

UNIDAD DE FORMACIÓN “INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS 1”

Espacio de Formación: Formación General

Año: Primero

Bolivia – 2011

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© De la presente edición:

Publicación:

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS 1

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional /
Dirección General de Formación de Maestros
Unidad Especializada de Formación Continua – UNEFCO

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2011). *Investigación Educativa y Producción de Conocimientos 1*, Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/DGFM. La Paz – Bolivia.

Diseño & Impresión:

(Poner nombre de la imprenta)

La venta de este documento está prohibida. Denuncie al vendedor/a a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815.

Bolivia, 2011

PRESENTACIÓN

(La presentación deberá ser elaborada por el VESFP o la DGFM)

INDICE GENERAL

Presentación
Índice general
Datos generales de la unidad de formación
Introducción
Objetivo holístico de la unidad de formación
Orientaciones metodológicas

Tema 1: LA ESTRUCTURACIÓN DE LA RAZÓN INSTRUMENTAL Y LA COLONIZACIÓN DEL MUNDO

Objetivo holístico del tema
1.1 Colonización, educación e investigación (cuestiones preliminares)
1.2 Ontología del logocentrismo, origen y consolidación
1.3 La ciencia como instrumento de construcción de la realidad (ontología de la ciencia)
Resumen del tema
Actividades sugeridas:
Actividades iniciales
Actividades de desarrollo:
Actividades de evaluación
Lecturas complementarias

Tema 2: LA COLONIALIDAD DEL SABER Y DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Objetivo holístico del tema
2.1 Cuestiones de historia e idiosincrasia boliviana para la neo-colonización del saber
2.2 La geopolítica del conocimiento
2.3 La Colonialidad en las instituciones educativas
2.4 La formación docente, resultado de la colonialidad en Bolivia
Resumen del tema
Actividades sugeridas
Actividades iniciales
Actividades de desarrollo
Actividades de evaluación
Lecturas complementarias

Tema 3: LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN MODERNA Y LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Objetivo holístico del tema
3.1 ¿Qué es un paradigma?
3.2 ¿Qué es el paradigma positivista?
3.3 ¿Qué es el paradigma interpretativo o cualitativo?
3.4 ¿Qué es el paradigma socio-crítico?
3.5 Cuadros y epílogo
Resumen del tema

Actividades sugeridas:
Actividades iniciales
Actividades de desarrollo:
Actividades de evaluación
Lecturas complementarias

Tema 4: LOS PARADIGMAS EMERGENTES, LAS EPISTEMOLOGÍAS PARA UN NUEVO TIEMPO

Objetivo holístico del tema
4.1 A modo de introducción, la fenomenología
4.2 La teoría del caos, una epistemología de otro modo
4.3 El pensamiento complejo, otra epistemología de otro modo
Resumen del tema
Actividades sugeridas:
Actividades iniciales
Actividades de desarrollo:
Actividades de evaluación
Lecturas complementarias

Tema 5: LA INVESTIGACIÓN EN LA ONTOLOGÍA DEL VIVIR BIEN

Objetivo holístico del tema
5.1 El cosmocimiento, base ontológica para un nuevo conocimiento
5.2 Cosmocimiento, ¿nuevo modelo epistemológico?
5.3 Gnoseología del conocimiento
Resumen del tema
Actividades sugeridas:
Actividades iniciales
Actividades de desarrollo:
Actividades de evaluación
Lecturas complementarias

INTRODUCCIÓN

Los objetivos de aprendizaje del presente módulo exigen una diversificación de las sesiones de aprendizaje. Los contenidos conceptuales y prácticos que se pretenden desarrollar requieren de nuevas formas de aprender y enseñar; por tanto, las actividades de aprendizaje se desarrollarán en la modalidad de taller, con actividades de producción de conocimiento en realidades concretas al estudio de la realidad social y antropológica de Bolivia.

En lo posible, cada unidad de estudios se desarrollará en sesiones de aprendizaje combinados en seminario, taller e investigación. Con relación a este último se busca que el estudiante integre la producción de conocimiento a su formación y en la asignatura se prevé la articulación de objetos de estudio, que describen, explican e interpretan la realidad social y antropológica de Bolivia.

Las distintas unidades de aprendizaje están diseñadas para que, el estudiante se realice como constructor de una teoría y práctica de investigación y producción de conocimiento. Las actividades de aprendizaje promueven la interacción del estudiante con los objetos de conocimiento y no así con los transmisores del conocimiento. En el módulo se trabajará en forma indistinta a la modalidad de seminario, taller o investigación y dependerá a los objetivos de cada unidad; sin embargo, en cada unidad se definen horas seminario, taller o investigación de acuerdo a los contenidos y a los objetos de estudio.

Así, el estudiante logrará la apropiación de conceptos, aplicación y construcción de conceptos; para ello, se implementan sesiones de aprendizajes activos y vivenciales que integran la realidad a los objetos de estudio de la realidad investigativa y de producción de conocimiento; o sea, participa de exposiciones, de trabajos de grupo, actividades de sistematización, lectura y revisión bibliográfica. En este contexto, las funciones del docente tienen que ver con el seguimiento a los procesos de aprendizaje, aprovisionamiento de insumos de aprendizaje, apoyo logístico, organización de la gestión del aprendizaje y la evaluación. En estas funciones está implícito un enfoque activo del aprendizaje; o sea, el de un facilitador de la producción del conocimiento.

Finalmente, las funciones del estudiante están relacionadas a la apropiación y construcción de conocimientos y objetos de estudio; además, de reflexionar e intervenir creativa, propositiva y críticamente, pero, también debe ser responsable de su aprendizaje y aplicar la psicología práctica en contextos de vida cotidiana, estudio o trabajo.

Objetivos holístico de la Unidad de Formación

- Conocemos e identificamos contenidos vinculados a la colonización del conocimiento, la colonialidad del saber, los paradigmas de la investigación moderna y la producción de conocimiento, los paradigmas emergentes y las epistemologías para el nuevo tiempo, desde un posicionamiento propio, analizando las diferentes teorías desde las más antiguas hasta las contemporáneas, bajo el criterio histórico, político e ideológico de nuestro contexto como Estado Plurinacional, que le permitirán al estudiante conocer los fundamentos epistemológicos, aportes teóricos, sus problemas de ontología,

gnoseología y epistemología, su institucionalización para su posicionamiento personal y profesional en su formación como maestros/as en las ESFM.

Orientaciones Metodológicas del texto “Investigación Educativa y Producción de Conocimiento”

Los seminarios

Los seminarios son sesiones de aprendizaje presencial (organizados como clases presenciales), que responden a consignas, horarios y tiempos específicos se desarrollan temáticas inherentes a los temas de investigación en Bolivia. Estas sesiones están a cargo del docente responsable de la asignatura y, en algunos casos, estará a cargo de invitados que cuentan con la experiencia de trabajo y el reconocimiento académico necesario para socializar y compartir experiencias de trabajo como aprendizajes.

Estas actividades se desarrollarán de forma presencial en los horarios determinados y con una metodología específica que promueva la discusión, la reflexión y la crítica; por todo eso, se prevé una planificación de las sesiones de seminario, donde se definen de forma sistemática las actividades, su tiempo de realización, la metodología y el sistema de evaluación. Estas sesiones de seminario deberán necesariamente estar integradas a las sesiones de taller, cuyo objetivo de aprendizaje deberá responder a una planificación general del módulo de investigación educativa y producción de conocimiento.

El taller

Las actividades de taller se desarrollarán de forma integrada y complementaria a las sesiones de seminario y tienen como objetivo activar la producción de conocimiento en los contextos de aprendizaje. Estas sesiones de aprendizaje se caracterizan por involucran a los participantes (estudiantes) en los procesos de construcción del conocimiento; más que todo, desarrollan actividades que integran la experiencia y el conocimiento (previo) del estudiante a los contenidos teóricos y prácticas de la realidad investigativa de Bolivia.

Los talleres serán organizados bajo el enfoque del aprendizaje activo, que ubica a los estudiantes en situación de descubrimiento y de construcción de conocimientos. El diseño de cada uno de los talleres tiene que ver con una definición estratégica del tema de investigación a tratar; más que todo, se prevé la actividad de taller para realizar experiencias de investigación focal o producción de conocimiento, donde se logra a) una apropiación correcta de marco conceptual de un experiencia empírica de estudio o investigación, b) una aplicación vivencial de los conceptos, ya que devienen de protocolos previos o pre-sistematizaciones y la actividad de estudios y análisis de los estudiantes y c) la posibilidad de construcción de contenidos conceptuales y prácticos de la realidad de investigación educativa y de producción de conocimiento. Estas actividades se desarrollarán de forma presencial en los horarios determinados y con una metodología específica para activar la producción del conocimiento y el aprendizaje experiencial en los estudiantes. Casi todas las unidades contemplan actividades de taller, cuya asistencia es obligatoria.

Trabajo en grupo

El trabajo de grupo es una actividad casi ajena a la planificación del docente responsable de la asignatura y responde a la propia organización de los estudiantes que definen tiempos y horarios para su realización. Este trabajo responde a consignas específicas definidas en las sesiones presenciales y se organizan bajo productos de aprendizaje, que serán desarrollados por los estudiantes.

TEMA 1: LA ESTRUCTURACIÓN DE LA RAZÓN INSTRUMENTAL Y LA COLONIZACIÓN DEL MUNDO

OBJETIVO HOLÍSTICO DEL TEMA

- Aprendemos el significado y características del nacimiento del logocentrismo, estudiamos a la ciencia como instrumento de construcción de la realidad, la ideología de la ciencia/ideología de la colonización, reflexionando sobre sus efectos en la actualidad, su ontología, su ideología y sus formas de colonización, para deconstruir y reestructurar los conocimientos desde nuestra percepción y nuestras propias posturas, hacia la generación de nuevos conocimientos.

1.4 COLONIZACIÓN, EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN (CUESTIONES PRELIMINARES)

La educación (o formación) de Bolivia y de una mayor parte del mundo organiza sus proyectos y programas legitimando las producciones de la sociedad de occidente; concretamente, en los programas y carreras de formación superior se difunden y en el mejor de los casos se recrean la cultura, la tecnología, la ciencia y el conocimiento de una sola sociedad, la moderna. En el caso de los programas de formación docente, de la misma forma se difunden y se recrean prácticas y teorías educativas basadas en la cultura y el conocimiento de occidente.

En este hecho encierra un objetivo político implícito y es el de legitimar un solo tipo conocimiento, una sola tecnología, una forma de ver el mundo, una sola fe, una sola forma de organización social, política o económica y, en el caso de los programas de formación docente, una sola educación. El caso específico de legitimar una sola educación, también responde a un proyecto político que da continuidad a la hegemonía de los grupos de sociedades (empresas) y países (grupo de los ocho) que dominan el mundo, ya que con la legitimación de su cultura, su tecnología, su ciencia y su conocimiento aseguran su dominio.



Fig. 1. Pintura representando la colonización de América



Fig. 2. Pintura representando el encuentro bélico entre españoles e Indios de América

La continuidad de este proyecto político es posible gracias a que, los centros de formación docente, en colegios, escuelas y universidades siguen desarrollando una formación mono-cultural, mono-científica o mono-epistemológica. Esta forma de hacer formación (o educación) es un trabajo anexo a la hegemonía política, social y económica de la sociedad moderna de occidente; o sea que, la hegemonía cultural, científica y epistemológica también garantiza la dominación del occidente moderno; es decir, dominación sobre los grupos humanos, pueblos y culturas del mundo.

Desde siempre, la educación boliviana tuvo como propósito la dominación y control político y social; por eso, ha sido organizado (configurado) para continuamente hacer vigente la cultura de occidente, su civilización y, en el ámbito de la formación profesional, su práctica científica, su conocimiento o su epistemología. Hasta antes de la aceptación de la diversidad (y la pluralidad), esta realidad no estaba siendo cuestionada, ya que era demasiado habitual formarse en la cultura, la ciencia y la epistemología moderna o de occidente.

La emergencia de la diversidad en Bolivia da cuenta de que ya no es posible formar (o educar) en una sola cultura, ciencia o conocimiento, ya que la diversidad cultural, étnica o lingüística también compromete la diversidad en el ámbito de los conocimientos (diversidad de saberes o ciencia) o la diversidad epistemología (diversidad de formas de hacer conocimientos); además, esta diversidad también está ampliado a las formas de comprender la realidad (diversidad ontológica). Por tanto, la educación para un Estado plurinacional ya no puede dar continuidad a la educación (o formación) moderna de occidente y, por tanto, debe empezar por asumir una nueva perspectiva formativa distinta, donde de seguro se debe profundizar la diversidad en lo epistemológico y en lo científico.

A este respecto, Boaventura de Sousa, haciendo un análisis de la ciencia de occidente constata que no sólo se está ante una realidad diversa, sino frente a otra realidad muy distinta, ya que los modos de ver la realidad, el concepto del entorno y otros muestran que se está ante otra ontología.

La educación nueva debe estar centrada en un modelo epistemológico coherente con la ontología del nuevo proyecto de sociedad boliviana, que se expresa en la Nueva Constitución Política del Estado (NCPE) y en la nueva ley de educación (Avelino Siñani-Elizardo Pérez). Estos documentos sintetizan el vivir bien como un nuevo proyecto de vida y su concreción precisa de una educación nueva. Preliminarmente, la educación para el vivir bien debe ser dinamizada con una visión de unidad con el todo (visión cosmocéntrica), la descolonización y la construcción de un pensamiento post moderno (ambientalistas y ecologistas), que tenga como objetivo cuidar el planeta y la vida del planeta.



Fig. 3. Boaventura de Sousa Santos (Coímbra, 15 de noviembre de 1940) es doctor en Sociología del derecho por la Universidad de Yale.

En el Estado plurinacional, el desafío de la nueva educación consiste en desmontar discursos y prácticas educativas. Los discursos que, hasta ahora, han legitimado objetivos educativos que buscan el adoctrinamiento (creer en Dios) para salvar al “hombre” del pecado, el Bachillerato en Humanidades para civilizar o culturizar al boliviano y discursos de educación que buscan la modernización de la sociedad y del “hombre” boliviano.

Las prácticas, por su parte, se han innovado muy poco y lo largo de casi toda la historia boliviana sólo se ha practicado relaciones didácticas de enseñanza, ya que regularmente se tenía que adoctrinar, instruir y transmitir conocimientos; así, era importante adoctrinar en otra fe y otro proyecto de vida e instruir en hábitos respeto y reconocimiento a las autoridades de un país, que en su mayoría era administrado para preservar los privilegios de blancos, cholos y mestizos.

Además, las prácticas educativas estaban empeñadas en replicar (enseñar) la vida occidental y moderna (de afuera) y todos los esfuerzos de educación estaban dirigidas a replicar (repetir) e importar el conocimiento de afuera, la tecnología de afuera y hasta los proyectos de vida de afuera; por tanto, en la gestión de la educación boliviana no era importante la producción de conocimiento propio o la investigación, ya que como parte de la colonización se tenía que vivir como afuera.

Esta realidad configura un contexto ideológico e institucional de la educación, donde la investigación es accesoria a los trabajos de enseñanza, repetición o replicación de conocimientos, teorías y tecnologías; por eso, en la mayoría de los centros de formación (de universidades y de formación docente) no se produce conocimiento y la práctica formativa (o educativa) busca integrarse al proyecto de sociedad moderna y occidental; por eso, se dice que, la educación en Bolivia ha dado continuidad a los proyectos de colonización, (re) colonización y (neo) colonización de pueblos y culturas que viven en el país. Al margen de las teorías, enfoques y propuestas de educación de Bolivia y el mundo, gran parte de la educación mantiene prácticas, que implícitamente tienen el objetivo de reproducir en el poder de los grupos dominantes, o sea, buscan su reproducción como clase.

Por eso, y hasta ahora, los proyectos y programas de formación superior, concretamente, los de formación docente aún no han dinamizado la nueva visión de vida y, en más de las veces, siguen reproduciendo la educación occidental y moderna que coloniza, re-coloniza y neo-coloniza la formación y la educación en Bolivia. El presente documento pretende ser un trabajo alternativo a los trabajos de colonización educativa y por eso es imprescindible replantear, en este caso concreto, la epistemología de la investigación o, al menos, iniciar un proceso adverso a la colonización (del conocimiento de afuera) y plantear una propuesta coherente con la nueva visión de vida, que está implícita en los documentos de la nueva constitución política del Estado y la Nueva ley de educación de Bolivia.

En la actualidad, la investigación educativa y la producción de conocimiento son áreas de trabajo menos estructuradas y menos atendidas; por eso, en los programas de la formación docente y la profesionalización (formación superior) tienen pocas posibilidades de desarrollar el conocimiento propio o un conocimiento pedagógico nuevo y, de forma regular, la formación se realiza con referencia a un conocimiento de afuera. En más de las veces, la estructura curricular está diseñada en base al conocimiento de afuera (importado) y las prácticas pedagógicas (didáctica) están empeñadas en repetir o replicar el conocimiento pedagógico o educativo de afuera.

En las actuales instituciones de formación docente y profesionalización (formación superior), los estudiantes tienen limitaciones para organizar un trabajo de investigación y, en más de las veces, las actividades de acopio de datos, sistematización o la construcción de una referencia teórica se convierten trabajos tediosos (difíciles) para el estudiante; en realidad, la propia investigación positivista es poco realizada y las limitaciones son muy significativas y se debe a que en la mayor parte de la formación existe poca tradición investigativa; además, la mayoría de estos programas están diseñados en el marco de transmisión de conocimientos

(repetición o replicación) y no existe un trabajo de gestión de la investigación, o sea, en los hechos, no existe una cultura investigativa y en la mayoría de las instituciones de formación docente y de profesionalización (formación superior) no se sabe que es investigar.

Ahora bien, sin ánimo de dejar de lado la formación actual en investigación es necesario realizar una evaluación de esta “actividad científica” y, en nuestro medio, esta actividad ha sido organizada e implementada según el enfoque positivista; es decir, como continuo a la modernización de los centros de formación superior y las universidades. Pero, en los hechos, la práctica de una investigación positivista no es posible sin una ideología positivista, sin una academia positivista o sin una institución positivista y, en lo específico, la investigación positivista no es posible sin la vigencia de una teoría científica positivista o una epistemología positivista.

En los modernos centros de formación superior, la práctica del positivismo es continua y forma parte de todo un paradigma de vida que integra teorías o ideologías que definen las prácticas cotidianas; así, este positivismo académico está complementado con la ideología de toda una sociedad que también concibe: a) al mundo o la realidad desintegrada, o sea al “hombre” desintegrado de su medio (sujeto-objeto), a b) una visión antropocéntrica (del sujeto que investiga) y del objeto (realidades reducidas a cosas o objetos sin vida) que es investigado; además, c) una visión logocéntrica (de racionalidad científica) y d) la fragmentación del mundo (especialización en áreas y disciplinas). Estas formas de concebir el mundo y la realidad integran todo un paradigma, que caracteriza a la ontología de la sociedad occidental.

Pero al margen de lo específico de la ontología, la investigación educativa (positivista) aún se realiza en la infraestructura procedimientos del siglo XVII, o sea, en la lógica del experimento; además, aplicando convenciones de una razón instrumental que prioriza el ejercicio lógico para construir la realidad, o sea, hacer ciencia es verificar y la validar una teoría pre-construida y poner a prueba una hipótesis esencialmente racional o teórica. Además, la investigación positivista sostiene que la investigación responde a una lógica lineal de los procedimientos y a protocolos específicos (recetario), que certifican el conocimiento validado y verificado objetivamente. Básicamente, la investigación positivista capacita al investigador para una “correcta” presentación del planteamiento o definición del problema, de los objetivos, del marco teórico, de la hipótesis, del marco metodológico y otros componentes de la investigación.

