



Ciencias subalternas y conocimientos otros: una reflexión epistémica desde la Modernidad¹

Subaltern sciences and other knowledge: an epistemic reflection from Modernity

Eleder Piñeiro Aguiar

Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

elederpa1983@gmail.com

Recibido/Received: 19/09/2017

Acceptado/Accepted: 18/12/2017

RESUMEN:

En este texto de carácter teórico reflexivo exponemos la relación entre raza y ciencia en la conformación de la modernidad europea. Analizamos cómo ciertos sujetos, minorías y poblaciones han sido históricamente invisibilizados, excluidos y subalternizados de lo que el Norte Global denomina racionalidad y ciencia positivas. Y exponemos cómo la institución universitaria ha devenido en garante de un orden y un control que privilegia el desarrollo capitalista en detrimento de la formación humanística. Las relaciones entre racismo, conocimiento y modernidad europea son desarrolladas en una visión genealógica ante la cual en la actualidad el papel de la Universidad y de la ciencia son claves para comprender el funcionamiento del neoliberalismo y sus posibles consecuencias.

Palabras clave: ciencias sociales; Universidad; eurocentrismo; racismo

ABSTRACT:

In this text of a reflexive theoretical nature we expose the relationship between race and science in the conformation of European modernity. We analyze how certain subjects, minorities and populations have been historically invisible, excluded and subalternized from what the Global North calls positive rationality and science. And we show how the university institution has become the guarantor of an order and a control that privileges capitalist development to the detriment of humanistic formation. The relations between racism, knowledge and European modernity are developed in a genealogical vision before which the role of the University and of science are key to understanding the functioning of neoliberalism and its possible consequences.

Keywords: Social Sciences; College; eurocentrism; racism

¹ Esta investigación fue desarrollada en el marco del Grupo de Investigación Cultura Visual, Comunicación y Decolonialidad y dentro del Proyecto de Investigación "Imagen y sociedad. La práctica audiovisual como forma de intervención social en América Latina" auspiciado por la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Ecuador.

Introducción

La verdad científica no es definitiva, sino una categoría histórica y un movimiento en continuo desarrollo. La ciencia no se presenta jamás como desnuda noción objetiva, aparece siempre revestida de una ideología.- Gramsci, Quaderni del Carcere.

El canon impuesto desde la Modernidad Occidental en la producción del conocimiento privilegió la razón proveniente de Europa, pretendiendo generar una ciencia universal válida para todo tiempo y lugar, lo que ciertos autores han denominado geopolítica del conocimiento (Quijano, 2000; Mignolo, 2001). Para lograrlo, utilizó una monocultura del saber (Sousa Santos, 2005), según la cual el único conocimiento válido (y validado) es el científico, el cual además está institucionalizado y es académico. La ausencia de rigor, neutralidad u objetividad es criticada por parte de los defensores de esta monocultura, siendo el influjo del positivismo todavía presente hoy. Ante esta visión en la actualidad diferentes corrientes teóricas producidas desde el Sur global han venido debatiendo y contra-argumentando, en aras de tratar de establecer simetrías entre diversas formas de conocimientos y saberes; y teniendo como enfoque la crítica a la producción de conocimiento impuesta desde locaciones exteriores a la realidad en la que se investiga/trabaja.

El punto de partida del canon eurocéntrico está en que debemos a los filósofos clásicos la separación entre doxa (opinión) y episteme (conocimiento experto). Según Platón la doxa es un conocimiento engañoso, basado en la imaginación, en las creencias, siendo la episteme propia de un conocimiento intelectual que se encuentra en el mundo de las ideas. Esta clasificación entre saber experto e inexperto ha atravesado la historia occidental hasta nuestros días, teniendo repercusiones en los modos de entender la ciencia, su reproducción en centros del saber y la distinción entre poblaciones que tenían acceso, como emisores y receptores, a diferentes tipos de conocimientos. Estos han sido jerarquizados privilegiando a unos y denostando e incluso invisibilizando a otros.

Pero el conocimiento está localizado, tiene un valor, conlleva intereses, está generado geohistóricamente y no es abstracto a pesar de que permite abstracciones. En este sentido universalizar y subalternizar forman parte del proyecto de la modernidad eurocéntrica, el cual está basado entre otros factores en una ciencia racional, en un movimiento ilustrado y en la epistemología y el conocimiento culto (separado del sentido común) como gérmenes y condiciones necesarias de la conquista global. “Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.” (Lander, 2000: 16). El eurocentrismo en este sentido se configuró como una forma de ver el mundo que conlleva la posibilidad de intervenir en él. Su forma de conocimiento, basada en el universalismo, permitió la expansión global del capitalismo, el cual daba cuenta de las “necesidades cognitivas” del mismo (Quijano, 2007: 286).

