Para Santiago Castro Gómez, el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento. “El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento.”<sup>41</sup>

37 Cfr. MORÁN, Lino y MÉNDEZ, Johan. “De la teoría de la complejidad a la ética ecológica” *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XVI, No. 1, 2010.

38 Cfr. MORÍN, Edgar. *El Método. La ética*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2006.

39 WALSH, Catherine. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007.

40 SANTOS, Boaventura de Sousa. “Epistemologías del Sur”. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 17-39 Universidad del Zulia, Venezuela. 2011.

En este sentido, la propuesta de la universidad transcultural implica aproximarse a todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que desde el punto cero eran vistos como “prehistoria de la ciencia”, y que empiecen a ganar legitimidad y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes.<sup>42</sup>

La universidad transcultural tiene que propiciar un espacio epistémico donde las distintas formas de ver y entender al mundo puedan convivir, por ejemplo debe existir entre la medicina indígena y la medicina tradicional un reconocimiento entre ellas, porque a pesar de que la “hybris del punto cero” no permite que se exista un diálogo de saberes por considerarlas anacrónicas, estas deben estar en comunicación permanente<sup>43</sup> “Aunque el médico indígena sea contemporáneo del cirujano que estudió en Harvard, aunque este último pueda saludarle y compartir con él un café, la “hybris del punto cero” lo clasificará como un habitante del pasado, como un personaje que reproduce un tipo de conocimiento “orgánico”, “tradicional” y “pre-científico”.<sup>44</sup>

En este sentido, se hace necesario impulsar la transformación universitaria desde una perspectiva transcultural, que tenga como cimiento la vida del sujeto; un saber construido desde una perspectiva emancipatoria y decolonial. Para los cuales, como lo señala Santos, el reconocimiento e incorporación de las prácticas políticas, culturales y económicas de los pueblos indígenas y afroamericanos son fundamentales. Una universidad que asuma el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos; no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el colonialismo eurocéntrico.<sup>45</sup>

41 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: *Ob. Cit.* p. 89.

42 *Ibíd.* p. 90.

43 “Esa fue, precisamente, la estrategia colonial de Occidente, desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. Unos pueblos, los más bárbaros, se hallan congelados en el pasado y no han salido todavía de su auto-culpable “minoría de edad”, mientras que otros, los europeos civilizados y sus epígonos criollos en las colonias, pueden hacer uso autónomo de la razón y viven por ello en el presente.” Cfr. Castro Gómez, *Ibíd.* p. 89.

44 *Ídem.*

Impulsar un verdadero diálogo de saberes, como lo planeta, Boaventura de Sousa Santos, que incluya los modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos, entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes, servicios y de ocio. Son las características esenciales de la universidad que necesitamos que permita asimilar todas estas contribuciones de las culturas no occidentales válidas para construir una sociedad otra<sup>46</sup>.

Este diálogo de saberes, además de reconocer las culturas indígenas y afro tiene que, necesariamente, establecer nuevos puentes interculturales con el sujeto urbano, el sujeto aluvional no sólo de nuestros barrios sino los de las urbanizaciones o villas. En nuestros países la tasa de urbanismo es demasiado alta y una parte significativa de los mundos indígenas o afro están hoy (y desde hace 500 años) no sólo amenazados sino desintegrados e incorporados a terribles lógicas destructivas, consumistas y depredadores de la naturaleza impuesta por la cultura moderna occidental. Se hace necesario, entonces, pensar más detenidamente lo transcultural, lo intercultural y lo decolonial, para que nos incorporemos desde lo que somos, desde nuestro estar-aquí nuestroamericano.

Santos plantea que el diálogo de saberes debe estar impregnado de un pensamiento “alternativo de alternativas” que permita romper con la lógica monocultural del saber científico como único conocimiento válido, despreciando otras epistemes populares, tradicionales, indígenas, campesinas, urbanas y locales. Es lo que ha denominado Santos, la ecología de los saberes.

La universidad debe enfrentarse a la lógica monocultural del saber occidental y del rigor científico, desde la posibilidad de impulsar una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional al decir de Santos.<sup>47</sup>

45 SANTOS, Boaventura de Sousa. “Epistemologías del Sur”. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 17-39 Universidad del Zulia, Venezuela. 2011.

46 Ídem.

47 *Ibíd.* p. 31.



Por otro lado, es indispensable que la nueva universidad se caracterice por ser intercultural como una perspectiva y práctica *otra*, como lo plantea Walsh, que encuentre su crítica en la colonialidad del poder, poniendo un énfasis particular en la noción de “interculturalidad epistémica”<sup>48</sup>.