En los hechos, la formación en investigación positivista está centrada en que el estudiante cumpla con los procedimientos de la investigación y no en hacer de la investigación una experiencia de vida; o sea, donde el estudiante se enfrente a lo desconocido o se asombre frente a una realidad, que hasta ahora ha sido poco conocida. El modelo de formación “instruccionista” (positivista), hacen que la investigación se aprenda como contenido de aprendizaje y no como experiencia de vida; en este caso, los procedimientos de hacer ciencia pueden más que la creatividad del estudiante investigador que antes de presentar descripciones, explicaciones o argumentos tiene que verificar o validar una hipótesis de estudio.

Además, esta investigación positivista es incongruente a la realidad cultural, social y humana. Estas realidades no se ajustan a los condicionamientos del “experimento social”, a la extrema reducción teórica o a la pre-interpretación de una hipótesis. A este respecto, algunos académicos dicen: -“que es verdad que heredamos el modelo de las ciencias

positivistas, pero nuestra actitud es distinta”¹. Pero, sólo el supuesto cambio de actitud no es necesario, ya que en esta relación de experimento no se puede superar la barrera de sujeto investigador y objeto investigado, que en los hechos, es la separación del científico y la realidad; en el plano práctico, es la separación del experto y su medio, del gerente y su fábrica y, en lo educativo, del docente y los estudiantes. En realidad esta visión de separación de uno y su entorno subyace a en las prácticas de autoridad y tecnocracia.

Con el propósito de fundamentar la práctica científica de las ciencias humanas y sociales, al cual responde la realidad educativa, se han hecho esfuerzos por crear modelos de investigación coherentes a la inquietud de construir “una realidad más cercana a lo real”. Pero, estos modelos se han dado en las academias positivistas (instituciones positivistas de nuestro medio) y para su aplicación no se ha re-acondicionado nada, ni tampoco se ha recreado la infraestructura investigativa; o sea, estas investigaciones se han realizado de manera mecánica y en la misma infraestructura de los procedimientos metodológicos de una investigación positivista; es decir, en la práctica de hacer ciencia con objetos muertos, en las prácticas de separación de sujeto objeto, en la visión de fragmentada de la realidad y las relaciones de la “autoridad del conocimiento” (científico) y la población.

La investigación en los enfoques de las ciencias sociales, tales como los hermenéuticos interpretativos (o de encuentro cara a cara entre investigador e investigado), los socio-críticos (o de acción política en favor de las poblaciones) o los cualitativo-etnográficos (o de investigación integrada del investigador y el pueblo) han dado resultados muy restringidos, ya que la investigación ha sido realizada también como experimento y en la misma realidad ontológica de la institución positivista; o sea, no se promovió la integración investigador y realidad, como tampoco una actitud más o comprometida con la producción del conocimiento y las condiciones en la que vive la población. Por tanto, la investigación sigue siendo una actividad no comprometida ni productiva, solo unipersonal y pertinente a una institución que reproduce más tecnocracia y más autoridades del conocimiento.

Por distintas razones, la investigación ha sido poco desarrollada en nuestro medio. El resultado de este hecho es la falta del conocimiento propio y en los distintos ámbitos (instituciones) de ciencia y tecnología, de manera urgente, se precisa replantear la gestión de la investigación; concretamente, en las instituciones de formación docente se debe replantear y reorganizar la formación en investigación, más la formación de investigadores.

De hecho, la formación docente actual tiene serias limitaciones para replantear y reorganizar los trabajos relacionados a la investigación, ya que tiene que superar una serie de restricciones y generar nuevas propuestas de trabajo en investigación y la formación de investigadores.

Entre las restricciones a superar están: A) la exagerada dependencia ideológica, política y epistemológica de los programas de formación docente, B) el positivismo institucional que influye en un tradición investigativa, donde la repetición mecánica del conocimiento es más que la producción del conocimiento y C) la falta de una cultura de la investigación que no genera escuelas ni enfoques de producción de conocimiento.

Las nuevas propuestas de trabajo en investigación requieren de otras tareas urgentes y entre ellas está A) el incorporar una formación crítica, profunda y epistémica en la formación superior, ya que solo una formación de esta naturaleza garantiza la actividad investigativa.

¹ Comunicación personal de docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación

Otra necesidad o innovación a incorporar está en B) la apertura a otras formas de formación y producción de conocimiento, coherentes con la nueva ontología del Estado plurinacional.

1.5 ONTOLOGÍA DEL LOGOCENTRISMO, ORIGEN Y CONSOLIDACIÓN

Las instituciones modernas y positivistas han legitimado el logos como parte estructural de la concepción del conocimiento y, hasta ahora, se cree que todo conocimiento es producto del buen uso de la razón instrumental (razonamiento lógico). Con este principio se ha organizado toda una infraestructura de formación y aprendizaje. En la mayoría de las instituciones de formación superior, y en los de formación docente, no sólo se prioriza la formación lógica (o conceptual) sino que también se la legítima una única forma de conocimiento, la positivista.

A partir de la vigencia del positivismo, la investigación ha sido organizada para la producción de un conocimiento esencialmente racional y, este hecho, responde a una tradición histórica, donde sólo se ha legitimado el uso de la razón frente a los demás modos de conocimiento. Esta legitimación, además, ha inducido a la aceptación del logocentrismo como único sistema de producción de conocimiento y, a partir de este hecho, se ha organizado toda una infraestructura investigativa que no acepta al conocimiento extra-racional; o sea, aquel conocimiento vinculado a realidades afectivas o emocionales, o a los conocimientos que, irremediamente, están articulados a una realidad material, social o cultural.

Por mucho tiempo y hasta ahora, el logocentrismo ha cobrado vigencia y ha legitimado una ontología del conocimiento. Pero, para una mejor comprensión es preciso revisar todos sus componentes de origen y de estructura, ya que responden a determinadas regularidades que han legitimado un modo de conocimiento o una epistemología. El logocentrismo es la síntesis de un modo de conocimiento que reduce todo contenido de la realidad a una entidad ideal y cuya referencia de verdad es la propia construcción idealizada de la realidad, pero lógica o sea basada en axiomas de un “buen pensamiento”.

El idealismo, como corriente de interpretación de la realidad, se inicia desde el primer momento del pensamiento filosófico, que desde sus inicios se interesó por desarrollar un saber teórico-objetivo. Este nuevo saber se preguntó por la verdad como tal y estaba destinado a desentrañar sólo una parte de la realidad. A inicios de la filosofía, los griegos terminaron por identificar al conocimiento como fundamentalmente teórico e ideal y así se concibió el *logos*, como un saber racional y científico que se sobrepuso al mito.

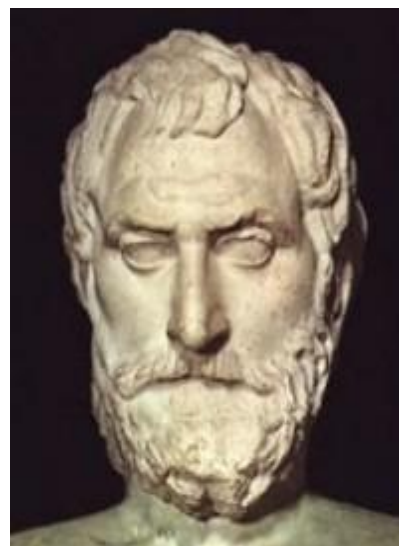


Fig.4. Tales de Mileto (h. 639 - h. 547/6 a. C.¹). Primer filósofo de la historia de la Filosofía occidental

Concretamente, los griegos iniciaron teorías de explicación de la realidad que priorizaban la búsqueda del *arche*, que consistía en encontrar el principio generador de la existencia y las cosas. Así, la escuela filosófica de Mileto, en el siglo sexto antes de cristo, con Tales,

Anaxímedes y Anaximandro, desarrolla sistemas de explicación, que su principal característica es superar la explicación mítica sustituyéndola por una explicación racional; por tanto, se inicia el idealismo como un el primer intento de explicar la *physis* sin recurrir a fuerzas sobrehumanas o a la experiencia de sentir o vivir la naturaleza. La filosofía de occidente sostiene que gracias a ellos se pudo encontrar las leyes necesarias y uniformes que rigen la Naturaleza. Anaximandro sostiene que, el *Ápeiron* es el principio generador de las cosas, o sea el *arche* es un objeto ideal que solo se lo pueden pensar y no sentir ni vivir, ya desde ese tiempo ya no es posible el conocimiento sensible. Así, con los griegos:

Se accede, pues, a lo “esencial” por un retorno prodigioso hacia atrás no ya un regresus obtenido por medios rituales, sino un “retorno hacia atrás” operado por un esfuerzo del pensamiento. En este sentido podría decirse que las primeras especulaciones filosóficas derivan de las mitologías (Eliade, 2000:100).

Otro ejemplo característico de los inicios del idealismo está referido a la filosofía pitagórica, que en el siglo V antes de cristo afirmaba que el número es el *arjé* de todas las cosas. Según dice esta escuela filosófica, en un inicio existió la unidad rodeado por lo ilimitado, luego la unidad crece y se escinde en dos para que el vacío de lo ilimitado se introduzca al medio, Según la filosofía de occidente, las aportaciones de Pitágoras al pensamiento científico fue muy importante y al parecer, esta importancia radica en la capacidad de describir objetos ideales para explicar la naturaleza; o sea, hacer una idealidad de la vida y la existencia.

Parménides, que vivió en Elea y en el mismo siglo V antes de cristo, fue otro de los filósofos que fundamentó las bases del idealismo como doctrina para conocer las cosas. Este filósofo sostuvo que cada cosa es lo que es, un ente (objeto ideal) cuya existencia está más allá de la propia percepción del cambio o el movimiento, ya que esta percepción conlleva a paradojas lógicas. Junto a Zenón de Elea, su discípulo, desarrollaron aporías que llegaron a ser enigmas intelectuales, ya que intentaban explicar la realidad en base a una consistencia puramente racional; de un modo explícito, se introduce la distinción entre la verdad y la apariencia, entre la verdad y opinión, ya que se otorga la primacía a la razón por encima de las apariencias sensibles y engañosas. Así se inició la ciencia de la lógica, como método del conocimiento.

Los griegos llegan a fundamentar que, para conocer las cosas, es imprescindible superar el mundo sensible, el mundo tangible o el mundo real. Así, cada versión del pensamiento griego expresa una forma de idealismo. El propio método socrático de ironía y mayéutica desarrolla el conocimiento como articulación de ideas, que más tarde llega a fundamentar el método de

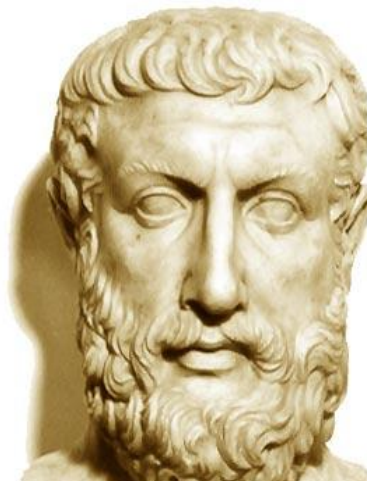


Fig. 5. Parménides de Elea - h. 547/6 a. C.¹). Primer filósofo de la historia de la Filosofía occidental

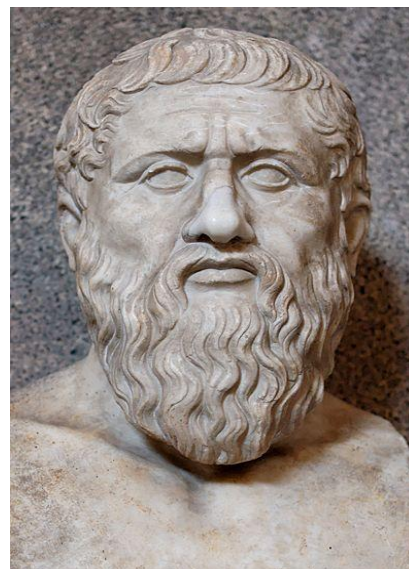


Fig. 6. Platón (ca. 428 a. C./427 a. C. – 347 a. C.) Filósofo griego, alumno de Sócrates y maestro de Aristóteles, Platón (junto a Aristóteles) es quién determinó gran parte del corpus de creencias centrales del pensamiento occidental.

los diálogos de Platón. Con este último filósofo se va a determinar que el verdadero conocimiento forma parte de un mundo ideal que está más de lo sensible. Con Platón se va a definir al conocimiento como una entidad inteligible sin referencia en lo material; así, el conocimiento se traduce en un idealismo hasta llegar a la peligrosa concepción de un supra-mundo que define la condición de vida en el mundo y hasta las acciones humanas.

La filosofía idealista llega a ser la antesala no sólo de la concepción racionalista de la vida o la ciencia, sino de la propia religión y así se da inicio a una comprensión fragmentada de la vida y de la praxis humana; es decir, fragmentada entre lo ideal y lo material, entre lo inteligible y lo sensible, entre la divinidad y lo mundano o entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano. El idealismo inicia la construcción de un sistema de vida que caracteriza la condición humana sin el humano. La versión religiosa del idealismo no contradice a la versión científica, ya que ambos se esfuerzan por explicar la vida y la praxis humana en sistemas de conocimiento con poca referencia en el ámbito de lo real. Ambos plantean la existencia de una realidad más allá de la realidad sensible y ambos desarrollan sistemas de explicación consistentes en sí mismas y fundamentadas en verdades que tienen poca referencia con los procesos de la vida; pero sí, funcionan en sus esquemas dogmáticos de explicación de la vida (religión) o axiomas de explicación de los hechos (racionalismo científico).

Los diálogos de Platón convertidos en dialéctica o las aporías de Zenón de Elea convertidas en reglas del pensamiento o el método científico llegan a ser los métodos para llegar a conocer y fundan así todo un andamiaje racional. Con este andamiaje se llega a conocer y desvirtuar todo conocimiento que no forma parte de los formulismos de la interpretación de la vida. La religión misma se funda en este esquema de conocimiento; por tanto, el idealismo es un fenómeno del conocimiento moderno, ya que hace posible el conocimiento ideal en lo racional y en lo metafísico.

La filosofía griega inició la construcción de categorías, concepciones y métodos del pensamiento para la construcción de un mundo ideal de la vida y así se dio inicio a una particular gnoseología, la racionalista. El *logos* es, según los griegos, un mecanismo que moviliza a la razón en la construcción del conocimiento, inclusive, cada campo del conocimiento es una parte de ese *logos*, así por ejemplo, psicología, antropología, sociología y otros. Por su parte, el *nous*, para los griegos, fue concebido como la facultad de pensar o concebir una inteligencia, una memoria; sin embargo, por la naturaleza ideal del conocimiento se le dio un atributo trascendente al equiparlo con un espíritu y a veces con una sabiduría; en fin, como una entidad que dirige y organiza todos los procesos del universo.

Como parte de la metodología de construcción del conocimiento, la *Dialéctica moderna* fue concebida como continuidad a los diálogos de Platón; por tanto, en su inicio formó parte del arte de la discusión y el juego de ideas para después ser asumido como mecanismo de razonamiento, que tiene el fin de discernir oposiciones o una diversidad de pensamientos para encaminar a una síntesis, como evolución de las cosas mediante la oposición y la superación de la oposición.



Fig.7. Renato Descartes (1596-1650). Filósofo matemático y físico francés, considerado como el padre de la filosofía moderna, así como uno de los más destacados de la revolución científica.

Ya en el siglo XVI, Renato Descartes (1596-1650), con su libro el discurso del método legitimo el uso de la razón como fuente y vehículo del conocimiento. En los libros de historia y filosofía Renato Descartes es reconocido como el iniciador del pensamiento moderno y, en los hechos es el que definió la visión de mundo (o la ontología) de los griegos; concretamente, fundamentó (con un sistema lógico del pensamiento) la concepción ontológica de Platón.

Una de los atributos de la edad moderna es el uso de la razón como fuente de conocimiento y, además, como explicación de la realidad. El reconocimiento de una realidad verdadera (ideal, metafísica) y otra irreal (engañosa, sensible) también está expresado en la filosofía de Descartes, ya que para él lo único que existe es pensamiento; así, el pienso luego existo no sólo es la regla básica para comprender la realidad, sino para determinar su propia existencia.

El pensamiento de Platón fundamentó una ontología que separa el mundo y la realidad (inicio de la fragmentación de la realidad). Descartes, complementariamente, planteo una gnoseología o una forma de conocer basada en el pensamiento. Pero, en la ontología de Descartes, lo único evidente es el pensamiento y de ella depende hasta su la propia existencia (pienso luego existo); pero, este axioma no sólo es entendido como verdad existencial, sino como recurso para la construcción de la realidad (y de la verdad). Por tanto, el axioma de pienso luego existo es complementado por otro axioma, el de pienso y luego hago que exista la realidad, o el axioma pienso y con ella construyo la realidad. Este es el axioma básico del logocentrismo.

1.6 LA CIENCIA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD (ONTOLOGÍA DE LA CIENCIA)

Los textos filosofía reconocen que con Descartes se inició la fundamentación del idealismo y el racionalismo; en estos enfoques, el uso de la razón garantiza la búsqueda de la realidad y, más que todo, la verdad. Para platón, el mundo de las ideas era el mundo de las cosas reales y el mundo material o de las cosas sensibles no existía (era el mundo irreal); inclusive, era tanto el culto al racionalismo que, lo instintivo, lo emocional o afectivo no existían.

Para Descartes, la existencia del mundo (res extensa) dependerá de la existencia del pensamiento; además, de un modo específico (o estilo) de pensamiento. Para Descartes, y luego para toda la ciencia positivista, no todo contenido o representación de la realidad en la mente existe; sino que, lo que realmente existe es una producción mental específica; es decir, aquella producción mental que responde a axiomas, esquematismos lógicos o a las reglas de un “buen pensamiento”. Por tanto, la realidad (o el conocimiento de la realidad) se produce en la mente y es el resultado de un “razonamiento lógico”.

Desde ese entonces y hasta ahora, la construcción del mundo (o de la realidad) responde a una forma de organización “racional”, donde los criterios de verdad son intrínsecos al propio razonamiento; o sea, al propio esquematismo racional y, a este respecto, vale la pena advertir que este esquematismo es una emulación a la hermenéutica de la lógica o a la matemática. O sea, la manera de hacer ciencia, conocimiento o construcción de la realidad

se inicia con el razonamiento previo; y en el previo razonamiento lógico y matemático, ya se habría construido la realidad.

En los tiempos modernos, este fue el esquema regular del conocimiento científico; aunque, los enfoques cualitativos y socio-críticos se plantearon como otros modos de hacer conocimiento científico, éstos no han podido innovar o subvertir la forma regular de hacer ciencia y mucho menos la institucionalidad del conocimiento científico. En el ámbito de la epistemología del conocimiento, estos enfoques se las denominan como paradigmas; pero, no pueden ser paradigmas, ya que para su aplicación no se innovan las instituciones del conocimiento, como tampoco se innovan la logística, ni la gestión del conocimiento, y ni mucho menos se innova la relación tecnocrática del que sabe y el que no sabe.

El sustento ideológico y contextual que hace que la ciencia construya conocimiento e, implícitamente, la realidad se inicia en el siglo XV. Con Francisco Bacon (1561-1626) se inicia gran parte de los fundamentos de la ciencia y que ahora como criterios de verdad perviven en las prácticas de investigación y en la formación de investigadores.

Los siglos de práctica científica en un solo modo han consolidado toda una infraestructura ideológica y, además, han condicionado los contextos (instituciones) para producir conocimiento. Bacon propuso organizar el método científico y la propuso priorizando el método deductivo, creía que para fundamentar el conocimiento de la realidad se debe realizar observaciones detalladas y controladas; o sea, proponía controlar la producción de los hechos y los hechos. Desde ese entonces, el método científico consiste en controlar la realidad y “los científicos deben ser ante todo escépticos y no aceptar explicaciones que no se puedan probar con la observación y la experiencia sensible”; de esta forma, nace el modo básico de la ciencia positivista, el empirismo lógico.