La conceptualización intelectual del proceso de modernidad producía una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que demuestra el carácter del modelo global del poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esta perspectiva y modo concreto de producir conocimiento es eurocentrismo [...], una racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hizo globalmente hegemónico, colonializando y dominando otras formaciones

conceptuales y sus conocimientos concretos respectivos (Quijano, 2000: 549-550).

Pero el eurocentrismo sirvió también para la conformación de un sistema de Estados-nación y la generación de toda una serie de categorías asimétricas del pensamiento que colocaron a los “otros” europeos en situación de subalternidad, generando múltiples situaciones naturales-naturalizadas en formas individuales y poblacionales (minorías) sobre las que existe la potencialidad de intervenir: indígenas, afros, chinos, primitivos, salvajes, incivilizados, sociedades frías, subdesarrollo, infantes de la humanidad, y por supuesto la naturaleza, objeto de deseo de la civilización. Podemos pensar en este sentido en Kant (Chukwudi Eze, 2008), quien desde una pretendida universalidad, defendía una antropología física jerarquizada en la que los negros, los amarillos y los rojos serían inferiores y la razón empezaría al Norte de los Pirineos. Por poner un ejemplo del pensamiento del filósofo prusiano hacia poblaciones no blancas: “este tipo era bastante negro de arriba abajo, una clara prueba de que lo que dijo era estúpido” (Kant, citado en Chutwin Eze, 2008: 232).

Uno de los hitos de este proceso de racialización de la humanidad lo tenemos en la propuesta de Linneo, quien tras realizar una categorización botánica de toda especie natural (publicado en 1735 bajo el nombre de *Systema Naturae*), utilizó su propuesta metódica para intervenir en lo humano, componiendo un orden que se volvió jerárquico en cuanto a castas, razas y poblaciones, terminando en formar una historia natural, cuyo objetivo fue representar de una manera fiel el plan de la naturaleza.

La historia natural puso en acción una tarea universal (...) Una por una, todas las formas de vida del planeta habrían de ser retiradas de los enmarañados hilos de su entorno vital y habrían de ser entretejidas en las tramas europeas de unidad global y orden. El ojo (letrado, masculino, europeo) que sostenía el sistema podía hacer familiares (“naturalizar”) nuevos sitios/vistas inmediatamente en el primer contacto, al incorporarlos al lenguaje del sistema (Pratt, 2010: 63, 70).

Ya en 1758, el género sapiens se había dividido en 6 variedades: salvaje, americano, europeo, asiático, africano y monstruo (Pratt, 2010, 74-75). En sentido parecido, en *La Hybris del punto cero*, Santiago Castro-Gómez (2005) expone cómo Europa se presenta con un halo de neutralidad, de manera externa al mundo para, desde allí, no solo producir los saberes sino evaluarlos, clasificarlos y jerarquizarlos.

A lo largo de las siguientes páginas nos centraremos en dos aspectos fundamentales de esta forma de ver y entender el mundo, la cual tiene a la ciencia como núcleo central. Por una parte nos detendremos en cómo fue trazada la línea de lo humano y las repercusiones que este delineamiento tuvo a la hora de comprender a los sujetos en el sistema-mundo; y por otra parte nos centraremos en cómo operan ciertos mecanismos y dispositivos en la institución universitaria, cronotopo del saber desde la modernidad. En general se trata de criticar el “privilegio epistémico” (Grosfoguel, 2013) según el cual son solo unos pocos países los que detentan el monopolio del conocimiento, el cual se presenta como universal sobre todo tiempo, población y lugar. Pues “aunque sea la historia universal de Hegel, la historia universal es universal en el enunciado pero local en la enunciación. No hay otra, la enunciación está siempre localizada” (Quijano, entrevista. En Walsh, 2002).

I.- Raza y líneas de lo humano

“Ese es un judío”, dicen las gentes para designar a un usurero; “negro no la hace limpia” es frase con que se expresa entre nosotros el mal concepto en que se tiene a los individuos de la raza africana; “es más desconfiado que un indio” dice quien desea ponderar la suspicacia de alguno; “serio como un inglés”, “parlanchín como un francés”, “sucio como un chino”, “embustero como un egipcio”, “ladrón como un gitano”, y otras cien frases por el estilo, dejan ver que aun el vulgo explica ciertos rasgos de carácter por meras influencias étnicas (Camacho, 1916: 292).

Al analizar las conexiones entre ideología y formación del curriculum escolar, Apple (2008) afirma que “las relaciones de género (y también las de raza, que en los Estados Unidos tienen una importancia decisiva) son igualmente importantes de cara a entender cuáles son los efectos sociales de la educación y cómo y por qué se organizan y controlan el currículo y la enseñanza”. Y es que género, raza, etnia, clase, etc., además de ser categorías válidas para el análisis de lo social, son a su vez causas y consecuencias de la conformación de un patrón mundial de poder que, analizado desde la óptica de la producción y reproducción del conocimiento, debemos de ver de manera integral por las repercusiones que tienen en la vida de las personas y en el desarrollo de las sociedades y del capitalismo.