Catherine Walsh plantea asumir como referencia clave de una universidad intercultural la experiencia que se ha tenido en Ecuador desde el 2000 con la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), a la que el movimiento llama Amawtay wasi, “La casa del conocimiento”. Entre los fundamentos de la UINPI, podemos destacar; “la co-construcción intercultural de teoría, reflexión y práctica que facilita una comprensión diferente de las realidades global, nacional y local y, al mismo tiempo, articula diversas racionalidades y cosmovisiones en una racionalidad de Abya Yala que tiene un carácter fundamentalmente vivido e interrelacional...”<sup>49</sup>.

Podemos encontrar en esta propuesta, siguiendo a Walsh, que el objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que vienen siendo sujetos.<sup>50</sup> En este sentido, Walsh propone la “inter-epistemología” como una forma posible de referir a ese campo relacional de la experiencia intercultural *otra*.

Es importante señalar que esta mirada que desarrolla Walsh la asume no solo de la experiencia de la UINPI sino desde el proyecto político cultural ecuatoriano, caracterizado por un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica.

Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en

48 WALSH, Catherine. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007.

49 *Ibíd.* p. 51.

50 *Ibíd.* p. 52.

la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación. Una lógica radicalmente distinta de la que orientan las políticas de la diversidad estatales, que no busque la inclusión en el Estado-nación como está establecido, sino que, en cambio, conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno, en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva.<sup>51</sup>

Esta propuesta política-intercultural es de vital importancia, como lo destaca Walsh, porque además de que permite comprender el proyecto del movimiento indígena ecuatoriano, sirve para pensar una sociedad desde la diferencia.

En este orden de ideas, es indispensable señalar que la interculturalidad crítica, planteada por Walsh, forma parte de ese pensamiento “otro” que es construido desde el particular lugar político de enunciación del movimiento indígena, pero también de otros grupos subalternos<sup>52</sup>.

Asimismo, se hace necesario, desde esta perspectiva, diferenciar la interculturalidad *otra* desarrollada desde la diferencia colonial y la del multiculturalismo-intercultural planteada por la lógica y los intereses hegemónicos del poder y el saber. Es la colonialidad del saber, especialmente en las reformas universitarias, la que lleva a que la interculturalidad y la multiculturalidad sean empleadas a menudo por el Estado y por los sectores blanco-mestizos como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de los movimientos sociohistóricos y de las demandas y propuestas subalternas. El multiculturalismo-interculturalismo<sup>53</sup>, por sí mis-

51 *Ibíd.* p. 53.

52 *Ibíd.* p. 53.

53 Para Walsh “...el discurso de la interculturalidad es cada vez más utilizado por el Estado y por los proyectos de las fundaciones multilaterales como un nuevo “gancho” del mercado. Al asumir la interculturalidad dentro de la política y el discurso del Estado, y de modo similar dentro del discurso y las políticas de instituciones multilaterales como el Banco Mundial, su fundamental significación transformativa, tal como es concebida por los movimientos indígenas, es debilitada y co-optada. Similar paralelismo es observable en las reformas educativas de Ecuador y Bolivia que hacen referencia a los legados coloniales, aparentando que tales legados están siendo rectificadas en la nueva diversidad política del Estado. Pareciera que todo lo que acá venimos testimoniando no es otra cosa que la integración de conceptos concebidos por los grupos subalternizados como indicadores de la diferencia colonial dentro de los paradigmas hegemónicos, vaciándolos de su oposición política, ética y epistémica. El reconocimiento de y la tolerancia hacia los otros que el paradigma multicultural promete, no sólo mantiene la permanencia de la inequidad social, sino

mos, instalan y hacen visible una geopolítica del conocimiento que tiende a hacer desaparecer y a oscurecer las historias locales y autoriza un sentido “universal” de las sociedades multiculturales y del mundo multicultural.<sup>54</sup>

La interculturalidad es empleada por el Estado y por la universidad tradicional en el sentido equivalente al de multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Igualmente ocurre con la universidad, para seguir los patrones de la colonialidad del saber.