El empirismo lógico hace posible el control de la razón sobre la realidad y rechaza toda otra forma de conocimiento que no esté fundamentada en la razón; pero, en este caso vale la pena remarcar que con una razón lógica se construye el conocimiento y, además, esta razón lógica impone un particular funcionamiento de la realidad; o sea, se conoce lo que se “lógicamente” se razona y no lo que realmente es la realidad. Así, con una razón específica del “hombre” se construye la realidad y este esquema de producción de conocimiento no se hace más que reconocer al sujeto² como productor de la realidad y de esta forma se da lugar al antropocentrismo, ya que todo conocimiento se inicia con el “hombre” y termina con el “hombre”.

La ciencia moderna tiene esta regularidad de reducir el conocimiento o la lógica del “hombre”, a su razón, que en los hechos es una razón convencional que define que debe ser la realidad y que no. Con Bacon se funda toda una práctica científica que define al conocimiento (o la producción científica) como actividad privativa y dependiente del



Fig. 8. Francis Bacon (22 de enero de 1561–9 de abril de 1626), primer vizconde de San Albano, canciller de Inglaterra, fue un célebre filósofo, político, abogado y escritor.

² En esta parte del texto se denomina ““hombre”” al ser humano, como alusión al pensamiento moderno que aparte de ser antropocéntrico y logo-céntrico fue andrógono-céntrico, o sea, que también el “hombre” era el centro antes que la mujer.

“hombre”, ya que él define qué debe conocerse (realidades conceptuales), como debe conocerse (con el uso del método científico), donde debe conocerse (en laboratorios y experimentando la realidad) y cuando debe conocerse (cuando se participa de un programa de formación).

En los hechos, el antropocentrismo y el logocentrismo forman parte de una ontología del conocimiento que, en este caso, se traduce en el paradigma clásico de la ciencia moderna. En este paradigma, el sujeto (“hombre”) es el que conoce y el objeto (mundo o realidad) sólo es conocido. Pero, contrariamente a lo indicado, la realidad existe independientemente de la actividad “científica” del “hombre”; es más, junto a la actividad intelectual del “hombre” existen otras inteligencias que regulan el cosmos hecho mundo y, estas inteligencias, regulan la propia existencia del “hombre”.

La ciencia propuso una ontología convencional que definió al mundo como un laboratorio inerte (sin movimiento ni vida), al que se le podía manipular para “descubrir” sus leyes y luego “construir” la realidad. Con Bacon, el “hombre” aprendió un método científico que le permitió manipular (violar) la naturaleza para luego construirla “racionalmente” o hacerlo inteligible a una lógica científica y con ella interpreta (construye) el mundo (su mundo). A este dispositivo de la ciencia moderna se lo llama “razón instrumental” y se la conoce como el máximo logro o “avance” de la humanidad y como tal ha sido utilizado para buscar, y de manera continua, el bienestar del “hombre”.

Hasta ahora, una ideología de ciencia hecha por el “hombre” y para el beneficio del “hombre” cobra vigencia en el ideario de los centros de formación y profesionalización. Los programas de formación en investigación y el mismo trabajo de investigación se organizan con este enfoque. En realidad, la mayoría de los programas de formación docente y profesionalización han asumido esta ontología; por eso, para hacer ciencia e investigación es importante reconocer al “hombre” (como centro del universo) como el sujeto que conoce el objeto; o sea, ese objeto que es el mundo o la realidad (pasiva e inerte), que solo se deja conocer o construir.

Esta ontología, por sí sola, no es suficiente para hacer ciencia o producción de conocimiento, sino que debe estar apoyada por toda una infraestructura ideológica y contextual; por tanto, las instituciones de formación y del conocimiento de nuestro medio también han sido estructuradas en esta ontología, por eso al igual que en la ciencia, el “que sabe” (o jefe) goza de todo el reconocimiento de los que no saben (de los objetos). En el ámbito del positivismo pedagógico, esta ontología ha definido las relaciones de sujeto (docente o profesor) y objeto (estudiante o alumno³); de la misma forma, en el positivismo médico de nuestro medio, los médicos (sujetos) de nominan a sus pacientes (objetos) como camas. Esta expresión es la extrema cosificación del semejante.

Volviendo al positivismo pedagógico, esta relación de sujeto-objeto ha instituido relaciones que sobrevaloran al sujeto (docente) y desvalorizan al objeto (estudiante o alumno); pero, este hecho no sólo es restringido a lo didáctico, ya que todo el contexto educativo está organizado por esta ontología. En las instituciones de formación o profesionalización, uno de los vicios del paradigma positivista (de Sujeto-Objeto) es el empoderamiento de los actores considerados sujetos (docentes y autoridades) y la desvalorización o subalternización de los considerados objetos (estudiantes y población).

³ Etimología, sin luz, extrema cosificación, o hacerlo objeto.

Este empoderamiento imaginario del que sabe y del que no sabe trasciende al ámbito contextual, así, por ejemplo, una de las funciones de algunas universidades bolivianas (estatales) es la extensión, ya que los actores universitarios (sujetos) deberían extenderse al ignorante pueblo (objetos) que no sabe. En las décadas de 1970 y 80, la UMSS de Cochabamba tenía un Departamento de Extensión Universitaria que expresaba una relación de Sujeto (que sabe) y Objeto (que no sabe). La existencia de este departamento sintetizó las relaciones asimétricas y de poder que se instaura con la posesión del conocimiento; o sea, la relación entre los que saben (“autoridades” del conocimiento) y los que no saben (pueblo ignorante y hasta estudiantes, ya que por su falta de conocimiento aún no acceden al status de sujeto).

En este marco de relaciones de las instituciones del conocimiento y el medio se configura la actividad de investigación; por eso, la investigación no está comprometida con las problemáticas del medio (o con su entorno) y, más bien, está comprometido con la preservación de una institución del conocimiento, que define a) *qué se debe conocer*; o sea, que define conocer objetos conceptuales e ideales u organizados de manera conceptual y no en el plano de la experiencia cotidiana; además, que define b) *cómo se debe conocer* y en este caso con una metodología científica, que exige la aplicación de reglas que guían el buen razonamiento con la que el sujeto (investigador) se construye la realidad.

Finalmente, c) *para qué se debe conocer* y en el caso de una institución académica desvinculada del entorno se desarrolla conocimiento para cumplir otros objetivos y no los de producción de conocimiento. La investigación se realiza para cumplir propósitos de una academia tradicional, donde se hace investigación para lograr la titulación y no para producir conocimiento; además, en la academia tradicional no existe un programa explícito de formación de investigadores, como tampoco existe una cultura de investigación; es más no existe una escuela o línea de pensamiento científico.

Por tanto, otro de los vicios del paradigma positivista (de Sujeto-Objeto) es la mantención de centros de formación superior y profesionalización sin dignidad epistemológica, ya que no se promueve el conocimiento propio (hay poca investigación y poca producción de conocimiento). La mayor parte del conocimiento (que se imparte o enseña) siempre es importando⁴; por eso, se enseña medicina, educación o psicología con conocimientos de afuera, de los evolucionados, de los civilizados o de los culturalmente superiores.

Por todo lo expuesto, las “comunidades científica” de nuestro medio, desde hace mucho, ha asumido su condición de objeto o del que no hace conocimiento y sólo lo asimila, lo repite, lo replica o lo copia; por eso, la realización de un trabajo de tesis es para lograr titulación o egreso del estudiante y la formación en investigación, en la mayoría de las carreras, está al final del plan de estudios, con el único objetivo “enseñar” investigación para que el estudiante haga su tesis y se titule⁵.

⁴ Para verificar este hecho sólo basta ver planes globales de las distintas cátedras de la UMSS y en la mayoría sólo se contemplan autores extranjeros y muy pocos autores nacionales.

⁵ Es alarmante de cómo cada trabajo de tesis es sólo para llenar los estantes de las bibliotecas (comida de ratas) y no para consulta o para ser retomados en las mismas cátedras. En la biblioteca de la Facultad de Humanidades existen tesis de estudiantes de pre grado, con mucho nivel académico, pero no se los toma en cuenta, ya que han sido hechos por “estudiantes” que en el plano de la institucionalidad del conocimiento aún no son sujetos, son objetos (S-O).

RESUMEN DEL TEMA

En Bolivia es un país que vive en un proceso de cambio y este hecho político exige transformaciones en una mayoría de instituciones que aún sostienen a una sociedad colonial. La educación, como una de ellas, espera ser transformada para dinamizar nuevos contenidos de una sociedad que ahora se define como pluricultural, plural y diversa; pero, este cambio educativo aún parece muy complejo ya que los nuevos contenidos de sociedad van más allá de aprender o enseñar.

La concreción de un estado plurinacional exige desmontar todo un proyecto educativo que había sido, en su mayor parte, mono-cultural, mono-científico y mono-epistémico. En los centros de formación superior y de profesionalización este hecho ha sido traducido en una forma particular de usar la ciencia y el conocimiento; pero, para entender este modo de uso se hace imprescindible un estudio crítico del origen de la ciencia, de su ontología, que de seguro también está integrado a un proyecto político, a un proyecto de vida, o sea, al proyecto de la modernidad.

Las universidades y centros de formación superior de nuestro medio han asumido la modernización y junto a ello, no sólo han asumido el modo de hacer ciencia y conocimiento, sino su ontología que está basada en el logocentrismo, el antropocentrismo; por tanto, se hace imprescindible revisar el origen de este modo de hacer ciencia y conocimiento, que de seguro está organizado para dar continuidad a la transferencia, el reconocimiento y la legitimación del conocimiento ajeno (de afuera); por eso, la mayoría de los centros de formación superior y de formación docente mantienen la colonización y aún no pueden iniciar procesos (o proyectos) de construcción de conocimiento propio; o sea, la descolonización.

Actividades de desarrollo:

- Para responder a las siguientes preguntas, los/las estudiantes podrán organizarse en grupos o equipos de trabajo conformados en no más de 6 personas; luego, podrán socializar su trabajo en plenaria.
1. ¿Investiga quiénes fueron “los primeros en buscar el principio generador de la existencia y las cosas”? Apunta en tu cuaderno y en coordinación con tu docente realiza una exposición en la clase.

4. Busca entre las publicaciones de periódico u otros documentos (artículos, revistas, libros, etc.) aspectos sobre la colonización del conocimiento y los postulados que se abordan en este tema, expone en plenaria para tu clase.

yo soy el viento
nada puede someterme
la libertad es mi esencia
la rebeldía mi naturaleza
mis rugidos son palabras
que solo las mentes muy afinadas
pueden comprender y experimentar;
es la dicha de ser libre,
la alegría de volar
en medio de lo desconocido
sin a ninguna parte llegar.

Yo soy la hormiga
sencilla y ordinaria
una más entre millones
que trabajan sin descanso
puedo parecer tonta, sumisa, servil
mas colaborando unas con otras
sin pretender estar por encima o por debajo
ni de establecer leyes artificiales
sino mediante la simple colaboración natural
en armonía unas con otras
construimos inmensas ciudades bajo tierra
algo que ningún otro animal hace
simplemente cazan, hacen un agujero, sobreviven
porque son egoístas, individuales
yo soy la hormiga, el hormiguero entero
y en estrecho apoyo mutuo
he levantado mi imperio
el más grande y numeroso
de toda la inmensa Tierra.

Yo soy el zorro
de astucia legendaria
vago feliz por el bosque
buscándome la vida
cazo siempre que puedo
sin jugarme mucho el pellejo
teniendo en cuenta todos los elementos
que se encuentran presentes
yo soy el zorro
no cualquier otro tonto
pienso antes de actuar
la cautela es mi aliada
la inteligencia mi esencia
ningún movimiento es vano
ninguna acción precipitada
yo soy el astuto zorro
de rostro eternamente pícaro, joven
pues no me desgasto inútilmente
mido mis fuerzas de antemano

y jamás me esfuerzo sin ser
con creces recompensado.

6. Realiza la lectura comprensiva del siguiente artículo y en grupos de 4 a 6 estudiantes, responde la siguiente pregunta:

¿En qué áreas se produjo más conocimientos?

¿Lectura sobre cómo se investiga en los centros de formación superior y las universidades de Bolivia?

CRITICA A LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Delgado, B. Adalino (2006)

La actividad de investigativa es una actividad inherente al hombre; pero, los miembros de una institución académica tienen cierta exclusividad en este trabajo. Está claro que, todos los hombres investigamos con distintos niveles de interés, de especialización y de acierto; además, para ello contamos con determinados conocimientos, procedimientos y formas de validación, que al igual que del ámbito académico tienen su ambigüedad, su desacierto o su efectividad. Sin embargo, en el ámbito académico la investigación cuenta con un cierto estigma de especialidad, que está relacionado al objetivo de crear conocimiento científico y de manera generalizada se la caracteriza como un vínculo entre la realidad teórica y la realidad práctica.

Además de esta generalización, la actividad investigativa de la actual academia mantiene una tradición epistemológica que no sólo promueve la separación entre la teoría y la práctica, sino que se articula a un modelo donde subyace una lógica del experimento; es decir, una lógica positivista que a la hora de realizar una interpretación de una realidad cultural, social o humana cobra su incongruencia.

Esta lógica del experimento que, como modelo positivista, subyace en la actividad investigativa no es coherente con la interpretación de objetos de estudio que devienen del ámbito de las ciencias sociales y humanas donde, de manera específica a las facultades de ciencias sociales y humanas, pertenece la realidad educativa, social, cultural, psicológica o lingüística. En este ámbito, los fenómenos humanos, culturales y sociales están relacionados a una diversidad de variables que son poco susceptibles a un reduccionismo de causa y efecto; es decir, de variable dependiente e independiente. Además, esta lógica de experimento mantiene el establecimiento de una hipótesis pre-interpretativa que, en más de las veces, dirige la mirada del investigador a una verificación o validación de preconceptos pre-establecidos.

Sin duda, esta forma de establecer la investigación limita la capacidad creativa del investigador, ya que el estudio se convierte en una simple comprobación de teorías pre-establecidas o, inclusive, importadas de otros contextos poco susceptibles de replicación en nuestro medio. El hecho es que el fenómeno social y humano no es, sino que está siendo. Estas realidades son irrepetibles y contingentes a una situación dada; por tanto, es imprescindible trascender los estudios que verifican o validan teorías, ya que nuestra realidad social y humana no es una copia de los conceptos preestablecidos en la sociología, pedagogía, psicología, derecho o lingüística.

Desde un tiempo a esta parte, el trabajo de formación de profesionales en las universidades del medio se ha dirigido bajo una lógica consumista; es decir, estudiantes y docentes se han dedicado a consumir teorías de otros, antes que de crear la propia ciencia, la propia técnica y los propios instrumentos de trabajo. En la carrera de psicología, por ejemplo, aún no se intentado crear pruebas de evaluación psicológica que evalúen a los cochabambinos o bolivianos. Los trabajos de psicodiagnóstico se realizan con pruebas Psicológicas construidos en otros contextos y para otros contextos. De la misma forma, los modelos pedagógicos que se implementan en la Reforma Educativa son modelos importados de otras realidades y no así reflexionados o construidos en la carrera de pedagogía. La carrera de lingüística aún no se ha desafiado a construir las gramáticas de las lenguas indígenas del país o de sistematizar nuestra habla a la lógica escrita de nuestra producción científica.

Lo expuesto es una muestra de no haber involucrado la investigación a la actividad formativa de la facultad y la formación de investigadores es la última tarea académica, ya que en los planes de estudio de las carreras, estas materias están en los últimos semestres y muy dirigidos al trabajo de tesis. Por tanto, resulta imprescindible involucrar la actividad investigativa a la formación del profesional egresado de la universidad. Esto implica plantearse un objetivo que contemple la producción de técnica y teoría; o sea, el desarrollo de las ciencias de cada una de las carreras a en las que se forma en la universidad.

Hasta aquí se ve la necesidad de cambiar la política académica de investigación en la universidad y la forma de cómo se desarrolla este trabajo, ya que los trabajos de tesis dirigidos al área del derecho, la educación, la sociología o la lingüística se las realizan bajo el enfoque del modelo positivista. Así, la mayoría de los proyectos de investigación cierran la producción de conocimientos a la verificación o la validación de hipótesis preestablecidas. Además, este modelo postula una forma lineal de procedimientos, de receta, que en cierta forma inhiben la actitud creativa del investigador (imprescindible en la investigación) Básicamente, este modelo instrumenta al investigador con un planteamiento del problema, una definición del problema, unos objetivos, un marco teórico, una hipótesis y un marco metodológico para verificar o validar datos preestablecidos.

La forma de definir el problema de investigación y los objetivos, en este modelo, cierran el paso a la creatividad del investigador que a la hora de argumentar, de presentar evidencias, de acopiar datos, desperdicia una mayor construcción del objeto de estudio. Por tanto, en este modelo, subyace una actitud de cierre a priori a los datos y a la experiencia de investigación. De entrada, el investigador se coloca una camisa de fuerza, unos lentes de cochero con el cual selecciona la realidad. En este caso, la experiencia de investigación se reduce a un ámbito de procedimientos a priori lo que inhibe el vivir una experiencia de investigación. Así, este modelo de proyecto, de entrada cierra los límites de la investigación, sin tomar en cuenta que ésta es rica e infinita y cuyo límite debe ser fijado desde un criterio de suficiencia intrínseco a la construcción de un objeto de estudio.

Esta forma de encarar el trabajo de tesis implica el manejo de una lógica del experimento y éste tiene que ver con un paradigma de investigación donde subyace una práctica de ciencia positivista. Sin embargo, una universidad que trabaja con ciencias sociales y humanas debería subvertir este paradigma de investigación, ya que el hacer ciencia en este contexto no es el experimento. En ciencias sociales y humanas, las realidades construidas con las que se trabaja escapan a esta forma condicionada de ver la realidad. Respecto a esto, algunos académicos dicen: *“que es verdad que heredamos el modelo de las ciencias positivistas, pero nuestra actitud es distinta”*-. Sin embargo, el cambio de actitud no es suficiente, ya que con estos experimentos, tratamos de intelectualizar, de matematizar y de

formalizar la realidad; aun cuando el mismo investigador forme parte de ella, se refuerza una actitud impersonal, ya que con el establecimiento del sujeto y objeto de investigación. El investigador no se siente comprometido con la investigación que realiza.

En el ámbito de las ciencias sociales y humanas debemos esforzarnos por crear modelos de investigación coherentes a nuestra inquietud de construir una realidad más cercana a lo real y plantearse un experimento no aminora los errores de nuestros constructos sobre lo real sino que, más bien, los acrecienta.

Todo lo expuesto denota una actividad investigativa particular, donde subyace un procedimiento positivista y en el ámbito académico de las ciencias sociales y humanas limita la producción de conocimiento científico. Concretamente en algunas facultades, la forma de encarar la actividad investigativa conlleva contradicciones a la hora de establecer procedimientos de investigación, ya que no se ha definido una política de investigación y menos un modelo de investigación. La forma de cómo se procesa y se internaliza el conocimiento está relacionado a una práctica enciclopédica de apropiación abstracta de contenidos. O sea, se aprende de forma idealizada, racional y abstracta.

Esta forma de trabajar los contenidos de aprendizaje, que no establece relación alguna con la realidad empírica condiciona a ver la realidad en forma racional e ideal y con pocos instrumentos para acercarse a la misma; es más, con el modelo positivista sólo se acerca a la realidad para verificarla o validarla sobre la base de pre-interpretaciones teóricas. En este contexto es difícil promover la producción de conocimiento. Por tanto, no solo urge cambiar el modelo de investigación, sino el modelo de formación en las carreras de la universidad, si es que se quiere generar conocimientos coherentes con nuestro medio y en beneficio a la misma.