Rita Laura Segato (2013: 30) expone que “el racismo es epistémico, en el sentido de que las epistemes de los conquistados y colonizados son discriminadas negativamente” Considerando que todo sistema de clasificación dice más del clasificador que del clasificado podemos afirmar que la generación de una propuesta epistémica de control de los saberes fue consustancial a la forma europea de ver el mundo desde 1492, e incluso dos años después toma validez administrativa:

La primera línea global moderna fue probablemente el Tratado de Tordesillas entre Portugal y España (1494), que marcaba una línea de demarcación en el globo entre el Viejo Mundo y el Mundo Nuevo a través de un abismo de dominación. Así se cartografiaba en los siglos XV y XVI la brecha entre lo visible y lo invisible, entre la civilización humana y lo salvaje (Ayestarán et al, 2011:11).

En este sentido, no es baladí que el año que inició la Conquista fuese el mismo año en que se generó la primera gramática por parte de Antonio de Nebrija, la cual serviría para comunicarse con todas las gentes que los Reyes Católicos estarían en condición de conquistar, eliminando sus lenguas propias en aras de homogeneizar imperio-lengua-religión. Ambos hitos (Conquista y gramática) serían impensables sin un tercero: el control total de la Península por el poder cristiano, culminado con la toma de Granada en el mes de enero de 1492. Y es que “la legitimidad del ciudadano “letrado” ha corrido paralela a la construcción del discurso del “bárbaro” o “salvaje” (Cortez, 2010) y, por tanto, domesticar a los salvajes implica cercenarlos bajo la imposición de un idioma y unos lenguajes propios, en este caso el castellano y en la actualidad, en el mundo académico global, el inglés como lengua por antonomasia de la investigación y de la ciencia. En dicho patrón, en el centro está “el eurocentrismo como el nuevo modo de producción y de control de subjetividad –imaginario, conocimiento, memoria– y ante todo del conocimiento” (Quijano, 2016: 52).

Ramón Grosfoguel (2013) expone acerca de cómo se produjeron diversas muertes de conocimientos, epistemicidios, a lo largo del proceso de conquista y expansión europeas. Reprimir las diferencias, anular la diversidad y atomizar a poblaciones, ya desde sus saberes, fueron parte de un proyecto global de poder. “A medida que la noción española de ‘pureza de sangre’, “axioma de las relaciones sociales y (...) determinante de jerarquías” (Böttcher et al,

2011: 9) dio paso en las Américas a distinciones entre razas superiores e inferiores, esta superioridad se plasmó en distinciones biológicas que han sido fundamentales para la auto-definición de los europeos y siguen presentes en los racismos contemporáneos” (Coronil, 2000: 93). Y es así que los saberes provenientes del mundo afro, indígena, judío y musulmán fueron aniquilados en aras de la imposición hegemónica de un saber que en sus inicios estuvo estrechamente vinculado a la iglesia cristiana para irse secularizando con el transcurso del tiempo (De Sousa Santos, 2005). La publicación del Discurso del Método en 1637 supuso un hito en este sentido. Desde el Ego Cogito,

si bien Descartes nunca define quién es este «yo», es claro que en su filosofía ese «yo» reemplaza al Dios de la cristiandad como nuevo fundamento del conocimiento y sus atributos constituyen una secularización de los atributos del Dios cristiano. Para Descartes, el «yo» puede producir un conocimiento que es «verdadero» más allá del tiempo y el espacio, «universal» en el sentido de que no está condicionado por ninguna particularidad, y «objetivo» entendido como equivalente a «neutralidad». En fin, la visión cartesiana argumenta que este «yo» puede producir un conocimiento desde el «ojo de Dios» (Grosfoguel, 2013: 36).

A estos epistemicidios se debe agregar el de la persecución a mujeres en toda Europa durante siglos, siendo el detonante el *Malleus maleficarum* o Martillo de las brujas, Tratado de persecución inquisitorial (y manual de tortura) con más de 200 reediciones en toda Europa, escrito en 1486. Y es que las brujas, al igual que los judíos o los herejes, poseían saberes denominados menores, los cuales debían ser invalidados por la Iglesia y por el Estado dada su improductividad y el temor que suscitan entre el resto de la población (Cohen, 2003). “Con la emergencia de la grilla universal moderna, de la que emanan el Estado, la política, los derechos y la ciencia, tanto la esfera doméstica como la mujer, que la habita, se transforman en meros restos, en el margen de los asuntos considerados de relevancia universal y perspectiva neutra” (Segato, 2010, ff.pp.).

