

DECOLONIZAR LA UNIVERSIDAD

La hybris del punto cero y el diálogo de saberes

Santiago Castro-Gómez

Desde hace algunos años, el sociólogo venezolano Edgardo Lander ha venido investigando el tema de los vínculos entre la universidad latinoamericana y la “colonialidad del saber”. En opinión de Lander, las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente. Para Lander,

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000, p. 65)¹

En este trabajo quisiera reforzar y profundizar en algunos de los temas tratados por Lander, buscando responder a la siguiente pregunta: ¿qué significa decolonizar la universidad en América Latina? Obviamente, la respuesta a esta pregunta exige señalar en qué consiste esa “mirada del mundo” que Lander identifica con las herencias coloniales del conocimiento y que, en su opinión, son reproducidas sistemáticamente por la universidad. Mi tesis será que esa *mirada colonial sobre el mundo* obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que denominaré “la hybris del punto cero”. Argumentaré que la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de *pensamiento disciplinario* que encarna, como en la *organización arbórea* de sus estructuras. Afirmaré que, tanto en su pensamiento como en sus estructuras, la universidad se inscribe en lo que quisiera llamar *la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad*

¹ El resaltado es mío.

*del poder y la colonialidad del saber.*² Con todo, mi diagnóstico no será sólo negativo sino también propositivo. Argumentaré que aun en el interior de la universidad se están incorporando nuevos paradigmas de pensamiento y organización que podrían contribuir a romper con la encerrona de este triángulo moderno/colonial, si bien todavía de forma muy precaria. Me referiré concretamente a la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a *tender puentes* hacia un diálogo transcultural de saberes.

Procederé del siguiente modo: iniciaré con el diagnóstico de Jean-François Lyotard sobre la crisis de legitimación de la universidad contemporánea en el marco del capitalismo posfordista, mostrando cuál podría ser la oportunidad que tiene la universidad para iniciar la decolonización en este contexto. Luego me referiré al tema del diálogo de saberes, afirmando que de nada sirve incorporar la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, si ello no contribuye a permitir un intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y formas post-occidentales de producción de conocimientos.

LA UNIVERSIDAD RIZOMÁTICA

Quisiera empezar haciendo referencia al diagnóstico avanzado por Jean-François Lyotard, en su libro *La condición posmoderna*, sobre la situación del saber a finales de los años setenta. Me voy a centrar solamente en un aspecto del libro, cuando Lyotard examina las dos versiones del relato moderno de la legitimación del saber y los vincula con su institucionalización en la universidad. Se trata de los dos grandes relatos (o meta-relatos) que sirvieron para legitimar la producción y organización de los conocimientos en la modernidad.

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, funcionarios: toda una serie de personajes dotados de capacidades científico-técnicas para vincularse al progreso material de la nación (Lyotard, 1999, p. 63).

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, adminis-

² Véase el “Prólogo” de este volumen.

tradores 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 (Lyotard, 1990, p. 69).

Tenemos, entonces, dos tipos de meta-relatos que podemos identificar con dos modelos de universidad y dos tipos de función social del conocimiento. Se trata, en realidad, de dos modelos en competencia, de dos formas de legitimación narrativa que favorecen dos tipos diferentes de conocimiento y dos tipos diferentes de universidad. Sin embargo, no voy a reflexionar ahora sobre las diferencias entre los dos modelos, sino sobre los elementos comunes que hay entre ellos. El primer elemento común que me parece identificar es la *estructura arbórea* del conocimiento y de la universidad. Ambos modelos favorecen la idea de que los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares. El segundo elemento común es el reconocimiento de la universidad como *lugar privilegiado de la producción de conocimientos*. La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. En ambos modelos, la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo.