Actividades de evaluación

- Una vez estudiado el tema 1 responde las siguientes preguntas:
 1. ¿Cómo te sientes ante el modelo dominante de producción de conocimiento que nos oprime?
 2. ¿Cómo podemos generar nuestros propios conocimientos, sin dejar de lado la naturaleza científica pero consciente de descolonizarnos?
 3. ¿Escribe 5 oraciones (ejemplos) de cómo el conocimiento científico anula los conocimientos ancestrales y tradicionales y cómo esto afecta nuestra identidad?
 4. ¿Cuál es la relación entre la ideología de la ciencia/ideología de la colonización con la imposición y legitimación de la ciencia en pueblos y culturas del mundo?
 5. ¿Por qué crees que no existen mujeres filosofas a quienes podamos considerar madres de una determinada corriente, teoría u otra agencia?
 6. ¿Cómo se pueden complementar los conocimientos científicos con los conocimientos originarios? Ejemplifica tu respuesta:
 7. ¿Escribe 5 ejemplos en los que se explique cómo el positivismo influyó en el desarrollo de nuestro continente, enmarcadas en: lo social, lo económico, lo político, lo ambiental, lo cultural, lo racial y de género?

- Realiza una pequeña investigación etnográfica, sobre aspectos que colonializan a los habitantes de tu región, relacionados a los conocimientos y producción de estos (el tema puede ser sorteado por tu docente en trabajo de grupo, con seguridad existen varios temas, pero escoge los que sean afines a tu formación profesional como futuro maestro/a).
 - Elaboramos un instrumento de recolección de datos, puede ser una entrevista, encuesta, visita de campo al municipio, la comunidad, el barrio, etc.
 - Interpretamos y analizamos la información obtenida, sobre la temática a investigada.
 - Socializamos la información en un evento planificado dentro la casa de estudios y la comunidad.
 - Redactamos un pequeño ensayo (que al menos contenga los siguiente: título, introducción, desarrollo y conclusiones) y publicamos el texto con datos obtenidos durante la investigación, para ampliar la información a toda la comunidad educativa.
- Busca en la web, el documento más completo sobre la “*La apología de Sócrates de Platón*”, realicen una dramatización de la apología de Sócrates, tomando como personajes a los actuales políticos, sacerdotes, pastores de la iglesia, estudiantes, docentes de las normales, docentes de universidades, chicos de la calle, desocupados, dirigentes sindicales y otros. Luego de la dramatización realizar reflexiones con las siguientes preguntas:
 - 1) ¿Valió la pena la condena de Sócrates?
 - 2) ¿Cuáles fueron los beneficios de su condena para la humanidad?
 - 3) ¿Quiénes son los Sócrates de nuestro tiempo?

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

- Parker, G. Cristian (1996). “Logocentrismo y crisis de Modernidad” En: *Revista de la Academia N°2* pág. 53-62
http://www.academia.cl/biblio/revista_academia/02/Debate/Logocentrismo%20y%20crisis%20de%20la%20modernidad.pdf. Visitada el 1 de abril de 2011
- Rorty Richard (1993) “Dos significados de «Logocentrismo»: Respuesta a Norris” En *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*, traducción de Jorge Vigil Rubio, Paidós, Barcelona, 1993, pp. 153-168. Edición digital de *Derrida en Castellano*.
<http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/logocentrismo.htm>. Visitada el 1 de abril de 2011.

TEMA 2: LA COLONIALIDAD DEL SABER Y DE LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

OBJETIVOS HOLÍSTICO DEL TEMA

- Conocemos y analizamos el proceso de colonialidad del poder, saber y el ser en contextos de formación docente, caracterizando sus formas de colonización, re-colonización y neo-colonización, sus consecuencias, sus problemas y las formas de subversión, en contextos educativos de formación docente, para que a partir de ellos podamos deconstruir los conocimientos y posicionamiento desde nuestra percepción y validar los que ya generados.

2.1 CUESTIONES DE HISTORIA E IDIOSINCRASIA BOLIVIANA PARA LA NEO-COLONIZACIÓN DEL SABER

Dentro la configuración de la (geo) política mundial, Bolivia es definida como país dependiente y en este sentido es imprescindible caracterizar sus modos de dependencia. Hasta ahora, la dependencia económica es evidente y también es evidente la dependencia del conocimiento, de la tecnología y, no sólo eso, también es demasiado evidente la dependencia ideológica, que se expresa en asumir una forma de vida construida afuera (alienación y aculturación). Estas y otras formas de dependencia son las que se constituyen como los hechos de la colonización moderna, actual, y que forma parte de un proyecto político que históricamente se ha empeñado en expropiarse el mundo, las riquezas del mundo.

La dependencia es un componente estructural de la dominación social, cultural e ideológica y también tiene que ver con una dinámica política y económica, donde algunos hombres (empresarios de países ricos) se empeñan en un proyecto de expropiación del mundo como algo exclusivo y cerrado para sí. Con este objetivo político se condicionan a los distintos proyectos de vida del mundo y las mismas son sostenidas por producciones discursivas que de forma específica son reconocidas como ideológicas, como teorías, teorías científicas o como verdades de hecho. El evolucionismo es una “teoría” científica o ideología que define en gran parte del imaginario social del mundo la condición superior (evolucionada) de unos y la condición inferior (sub evolucionada) de otros. Con este dispositivo de teoría “científica” o ideología se evalúa a cada manifestación de la vida y de esta forma se definen culturas evolucionadas y culturas no evolucionadas, sociedades evolucionadas y sociedades no evolucionadas.

Para el contexto americano y, en lo específico a Bolivia, el año 1492 marcó el inicio de la colonización y, junto a ello, la demarcación entre lo evolucionado y lo no evolucionado, entre lo culto y lo inculto, entre lo civilizado y lo no civilizado, entre lo desarrollado y lo no desarrollado (subdesarrollado), entre lo industrializado y lo industrializado, entre lo tecnificado y lo no tecnificado. Estas formas de demarcación definieron el auto-concepto

(autodefinición) del boliviano, que de hecho, ha sido definido (y auto-definido) como el no evolucionado, que le falta “crecer” para alcanzar una “verdadera” condición social, cultural o humana. Y, para la fundamentación de proyectos educativos, la falta de cultura, tecnología, ciencia y conocimiento.

Esta autodefinición ha marcado la base de la colonización del ser humano boliviano y que, además, ha estructurado su subjetividad, su espacio de realización de vida (espacio socio institucional) y su formas de producir significados de vida (conocimientos); por tanto, la colonización construye lo subjetivo, reconfigura el espacio y compone un determinado futuro.

En Bolivia, la colonización ha construido una conciencia subalterna, o sea, una subjetividad desvalorizada (auto-concepto y auto-estima) frente a lo ajeno, que desde 1492 ha sido sobrevalorado. En este mismo esquema se ha configurado las instituciones para preservar y acentuar la desvalorización de lo propio y valorar lo ajeno; de hecho, las instituciones educativas se han empeñado en montar procesos de desvalorización de la subjetividad y por ello, es imprescindible desmontar estas estructuras institucionales que colonizan o reproducen la condición colonial de la sociedad boliviana; o sea, forman parte de un colonialismo institucional.

A parte de esta acción institucional colonizadora, la dependencia de la teoría, la ciencia y la tecnología de afuera han marcado otra forma de colonización y, en este caso, como complemento a la subjetividad colonizada, los bolivianos creen que sus sistemas de vida no sirven, que sus culturas no sirven y que sus dioses no sirven; además, creen que sus sistemas de conocimiento no sirven, que sus tecnologías no sirven y, lo que es peor, creen que no son capaces de producir ciencia y conocimiento. Este auto-convencimiento de su incapacidad es la primera condición de la colonialidad del saber o el conocimiento y la segunda tiene que ver con la ideología de dependencia, ya que como no crean ciencia, conocimiento o tecnología buscan importarlo de afuera y replicarlo (aplicarlo) en nuestro medio, en el mejor de los casos, adecuarlo.

La *tercera* condición de la colonialidad del saber tiene que ver con la continua reproducción de la ideología de dependencia, ya que las escuelas, los colegios y los centros de formación superior o profesionalización se organizan en base a conocimientos de afuera, de la ciencia de afuera y la tecnología de afuera. En el caso específico de la actividad de investigación, también se investiga con el conocimiento de afuera, para el conocimiento de afuera y en el caso específico de la investigación positivista se investiga para validar y verificar la teoría de afuera. La *quinta* condición de la colonialidad tiene que ver con la continua producción y reproducción de discursos (teorías e ideologías) y tecnologías consideradas imprescindibles para la realización de la vida del boliviano y que se han desarrollado afuera. Inclusive, la propia teoría de liberación (o descolonización) ha sido importada. Así, el marxismo forma parte de esta teoría ajena e importada para “liberar” a los bolivianos; pero, contrariamente a este propósito, este mismo marxismo forma parte de la continua producción del conocimiento mundial que busca preservar la condición colonial de muchos pueblos y culturas del mundo.

A partir de lo expuesto se puede decir que, Bolivia ha sido constituido como un proyecto colonial o de colonización, ya que dentro de sus políticas de “desarrollo” ha aceptado su condición de atraso y de sub-desarrollo; además, ha aceptado la condición inculta e incivilizada de sus habitantes y toda esta situación colonial ha sido legitimado en proyectos educativos, proyectos de desarrollo social y humanos o en proyectos que han expresado estrictamente el desarrollo económico o tecnológico.

Los procesos de colonización o de mantención de la condición colonial (colonialidad) también están legitimados por la posesión, control, gestión y control del conocimiento. A este respecto vale la pena revisar el marco general de una infraestructura política e ideológica que mantiene la condición subalterna de países como Bolivia; o sea, su condición de país subdesarrollado, atrasado o del tercer mundo. Esta condición, básica para la (neo-colonización), se sostiene en la producción de una opinión (mundial) que define a Bolivia como imposibilitado de ciencia (conocimiento), de tecnología y hasta imposibilitado de una capacidad de gestión de servicios sociales; inclusive, para algunos, Bolivia carece de condiciones de superación de sus actuales condiciones de vida (de atraso y subdesarrollo).

A este respecto vale la pena indicar que, el mundo está organizado según el control y la distribución del poder político (económico); además, esta geopolítica del poder también determina (u organiza) la geopolítica del conocimiento; o sea que, los centros del poder económico mundial también detentan, controlan y distribuyen el conocimiento. De esta forma, la cultura “superior”, la ciencia, la tecnología y el conocimiento también han sido cooptados por los centros mundiales del poder económico, político y, ahora, intelectual o académico; y como consecuencia, así se redefinen nuevos modos de colonización y, en este caso, de neo-colonización del mundo.

2.2 LA GEOPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO

En América latina (Abya-Yala), los procesos de colonización moderna se iniciaron ya en los tiempos de la conquista. La Europa Occidental se impuso como cultura superior y comenzó a excluir a las otras culturas (las amerindias) para posesionarse y auto-reconocerse como el centro de la historia universal. Este hecho histórico estructuró la ideológica básica de la colonización, ya que se demarcó entre lo evolucionado y lo no evolucionado, entre lo culto y lo inculto, entre lo civilizado y lo no civilizado, entre lo desarrollado y lo no desarrollado (subdesarrollado), entre lo industrializado y lo no industrializado, entre lo tecnificado y lo no tecnificado. Estas formas de demarcación definieron el auto-concepto (autodefinición) del boliviano, que de hecho, ha sido definido como el no evolucionado, que le falta “crecer” para alcanzar una “verdadera” condición social, cultural o humana. En este caso, falta de cultura, tecnología, ciencia y conocimiento.

Los procesos de colonización de lo que hoy se llama América Latina, configuró el imaginario de que Europa occidental es el centro del mundo; pero, muy poco se reconoce que gracias a las requisas del nuevo mundo conquistado se convirtió en el centro del poder económico y político del mundo. La historia de los “vencedores” hace poca referencia al exterminio del semejante; pero, ¿Cuánta sangre africana costó la grandeza de Europa?, ¿cuál es el costo cultural de la grandeza de EEUU? Muchos grupos humanos de Oceanía, aisa África y América fueron víctimas de la voracidad expansiva de “hombres” (reyes, aventureros y delincuentes sanguinarios), que basaron su proyecto de vida en la expropiación de la vida del otro. Este hecho histórico sentó las bases



Fig. 9. Pintura que refleja un encuentro entre dos culturas.

geopolíticas para la emergencia del poder capitalista, como un nuevo patrón de poder que, ahora, hegemoniza el mundo.

Ahora, los países que ostentan el poder político y económico (capitalista) logran configurarse en un imaginario de ser el centro del mundo (países del occidente europeo, norte América y algunos países asiáticos); mientras que, en este mismo imaginario, existe una demarcación con países de la periferia del mundo, que casualmente está compuesto por aquellos países que han sido colonizados por los europeos. Estos países periféricos, como Bolivia, han construido ideologías (de identidad nacional, de desarrollo nacional o soberanía nacional) en base a una ilusión de independencia, desarrollo y progreso; además, un sistema político-económico ha configurado su subordinación en el mundo capitalista, que en los hechos está organizado alrededor de una división internacional del trabajo jerárquico (Quijano, 2000).

- **Colonialidad del poder, del saber y del ser**

Según Mignolo (2001), y a modo de síntesis, la condición de colonialidad en las sociedades subalternas responde a una estructura triangular de colonialidad *del poder, del saber y del ser*. La colonialidad del poder se manifiesta en distintos ámbitos de la convivencia social y, el *primero*, tiene que ver con la gestión y control de subjetividades; así, una educación de enfoque cristiano o laico influye en la construcción subjetiva; de la misma forma, los medios de comunicación y recursos publicitarios demarcan las subjetividades individuales, como también los museos, las universidades, y otros.

Entre otras manifestaciones de la *colonialidad del poder* están, el *segundo*, la gestión y control de autoridad, que se lo puede identificar en los antiguos virreinos de América o la pasada autoridad británica en la India y al actual ejercicio de poder estadounidense, la OTAN y otros. Además, como *tercero*, la manifestación de la colonialidad del poder también está referido a la gestión y el control de la economía, que en realidad es la reinención de los beneficios obtenidos con la apropiación masiva de las tierras de América y África, la explotación de la mano de obra, empezando con el comercio de esclavos; la deuda externa por medio de la creación de instituciones económicas como el Banco Mundial, el FMI y otros. Finalmente, *cuarto*, otra manifestación de la colonialidad tiene que ver con la gestión y el control de conocimiento; así, la teología y la invención del derecho internacional establecieron un orden geopolítico del conocimiento basados en los principios epistémicos y estéticos europeos y que durante siglos legitimaron la desautorización del conocimiento no europeos y de los cánones estéticos no europeos; concretamente, desde el Renacimiento hasta la Ilustración y desde la Ilustración hasta la globalización neoliberal.

La segunda dimensión, la *colonialidad del saber*, no solo estableció el eurocentrismo como la única perspectiva válida de generación de conocimiento (geopolítica del conocimiento), sino que desechó o destruyó la intelectualidad y conocimiento los pueblos indígenas y afrodesendientes. La *colonialidad del saber* es parte de una estructura colonial que (re) produce discursos para que sean reconocidos como verdades. Estas teorías (o teorías científicas) se traducen en ideologías de vida y las tecnologías (científicas) en prácticas de vida que instituyen sentidos de dependencia en pueblos y culturas de los países de la periferia o neo-colonizados; así, se han sustentado los procesos de colonización o de mantención de la condición colonial (colonialidad). Esta realidad (neo) colonial hace de Bolivia, un país imposibilitado de ciencia (conocimiento), de tecnología y hasta imposibilitado de una capacidad de gestión de servicios sociales; incluso, para algunos, Bolivia carece de condiciones de superación de sus actuales condiciones de vida (de atraso y subdesarrollo).

En cambio, la *colonialidad del ser* es de carácter más ontológico y se dio como resultado de la imposición del español sobre el indígena. Históricamente, este hecho convirtió al indígena en un ser colonizado; además, hasta ahora está condicionado por un contexto que lo re-coloniza y que no le permite reflexionar sobre su ser; por eso, de forma continua asumen su condición colonial natural e ineludible.

Geopolíticamente, la subjetividad de cada uno de los bolivianos está muy bien fundamentada en el movimiento histórico de la humanidad (imaginario construido al amparo de un interés político). Para la mayoría de los bolivianos, el origen de toda historia está situado en la Europa Occidental; o sea, en una historia basada en lo que han vivido y viven los europeos.

Las otras historias (como de los pueblos y culturas que viven en Bolivia) no existen o quedan afuera del proyecto del “hombre” moderno; pero, este intento de universalización del proyecto de vida moderna no es posible y, ahora, más que nunca ya no puede condicionar (manipular) el desenvolvimiento natural de los seres humanos que viven en el mundo. El proyecto socio-histórico, civilizacional, ilustrado y universalista del occidente europeo-estadounidense está en crisis.

La historia de la Filosofía ilustra la geopolítica del conocimiento. Esta historia se inicia en Grecia y culmina en la Europa occidental y el mundo; pero, ¿Qué pasó con el resto del mundo?, ¿por qué quedaron fuera? A caso, ¿no hay una filosofía latinoamericana, asiática o africana? De la misma forma, en la historia de la ciencia no se toma en cuenta el saber o conocimiento de geografías ajenas a los límites de la ciencia occidental (oficial); es más, el saber local de los pueblos y culturas (como de Bolivia) son considerados pre-conocimientos, saberes arcaicos, artesanías o simplemente tradiciones.⁶



Fig. 10. Mapa del Mundo.

6 Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder” Entrevista a Walter Dignolo, por Catherine Walsh, en la revista Polis Académica, Universidad Bolivariana, 2007.

Los países que tienen una historia colonial como Bolivia, dependen ahora, de una (neo) colonización expresada en la geopolítica del conocimiento. Este proyecto (neo) colonial es fabricado e impuesto por los grupos humanos que propugnan la modernidad y gracias a este proyecto geopolítico se ha despojado al boliviano de toda posibilidad de producción de conocimiento y de tecnología. La consecuencia, de esta situación, es la dependencia, ya que un poder político, económico y ahora, académico custodian el conocimiento y la tecnología del mundo. O sea que, la dependencia política y económica de los países subdesarrollados, marginales (periféricos) o del tercer mundo también está articulada a la dependencia de la tecnología y del conocimiento.

La continuidad de las estructuras sociales e institucionales que colonizan o reproducen la colonización está complementada con la geopolítica del conocimiento, ya que la dependencia o la búsqueda del conocimiento ajeno forma parte de una violencia simbólica a los que están sometidos pueblos y culturas que viven en Bolivia.

2.3 LA COLONIALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La geo-política mundial del conocimiento hace que gran parte del mundo esté despojado de las posibilidades de producción de conocimiento, de tecnología o del conocimiento mismo y, como consecuencia, esta situación genera la dependencia, ya que un poder político, económico y ahora, académico custodian el conocimiento y la tecnología del mundo. O sea que, la dependencia política y económica de los países subdesarrollados, marginales (periféricos) o del tercer mundo también está articulada a la dependencia de la tecnología y del conocimiento.

En los países de origen colonial como Bolivia, después de los procesos de descolonización formal (guerra de independencia), aún persiste una dependencia material y simbólica, es decir, aparentemente Bolivia se ha constituido en 1825 como república libre e independiente, sin embargo, la historia de estos 180 años nos muestra que Bolivia es un país dependiente (colonial) de la economía, del conocimiento y de la tecnología de las potencias europeas y estadounidenses.

Esta dependencia ha instaurado un modo de vida y se ha enraizado en la propia institucionalidad de países considerados atrasados, dependientes o subdesarrollados y, no sólo eso, ya que este hecho también ha sido complementado con una subjetividad dependiente, que también está enraizada en las personas (en los bolivianos). Por tanto, la (neo) colonización, en base a la posesión control y distribución del conocimiento, también es el resultado de un proceso histórico que ha estructurado un todo colonial que integra personas, espacios e instituciones.