Pero no solo la mujer, sino todo colonizado por la razón occidental. Dado que la maldad y la barbarie son características intrínsecas del colonizado, este se debe domesticar, pues es tarea del colonizador, gracias a su racionalidad, llevar al colonizado por el buen camino. El concepto de mayoría de edad al que deben llegar los primitivos, los pueblos atrasados, los infantes de la humanidad... generó un campo sobre el que cultivar la ciencia y la racionalidad (observemos que cultura y cultivar tienen la misma raíz léxica). Bajo este enfoque, la idea de progreso y de desarrollo, el cual se percibe como lineal y evolutivo, marcó el peso del positivismo y del influjo del naturalismo en las ciencias sociales durante décadas.

El aparato conceptual con el que nacen las ciencias sociales en los siglos XVII y XVIII se halla sostenido por un imaginario colonial de carácter ideológico. Conceptos binarios tales como barbarie y civilización, tradición y modernidad, comunidad y sociedad, mito y ciencia, infancia y madurez, solidaridad orgánica y solidaridad mecánica, pobreza y desarrollo, entre otros muchos, han permeado por completo los modelos analíticos de las ciencias sociales. El imaginario del progreso según el cual todas las sociedades evolucionan en el tiempo según leyes universales inherentes a la naturaleza o al espíritu humano, aparece así como un producto ideológico construido desde el dispositivo de poder moderno/colonial. Las ciencias sociales funcionan estructuralmente como un “aparato ideológico” (Castro Gómez, 1993: 154).

Es en este sentido en el que diversos autores hablan de la íntima relación entre colonialidad del saber y colonialidad del poder, los cuales tienen repercusiones en el campo de batalla del sistema educativo.

II.- La Universidad

La universidad fue y es parte de los diseños globales del mundo moderno-colonial. Con ello no quiero decir que en las grandes civilizaciones que ya existían cuando Europa era todavía una comunidad a formarse, débil y semi-barbaría, no tuvieran instituciones educativas. Quiero decir que a la institución educativa que se concibió en términos de universidad le fue consubstancial en la conceptualización epistémica que hoy conocemos como uni-vers(al)idad. La expansión religiosa y económica de occidente fue paralela a la expansión de la universidad. En consecuencia, la situación de la universidad, en este plano, debe pensarse en relación a la distribución planetaria de las riquezas económicas. Pero, además, debe verse también en relación a la desvalorización de la educación en los diseños globales neo-liberales, paralelos a la desvalorización de la vida humana (Quijano, entrevista. En Walsh, 2002).

La estrecha relación entre capitalismo, Estado y conocimiento lo podemos observar en el ámbito universitario. “Hemos de reconocer que el conocimiento universitario y afín a éste ha estado a la cabeza del desarrollo tecnológico, industrial y bélico” (De Sousa Santos, 2005: 12). La aparición de la Universidad en el Renacimiento europeo implicó una separación de saberes en los cuales el mago, el filósofo, el teólogo y la bruja debieron luchar por espacios de poder en sus inicios. La separación Iglesia-Estado supuso también otro tipo de exclusiones en los cuales el alquimista, la hechicera, la curandera y, sobre todo (ya de manera persecutoria) la bruja se vieron apartados de la legitimidad necesaria para transmitir sus saberes (Cohen, 2003: 12-13). La construcción de esa legitimidad no podría haberse dado sin la construcción de chivos expiatorios, siendo los conocimientos asociados a la brujería los apartados.

Pero tampoco se podría haber dado sin la aparición de lo que Michel Foucault ha denominado “instituciones del secuestro”, por cuanto en el Siglo XVIII surgen todas una serie de aparatajes estatales en los cuales la función ya no será excluir sino recluir con el objetivo de normalizar a los ciudadanos: manicomio, hospital, prisión, taller, orfanato y, por supuesto, la Escuela. En este tipo de instituciones existe, entre otros, (político, judicial, económico) un poder epistemológico: se trata de extraer saber de y sobre cuerpos, denominados dóciles, los cuales son sometidos, vigilados, controlados y disciplinados en torno a varias técnicas, funciones, categorías, etc. mediante los cuales se ejerce violencia epistémica.

La matriz práctica que dará origen al surgimiento de las ciencias sociales es la necesidad de “ajustar” la vida de los hombres al aparato de producción. Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la “modernización”, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo (Castro Gómez, 1993: 148).

Los sujetos, en dicha matriz, son fijados en torno a un aparato de transmisión del saber; quienes salen de esa institución escolar serán los encargados de, por un lado, separar al resto de la población en torno a los diferentes grados de acceso al conocimiento, lo que Castro Gómez (1993) denomina “la invención del otro”, el cual corre paralelo a la “invención del

ciudadano” y mediado y disciplinado por la escritura: manuales de urbanidad, constituciones, programas de alfabetización, etc. Así lo refería Laurentino Muñoz (1934: 14): “un pueblo enfermo e ignorante carece ciertamente de vitalidad y empuje, pero las campañas de educación e higiene podrían “redimir el conglomerado étnico en nuestro país; de otro modo, con la mediocridad racial, nunca llegará para nosotros la prosperidad ni la civilización”.