Quisiera argumentar ahora que estos dos elementos, comunes a ambos modelos, pertenecen a las herencias coloniales del conocimiento señaladas por Lander y se inscriben, por tanto, en la *estructura triangular de la colonialidad* que mencionábamos antes. Mi tesis será que tanto la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como la postulación de la universidad como ámbito fiscalizador del saber reproducen un modelo epistémico moderno/colonial que deseo llamar la “hybris del punto cero”.³

Para explicar en qué consiste la hybris del punto cero, quisiera empezar con una genealogía del modo como las ciencias comenzaron a pensarse a sí mismas entre 1492 y 1700, pues es en esa época cuando emerge el paradigma epistémico que todavía es hegemónico en nuestras universidades. En efecto, durante esa época se produce una ruptura con el modo como la naturaleza era entendida, no sólo en el interior de Europa sino en todas las culturas del planeta. Si hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo,

³ Para una reflexión sobre el concepto de “punto cero” y un estudio de caso sobre el mismo, véase mi libro, *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (2005a).

en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso poco a poco 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. 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.

A Descartes se le suele asociar (injustamente) con la emergencia de este nuevo paradigma filosófico.⁴ 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 y que, por tanto, esa certeza solamente podía obtenerse en la medida en que la ciencia pudiera fundamentarse en un ámbito incontaminado por lo empírico y situado fuera de toda duda. Los olores, los sabores, los colores, en fin, todo aquello que tenga que ver con la experiencia corporal, constituye, para Descartes, 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*. Y el pensamiento, en opinión de Descartes, es un ámbito meta-empírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de los hombres. Es el modelo abstracto de las matemáticas. Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia.

En efecto, Descartes estaba convencido de que la clave para entender el universo se hallaba en la estructura matemática del pensamiento, y de que esta estructura coincidía con la estructura matemática de la realidad. La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una 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. Para Descartes, como luego

⁴ 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 (Castro-Gómez, 2005b). 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.

para Newton, el universo material es como una máquina en la que no hay vida, ni *telos*, ni mensaje moral de ningún tipo, sino tan sólo movimientos y ensamblajes que pueden explicarse de acuerdo con la disposición lógica de sus partes. No sólo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica maquinica. Un hombre enfermo equivale simplemente a un reloj descompuesto, y el grito de un animal herido no significa más que el crujido de una rueda sin aceite.

Pues bien, es este tipo de modelo epistémico el que deseo denominar la *hybris del punto cero*. Podríamos caracterizar este modelo, utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus*. Como Dios, el observador 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. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. 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.

Pero, ¿qué tiene que ver todo esto con el tema de la universidad? Hablábamos de la estructura arbórea y disciplinaria del conocimiento que comparten los dos modelos de universidad señalados por Lyotard. Pues bien, mi tesis es que la universidad moderna encarna perfectamente la “*hybris del punto cero*”, y que este modelo epistémico se refleja no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas.

Las disciplinas son ámbitos que agrupan diversos tipos de conocimiento experto: la sociología es una disciplina, la antropología es una disciplina, la física y las matemáticas también lo son. Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de *una* de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento. Esto se logra mediante ingeniosas técnicas. Una de ellas consiste en inventarse los “*orígenes*” de la disciplina. Las disciplinas construyen sus propios orígenes y escenifican el nacimiento de sus padres fundadores. En una palabra, las disciplinas construyen sus propias mitologías: Marx, Weber y Durkheim como padres de la sociología; “los griegos” como padres de la filosofía; Newton

como padre de la física moderna, etc. De este modo, las disciplinas recortan ciertos ámbitos del conocimiento y definen ciertos temas que son pertinentes única y exclusivamente a la disciplina. Esto se traduce en la materialización de los cánones. En prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define cuáles autores se deben leer (las “autoridades” o los “clásicos”), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina. Los cánones son dispositivos de poder que sirven para “fijar” los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables.

Pero la *hybris* del punto cero se refleja no sólo en la disciplinarización del conocimiento, sino también en la arborización de la estructura universitaria. La mayoría de las universidades funcionan por “facultades”, que a su vez tienen “departamentos”, que a su vez tienen “programas”. Las facultades funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes. Así, por ejemplo, a una facultad de ciencias sociales le ha sido encomendada la *administración y el control* de todos los conocimientos que epistemológica y metodológicamente puedan ser legitimados como pertenecientes a una de las disciplinas de las “ciencias sociales”. Surgen así los distintos departamentos, a los cuales pertenecen especialistas en cada una de las disciplinas vinculadas a la facultad en cuestión. Rara vez los profesores pueden moverse entre un departamento y otro, mucho menos entre una facultad y otra, porque son como prisioneros de una estructura universitaria, esencialmente fracturada. Ya Pierre Bourdieu mostraba cómo esta división de la estructura universitaria esconde una lucha feroz entre diferentes actores por la obtención de un determinado tipo de capital, lo cual explica también la competencia entre las diversas unidades académicas por los recursos financieros.