La (neo) colonización del conocimiento, por tanto, es otro hecho histórico que tiene continuidad con la actual institucionalidad del conocimiento. Las universidades y los centros de educación superior no han superado su condición colonial; o sea, no han superado su condición



Fig. 11. Efectos de la modernidad y el desequilibrio ambiental.

dependiente, ya que como en el pasado dependían de la cultura y el conocimiento de afuera (ajeno), ahora también la hacen y esta dependencia es de tecnología, ciencia y conocimiento, ya que consideran que no la tienen.

En pleno proceso de cambio, las instituciones del conocimiento aun operan con estructuras coloniales y responden a sistemas de vida (mundos diferentes), que pre-definen la condición superior de la cultura y civilización europea. En Bolivia, luego de la “revolución” liberal, la modernización (proyecto de vida europeo) fue asumida como el único proyecto de sociedad y, además, fue impuesto como proyecto de Estado; además, en todo occidente, la civilización, culturización y modernización (europea y norteamericana) fueron y siguen siendo los referentes de sociedad, de sociedad superior. Por tanto, y actualmente, las sociedades modernas (o desarrolladas) siguen siendo los referentes para la desvalorización (minimización) a los demás grupos humanos (pueblos y culturas), que aún no “han ingresado” a la civilización, a la cultura o a la modernización (industrialización y tecnificación).

Desde la geopolítica del conocimiento, los centros del poder económico mundial también detentan, controlan y distribuyen el conocimiento; de esta forma, la cultura “superior”, la ciencia, la tecnología y el conocimiento también han sido cooptados por los centros mundiales del poder económico, político y, ahora, intelectual o académico; y como consecuencia, así se redefinen nuevos modos de colonización y, en este caso, de neo-colonización del mundo.

La mayoría de las instituciones (y aún más las de educación) en Bolivia han sido organizados con el propósito de promover la culturización, la civilización o la modernización y, en este último tiempo para promover tecnología, ciencia y conocimiento; para este propósito, era imprescindible mantener la condición colonial de pueblos y culturas que históricamente han sido conquistados, dominados, desmontados y hasta desestructurados (destruidos).

Como continuos a este proceso, las instituciones educativas de Bolivia legitimaron la ideología de superioridad del blanco o europeo y, en este último tiempo, del norte americano. En el contexto específico del conocimiento (la ciencia y la tecnología), se impuso procedimientos de “hacer ciencia”, que sean coherentes con el proyecto político colonización y, más que todo con su ideología.

Los modos de producción de conocimiento han sido organizados para dar continuidad a la colonización y, de manera específica, las instituciones del conocimiento (universidades y centros de formación superior) se organizaron para promover la dependencia del saber, de la ciencia, del conocimiento y de la tecnología de afuera. Desde hace mucho, esta dependencia formaba parte de la estructura ideológica y política de la colonización (re o neo colonización); además, esta dependencia también expresaba o expresa la auto-desvalorización del boliviano (falta de autoestima o auto-concepto negativo), frente a lo ajeno y lo extranjero. Por tanto, la no posesión de cultura (inculto en cultura occidental), la condición de atraso o la falsa percepción de gente e “incivilizada” del boliviano (que no forma parte de la civilización occidental) era y es complementada con la falta de posesión de ciencia, tecnología y conocimiento; de esta forma, los proyectos de colonización, re-colonización y neo-colonización están complementadas con una ideología que condiciona las formas de concebir y hacer ciencia, conocimiento o tecnología.

Esta realidad impregna a la mayoría de los programas de formación y educación; pero no sólo eso, sino que también es referente de organización de la gestión formativa o de aprendizajes. En cada uno de los programas de formación, la colonialidad del saber organiza una particularidad académica, donde la organización curricular y la didáctica no están diseñadas para producir conocimiento, sino para reproducir el conocimiento ya que para la academia colonial el conocimiento ya está hecho y ya está pre establecido (pre-definido) como conocimiento científico o como producto tecnológico. Además, está auto-regulado por su propia gestión para que no se produzca conocimiento y dependa de los centros de poder político y económico, que ahora, se han también se han convertido en centros del poder científico académico, ya que para dar continuidad al proyecto de colonización del mundo, también es importante controlar y regular la producción y la posesión del conocimiento.

De esta manera, en la academia colonizada o en los centros de formación superior de Bolivia, el saber científico, técnico y tecnológico (mono-cultural y mono-epistémico) funciona como dispositivo de ideologización (de colonización), ya que desde la academia se legitima un solo conocimiento, una sola tecnología y una sola ciencia. Por tanto, en los centros de formación superior se dan continuidad a la colonización ya que ahí los jóvenes sustituyen su cosmovisión propia por otra ajena (la occidental), su proyecto de vida por otra (la de la modernidad), su tecnología por otra de la industria y, finalmente, su cultura propia por una (de la civilización).

Las universidades y los centros de educación superior no han superado su condición colonial; o sea, no han superado su condición dependiente, ya que como en el pasado dependían de la cultura y el conocimiento de afuera (ajeno), ahora también la hacen y esta dependencia es de tecnología, ciencia y conocimiento, ya que consideran que no la tienen.

En la lógica de la academia colonial, el conocimiento ya está hecho y se la usa como inter-juego político, ya que llega a ser un dispositivo de recolonización o neo colonización (como dispositivo de poder). Así, la ciencia, el conocimiento y la tecnología son dispositivos de os centros de poder académico del mundo legitiman la posesión y el poder de unos cuantos en el mundo.

Por tanto, la función de la academia colonizada es difundir tecnologías y conocimientos, como una suerte de acción ideológica. En la lógica de que el conocimiento ya está hecho se convierte condición colonial se expresa en que la mayoría de los centros de formación superior, donde se forman estudiantes con y en el conocimiento ajeno y muy pocas veces se incentiva la creación o la producción del conocimiento propio; además, si existe la producción del conocimiento propio, éste no es valorado ni difundido en los centros de formación superior.

El modelo académico (de formación) de la mayoría de las instituciones de educación superior, por su contenido político e ideológico, pueden ser definidos como: modernizantes, desarrollista y positivistas; además, de funcionales al poder colonial del mundo que hasta ahora sigue re-editando proyectos de colonización, re-colonización y neo-colonización; por tanto, la continuidad de este proyecto depende de los centros de producción, detención



Fig. 12. Figura que denota un mundo consumista.

(control) y distribución del conocimiento, que geo-políticamente se las localiza en los centros del poder económico y político del mundo, que ahora, también son centros del poder intelectual o académico (Europa y EEUU y Japón).

En las instituciones de formación docente y profesionalización de Bolivia, el conocimiento (educativo) ya está hecho y viene de afuera. En una mayoría de los centros de formación docente, la formación o educación es continuo a los procesos de (neo) colonización y, por este motivo, el objetivo educativo (o formativo) es aprender cosas modernas para así acceder a una vida moderna, que regularmente viene de afuera; por eso, en los centros de formación docente se aprende teorías pedagógicas modernas (de afuera) o se aprende a hacer educación según las orientaciones modernas del currículo (de afuera) y, además, se “desarrollan” modernos métodos de enseñanza y aprendizaje (didáctica de afuera).

La (neo) colonización o colonización moderna organizó un sistema de educativo (formativo), que como estructura básica pervive o en el actual currículo de los programas de formación docente e, inclusive, en las nuevas propuestas. El conocimiento educativo moderno (de afuera) ha sido utilizado en el inter-juego político y, por tanto, es un dispositivo de re-colonización o neo-colonización; además, este conocimiento pedagógico (o educativo) moderno forma parte de todo un arsenal científico y tecnológico que de manera continua se utiliza como dispositivo de poder para así lograr la continua dominación del mundo. Hasta ahora, el conocimiento educativo moderno es utilizado por los centros de poder académico del mundo y sirve para legitimar la posesión y el poder (político y económico) de unos cuantos grupos humanos que intentan preservar la dominación en el mundo.

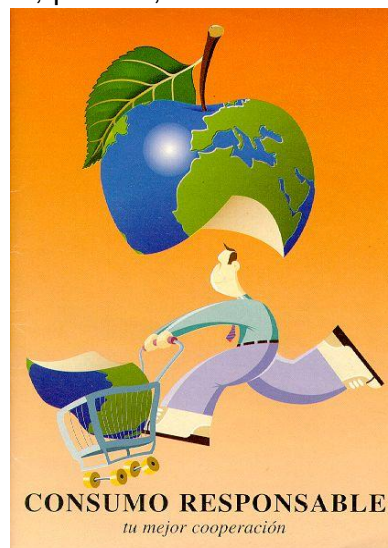


Fig. 13. Figura que demanda un consumo responsable.

2.4 LA FOMACIÓN DOCENTE, RESULTADO DE LA COLONIALIDAD EN BOLIVIA

La pasada Reforma Educativa exigió que el maestro/a de aula innove, pero entre ellos se preguntaban ¿innovar qué? obviamente, la respuesta no se dejaba esperar y era la exigencia de innovar en sus prácticas pedagógicas. Pero, cuando un maestro/a llegaba a innovar sus prácticas pedagógicas, venía una segunda pregunta ¿innovar para qué?; en este caso, ya hay pocas respuestas, ya que se innovaba para agradar al jefe o para no sufrir sanciones a base de memorándums.

¿Por qué tendría que interesar un trabajo de innovación pedagógica?, ya que en las escuelas pasa intrascendente, porque el maestro/a que no innova igual es pagado o, ¿acaso se verifican las innovaciones? ¿a quién le interesa una trabajo de innovación pedagógica?. Al parecer, la innovación debería interesarle al Estado, pero, hasta ahora el Estado es sordo, ciego y mudo ante la innovación educativa.

La innovación siempre fue una tarea pendiente de la educación, de hecho, la innovación educativa podría promover una nueva sociedad o proyectar nuevas condiciones de vida. Pero, ¿Cuál es lo regular en la práctica educativa de nuestro medio?, ¿es la innovación o la forma tradicional de hacer educación?

En los tiempos de la Reforma Educativa, la mayoría de los Institutos Normales Superiores de Bolivia contaban con un diseño curricular actualizado e innovador; pero, sus relaciones de aprendizaje, su estructura administrativa, sus sistemas de interacción del personal docente, sus condiciones de trabajo y, en parte, sus prácticas de aula no eran necesariamente innovadoras o coherentes con el trabajo de Reforma Educativa.

Al margen de lo sucedido con la pasada Reforma educativa, hasta ahora, el trabajo de formación docente responde a las condiciones de aprendizaje de neo-colonización, ya que la mayoría de los INS no cuentan con una biblioteca actualizada. Los docentes, por su parte, tampoco cuentan con recursos necesarios para actualizar constantemente la bibliografía de su trabajo de aula. No cabe duda que, este hecho limita el trabajo de aula, ya que se recurre a una bibliografía secundaria y restringida. Así, el docente y el estudiante tienen poco acceso a las fuentes primarias y, por tanto, el trabajo apropiación de contenidos se desarrolla con interpretaciones secundarias de los conceptos que sustentan la educación en Bolivia.

Otra de las limitaciones de trabajo docente, en las instituciones colonizadas y colonizadoras, tiene que ver con el uso del tiempo, ya que limitan la formación del profesorado para la educación nueva. El horario de trabajo en el aula (de 7:30 a.m. hasta las 17:30 p.m. y hasta las 21:00 de la noche) da poco tiempo a la planificación, al seguimiento y a la evaluación de las actividades de aula; por tanto, el trabajo se realiza en función del cumplimiento de las disposiciones del Diseño Curricular⁷, siempre extemporáneo. Esto es un problema de gestión pedagógica y propia de instituciones de formación docente que reproducen la colonialidad.

No cabe duda que, estas condiciones de trabajo no favorecen a una educación descolonizadora, ya que estas condiciones reflejan un ambiente disminuido en tiempo y en recursos de aprendizaje. En este contexto, la estructura administrativa verticalista e instruccionalista de los centros de formación docente tampoco favorecen a un trabajo de descolonización educativa y el docente termina por practicar un trabajo de “formación” reducido sólo a lograr la apropiación de contenidos de aprendizaje por parte del estudiante.

Las iniciativas de cambio educativo (o educación descolonizadora) que promueven algunos profesores no pueden con la cultura instruccionalista de la administración educativa de los centros de formación docente. Esta administración no da oportunidad a pensar una educación nueva; de esta forma, el tiempo restringido, la infraestructura poco favorable para un trabajo intelectual y el seguimiento de una administración educativa coercitiva terminan por desterrar el trabajo de educación nueva.

En la mayoría de los centros de formación docente, los profesores han asumido una posición que contribuye al no cambio de la Formación Docente, por tanto de la educación. Ellos mantienen una posición pasiva y bajo la cultura del mínimo esfuerzo no reclaman ni se desafía a nuevos derroteros del trabajo de Formación Docente. En cierta forma, estos docentes son los responsables y cómplices de la práctica de una educación que recoloniza a la sociedad boliviana. Concretamente, sus prácticas de “educación” reproducen las mismas

⁷ Diseño de plan de estudios de las normales

relaciones de autoridad a subordinado, ya que estas relaciones se configuran en el conjunto de la administración educativa de los centros de formación docente.

Por todo lo expuesto, en los centros de formación docente, las relaciones de aprendizaje se configuran en el marco de una imposición de la autoridad del docente sobre el estudiante y en estas relaciones de aprendizaje, el estudiante es intimidado, sujeto a la coerción y manipulado con la nota. Lo que es peor, es obligado a una apropiación mecánica de contenidos de aprendizaje y su aprendizaje termina cuándo él rinde un examen de repetición de conceptos; o sea, ha sufrido un proceso de colonización subjetiva.

En este contexto vale la pena puntualizar que, el trabajo dirigido a la sola apropiación de contenidos de aprendizaje no contribuye a la formación de actores innovadores; o sea, mientras se crea que la formación de actores innovadores depende de un mero trabajo de inculcación o apropiación de contenidos no se podrá formar sujetos que practiquen nuevas formas de aprender y de enseñar; es decir, una práctica educativa para la descolonización.

El nuevo Estado plurinacional reclama una pronta innovación de la práctica formativa de los centros de formación docente; pero, resulta imprescindible ver que un trabajo de cambio o descolonización es eminentemente creativo y este hecho implica ir más allá de la actual gestión pedagógica de los centros de formación docente, ya que en la mayoría de ellos sólo se busca la mera apropiación de contenidos de aprendizaje; por tanto, en formación docente es imprescindible crear nuevas condiciones de formación y aprendizaje.

Un nuevo diseño curricular resulta insuficiente para la formación de profesores que descolonicen la educación. Además, la actual característica de la estructura administrativa verticalista y servicial ya que es reforzada por un docente que reclama la imposición antes que proposición, o sea, reclama más colonización. Este es el contexto donde el docente desarrolla actividades de cumplimiento en función a un trabajo formativo preestablecido desde la tradición; es decir, un trabajo donde sólo se busca la apropiación de contenidos de aprendizaje y no creación, innovación o investigación.

Esta forma instruccionalista de desarrollar las actividades de aprendizaje en los centros de formación docente responde a toda una cultura de formación docente. Una cultura que, en pleno proceso de cambio se desarrolla en el plano del autoritarismo y la pasividad del docente. En los centros de formación docente, la mayoría de los docentes esperan instrucciones para cumplirlas y, además, exigen de sus autoridades les hagan seguimiento a las prácticas preestablecidas en el documento del Diseño Curricular. Estos mismos docentes consideran que, el trabajo de formación docente termina con la apropiación de los contenidos y no así con una reflexión, con innovación, con un posicionamiento crítico o investigación.

Todo esto muestra que, es imprescindible un nuevo desafío en el trabajo de formación docente, lo cual implica trabajar en función de un cambio de actitud del nuevo profesor; dicho en otras palabras, el actual trabajo formativo de los centros de formación docente debe apostar a un cambio de la idiosincrasia actual del "maestro".

En este contexto, la implementación de nuevas formas de aprender y enseñar aún es difícil, ya que este trabajo ya no depende del cambio de una concepción de educación sino que, depende de una voluntad de querer implementar lo nuevo. En los hechos, una nueva educación no depende de la apropiación de conocimientos nuevos, ni de prácticas innovadoras sino que, ésta depende de un cambio de actitud del maestro y de una voluntad

de querer transformar la educación (de descolonizarse y descolonizar la educación. Pero, tal cometido sólo es posible con un maestro formado en un contexto distinto a los actuales centros de formación docente, de verdad se debe implementar centros que busquen la real descolonización educativa.

Resumen del tema

Bolivia es un país colonizado. La colonización abierta y genocida de hace quinientos años de a poco se ha ido transformando en otra forma de colonización que se expresa en las distintas formas de dependencia. La dependencia política y económica ha sido continua a la mantención de la condición colonial de los países como Bolivia y esta situación, de dependencia, ha sido complementaria al colonialismo interno que pervive hasta nuestros días. Para los mestizos, indígenas, mulatos, zambos y negros, la independencia de Bolivia sólo significó un cambio de colonizador, ya que el criollo (español nacido en América) heredará todos los privilegios del poder colonial del español en América y las nuevas repúblicas se organizaran en la misma estructura política y social de la colonia; o sea, en aquella estructura que otorgaba los máximos privilegios a las personas de color blanco.

Los grupos en el poder de los países colonizados han mantenido la situación de colonialidad y dependencia y ellos, como razón de república o Estado, han adscrito y cultivado la ideología de sobrevalorar lo ajeno (blanco y europeo) y desvalorizar lo propio (lo indio); así, se ha ido legitimando la dependencia. Esta es la situación de colonialidad a la que fueron sometidos los pueblos y las culturas que viven en Bolivia y bajo este modelo de vida se ha construido la institucionalidad boliviana, además, los proyectos de vida, las políticas y los programas de desarrollo y, más que todo, sus proyectos de educación y toda la institucionalidad educativa.

La educación, la formación superior y, junto a ellos, la formación docente se estructura dentro la ideología de dependencia, ya que dependerá del conocimiento, la ciencia y la tecnología de afuera; o sea dentro la dependencia del saber; por tanto, la descolonización del saber aún es tarea pendiente, ya que está estructurado en instituciones educativas que aún están empeñadas con la colonización, la re-colonización y la neo-colonización. Esta es la situación de la actual educación boliviana y más que todo de los centros de formación superior y formación docente.

Actividades sugeridas:

Actividades iniciales

- Con la ayuda de documentos oficiales de tu Escuela Superior de Formación Docente, más propiamente “ver perfil profesional” analiza dicho perfil y compáralo con la propuesta del presente artículo denominado “Investigación pedagógica y formación del profesorado” y extrae conclusiones de no más de una plana y preséntala a tu docente, generando desde todos los trabajos presentados un debate constructivo en post de su perfil profesional.

Lectura completaría Nº 1 (tema 2):

INVESTIGACION PEDAGOGICA Y FORMACION DEL PROFESORADO

Munévar, M. A. Raúl y Josefina Quintero (2011).

1. El maestro y la investigación: Dos puntos de discusión

La primera distinción hace referencia al oficio del maestro. O se es maestro o se es investigador o se es investigador y maestro o se es maestro investigador. Un primer punto por aclarar es el relacionado con la diferencia de aquellos que se dedican a la investigación educativa, pedagógica o didáctica, de aquellos que se dedican a la innovación, a la creación de teoría y a la solución de problemas. De Tezanos (1998:12) contribuye a aclarar el debate: “*Los que tengan como oficio la investigación tendrán como propósito el explicar, analizar, e interpretar los procesos que dan cuenta de lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico.*” Al analizar e interpretar estos procesos, el maestro contribuye a la producción de conocimiento. “*Los que tengan como oficio el enseñar, su camino innovativo contribuye, en el ámbito de lo pedagógico o lo didáctico, a la construcción de saber pedagógico. Este punto marca el límite y las distinciones entre los dos oficios: el de investigar y el de enseñar.*” Los límites entre el oficio de investigar, el oficio de enseñar y el oficio de formar se hacen difusos. La segunda distinción hace referencia a los resultados y usos de la investigación. Es necesario aclarar si el maestro debe construir conocimientos propios o es mero usuario del conocimiento de otros. La actividad investigativa, con escasas excepciones, ha sido desarrollada por profesionales externos a la educación con orientación de temáticas y metodologías ajenas a la pedagogía. Un caso patético es la confusión de las temáticas investigadas por la psicología y aquellas investigadas por la pedagogía.