Por otro lado, los egresados de la educación superior serán los encargados, según Lyotard (1990), y ya hablando sobre el papel de la Universidad, de mantener el mito de la educación, ese “gran relato” de la modernidad europea.

En su libro *Against Literature*, Beverley presenta a la universidad como una institución por la que pasan casi todas las luchas hegemónicas y contrahegemónicas de la sociedad. Es en la universidad donde se forman los cuadros dirigentes de la hegemonía social, pero es también allí donde se tematizan las exclusiones vinculadas a esa hegemonía. Por esta razón, la lucha teórico-política al interior de la universidad adquiere un carácter fundamental, en la medida en que ella podría -aunque no necesariamente debería- tener efectos en otras instancias de la vida social.

(Castro Gómez, 1988: 25)

La universidad es el contexto adecuado para ejercer lo que De Certeau (1999) denomina una “micropolítica de la cotidianidad”, en donde por ejemplo el arte del habla popular queda excluido o invisibilizado, pues al no poder incluirse como “corpus”, es relegado a un segundo plano del conocimiento. Según Rita Laura Segato (2013: 27-28)

el gesto pedagógico por excelencia de esta universidad eurocéntrica, inherentemente racista y reproductora del orden racista mundial [...] es desautorizador: nos declara ineptos, nos impide producir categorías de impacto global. El orden jerárquico de la pauta colonial distribuye el valor de los resultados de la tarea intelectual, y opera invariablemente en el sentido de la reproducción del diferencial del capital racial de naciones y regiones, con sus respectivos parques académicos.

Desde el punto de vista de Edgardo Castro Gómez (1988) tanto el nacionalismo como el populismo disciplinaron y subalternizaron a toda una serie de sujetos sociales en Latinoamérica, lo cual sería impensable sin el papel jugado por las ciencias sociales, sin las cuales el estado moderno no podría ejercer dominio y control. Dentro de ellas, la institución universitaria es clave del proyecto por cuanto reproduce una mirada del mundo (Lander, 2000) desde el Norte. Para ello, toda una serie de dispositivos como los criterios de evaluación, la validación de posgrados, los textos que circulan, las editoriales acreditadas, los regímenes de indexación de revistas, la obligatoriedad del idioma inglés, etc., son puestos en juego. Esto no es actual sino que ya estaba presente en la época de las independencias republicanas en Latinoamérica:

Intelectuales humanistas como Bilbao, Sarmiento y Martí, para mencionar tan sólo tres ejemplos del siglo XIX, actuaban desde una posición hegemónica, asegurada por la literatura, el derecho y las humanidades, que les autorizaba a practicar lo que podríamos llamar una «política de la representación». Las humanidades se convierten así en el espacio desde el cual se «produce»

discursivamente al subalterno, se representan sus intereses, se le asigna un «lugar» en el devenir temporal de la historia y se le ilustra respecto al sendero «correcto» por el que deben encaminarse sus reivindicaciones políticas. (Castro Gómez, 1988: 170)

Lo que le sucedió a los subalternos (mujeres, locos, campesinos, negros u homosexuales) fue que fueron separados, excluidos. Una de las preguntas que la ciencia social se ha hecho recientemente es si efectivamente puede hablar el subalterno (Spivak, 2003) siendo la respuesta del todo negativa por cuanto su poder de enunciación viene subyugada histórica, epistémica y ontológicamente.

Uno de los mecanismos de los que se dota la Universidad para llevar este proceso de jerarquización a cabo son los ritos de institucionalización (Bourdieu, 1993), mediante los cuales se separa quién entra a las instituciones de quién no (por ejemplo mediante un examen), quién obtiene becas, bajo qué puntajes y criterios, a quiénes se le confieren premios, cómo son los mecanismos para ir superando grados, posgrados, obtención de plazas, etc. El examen normaliza, vigila, controla, castiga y clasifica, según Foucault.

Además de esto la Universidad está sometida a lo que David Graeber (2015) denomina “era de la burocratización global” y sus públicos (docentes, autoridades, administradores, funcionarios, estudiantes, evaluadores, etc.) están siempre potencialmente expuestos a caer en un “sonambulismo académico” (Lander, 2000) en el cual el grado de eficacia y productividad basada en una cátedra de prestigio y una investigación de nivel son denostados en aras del cumplimiento administrativo de matrices, encuestas, informes y planificaciones. Pero no es solo un proceso hiperburocratizado al que se enfrentan las universidades en la actualidad. Según Boaventura de Sousa Santos (2005), en concreto al exponer acerca de la crisis de la universidad pública, afirma que esta va vinculada a dos procesos: la reducción de la inversión y la mercantilización del conocimiento. Pérdida de autonomía, privilegio de lo técnico sobre lo social, producción de bienes y servicios para el mercado, denostación de lo humanístico y vinculación con la empresa son algunas de sus consecuencias. En este sentido, las facultades, con su criterio de separación de saberes y cánones, son el refugio en donde los conocimientos reposan.