La pregunta que surge ahora es la siguiente: ¿existe una alternativa para decolonizar la universidad, liberándola de la arborización que caracteriza tanto a sus conocimientos como a sus estructuras? Es en este punto donde quisiera volver al diagnóstico de Lyotard sobre la crisis de la universidad contemporánea. De acuerdo con Lyotard, vivimos actualmente en una “condición posmoderna” —yo agregaría “poscolonial”⁵— en la que la función narrativa del saber ha cambiado con respecto a su forma propiamente moderna. La posmodernidad es caracterizada como 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. Esto conduce a la universidad a una *crisis de legitimación*. 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. Exceptuando algunas universidades de los

⁵ En otro lugar he argumentado ampliamente que la condición contemporánea en el capitalismo global podría ser caracterizada como “posmoderna/poscolonial”. Véase Castro-Gómez (2005b).

Estados Unidos, la investigación de punta en tecnologías de la información es realizada por empresas multinacionales como Microsoft, que invierten millones de dólares en ello. 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. Así las cosas, la universidad deja de ser el núcleo fiscalizador del saber, tal como lo habían imaginado los pensadores ilustrados. La universidad ya no puede fiscalizar el conocimiento, es decir, ya no puede servir, como lo pensara Kant, como un tribunal de la razón encargado de separar el conocimiento verdadero de la *doxa*. En otras palabras, bajo las condiciones sentadas por el capitalismo global, la universidad deja de ser el ámbito en el cual el conocimiento reflexiona sobre sí mismo.

En este sentido decimos, entonces, que la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital. El conocimiento científico en la posmodernidad es *inmanente*. 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.⁶ El principio de performatividad tiene por consecuencia la subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes globales. La *belle époque* del profesor moderno, la era del “educador” y del “maestro” parece haber llegado a su fin, pues la función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar, lo cual significa: *producir conocimientos pertinentes*. 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.

En este contexto, tan poco alentador, pareciera que la pregunta por la decolonización de la universidad tuviera que ser respondida con un “no” rotundo. Sin embargo, la luz que nace en esta contemporaneidad emergente de comienzos de siglo no puede ser vista si se le mide con los mismos patrones epistémicos de lo ya establecido. Existen ya, en el ámbito de la ciencia, paradigmas de pensamiento alternativos que rompen con la colonialidad del

⁶ En palabras de Lyotard: “El principio de performatividad tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes. A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea [de progreso] o como emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y de los estudiantes [...]. La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante, por el profesionista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y, en el contexto de la argumentación del poder: ¿es eficaz? Pues la disposición de una competencia performativa pareciera que debiera ser el *resultado vendible* en las condiciones anteriormente descritas, y es eficaz por condición. Lo que deja de serlo es la competencia según otros criterios, como verdadero/falso, justo/injusto, etc. [...]” (Lyotard, 1990, pp. 93 y 95).

poder impulsada por la hybris del punto cero. La imagen del mundo como si fuese un sistema mecánico compuesto de bloques elementales, la visión de la vida social como una lucha competitiva por la existencia, la creencia en el progreso material ilimitado, la idea de que la luz excluye a la oscuridad y la razón a la barbarie, están siendo desafiadas por un paradigma emergente que empieza también a golpear las puertas de la universidad. Me refiero al paradigma del 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, ha dejado de ser vista con sospecha por muchos hombres de ciencia, por académicos e intelectuales de todo el mundo. Desde la física, la biología, la neurociencia, la antropología, la sociología y la psicología contemporáneas, se empiezan a revisar, implícita o explícitamente, los presupuestos epistémicos que marcaron la hybris del punto cero. Asistimos a un cambio de paradigma en la ciencia, que puede llegar a tener consecuencias muy positivas para la universidad (Capra, 2000; Martínez Mí-guez, 2002; Maffesoli, 1997).