2. Grandes paradigmas de investigación educativa

Los paradigmas (Kuhn, 1975) son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Cada comunidad científica comparte un mismo paradigma y cuando lo replantea entra en crisis y es cuando se da la revolución científica. El ciclo repetitivo de ruptura y aceptación de nuevos paradigmas es lo que genera el conocimiento científico.

Contrario a Kuhn, Popper en *Búsqueda sin Término* (1994:178) explica el progreso de la ciencia no por rupturas sino por una continua supresión de errores y posteriores ensayos; son los conceptos de falsación en el contexto darwiniano de la epistemología evolucionista del conocimiento. “*Toda discusión científica comienza con un problema (P1) al que ofrecemos*

algún punto de solución tentativa -una teoría tentativa (TT); esta teoría es entonces sometida a crítica, en un intento de eliminación de error (EE); y, como en el caso de la dialéctica, este proceso se renueva a sí mismo: la teoría y su revisión crítica dan lugar a nuevos problemas (P2). Lakatos (1975) sostiene que en la práctica coexisten paradigmas distintos sin producirse abandono ni muerte del paradigma anterior. Por ejemplo, el paradigma de la psicología cognitiva complementa el paradigma conductista. La física de Newton sobrevive para muchos propósitos junto con la de Einstein.

El debate se genera desde los fundamentos filosófico-epistemológicos de los paradigmas vigentes aplicados a la educación. La disputa más notoria es la del empirismo frente al racionalismo, objetivismo frente a subjetivismo, realismo frente a idealismo. Los empiristas clásicos sostienen que al conocimiento científico se llega por inducción. Los idealistas y los neo-positivistas abogan por la deducción y exigen la verificación mediada por la observación a través de ciertas reglas de correspondencia entre el dato y la teoría. Históricamente, los debates filosófico-científicos han adoptado diversas nominaciones: investigación nomológica, investigación ideográfica, investigación etnometodológica, investigación experimental, investigación naturalista.

También se habla de métodos cuantitativos, lineales, objetivos, empíricos, analíticos, estadísticos, predictivos, discursivos, explicativos, positivos, por un lado, y de métodos cualitativos, cíclicos, subjetivos o intersubjetivos, intuitivos, narrativos, interpretativos, fenomenológicos, comprensivos, naturalísticos y crítico-reflexivos, por otro lado. Habermas también hace su propia clasificación: en el paradigma crítico convergen tres racionalidades según intereses humanos: técnico, práctico y emancipatorio. El técnico es propio de las ciencias empírico-analíticas que acuden a la investigación explicativa. El práctico es propio de las ciencias hermenéuticas que acuden a la investigación comprensiva. El emancipatorio es propio de las ciencias sociales y educativas que acuden a la autoreflexión crítica. Es difícil establecer límites tajantes, en cambio de encontrar claridad, a veces se acentúa la confusión.

Parece que todo el discurso investigativo, ya sea por el lado de los enfoques, o por el lado de los métodos, o por el lado de las técnicas está cargado de confusiones y malos entendidos. Aquí se cumple la metáfora de “la tierra de nadie” muy bien planteada por Clifford Geertz en su artículo sobre *Géneros Confusos* para esbozar el giro cultural de la refiguración del pensamiento social. A propósito de los géneros confusos, una de las verdades sobre las ciencias sociales es que *“en años recientes ha habido una enorme mezcla de géneros en la ciencia social, así como en la vida intelectual en general y que tal confusión de clase continúa todavía* (Geertz, 1992: 63). Muchos científicos sociales han dado el giro de la explicación de leyes y ejemplos hacia la búsqueda de casos e interpretaciones. Por su parte, las humanidades han girado hacia la comprensión de fenómenos físicos.

La confusión de géneros se percibe en todos los campos, los ejemplos de Geertz son muy ilustrativos: las investigaciones filosóficas parecen críticas literarias; las discusiones científicas se asemejan a fragmentos de bellas letras, fantasías barrocas se presentan como observaciones empíricas inexpresivas; aparecen historias que consisten en ecuaciones y tablas o en testimonios jurídicos; parábolas que pasan por ser etnografías; tratados teóricos expuestos como recuerdos de viaje, etc. y termina Geertz diciendo que *“lo único que falta es teoría cuántica en verso o biografía expresada en álgebra”*.

La literatura más reciente sobre investigación educativa coincide en señalar sólo tres paradigmas fundamentales: positivista, interpretativo y crítico-reflexivo. Además de estos tres

paradigmas, últimamente se menciona el paradigma emergente sustentado por diversos autores, entre ellos Guba, 1982; Howe, Kenneth 1988. Reichardt, Ch y Cook, T.D (1986). El paradigma emergente, aún en proceso de construcción es una posibilidad de integración con características propias.

Dentro de cada paradigma, arriba mencionados, se construyen tipos de diseño y formas en las que cada uno concibe la realidad mediata e inmediata. Cada uno de ellos presenta limitaciones. *“Esto ha provocado lo que podría ser la emergencia de uno nuevo al que algunos autores denominan ‘paradigma del cambio’. Se caracteriza por la utilización de los tres anteriores. Se asume la posibilidad de llegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos considerándolos no como opuestos sino complementarios. Propugna la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además debe introducir cambios encaminados a mejorar el sistema. Centra su objetivo en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad.”*(Bisquerra, 1989:52).

Actualmente se reconoce la necesidad de explicitar formas de complementariedad de diversas modalidades de investigación. Las posiciones mutuamente excluyentes, ya no reclaman ser la única vía hacia el conocimiento científico. Cada vez más se aprecian acercamientos entre paradigmas y métodos. Si bien, cada uno de ellos ostenta fortalezas y debilidades, objetos y métodos propios, marcos conceptuales diversos, campos de acción específicos, y técnicas de observación y análisis excluyentes, la síntesis multimetodológica aumenta credibilidad. Cook y Reichardt (1986:52) se anticipan a asegurar que la próxima generación (refiriéndose al campo de la evaluación educativa) de investigadores será beneficiada en todas las tradiciones. *“estos investigadores podrán emplear la más amplia gama posible de métodos y sin cicaterías acomodarán las técnicas a los problemas de la investigación. Aprenderán nuevos modos de combinar los métodos y de reconciliar descubrimientos discrepantes sin rechazar arbitrariamente, un grupo a favor de otro”*. La modestia en las afirmaciones será una característica de los investigadores. La desventaja de un método no será causa para abandonarlo sino un reto para superarlo. La tarea no será fácil pero vale la pena asumirla.

En la actual búsqueda de complementariedad y síntesis sobre las formas de racionalidad o de adquisición y uso del conocimiento participa también Habermas. Cada método científico tiene su propia validez frente al conocimiento. Habermas critica tanto la exclusividad positivista propia de las ciencias exactas y naturales como también la orientación hermenéutica interpretativa, fenomenológica de las ciencias humanas y sociales para acercarse al conocimiento. Estas exclusividades están ligadas a intereses humanos así sean técnicos, prácticos o emancipatorios.

Estos intereses reclaman diferentes formas de racionalidad para poder construir las ciencias. Kemmis y Mactaggart (1988: 9-10) presentan una guía para que las propias comunidades educativas propongan cambios en el aula y en la escuela mediante la utilización de métodos de investigación acción. Las comunidades no sólo pueden mejorar aquello que hacen sino también su comprensión de lo que hacen. La investigación-acción es *“una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar*. De esta manera, la investigación acción educativa pretende crear teoría educativa generada por los mismos maestros en su cotidianidad a partir de la comprensión, la reflexión y la acción. La acción participativa de los sujetos se coincidiera como una praxis en la que teoría y práctica se unen en la acción para generar el cambio. La investigación-acción es una

tradición que aplicada al aula y a la escuela puede ayudar a los maestros y demás actores a solucionar sus problemas. Tiene sustento metodológico porque busca explicaciones o causas de los hechos estudiados, para poder actuar sobre ellas. En esto ayudan las tradiciones cualitativas predominantemente hermenéuticas o interpretativas, tanto como las que tienen pretensiones explicativas más allá de la interpretación.

La fundamentación de la investigación acción educativa y la concepción de profesor investigador en los estudios curriculares se deben en gran parte a Stenhouse (1993) y a sus alumnos Elliott y Ebutt (1994). Ellos fundamentan la conveniencia de aplicar la investigación acción en educación y concretamente su proyección práctica en el aula como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores. Una tendencia clara en la formación de docentes es procurar que ellos puedan reflexionar profundamente sobre la práctica de la educación a partir de la comprensión de los problemas que los rodean donde los alumnos también son participantes activos. La dinámica cambiante de la enseñanza actual, cruzada por innovaciones tecnológicas requiere el continuo desarrollo de teorías en la acción y para esto, la investigación-acción es un paradigma disponible.

3. *¿Investigación Pedagógica o investigación educativa?*

Una primera aclaración de conceptos es tomada de Restrepo (1997: 41): “*La Investigación en educación*” abarca toda investigación relacionada con el área; “*la investigación sobre educación*” es la investigación hecha desde las llamadas ciencias de la educación – sociología, economía, antropología, psicología, filosofía y educación comparada- y que de alguna manera abordan problemas del área; y “*La investigación educativa*” que tiene por objeto primordial la educación en sí, desde dentro de la disciplina.

La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. Los modos de abordar la producción de conocimiento educativo (acerca de la escuela, la enseñanza y la formación) son coherentes con los que desarrollan las diferentes tradiciones metodológicas propias de las disciplinas científicas que hasta empezar la década de los ochenta fueron ajenos a la pedagogía. Ary y otros (1990:21) afirman que “*cuando el método científico se aplica al estudio de problemas pedagógicos el resultado es la investigación educacional. Por ésta se entiende un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo*”. Travers (citado por Ary y otros) define la investigación educacional como: “*Una actividad encaminada a la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo cuanto interesa a los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica*”.

La investigación educativa vigente en las últimas décadas ha evolucionado a partir de grandes vertientes de acción. Cada una de ellas privilegia campos de acción, temas específicos de preocupación, formas de indagación y tratamiento de problemas con miras a definir y diferenciar su objeto y método propio. Ninguna otra disciplina tiene la capacidad de abordar y explicar los acontecimientos presentes en el acto de enseñar y de formar; éste es oficio de maestros. Lo pedagógico es el terreno propio de los maestros puesto que está estrechamente vinculada a las maneras de enseñar y de formar. Siglos atrás, Comenio, Pestalozzi, Herbart y muchos otros grandes pedagogos habían dicho que el objeto central de la pedagogía es el método de enseñanza y formación, así como las estrategias, métodos, instituciones y sujetos relacionados con ellos.

La idea de universidad investigativa, inspirada en la Universidad alemana de Berlín, dirigida y enriquecida por Humboldt y otros pensadores universales, ayuda a la comprensión de lo que significa la investigación pedagógica. En un ambiente educativo, profesores y estudiantes se dedican prioritariamente a la investigación como sustento primero para el progreso de la ciencia. (Müller de Ceballos, 1995:9). *“La tarea de la universidad no es meramente docente, es decir, la transmisión de los conocimientos científicos por medio de textos y currículos preestablecidos, sino investigativa: la comunicación de los resultados de la investigación, en la cual participan los alumnos que a su vez se educan en el proceso, o sea que la investigación en sí es un proceso pedagógico.* La reforma de la educación tanto básica (Ley 115) como superior (Ley 30) pretende que en el ámbito escolar se reproduzca el ambiente de las comunidades científicas.

4. *Pedagogía Experimental: Génesis de la Investigación Pedagógica*

En primer lugar, ‘pedagogía experimental’ significa estudio empírico cuantitativo. La expresión ‘investigación educativa’ se ha usado indistintamente por ‘pedagogía experimental. *“En los primeros decenios de este siglo la pedagogía experimental fue para algunos la ciencia de la educación”* (De Landsheere, 1996:13) pero hoy, la primera expresión tiene un significado más amplio. Una definición clásica de investigación experimental con su génesis en las ciencias naturales y aplicadas luego a las ciencias sociales y del comportamiento es la que ocurre cuando el investigador introduce alteraciones en una o más variables con miras a observar cambios concomitantes en una u otras. Los diseños de este tipo pueden ser pre-experimentales, experimentales puros o cuasi-experimentales. *“Por experimento entendemos aquella parte de la investigación en la cual se manipulan ciertas variables y se observan sus efectos sobre otras.”* (Campbell y Stanley, 1978:9). Kerlinger (1975:81) atribuye cuatro requisitos al verdadero experimento: el error tiende a reducirse a cero, se manipula por lo menos una variable, se aísla una situación de la rutina de la vida diaria para eliminar influencias extrañas, asignación aleatoria de sujetos. Estos autores clarifican que en las ciencias sociales ellos no estudian el diseño experimental dentro de la tradición del laboratorio en la cual el experimentador, con pleno dominio de la situación, programa tratamientos y mediciones y ejerce control máximo a fin de lograr la mejor eficiencia estadística.

En las ciencias sociales, la educación y la pedagogía los diseños se flexibilizan y complejizan en la medida que el ambiente natural también es flexible y complejo. Esta circunstancia impide que el investigador ejerza poder absoluto sobre la situación y es un punto clave en el debate sobre la validez de los resultados. En sus orígenes, que se remontan a casi un siglo en Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, la pedagogía se planteaba el objetivo de encontrar nuevos métodos de enseñanza mediante el experimento. Aunque esta realización contribuyó a una comprensión más profunda del proceso docente, situaba al niño fuera del contexto social. *“En la mayoría de los casos los experimentos se realizaban en condiciones artificiales, y daban los resultados que convenía a las clases dominantes.”*(Konstantinov, Medinski y Shabaeva, 1974:144). Al fin y al cabo, no existe fenómeno educativo alguno que no esté vinculado a las contingencias económicas, sociales y políticas.

La pedagogía experimental no es la excepción pues como las demás ciencias, por mucho tiempo estuvo ligada a la industrialización y a las fluctuaciones de la civilización occidental. El método de test que pretende ser una prueba objetiva para medir las dotes intelectuales fue uno de los puntos que abrió el debate entre los límites de la psicología y la pedagogía y desde el punto de vista político se aseguraba que éstos servirían para diferenciar los niños pobres de los ricos. Esta fue una de las razones por las cuales se rechazó la aplicación de

pruebas para seleccionar a los más aptos y garantizarles el ingreso a la educación tanto por parte de las clases obreras en los países socialistas como por el lado de las clases dominantes en los países capitalistas.

El método científico en el campo pedagógico ha sido cuestionado por carecer de un cuerpo unificado de teoría. No obstante, se acepta que ha enriquecido la práctica escolar en aspectos relacionados con el estudio del niño, su crecimiento y desarrollo en las diferentes edades, la educación sensorial, la atención, la memoria, la inteligencia, los métodos de enseñanza, la correlación de factores asociados al aprendizaje, la cognición, entre otros. *“A pesar de las barreras que todavía se oponen a la aplicación de los resultados de la investigación educativa, a pesar de la carencia crónica de financiamiento y a pesar de la dificultad de instalar un espíritu abierto a la investigación en la profesión de docente, parece que, desde que se está en busca de la creación de una ciencia de la educación, en los años setenta la investigación educativa está cada vez mejor preparada para resolver los problemas que subsisten.”* (Jonçich, 1971:525, citado por De Landsheere, 1996:388). Esta cita muestra que el impacto de los resultados de la pedagogía experimental es cada vez más prometedor para el maestro y la escuela. Zuluaga (1988:10) rescata la experimentación al interior de los procesos educativos: *“La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”*.

La investigación de los objetos de la pedagogía puede llevarse a cabo, teórica, experimental y tecnológicamente. (Restrepo, 1997:88-89) puntualiza que la pedagogía experimental *“se focaliza en la comprobación experimental de los efectos de los métodos de enseñanza y formación. Especial atención ha dedicado en las dos últimas décadas a la enseñanza o enseñabilidad de las ciencias y de los saberes en general, construyendo teorías sustentadoras de los métodos y de la práctica pedagógica para llevarlos a efecto”*. La investigación pedagógica pone en práctica los constructos de la pedagogía teórica y de la psicología del aprendizaje. Restrepo continúa diciendo que *“La investigación pedagógica experimental ensaya y valida propuestas teóricas y diseños de estrategias de intervenciones pedagógicas para determinar su efectividad en pos del mejoramiento de la educación”*.

Podría hablarse de investigación clásica rigurosa desde fuera y experimentación práctica o desde dentro, esto es, acompañada de comprensión hermenéutica para hacer explícito el conocimiento tácito de la práctica pedagógica efectiva”.

A diferencia de la pedagogía experimental, la investigación teórica se puede estudiar al exponer y comprender la evolución de los métodos en su decurso histórico atendiendo a su fundamentación, meta, objetivos, evaluación, estructura y secuencia de pasos implementados en la práctica pedagógica. La investigación teórica también puede desarrollarse recuperando la práctica pedagógica en diversas etapas, épocas y momentos de la educación. Así mismo puede desarrollarse desde el punto de vista epistemológico.

La investigación del objeto tecnológico, orientado un poco más hacia la aplicación de los avances y resultados de la ciencia, se refiere al diseño, construcción y validación de prototipos de tecnología educativa y de objetos didácticos. Se refiere concretamente al campo de la investigación y desarrollo; es la construcción primera o mejoramiento de objetos, materiales, procedimientos y métodos educativos mediante la utilización sistemática de los resultados de la investigación previa, básica y aplicada. A este tipo de investigación pertenece el desarrollo sofisticado de software educativo, laboratorios simulados, tecnologías

especializadas para la enseñanza de conceptos complejos y últimamente el aprendizaje virtual, el ciberespacio y las redes electrónicas de información y comunicación. Tanto la investigación en pedagogía experimental como la teórica y la tecnológica cuentan con líneas de acción y proyectos específicos.

Una propuesta novedosa en Colombia y de gran prospectiva es la Reforma de Normales con el propósito de crear mecanismos para garantizar la unidad entre experimentación, investigación y enseñanza. De nuevo, Olga Lucía Zuluaga (1996:156) en su artículo sobre *Investigación y Experiencia en las Escuelas Normales* plantea estas instituciones como campos de experimentación pedagógica para integrar todas aquellas experiencias que están dispersas: “*El mismo hecho de que existan las Normales es un factor a reconocer y a recoger para iluminar lo que va a ser, por primera vez, reconocido: Las Normales como un campo de experimentación pedagógica*”. Vale la pena repetir que el proceso de reestructuración es concebido como un proyecto de experimentación. El proyecto convoca a los maestros a escribir y rescribir, a vincular teoría y práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza.

La producción de saber pedagógico se posibilita en la medida que se abran los espacios para la reflexión colectiva por parte de los sujetos. En este ejercicio, los sujetos objetivan su quehacer y toman distancia del mismo para dar paso al proceso de crítica y autocrítica, requisitos sustantivos a la construcción de todo tipo de conocimiento en la comunidad científica. La escuela, el colegio, la universidad como instituciones privilegiadas del saber constituyen en sí mismas campos naturales de experimentación. Pero la palabra ‘experimentación’ ha tenido una larga historia en el lenguaje académico y científico. De acuerdo con el artículo de Zuluaga y complementado con los aportes de otros autores citados en este referente, especialmente Vasco (1996) y Escobedo (1996) se pueden extraer algunos criterios que nos ayudan a comprender qué es y que no es experimentación; qué permite y qué no permite, qué facilita y qué no facilita este trasegado tema:

En cuanto al no: La experimentación, en la perspectiva de la pedagogía actual, no se concibe en los términos lineales en donde A incide en B, ni como algo que un profesor tiene para ensayar artificialmente en el aula o con un grupo especial. Tampoco se pretende una visión empirista y ateorica, visión rígida, algorítmica, exacta e infalible. El “método científico” no se presenta como un conjunto de etapas a seguir mecánicamente. No supone un tratamiento cuantitativo, control riguroso, olvidando todo lo que significa invención, creatividad, duda. No se trata de que los maestros tomen el rol de espectadores desinteresados frente a los proyectos ajenos en espera de los resultados. No se trata de un paradigma estable en el sentido expuesto por Kuhn donde hay una comunidad que apropia pasivamente un saber y lo legitima sin experimentarlo ni producir escritura, crítica y formas nuevas de recrear un conocimiento. La experimentación coherente con la epistemología piagetiana no puede ser ni tan diseñada ni tan controlada, ni tiene que desarrollarse necesariamente en el medio escolar. No se trata de preparar un experimento sin defectos para mostrarle al alumno que ‘la teoría es verdadera’.