Por otra parte existe una relación de interdependencia entre la vocación dirigencial y el Estado: a medida que se transforma el Estado se transforma la Universidad y viceversa. Es difícil decir si la Universidad transforma al Estado o el Estado a la Universidad. Pero lo que se puede afirmar es que la Universidad devino en uno de los factores de poder del Estado absolutista en el mundo feudal y como tal se trasladaría al continente americano durante la colonia y en los albores de la época moderna. En este sentido, autores como Benedict Anderson (2006) o Ernest Gellner (1988) han analizado la importancia de la educación en las formaciones nacionales², argumentando cómo la imprenta, la educación formal y la prensa han sido indispensables en la creación tanto de ciudadanos como de vínculos simbólicos con la patria, la nación, el

² Para una revisión de la relación entre simbolismo y construcción nacional, ver por ejemplo Billig, M. y Núñez, R. (1998).

territorio y el Estado. Los ciudadanos, a pesar de no conocerse, sí se reconocen en un ente común llamado nación, para lo cual la formación de planes de estudio ha venido siendo un lugar de acción del Estado y de controversias y conflictos en todos los gobiernos y todas las épocas. Qué, cómo y quién enseña tiene unos intereses concretos, siendo el campo de la educación una arena de lucha política, de proyección nacional y de competición por recursos y esferas de poder.

Al evolucionar el Estado Feudal hacia el Estado Democrático-burgués, la Universidad receptó como un fenómeno de vaso comunicante histórico la naturaleza racionalista tendencialmente democrática del moderno Estado burgués, asimilada progresivamente por la Institucionalidad universitaria. La evolución ulterior del Estado burgués hacia el fomento a la concentración creciente de los capitales industriales y financieros y la explotación de los obreros y de los esfuerzos de las capas marginadas de la población, sensibiliza a la Academia en lo político y en lo económico. Esto todo se traduce en el principal análisis crítico del capitalismo a través de trabajos como por ejemplo los de Marx- Engels y otros pensadores de la Escuela filosófica del materialismo dialéctico. En América Latina esa crítica adquiere un carácter utópico-práctico con el accionar del pensamiento romántico y radical de fines del siglo XIX. “La instrucción pública es un deber de la sociedad para con los ciudadanos” (Condorcet, 2000: 81). Sin ella, señalaba Condorcet, se habría declarado en vano que todos los hombres tienen los mismos derechos. La instrucción permitirá que nadie se someta ciegamente a la voluntad de otro ya que la desigualdad de instrucción ha sido históricamente una de las principales fuentes y causas de opresión

El conocimiento, que siempre ha otorgado poder tal como analiza profundamente Michael Foucault, quedaba circunscrito a unos sectores sociales muy minoritarios que, por ello mismo, detentaban una posición jerárquicamente preeminente y un estatus privilegiado. Y es eso, precisamente, lo que un sistema educativo republicano habrá de evitar a toda costa.

En un contexto de intensa mundialización capitalista el papel de la investigación creativa y de la educación y formación, cuya dimensión y vocación ético-política siempre debió haber sido irrenunciable, entra en crisis porque la institución educativa también queda atravesada y reorganizada por los valores hegemónicos de la competitividad y la rentabilidad. No podemos desentendernos en este marco, por lo tanto, del problema de la mercantilización del conocimiento, dentro de eso que bien ha podido denominarse “capitalismo cognitivo” (Galcerán, 2007) y que autores como Ramírez (2012) contextualizan en el escenario ecuatoriano por cuanto este país puede convertirse en un referente mundial de crítica al neoliberalismo, con el énfasis en las personas y en el “tiempo bien vivido” o vivido plenamente y no en el capital.

Con la expresión “capitalismo cognitivo” se pretende acotar y significar un ciclo histórico de las sociedades contemporáneas caracterizado por el desarrollo de un sistema económico que exige la formación dinámica y permanente de un eficiente “capital humano” adaptable a un mercado laboral volátil, cambiante y flexible. La Universidad, dentro de dicho esquema cada vez más hegemónico (y cuya cobertura ideológico-mistificadora tiene mucho que ver con las ideas-fuerza “era de la información” (Castells, 2004) y “sociedad del conocimiento”, iría quedando progresivamente atrapada dentro de un paradigma que, en última instancia, terminaría subsumiendo buena parte de la investigación y de la producción de conocimiento en una dinámica dirigida a la mera aplicabilidad empresarial-productiva.