En cambio, el proyecto intercultural *otro* encontrado en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder -todavía existente- de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley.<sup>55</sup>

Es en este sentido, que la universidad en nuestra América debe estar concebida desde una interculturalidad *otra* que asuma la perspectiva de la diferencia colonial y permita superar la colonialidad del poder y el saber encontradas en los discursos del multiculturalismo e interculturalidad eurocéntrica. Y que a su vez valore, reconozca e incorpore toda la tradición indígena y negra desde una visión decolonial y transformadora.

que deja intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y mantiene estas inequidades. El problema, entonces, no se centra simplemente en las políticas del multiculturalismo como un nuevo paradigma dominante en la región y en el globo, sino en las vías que cada política utiliza para ofuscar, tanto la subalternidad colonial como las consecuencias de la diferencia colonial, incluyendo lo que Mignolo ha designado como “racismo epistémico de la modernidad”.” *Ibíd.* p. 55.

54 *Ibíd.* p. 54.

55 *Ibíd.* p. 56.

## Reflexiones finales

Impulsar transformaciones universitarias en nuestra América exhorta a una praxis decolonizadora y emancipadora del poder, el ser y el saber, lo que implica cuestionar el papel de la ciencia y la técnica utilizada por las empresas transnacionales y los centros hegemónicos del poder para su propio beneficio. Se requiere fundar las bases metodológicas y epistemológicas de la nueva universidad desde las propias experiencias de los pueblos indígenas, afro, mestizos, campesinos, entre otros, que trascienda la marginalización de estos conocimientos y sea capaz de formar a hombres y mujeres que respondan a los nuevos retos que se le presenta a la humanidad; contribuyendo no solo a pensar sino a recrear otros mundos alternativos y distintos al modelo de “civilización” impuesto por la modernidad euro-anglosajona.

Sin lugar a dudas, no es éticamente responsable continuar siendo cómplices, desde nuestro silencio, con los problemas que trae consigo la imposición e implementación de un modelo de sociedad único desarrollista para el planeta tierra. Los aparentes niveles de autonomía y el grado de libertad académica con que cuenta hoy parte de la universidad en nuestros países no se corresponden con los limitados esfuerzos que se han realizado para repensar estas instituciones desde sí mismas, en términos sustantivos de cara a los exigentes y cambiantes contextos -incluso asuntos de vida o muerte- a los cuales tendrían que responder.<sup>56</sup>

En este sentido, descolonizar la universidad procura ir más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie.<sup>57</sup> La universidad debe ser transdisciplinaria, pues busca cambiar la lógica exclusiva de la disyunción por una lógica inclusiva de la conjunción.

Para decolonizar la universidad es indispensable superar el modelo epistémico de la modernidad de la fragmentación del saber; el mundo y el

56 Cfr. LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6 N° 2 (mayo-agosto), Venezuela, 2000.

57 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Ob. Cit. p. 90.

universo es complejo desde toda perspectiva; las disciplinas, con sus propios métodos, solas no son capaces de ver, sino un fragmento de la realidad estudiada. Es necesario impulsar lo transdisciplinar en la universidad que sea capaz de abrir lugares de encuentro a la diversidad de saberes y de culturas que ha comprendido al mundo desde otros horizontes epistémicos y quienes desde sus costumbres y formas de vida han edificado relaciones de respeto, reconocimiento y armonía con la “pachamama”.

Ver a la universidad en clave decolonial implica reconocer la necesidad de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. La universidad debería entablar diálogos y prácticas constantes con aquellos conocimientos y saberes que han sido negados por el eurocentrismo.

Un verdadero diálogo de saberes es aquel que pueda enlazarse con otras formas de ver y entender el mundo, superando el paradigma monocultural occidental por lo pluriversal. Donde lo intercultural, asumido desde un paradigma *otro* debe cuestionar y modificar la colonialidad del poder, y al mismo tiempo hacer visible la diferencia colonial, para convertirse en la esencia de la universidad que necesitan nuestros pueblos para consolidar el camino que ha de llevar a la decolonización plena y a la construcción de una sociedad radicalmente distinta.

La universidad decolonial debe ir más allá de la “hybris del punto cero”, de la pedagogía moderna, de la lógica del capital y de la colonialidad del saber; es un proyecto clave para las sociedades de nuestros países, porque permitirá no solo incorporar experiencias comunitarias de los indígenas, afro y mestizo, sino que formará sujetos críticos, constituidos de saberes y conocimientos pluriversales para pensarse a sí mismo, reflexionar sobre sus acciones, establecer diálogos verdaderamente interculturales, desarrollar métodos científicos que responda a un equilibrio con la naturaleza, además de de-construir y re-construir las prácticas de formación ético-político contextualizado en el cuestionamiento de la sociedad de consumo. Por ello, este proyecto debe estar enmarcado desde una pedagogía *otra* a partir de la indignación, resistencia, ecología de saberes y decolonización.