En cuanto al sí: La experimentación conserva su carácter de instrumento de contrastación de teorías para construir conocimiento válido y aceptable por las comunidades científicas y académicas. La experimentación facilita la reconceptualización y la escritura de lo que se está haciendo, de la experiencia acumulada y reflexionada. La escritura es una práctica intelectual del maestro. En el campo de la experimentación, los docentes cumplen un ciclo que va desde observar, ensayar, analizar, interpretar, comprobar hipótesis y generar teorías.

Se trata de romper las barreras entre el observador y el observado, entre el investigador y el investigado, entre reformadores y reformados, entre investigar y enseñar, entre espectador pasivo y participante activo en relación con el saber. Sin experimentación se corre el riesgo de volvernos consumistas de modelos ajenos. La experimentación permite insertarse en el proceso de producción de conocimientos y de investigación.

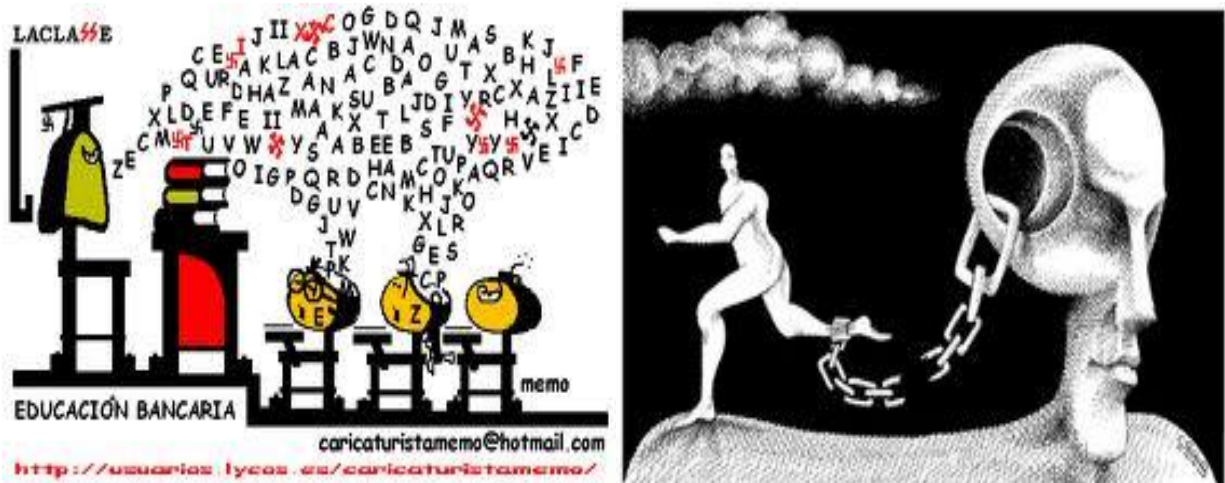
En la reconstrucción del pensamiento pedagógico a través de la experimentación se encuentran Dewey, Claparède, Herbart, Pestalozzi; Montessori, Piaget. Ellos han dejado huella sobre la manera de construir conocimiento. Ellos crearon escuelas y pusieron a prueba sus teorías y sus métodos. La experimentación permite reconstruir y validar los elementos todavía vigentes del saber acumulado a lo largo de la historia de la humanidad.

La experimentación permite reconstruir y validar los elementos todavía vigentes de los antecesores en otros tiempos y en otros contextos geográficos. El profesor Federici imagina el camino lleno de curvas, de retrocesos, de desvíos inútiles que siguió la humanidad para llegar hasta un determinado concepto. Para él, *“la misión del profesor es la de permitir al alumno que, tal como tuvieron oportunidad de hacer los científicos, siga su propio camino, pero debe lograr que, sin sacarlo de él ni imponerle un camino ajeno, el camino que siga tenga el menor número de vueltas posible. Se trata, pues, de influir en el trazado del camino, y no de imponer un camino”* (Citado por Escobedo, 1996:187-211).

Actividades de desarrollo:

1. En trabajos de grupo, de 6 - 8 personas, de-codificar e interpretar lo siguientes gráficos, para luego representarlo en un sociodrama. Luego de la presentación generar un debate en la plenaria.

Representaciones graficas de la colonialidad en las instituciones educativas



2. Realiza una lectura individual de siguiente lectura, y en trabajo de grupo analiza y reflexiona y responde las siguientes preguntas:
 - Escoge un tema específico que sea fruto de las “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, y describe los efectos que tuvo este sobre nuestra historia pasada y actual (puedes tomar como indicadores de referencias los siguientes: depresión, marginación, alienación, confusión de identidad, alcoholismo, violencia y otros.)
 - Presenta el trabajo con tu grupo a tus compañeros y anota las criticas constructivas que se pueden rescatar para tenerlas como recordatorio en el aula.

LAS GEOPOLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO Y COLONIALIDAD DEL PODER

Walsh, Catherine (s/a).

En su libro “Historias locales/diseños globales: ensayos sobre los legados coloniales, los conocimientos subalternos y el pensamiento de frontera” (Instituto Pensar, Centro Editorial Javeriana, Bogotá, en prensa) y otros artículos suyos recientes, la noción de las geopolíticas de conocimiento forma un eje crucial, tanto en la elaboración de una comprensión crítica de la diferencia epistémica colonial en la formación y transformación del sistema-mundo moderno/colonial en zonas periféricas como América Latina, como en la de establecer la relación entre historias locales y la producción de conocimiento. ¿Cómo conceptualiza usted ésta idea de las geopolíticas de conocimiento, cuáles son los lineamientos teóricos que guían esta conceptualización y qué potencial epistemológico tiene para el estudio desde/sobre América Latina y la inserción actual de la región en la sociedad global?

Mi argumento trata de desplazar la idea de “las geopolíticas del conocimiento en”, en este caso América Latina. Mi argumento, fundamentalmente en el capítulo 3 del libro, es que “América Latina” es una consecuencia y un producto, de la geopolítica del conocimiento, esto es, del conocimiento geopolítico fabricado e impuesto por la “modernidad”, en su autodefinición como modernidad. En este sentido, “América Latina” se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser “modernos” como si la “modernidad” fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder.

¿Cómo conceptualizo, pues, la geopolítica del conocimiento? Pensemos en cualquier historia, de la filosofía, por ejemplo. Esa historia va de Grecia a Europa, pasando por el norte del Mediterráneo. De tal manera que todo el resto del planeta queda fuera de la historia de la filosofía. Así, en América Latina hay una larga tradición en la cual una de las preguntas es, “existe una filosofía en América Latina?”. Pregunta semejante se han hecho los filósofos africanos, sobre todo a partir de la descolonización de África, después de la Segunda Guerra Mundial. Así, en la misma vena, se dice que “la filosofía oriental” es más “práctica” que la occidental. Esto es, no se sabe muy bien, por un lado, qué diablos es filosofía fuera de esa historia con una geografía precisa (de Grecia a Francia) y, por otro lado, la filosofía funcionó, hasta hace poco, como el punto de llegada de la modernización del conocimiento. Imaginemos otras historias, la de las ciencias humanas (Foucault) o de las ciencias sociales (Wallerstein). Algo semejante ocurre. La arqueología de las ciencias humanas de Foucault se hunde en las raíces de esa geopolítica que enmarca la historia de la filosofía. Wallerstein, en cambio, introdujo un nuevo elemento. Reconoció que las ciencias sociales, como las conocemos hoy, se fundaron en Europa, se construyeron en las lenguas modernas de conocimiento y de colonización, y se ocuparon fundamentalmente de países Europeos, porque el resto del mundo (con excepción de la antropología al servicio del colonialismo) no valía la pena de ser estudiado. El “orientalismo”, recordemos, es producto de los estudios filológicos más que sociales.

¿Entonces qué vemos en estos dos ejemplos? Vemos que la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”. El conocimiento no es abstracto y des-localizado. Todo lo contrario. Lo que vemos en los ejemplos anteriores es una manifestación de la diferencia colonial. Los misioneros habían notado que los aztecas o los Incas no tenían escritura; por lo tanto, no tenían conocimiento en el sentido en que la universidad renacentista concebía el conocimiento. Cuando les llegó el turno a los misioneros franceses e ingleses, en el siglo XIX, las observaciones fueron semejantes. Solo que esta vez el conocimiento se medía sobre la base de la universidad Kantiana-Humboldtiana y no ya renacentista. Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo), sobre todo aquel que se produce en África, Asia o América Latina no es propiamente conocimiento sostenible. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial y estatuida la colonialidad del poder (es decir, el discurso que justifica la diferencia colonial) es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad.

Esta observación vale tanto para la derecha, como para la izquierda y para el centro. Hay tres grandes narrativas, macro-narrativas, que enmarcan el saber en las historias del saber que se localizan desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo. El macro-relato Cristiano,

generó el macro-relato liberal, y éste generó el macro-macro relato marxista. Como es sabido, la secularización del conocimiento aparentemente se opuso y distanció de la cristiandad. No obstante, en un gesto complementario mantuvo a la cristiandad cerca, puesto que la religión cristiana les era necesaria a los filósofos de la ilustración para asegurarse de que todas las otras religiones eran inferiores a la cristiana. Y, como también sabemos, si la secularización generó el liberalismo, el liberalismo generó su contrapartida semántica, el marxismo. De tal modo que cristiandad, liberalismo y marxismo (con sus correspondientes “neos”) no son dos caras de la misma moneda, sino tres caras de un solo lado de la moneda. El otro lado de la moneda es la colonialidad. Y la colonialidad abre las puertas de todos aquellos conocimientos que fueron subalternizados en nombre del cristianismo, del liberalismo y del marxismo.

¿Qué consecuencias puede tener la geopolítica del conocimiento para la producción y transformación de conocimientos en América Latina (y agregaría Asia o África, pero también, la producción Chicana o Afro-Americana en Estados Unidos o Magrebí en Francia)? Muchas. En primer lugar dejar de pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares. Y dejar así de pensar que los Zapatistas han estado produciendo una revolución teórica, política y ética. De modo que sí, por ejemplo, para entender a los Zapatistas me baso en Bourdieu o en los métodos sociológicos, pues, lo que hago es reproducir la colonización del conocimiento negando la posibilidad de que para la situación histórico-social en América Latina el pensamiento que generan los Zapatistas sea más relevante que el que produce Jurgen Habermas. Una de las consecuencias negativas de la geopolítica del conocimiento es impedir que el pensamiento se genere de otras fuentes, que beba en otras aguas. Caramba, ¿cómo voy a pensar la sociedad civil y la “inclusión” sin Habermas o Taylor? ¿Cómo voy a pensar a partir de los Zapatistas o de Fanon que produjeron conocimiento basados en otras historias, la historia de la esclavitud negra en el Atlántico y la historia de la colonización Europea a los Indígenas en las Américas? Otra consecuencia de la geopolítica del conocimiento es que se publican y traducen precisamente aquellos nombres cuyos trabajos “contienen” y reproducen el conocimiento geopolíticamente marcado. ¿Quién conoce en América Latina al intelectual y activista Osage, Vine Deloria, Jr? ¿Cuántos en América Latina tomarían a Frantz Fanon como líder intelectual en vez de Jacques Derrida o Jurgen Habermas?

En fin, la mayor consecuencia de la geopolítica del conocimiento es poder comprender que el conocimiento funciona como la economía. Se dice hoy que no hay ya centro y periferia. No obstante, la economía de Argentina o de Ecuador no son las economías que guían la economía del mundo. Si el mercado bursátil de Quito o de Buenos Aires se desploma, no tiene muchas consecuencias en otras partes. Con el conocimiento ocurre algo semejante, con la diferencia de que en la producción intelectual tenemos mejores posibilidades de producir cambios que quizás lo tengan los gobiernos del ex-Tercer Mundo en el terreno económico.

Esta relación marcada por la diferencia colonial y estatuida en la colonialidad de poder que usted menciona sigue caracterizando las sociedades latinoamericanas pero de una manera que ahora necesariamente parte de la realidad de la globalización y la lógica del capitalismo avanzado. ¿Cómo entender esta relación actual, especialmente en los países andinos?

Voy a comenzar haciendo un rodeo. Hacia finales del siglo XIX y principios del XX se plantaron las semillas de lo que sería a partir de ahí una transformación radical del orden imperial-colonial mundial. Este momento no tuvo o no tiene el “cache” que tiene la revolución

francesa de 1789 en la cultura occidental. Tampoco fue un momento significativo para Immanuel Wallerstein al reflexionar sobre la geocultural del mundo moderno, que él sitúa a partir de la revolución francesa. ¿Qué pasó en esos años? En 1895 y después del triunfo de Japón sobre China, Japón anexó Taiwán. Japón pasó a ser, en este momento, el primer y único poder imperial no occidental, lo cual, digamos de paso, quiere decir también, no-blanco.

En los años subsiguientes la victoria de Japón sobre Rusia y la anexión de Corea consolidó el imaginario y la reconfiguración regional del imperio Japonés. Ahora bien, como las historias son siempre locales, cualquiera sea el imaginario y lo imaginado en esa localidad. 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. En fin, 1898 no es que yo sepa--una fecha significativa para Japón, pero es de enorme importancia en la historia de América Latina, de España y de Estados Unidos. En 1898 España perdió sus últimas posesiones imperiales, Cuba, Puerto Rico y las islas Filipinas. Cuba y Puerto Rico redefinieron sus proyectos nacionales y Estados Unidos estableció nuevas relaciones con América Latina. América Latina sufrió, por así decirlo, una tercera “degradación” en el orden mundial. La primera fue en su mero inicio, cuando ingresó en el imaginario cristiano-europeo como región subordinada. La segunda ocurrió en el siglo XVIII, cuando los filósofos franceses, fundamentalmente, reactivaron la disputa del Nuevo Mundo y rebajaron América a una “juventud” que le hizo pensar a Hegel que América será el futuro, mientras Europa era el presente y Asia el pasado. África, no tenía mucho que hacer en este imaginario. Pero, claro está, cuando Hegel decía América, en 1822, estaba pensando en Estados Unidos, no en América Latina o el Caribe. Y la tercera degradación ocurrió a partir de 1898. Para decirlo brevemente, en 1898 (la fecha es claro porque está un punto de referencia para localizar lo que estuvo ocurriendo antes y lo que ocurrirá después) se re-articuló en el imaginario del mundo moderno-colonial, la división entre el Atlántico Norte, protestante, anglo y blanco y el Atlántico Sur, católico, latino y no tan blanco ya.

En suma, en 1895 y 1898 dos nuevos actores entraron en escena en el orden mundial y redefinieron la diferencia imperial y la diferencia colonial. En esta re-organización América Latina perdió otro galardón en el orden moderno-colonial. ¿Cómo entender la situación hoy en América Latina en el marco de esta pequeña historia? Pienso que en la medida en que Estados Unidos y Japón son hoy las economías más fuertes, y le sigue la Unión Europea, Estados Unidos necesita mantener relaciones económicas y diplomáticas con ambos, la Unión Europea y Japón. La Unión Europea es por cierto parte del mismo “paquete” de la modernidad-colonialidad en el cual el poder se desplazó de Inglaterra a Estados Unidos (a partir de 1898). Japón, por otra parte, es capitalista pero no-blanco. Además, es punto de apoyo importante en relación a China, la cual es una economía fuerte mirando hacia el futuro y, al mismo tiempo, re-define la diferencia imperial. Es decir, la diferencia imperial entre Estados Unidos y España, por ejemplo, en 1898, se redefinió en la interioridad de la civilización occidental, en el marco del cristianismo (protestante-católico) y en el de las diferencias imperiales raciales, en este caso anglicidad y latinidad (ver para más detalles mi artículo, “Globalización y latinidad”, Revista de Occidente, 234, Noviembre del 2000, dedicada a “Mestizajes culturales e identidades en conflicto.”). Pero con China y Japón la diferencia imperial se redefina en términos raciales (aunque la terminología empleada es “culturales”) y políticos (neo-socialismo versus neo-liberalismo en el caso de China).

En este escenario, en el de las formas que la globalización ha tomado en los últimos 100 años (para diferenciarla de la globalización de los 400 años anteriores), y más particularmente a partir de 1990, la que corresponde a la consolidación del capital

transnacional, América Latina comenzó a experimentar, y lo sigue haciendo, dos tipos de cambio fundamentales, a mi ver. Uno es el de la formación de mercados regionales, MERCOSUR y NAFTA. Es predecible que el segundo tendrá un futuro mejor asegurado que el primero (puesto que está ligado a un país líder en el eje Estados Unidos-Unión Europea-Japón), lo cual pone a México en un lugar particular con relación al resto de América Latina. Brasil aunque es una economía fuerte no es Estados Unidos, por lo cual es posible que así como Chile decidió no “depender” de un país “dependiente” como es Brasil, también lo haga Argentina, sobre todo en este momento de enorme inestabilidad económica. El segundo tipo de cambio lo veo en los países Andinos, aunque la Comunidad Andina de Naciones, por lo que sé, no esté consolidada como MERCOSUR y NAFTA. Los países Andinos, desde 1970 pero fundamentalmente en los últimos 10 años se destacan a mi ver por una mayor inestabilidad económica pero, al mismo tiempo, mayor resistencia y proyectos frente a la globalización, es decir, frente a la hegemonía de la economía neoliberal en tanto diseño económico, financiero y civilizatorio.

Creo que estos dos momentos marcan un giro económico-político fuerte que no se corresponde, todavía, con el cambio de imaginario. ¿Qué quiero decir? Pensemos en tres etapas cronológicas que coexisten hoy en contradicciones diacrónicas. El imaginario del período colonial, el imaginario del período nacional y el imaginario del período post-nacional que estamos viviendo. En el período de la construcción nacional se redefinieron las posiciones entre Latino América y Anglo América y, en ese sentido, 1898 es una fecha clave en la consolidación del imaginario nacional-subcontinental. Hoy, en cambio, el imaginario nacional y continental se refuerza en los países financiera y económicamente líderes, como Estados Unidos y la Unión Europea mientras que se debilita en las zonas del ex-Tercer Mundo. La crisis del Estado que tanto se mienta para entender la globalización es, en realidad, una crisis de los Estados post-coloniales (o neo-coloniales). Así, la crisis de los Estados nacionales, en América Latina, va acompañada de una crisis, pero también de la posibilidad de redefiniciones del imaginario sub-continental. Mientras que en el imaginario nacional la división clásica fue entre los países del Atlántico y los países Andinos (con excepciones como Venezuela, que es Atlántico y Andino al mismo tiempo) hoy esta división está siendo suplantada por otras imágenes de mucho más fuerza y de distinta distribución geo-política. Por un lado, está el nivel de concentración económica neo-liberal, tanto en Brasil como en México, como en Colombia o Bolivia aunque la densidad de concentración es distinta. Por otro lado, están las zonas de concentración anti-neo-liberal, por decirlo de alguna manera que, hoy, toma la forma de movimientos indígenas desde el Sur de México, a Ecuador y a Bolivia.