El conocimiento sería comprendido exclusivamente como fuente de generación de valor económico agregado, valdría decir, siendo así que la investigación proyectada y ejecutada en los centros universitarios ya sólo se destinaría (de una manera cada vez más acentuada e

intensificada) a dinamizar el sistema tecno-económico. El saber producido y divulgado en los centros de conocimiento, y la investigación por ellos ejecutada, irían quedando tendencialmente mercantilizados precisamente porque su valor sólo sería evaluado, computado y medido en función de la inmediata rentabilidad y por su aplicabilidad productiva dentro de un mercado dinámico y competitivo.

La educación se convierte en una inversión, y se educan cuerpos y mentes para que, puestos a funcionar ulteriormente, desprendan rendimiento y generen valor económico. Todo el conocimiento adquirido ha de ser puesto a circular como stock productivo. Desde el ámbito latinoamericano José Enrique Rodó, en “Ariel”, realiza una crítica de algunos de los efectos de esa concepción utilitaria de la vida que, por cierto, procedía y procede del gran vecino del Norte, ejerciendo una poderosa influencia sobre las naciones iberoamericanas. Uno de los muchos efectos de la implantación avasalladora de una concepción cultural semejante, en el ámbito de la organización institucional del conocimiento, es el endiosamiento de la especialización. Las consecuencias de esta dinámica son que la Universidad pierde su autonomía epistémica e institucional. El conocimiento científico en la posmodernidad ya no es legitimado por su utilidad para la nación ni para la humanidad, sino por su performatividad, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder. El principio de performatividad tiene por consecuencia la subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes globales.

Conclusiones

Se deben apuntalar los procesos para una verdadera eliminación de las asimetrías socioeconómicas y de acceso a dicho conocimiento. Debemos repensar y sistematizar, por lo tanto, ese intenso vínculo que siempre habría de trabarse entre el Sistema Educativo y un Estado democrático. El capital cultural y educativo, pues, debe expandirse. Un sistema educativo que trate de fortalecer la institucionalidad democrática habrá de incidir de forma crítica en esa hegemonía cultural que todavía es patriarcal, elitista e incluso racista en muchísimos aspectos. La perspectiva de género, por tanto, habrá de tener una presencia notable en los planes de estudio; de lo contrario, estaríamos erigiendo un sistema educativo atravesado de asimetrías y falencias. No existirá un verdadero modelo educativo fortalecedor de la institucionalidad democrática si se pierde la perspectiva específica que aporta la crítica feminista en todas sus vertientes y aportes: feminismos negros, feminismos musulmanes, feminismos marxistas, feminismos de la igualdad, etc. (Truth, 2012; Grosfoguel, 2016).

Habríamos asistido, ciertamente, a una categorización eurocéntrica y jerárquica de los saberes y a la imposición de un drástico criterio de demarcación para sepultar múltiples conocimientos no-europeos en el área de lo “ingenuo”, lo “supersticioso” lo “atrasado” y “lo primitivo”. La construcción de la identidad moderna europea, en ese sentido, no puede comprenderse sin su componente de colonialidad. La dimensión epistémica está atravesada de asimetrías geopolíticas y geoculturales, hasta el punto de que muchos saberes no europeos o no occidentales fueron históricamente excluidos, silenciados, estigmatizados y “folclorizados”, condenados a posiciones subalternas o marginales, relegados al violento ostracismo de lo impensable, lo subhumano y lo pre-racional (Walsh, 2005). Cabría hablar, incluso, de verdaderos procesos de “epistemicidio”, de “extractivismo epistémico” (Grosfoguel, 2016) o directamente de “etnofagia” (Patzí, 1999).

Por primera vez en la historia, desde hace apenas unas décadas, la teoría que se produce desde Latinoamérica de manera original, autónoma y crítica, llega al resto del mundo y es capaz de

compartir, en plano de igualdad y no ya asimétricamente, la enunciación del conocimiento junto a otras teorías, escuelas, perspectivas y autores canónicas. Este nuevo paradigma latinoamericano tiene varias fuentes principales: teoría de la dependencia, pedagogía del oprimido, filosofía de la liberación y teoría decolonial. El cruce de saberes y pensamientos críticos, pues, permite un pensamiento endógeno que es capaz de interactuar con obras procedentes de Europa, Asia o África. Y en ese camino, Ecuador puede y debe ser capaz de entrar al debate académico, el cual también debe llevarse a cabo desde saberes populares, indígenas, campesinos, afros, montubios, etc. Respetando sus singularidades, sus heterogeneidades y su irrenunciable diversidad.