A mi juicio, el paradigma de la complejidad podría ser benéfico en la medida en que promueva la *transdisciplinariedad*. Vivimos en un mundo que ya no puede ser entendido sobre la base de saberes analíticos, que ven la realidad de forma compartimentada y fragmentada. Pero la universidad sigue pensando un mundo complejo de forma simple; continúa formando profesionales arbo-rescentes, cartesianos, humanistas, disciplinarios, incapaces de intervenir en un mundo que funciona con una lógica compleja (Rozo Gauta, 2004, pp. 156-157). Para evitar esta parcelación del conocimiento y de la experiencia, la universidad debiera tomarse muy en serio las prácticas articuladoras de la transdisciplinariedad.

A diferencia de la interdisciplinariedad (concepto surgido en los años cincuenta del siglo pasado), la transdisciplinariedad no se limita a intercambiar datos entre dos o más disciplinas, dejando intactos los “fundamentos” de las mismas. Por el contrario, la transdisciplinariedad afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el *principio del tercio incluido*. Mientras que las disciplinas trabajan con el principio formal del tercio excluido (A no puede ser igual a $\neg A$), la transdisciplinariedad incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando (Nicolescu, 2002, p. 50). 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. 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. En lugar de separar, la transdis-

ciplinariedad nos permite ligar (*link*) los diversos elementos y formas del conocimiento, incluyendo, como veremos en la segunda parte de este texto, los conocimientos que la modernidad había declarado como dóxicos.

Pero una universidad que *piensa* complejamente debe ser también una universidad que *funciona* complejamente. Esto significa que debe hacer que sus estructuras también sean rizomáticas. Pienso, 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.

Sin embargo, considero que el avance hacia una universidad transdisciplinaria lleva consigo el tránsito 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. Y esto por una razón específica: 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 (Bateson, 1997).

LA UNIVERSIDAD TRANSCULTURAL

El tema de la transdisciplinariedad en la universidad se encuentra unido a otro asunto no menos importante: el diálogo de saberes. No se trata sólo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento proveniente de otra, generando así nuevos campos del saber en la universidad. Esto es tan sólo un aspecto al que probablemente nos llevaría la asimilación del pensamiento complejo, y del cual existen ya ciertas señales, aunque todavía tímidas. Pero el otro aspecto, el más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. Diríamos, entonces, que mientras que la primera consecuencia del paradigma del pensamiento complejo sería la flexibilización transdisciplinaria del conocimiento, la segunda sería la *transculturización del conocimiento*.

Sin embargo, el diálogo de saberes, así entendido, ha sido imposible hasta el momento, porque el modelo epistémico del punto cero se ha encargado de impedirlo. Recordemos que de acuerdo con este modelo, el hipotético observador del mundo tiene que desligarse sistemáticamente de los diferentes lugares *empíricos* de observación (punto 1, punto 2, punto 3, punto n) para ubicarse en una plataforma inobservada que le permita obtener la certeza del conocimiento. Pero esta plataforma no es sólo meta-empírica sino también *meta-cultural*. No son sólo los olores, los sabores y los colores aquello que obstaculiza el logro de la certeza, sino también la pertenencia a cualquier tipo de tradiciones culturales. Observados desde el punto cero, los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como *doxa*, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, “pre-científicos” y, en cualquier caso, como pertenecientes al *pasado* de Occidente.

Este colonialismo epistémico de la ciencia occidental no es en absoluto gratuito. La *hybris* del punto cero se forma, precisamente, en el momento en que Europa inicia su expansión colonial por el mundo, en los siglos XVI y XVII, acompañando así las pretensiones imperialistas de Occidente (Castro-Gómez, 2005a). El punto cero sería, entonces, la *dimensión epistémica* del colonialismo, lo cual no debe entenderse como una simple prolongación ideológica o “superestructural” del mismo, como quiso el marxismo, sino como un elemento perteneciente a su “infraestructura”, es decir, como algo *constitutivo*. Sin el concurso de la ciencia moderna no hubiera sido posible la expansión colonial de Europa, porque ella no sólo contribuyó a inaugurar la “época de la imagen del mundo” —como lo dijera Heidegger—, sino también a generar una determinada representación sobre los pobladores de las colonias como parte de esa imagen. Tales poblaciones empiezan a ser vistas como *Gestell*, es decir, como “naturaleza” que es posible manipular, moldear, disciplinar y “civilizar”, según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad. Diremos, entonces, que hacia mediados del siglo XVIII, Europa se mira a sí misma como en disposición de un aparato de conocimiento desde el cual es posible ejercer un juicio sobre los demás aparatos de conocimiento (pasados, presentes o futuros), y también como la única cultura capaz de unificar al planeta bajo los criterios superiores de ese parámetro.