La función de la universidad hoy día ya no es tanto la de educar sino investigar, lo cual significa producir conocimientos pertinentes, los cuales son ciertamente mitificados en patentes e indexaciones en revistas de impacto. Los profesores universitarios se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios. La naturaleza del sistema educativo quedaría transfigurada, desvirtuada: ¿acaso debiéramos decir que sólo conoceremos e investigaremos aquellos aspectos que produzcan rentabilidad económica? Esta es la cuestión que debería preocuparnos de una forma perentoria; porque la educación es mucho más que eso. La instrucción y el conocimiento son herramientas de combate, las únicas que en último término pueden permitir una genuina emancipación de las personas y una liberación real de los pueblos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (2006) *Comunidades imaginadas*. Barcelona: Gedisa
- Apple, M. W. (2008) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Ayestarán, I., & Márquez-Fernández, Á. B. (2011). “Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos”. *Utopía y praxis latinoamericana*, N° 16(54). Páginas 7-15.
- Böttcher, N., Hausberger, B y Hering Torres, S. (2011) *El peso de la sangre. Limpios, mestizos y nobles en el mundo hispánico*. México D.F: El Colegio de México.
- Bourdieu, P. (1993) “Los ritos como actos de instición”. En Pitt Rivers, J. y Peristiany, J. G. (eds.): *Honor y Gracia*. Madrid: Alianza. Pgs. 111-123.
- Camacho, Mario (1916) “Criminología”, en: *Cultura*, Vol. III, No. 17, Bogotá.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Madrid: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. (1998) “Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de lo latinoamericano. La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización” En: Follari, R. y Lanz, R. (comp.): *Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina*, Caracas, Editorial Sentido. Pp. 155-182.

Castro-Gómez, S. (1993). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”. En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Chukwudi Eze, E. (2008). “El color de la razón: la idea de “raza” en la antropología de Kant”. En Chukwudi, E. (1997) *Poscolonial african Philosophy*. Bluckwell. Pgs. 21-81.

Cohen, E. (2003) *Con el diablo en el cuerpo. Filósofos y brujas en el Renacimiento*. Bogotá: Taurus.

Coronil, F. (2000). “Del eurocentrismo al globocentrismo: la naturaleza del poscolonialismo”. En Lander, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Cortez, D. (2010) “Genealogía del Buen Vivir en la nueva Constitución ecuatoriana”. En Raúl Fornet-Betancourt (Hg.) *Gutes Leben als humanisiertes Leben. Vorstellungen vom guten Leben in den Kulturen und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft heute*. Dokumentation des VIII. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie. Denktraditionen im Dialog. Studien zur Befreiung und Interkulturalität. Band 30. Wissenschaftsverlag Main. Pp. 227-248.

De Certeu, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bogotá: Cuadernos Pedagógicos, (6).

Galcerán Huguet, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas (Col)*, (27).

Gellner E. (1988) *Naciones y Nacionalismo*. Madrid: Alianza.

Graeber, D. (2015). *La utopía de las normas: De la tecnología, la estupidez y los secretos placeres de la burocracia*. Barcelona: Ariel.

Grosfoguel, R. (2013) “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo Siglo XVI”, *Tábula Rasa* N° 19. Pp. 31-58.

Grosfoguel, R. (2016). “Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”. *Tabula Rasa* N° 24. Pp. 123-143.

Lander, Edgardo (Comp., 2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO, UNESCO.

Lander, E. (2000) “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2). Pgs. 53-72.

Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (Vol. 2). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Muñoz, Laurentino (1934) *La tragedia biológica del pueblo colombiano. Estudio de observación y vulgarización*. Cali: América.

Lytard, Jean-Francois (1990) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México D.F: REI

- Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa). *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 28(3).
- Pratt, M. L. (2010). Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A (2007) "Colonialidad del poder y clasificación social". En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) 2007 El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá, Siglo del Hombre.
- Quijano, A. (2006). "El "Movimiento indígena" y las cuestiones pendientes en América Latina", *Argumentos* (México, DF), 19(50), 51-77.
- Quijano, A. (2000) Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America, en Nepantla. Views from South, No. 1.3, Durham, N.C., Duke University.
- Ramírez, R. (2012). *La vida (buena) como riqueza de los pueblos. Hacia una socio ecología política del tiempo*. Quito: IAEN- Economía e Investigación.
- Segato, R. L. (2013) "Ejes argumentales de la perspectiva de la colonialidad del poder", *Revista Casa de las Américas* N° 272. Julio-Septiembre 2013. Pp. 17-39.
- Segato, R. L. (2010) "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial". En Quijano, A. y Mejía, J. (eds.): *La Cuestión Descolonial*, Lima, Universidad Ricardo Palma.
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología*, Vol. 39, Páginas 297-364.
- Walsh, C., Schiwy, F., & Castro-Gómez, S. (Eds.). (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Editorial Abya Yala.