¿Cómo es posible, entonces, un diálogo de saberes? De acuerdo con lo dicho hasta el momento, la respuesta no puede ser sino una: 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. Si desde

el siglo XVIII la ciencia occidental estableció que entre más lejos se coloque el observador de aquello que observa mayor será también la objetividad del conocimiento, el desafío que tenemos ahora es el de establecer una ruptura con este “pathos de la distancia”. Es decir que ya no es el alejamiento sino el *acercamiento* el ideal que debe guiar al investigador de los fenómenos sociales o naturales. Con otras palabras: si la primera ruptura epistemológica fue con la *doxa* en nombre de la *episteme* para *subir* al punto cero, el gran desafío que tienen ahora las ciencias humanas es realizar una segunda ruptura epistemológica, pero ahora ya no con la *doxa* sino frente a la *episteme*, para *bajar* del punto cero. 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.

Acercarse a la *doxa* implica que 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”, empiecen a *ganar legitimidad* y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes. En la universidad, sin embargo, el logro de esta legitimidad no es cosa fácil. Con algunas excepciones,⁷ la idea de que la universidad pueda generar espacios en los que distintas formas de producir conocimiento —digamos entre la medicina indígena y la medicina tradicional— puedan coexistir, es, por ahora, una utopía, debido a que, de acuerdo con la taxonomía del punto cero, ambos tipos de saberes *no son contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio*. Recordemos que 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. 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”.

Para finalizar digamos, entonces, que “decolonizar la universidad” significa por lo menos dos cosas:

1. El favorecimiento de la *transdisciplinariedad*. Como bien lo ha señalado Nicolescu (2002), la palabra “trans” tiene la misma raíz etimológica que la

⁷ Pienso aquí en el caso extraordinario de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (“casa del saber”) de Quito.

palabra “tres”, y significa, por ello, la trasgresión del dos, es decir, aquello que va 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. La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (“esto o aquello”) por una lógica inclusiva (“esto y aquello”). Decolonizar la universidad significa, por ello, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo.

2. El favorecimiento de la *transculturalidad*. La universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo. En este sentido, José Rozo Gauta, estudioso de la cultura Muisca, y uno de los más importantes escritores del pensamiento complejo en Colombia, manifiesta la necesidad de

[...] cambiar las ideas y prácticas eurocéntricas, especialmente la imposición colonial de la visión occidental del mundo y de sus prácticas e ideas económicas, políticas, sociales, culturales, educacionales y cognitivas. (Rozo Gauta, 2004, p. 164)

Queremos dejar claro que la decolonización de la universidad, tal como aquí es propuesta, no conlleva una *cruzada contra Occidente* en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas, como suelen creer algunos. Tampoco se trata de ir en contra de la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico. Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que *negarlas*, ni porque éstas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor”. Hablamos, más bien, 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. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un *pensamiento integrativo* en el que la ciencia occidental pueda “enlazarse” con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista.

BIBLIOGRAFÍA

- Bateson, Gregory. (1997). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
Capra, Fritjof. (2000). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

- Castro-Gómez, Santiago. (2005a). *La hybris del punto cero. Ciencia raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- _____. (2005b). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Hardt, Michael y Antonio Negri. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Lander, Edgardo. (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Santiago Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Liotard, Jean-François. (1990). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei.
- Maffesoli, Michel. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Miguelez, Miguel. (2002). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Morin, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Icfes.
- Nicolescu, Basabab. (2002). *Manifiesto of Transdisciplinarity*. Albany: State University of New York.
- Rozo Gauta, José. (2004). *Sistémica y pensamiento complejo*. Vol. II. Sistémica, educación y transdisciplinarietà. Medellín: Biogénesis.