Este es sin duda un elemento nuevo y muy importante: tanto el imaginario colonial como el imaginario nacional se construyó de espaldas a la presencia indígena. Es por eso que, para tomar un ejemplo, la filosofía latinoamericana fue siempre ciega a esta situación que hoy ya no se la puede ignorar en ninguna dimensión, ni política, ni económica, educativa. Por esta razón, me parece, habría que ver las reformas educativas en la que tú y otros muchos están trabajando, en los Andes, en este contexto más amplio. Me parece, además, que ésta es una dimensión que ya tiene mucha fuerza y a la que deberemos prestar atención en el futuro. Habría quizás que prestar más atención a lo que Raúl Fonet-Betancourt propone en Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural (2000), lo cual nos sitúa en el vaivén entre la filosofía y la economía, entre la educación y los movimientos indígenas, entre la ética y el pensamiento crítico, entre la geopolítica del conocimiento y la re-articulación de la diferencia imperial y colonial.

En países como Ecuador y Bolivia los movimientos indígenas están promoviendo una rearticulación de la diferencia epistémica y colonial y, a la vez, un uso políticamente estratégico del conocimiento, acciones que, en cierta manera, desafían el colonialismo interno como también los diseños globales del mundo moderno-colonial. ¿Qué surge de estas acciones a historias (trans) locales en torno a las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder?

Este es sin duda un tema clave no sólo para los Andes sino, en general, para imaginar el futuro. W.E. B. Dubois dijo, al principio del siglo XX, que el gran tema de este siglo sería lo que él llamó "the color line." Parafraseando a Du Bois podríamos decir que el gran tema del siglo XXI será la doble traducción y la interculturalidad. También creo que ambas, doble traducción e interculturalidad, en América Latina tienen su formulación más fuerte en los movimientos indígenas, particularmente en Ecuador y en Bolivia donde "interculturalidad" es un tópico esencial, y también el movimiento Zapatista que no pudo ser lo que es sin la doble traducción. Esto es, la infección simultánea de la cosmología marxista por la cosmología indígena y de la cosmología indígena por la cosmología marxista. Con el Zapatismo el marxismo, sobre todo en la versión del materialismo histórico y la visión eurocéntrica de la clase obrera como detentadora del futuro, corrige el error fundamental que cometieron los Sandinistas con los Mesquitos. Con el Zapatismo, los saberes indígenas se afirman frente a los saberes occidentales, del liberalismo (y su versión tanto científica como de la filosofía de la ciencia), del cristianismo y del marxismo. La contribución que en Ecuador y en Bolivia se está haciendo al pensamiento a partir de categorías no-occidentales (esto es, de las herencias del cristianismo, del liberalismo y del marxismo y la variedad de articulaciones filosóficas y científicas en este marco) es, como usted bien lo sabe, enorme.

En la última reunión del proyecto "Geopolíticas del conocimiento" que tuvimos aquí en Quito, esta cuestión quedó clara en los varios diálogos que hemos tenido con intelectuales y dirigentes del movimiento indígena ecuatoriano. El artículo de Javier Sanjinés, que se publicó en el número 2 de Comentario Internacional (Junio del 2001) y que se reproduce en este libro en forma ampliada, pone de relieve la contribución de Felipe Quispe. Sus propias contribuciones, Catherine, tanto en Comentario Internacional (2000) como en Nepantla (2002), Nueva Sociedad (2000) y en un texto por publicarse en Perú contribuyen a comprender esta situación. Y me gustaría también mencionar aquí el artículo reciente de Armando Muyolema (2001), De modo que dado que Uds me llevan la ventaja en estos temas, me limitaré a puntualizar un par de asuntos que me parecen cruciales tanto para el desarrollo de nuestros proyectos (que comenzaron con "Geopolíticas del conocimiento") como para pensar en y actuar hacia futuros que ofrezcan alternativas al capitalismo, sobre todo en su más reciente versión neo-liberal.

En primer lugar la importante distinción entre "interculturalidad" y "multiculturalidad." Ud recordará seguro que en la última reunión de LASA John Beverley preguntó en público que se le explicara la diferencia. Otras manifestaciones similares que escuché en privado es el consabido argumento de que no hay nada fuera del mercado y que la interculturalidad es un nuevo "gadget" del mercado empleado por el Estado. En este sentido la interculturalidad sería otra manifestación de las políticas identitarias que el filósofo e investigador esloveno Slavoj Zizek condena tomando el ejemplo paradigmático de Estados Unidos sin entender ni "mus" de lo que pasa en otras partes del mundo y olvidándose que el mundo es algo más que Europa y Estados Unidos, aunque Europa y Estados Unidos se hayan expandido a todas partes del mundo. Pero lo cierto es, que como lo vimos en el once de septiembre el mundo llegó también a Estados Unidos e, indirectamente, también a Europa. En fin, la dificultad de entender la diferencia entre lo que estas dos palabras designan es una de las

dificultades del monotropismo del pensamiento moderno, la imposibilidad de pensar fuera de las categorías de la modernidad, de no entender en suma la importancia de las geopolíticas del conocimiento y de los lugares epistémicos, éticos y políticos de enunciación. Pues bien, para usar el ejemplo que me brindó José Yáñez del Pozo diría, para aquellos que no entienden la diferencia, que vivimos en un mundo multicultural constantemente en la medida en que interactuamos con gentes de distinta "cultura". Sin duda, la multiculturalidad trae conflictos en situaciones de crisis y el Estado tiende a resolver esos conflictos puesto que si los dejara estar serían perniciosos tanto para el Estado como para el mercado. Pero la interculturalidad no es solo el "estar" juntos sino el de aceptar la diversidad del "ser" en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc. En este momento de la historia no es fácil comprender (y aún para la izquierda) que haya formas de pensamiento que no se fundan en Santo Tomás, Kant, Spinoza, Freud, Heidegger, Husserl o Marx, y quizás algunos más. En el caso de los Andes, se trata del conocimiento que comenzó a ser subyugado por el Cristianismo y luego por la Ilustración y más tarde por el Marxismo.

Ud. ha expuesto muy bien la trayectoria y las complejidades del concepto de "interculturalidad" (Walsh 2000; Walsh en prensa). A mí me incumbe aquí puntualizar sólo un aspecto: el que el concepto de "interculturalidad" revele y ponga en juego la diferencia colonial, lo cual queda un tanto escondido en el concepto de "multiculturalidad". Por eso, cuando la palabra "interculturalidad" la emplea el Estado, en el discurso oficial el sentido es equivalente a "multiculturalidad." El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neo-liberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de la política del Estado. En cambio el proyecto "intercultural" en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo toda otra cosa, está proponiendo una transformación. No están pidiendo el reconocimiento y la "inclusión" en un Estado que reproduce la ideología neo-liberal y el colonialismo interno, sino que están 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 sino 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.

En ese sentido, el Estado ya no podría ser "monotópico e inclusivo" sino que tendrá que ser "pluritópico y dialógico" en el cual la hegemonía es la del diálogo mismo y no la de UNO de los participantes en el diálogo, como es el caso actual tanto en Ecuador, Bolivia o Estados Unidos o Francia. El paso decisivo para el futuro es la universidad y este paso se está ya dando en Ecuador con la Universidad Intercultural y en Bolivia con varias experiencias en marcha de universidades lideradas por intelectuales indígenas. Subrayemos para los lectores no familiarizados con estos temas, que la Universidad Intercultural indígena no es SOLO para indígenas sino para todo el mundo. La particularidad es la diferencia de perspectiva entre la Universidad Estatal (o privada) y la Universidad Intercultural. Mientras que la universidad estatal, en Ecuador o en Bolivia, reproduce la tradición colonial de la expansión de la universidad Europea en América y, más recientemente, la transformación de la universidad Kantiana-Humboldtiana en universidad Corporativa (por ejemplo, conocimiento instrumental, preparación de profesionales eficientes, eliminación de conocimientos "inútiles" como las humanidades y el pensamiento crítico), la universidad Intercultural reformula el qué, el por qué y el para qué del conocimiento tanto en la perspectiva epistémica indígena (en vez de blanca) como en las necesidades legales, económicas, de salud, etc. En este sentido la respuesta a la globalización desde la perspectiva indígena es por un lado inequívoca y por otro lado sin retroceso. No voy a abundar en estos detalles que están ya explicados en el Boletín Icci-Rimai de Octubre del 2000. Pero para los lectores que no tienen por el momento

acceso a este Boletín señalaré que la decisión de los diseñadores de la Universidad Intercultural, y la de su actual rector Luis Macas, la decisión de designar la organización de la universidad y los títulos otorgados en Quichua, en vez de Castellano, no es un mero capricho ni una decisión sin consecuencias. Al contrario, es un ancla importante de lo que la interculturalidad, tomada en serio, significa. Y no me queda la menor duda de la seriedad y radical importancia del proyecto.

En este sentido, el libro de Betancourt que mencioné antes es importante pero necesita ser recontextualizado. La contribución del libro es la de marcar el hecho de que la "filosofía latinoamericana" fue una filosofía por un lado marcada por la diferencia colonial con respecto a la filosofía Europea (que explico tanto en "Diferencia colonial y razón postoccidental", 2000 como en la introducción al libro Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento, 2001) y, por otro, una filosofía que estuvo de espaldas al pensamiento indígena y al pensamiento afro-caribeño. En este momento no es suficiente con que la tradición de la filosofía "latinoamericana-criolla" reconozca sus límites. Si sólo fuera así sería una "filosofía multicultural" es decir, incluir a todos para seguir siendo la filosofía del pensamiento criollo-mestizo e inmigrante. La verdadera filosofía intercultural será aquella en que dialoguen pensamiento mestizo-criollo e inmigrante con el pensamiento indígena y el pensamiento afro-caribeño (tal como lo articulan, por ejemplo, tanto Gordon Lewis (2000), de Jamaica y Paget Henry (2001) de Antigua. En cuanto al pensamiento indígena está ya en marcha desde el siglo XVI (Guaman Poma, Pachacuti Yamki, el manuscrito de Huarochiri, etc.) y se está re-articulando en obras como las de Fausto Reinaga, Felipe Quispe, Marcelo Fernández, Enrique Ticona y otros, en Bolivia. En Ecuador pienso que la Universidad Intercultural es el proyecto donde esta actualización se resume y se articula institucionalmente.

En suma, el concepto de "interculturalidad" definido desde la perspectiva de los movimientos sociales e intelectuales indígenas da cuenta de la importancia de las geopolíticas del conocimiento. Esto es, la de tomar en serio que el conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar a él, sino que está marcado y está marcado por la diferencia colonial. En este sentido estoy de acuerdo con Ud en que la interculturalidad así definida es una manera de sobrepasar el colonialismo interno. Por otra parte, es una buena muestra del potencial epistémico de la epistemología fronteriza. Una epistemología que trabaja en el límite de los conocimientos indígenas subordinados por la colonialidad del poder, marginados por la diferencia colonial y los conocimientos occidentales traducidos a la perspectiva indígena de conocimiento y a sus necesidades políticas y concepción ética.

Finalmente, es importante subrayar que la "interculturalidad" como proyecto epistémico, ético y político desde la perspectiva indígena es una manifestación singular de lo que está ocurriendo en otras partes del mundo. No tengo aquí tiempo para desarrollar el punto, pero quiero mencionar el caso de los intelectuales progresistas del mundo árabe-musulmán como Mohammed Abed al-Jabri y Ali Shar'iaty, además de Abdelkhebir Khatibi de quien me ocupé en Local Histories/Global Designs. Al pensamiento Afro-Caribeño habría que agregar también lo que está ocurriendo en África. De ello me ocupé en parte en Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento. A los nombres ahí mencionados habría que agregar el muy importante de Achille Mbembe. En fin, el grupo de asiático de estudios subalternos (traducido en Bolivia por Silvia Rivera y Rossana Barragán) es otro ejemplo. "Interculturalidad" sería así un nombre de un fenómeno global cuyas características dependen de las historias locales y de la particular articulación de la colonialidad del poder en Asia, África y América Latina. Traté de explicar este fenómeno como la emergencia del pensamiento (epistemología, ética y política) fronterizo en mi libro Local Histories/Global Designs.

Dentro de la perspectiva que usted ha señalado aquí y al frente de la nueva política antiterrorista lanzada después de los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001 y una emergente colonialidad global, ¿cómo pensar el Plan Colombia?

Para responder a estas preguntas tenemos que comenzar por tratar de entender la lógica de los diseños globales, particularmente en su última etapa, la etapa del "mercado total" (Hinkelammert) o, lo que es lo mismo, la filosofía neo-liberal o, lo que es lo mismo, la última etapa de la globalización. Es decir, de la globalización/colonialidad global.

Antes de entrar al tema del 11 de septiembre hay que decir que la muerte de miles de personas (ciudadanos o no) en el ataque a las torres del World Trade Center tiene que ser condenado. Pero es necesario también poner entre paréntesis los afectos para poder entender la lógica de lo que está ocurriendo. La condena al acto "terrorista" no implica que, automáticamente, se celebre "la respuesta" del gobierno estadounidense. Por otra parte, de las miles de personas que perdieron la vida el 11 de septiembre no todas eran "estadounidenses", aunque los media asumen que sí, que todos lo eran. La condena al acto terrorista, entonces, es una condena desde la perspectiva de la "pérdida de vidas humanas" y no sólo de la "pérdida de vidas" identificadas con la nacionalidad, y la nacionalidad marcada por la tradición anglo-protestante-blanca. Volveré sobre este asunto más abajo, al referirme a los derechos humanos.

A partir del 11 de septiembre hemos escuchado y leído tres tipos básicos de discurso. El discurso de la derecha, particularmente pronunciado por el Presidente George W. Bush y sus estrechos colaboradores. En Europa, Tony Blair se encargó de propagar esta versión en sus propios términos. La retórica de este discurso acentúa el "terrorismo" como ataque a la "libertad" amenazada por "el mal." Esta caracterización la había empleado Ronald Reagan en los 80's para caracterizar el Imperio Soviético. En este discurso la guerra indefinida contra el terrorismo se justifica como defensa de "la libertad" y de Estados Unidos como paradigma de la libertad y de la democracia. Al mismo tiempo, el paradigma nacional de la democracia se extendió a nivel global cuando el Presidente George W. Bush sentenció que quienes no están con nosotros están contra nosotros. Este pronunciamiento revela la lógica de la lucha contra el terrorismo: la defensa de la libertad y de la democracia implica que quienes no están aliados con esta defensa no tienen derecho a ser libres y a estar en contra. Esto es, la defensa de la libertad se justifica mediante la violencia contra quienes no están involucrados en la libertad que se defiende y a quienes se les ha dificultado el derecho de oponerse libremente a la libertad que se defiende con la violencia. Lo que acabo de decir no debe leerse como una justificación de lo que ocurrió el 11 de septiembre.

Hay aquí dos niveles de análisis que no podemos confundir: uno es el ético-político. Éticamente es condenable todo acto que atente contra la vida de personas civiles, no involucradas en el conflicto. Políticamente, los actos terroristas tienen un efecto contraproducente en la medida en que justifican el refuerzo del poder contra el cual el terrorismo se ejecuta y, por otro lado, no ofrece alternativas ni proyectos para el futuro. Se podría argumentar que Bin Ladin y Al-Queda lo tienen, pero no voy a entrar aquí en estos detalles. Pero, por otro lado, la lógica del poder y de la colonialidad del poder como lo explica Aníbal Quijano (2001), no puede aceptarse como el bien natural que lucha para destruir la artificialidad del Mal. La "doble crítica" es aquí más necesaria que nunca. Y la "epistemología fronteriza", esto es, el pensamiento que piensa y se piensa desde la perspectiva de quienes sufren las consecuencias de la violencia estatal, es más necesaria que nunca. Por cierto, no estoy diciendo que Bin Ladin "representa" esa perspectiva. Bin Ladin es una de las respuestas posibles explicable desde la perspectiva de la colonialidad del poder. Explicable

pero no necesariamente justificable. En la misma lógica es explicable Sendero Luminoso. Pero de ninguna manera justificable. El resultado de Sendero Luminoso fue, dicho sea de paso, semejante. Reforzó el poder y justificó la violencia estatal y militar aunque, claro está, sólo a nivel nacional.

Por otro lado, el discurso de la izquierda nacional (es decir, la izquierda en Estados Unidos, particularmente a través de medios como The Nation) denunció las complicidades entre el gobierno de Estados Unidos y Afganistán, en 1979, contra la Unión Soviética. Puso de relieve la participación de Bin Laden y el entrenamiento que recibió, en la ocasión, por parte de la CIA. Puso también de relieve la conveniencia para Estados Unidos del gobierno Talibán. No dejó de señalar los intereses económicos y las riquezas petroleras en Afganistán y también las relaciones entre Estados Unidos y Arabia Saudita, relaciones que continuaron desde 1979 hasta la presidencia de George Bush padre. En fin, no quedó un aspecto de las componendas y triquiñuelas internacionales, durante la Guerra Fría, entre Estados Unidos y los países Árabes, particularmente Arabia Saudita, y la Unión Soviética que la izquierda estadounidense no pusiera de relieve.

Hubo, y todavía lo hay, un silencio sólo roto esporádicamente y cuando así ocurre enmarcado por la presencia y la ideología de la media en Estados Unidos: la opinión de los intelectuales progresista en el mundo árabe-islámico. Al-Jaezira fue censurada después del primer día en que algunos canales en Estados Unidos se atrevieron a mostrar trozos de entrevistas con Bin Laden y los Talibanes. Personalmente tuve la oportunidad de escuchar, en Duke, a la escritora y activista Egipcia Nawal El-Sadawi (Octubre del 2001) y ver también una entrevista que Al-Jaezira le hizo a ella un par de años antes. En la entrevista se podía comprender las posiciones antagónicas y enfrentadas, en el Islam, entre intelectuales fundamentalistas y progresistas. No obstante, cuando los intelectuales progresistas arabo-islámicos no sólo condenan el fundamentalismo islámico sino también el fundamentalismo del mercado neo-liberal son vistos también ellos como contrarios al bien, a la libertad y a la democracia.

Sería interesante revisar las reacciones en otras partes del mundo, pero no viene al caso aquí. Teniendo en cuenta la segunda parte de la pregunta, mejor nos concentramos en las respuestas en y desde América Latina. Pero para ello hay que empezar antes, en la década del 70, después del "fracaso" del proyecto de modernización y desarrollo, de la Alianza para el Progreso, de las reformas de Freí en Chile que culminaron en la elección de Salvador Allende. Su derrocamiento, en el 1973, puede tomarse como un punto de referencia del cambio al que estoy aludiendo. El teólogo de la liberación Franz J. Hinkelammert (1989) caracterizó esta etapa (es decir, la etapa que siguió al fracaso de la Alianza para el Progreso, el golpe militar en Chile y la crisis motivada por la OPEC), como la "tercera guerra mundial." La aparición del "mal" como el enemigo marcó, para Hinkelammert, el argumento y la estrategia para el lanzamiento del mercado total y del Estado contra del Estado. En esta genealogía, la transferencia del "mal" de la Unión Soviética a los Talibanes, Bin Laden y Al-Queda, constituiría la Cuarta Guerra Mundial. Y así como la caracterizó el Sub-Comandante Marcos (1997). Es en esta línea de pensamiento que podemos también entender la posición asumida por Aníbal Quijano, miembro de nuestro proyecto de investigación, en un artículo que circuló por el internet "¿Entre la guerra Santa y la Cruzada?" (Noviembre 2001). El argumento de Quijano tiene dos facetas. Por un lado, el argumento histórico que se estructura en torno a la colonialidad del poder y subraya el conflicto entre cristianos y moros en el siglo XVI que es una de las marcas de la complicidad entre Cristianismo y capitalismo mercantil. La destrucción de libros y del saber árabe-islámico, a finales del siglo XV, en la campaña dirigida por el Cardenal Jiménez de Cisneros encuentra su contraparte diacrónica,

el 11 de septiembre, en la destrucción del capital simbólico del siglo XXI: no ya los libros y el saber, sino la concentración del capital financiero.

La acumulación del capital simbólico de los dos acontecimientos es sin duda reveladora. Por otra parte, Quijano contrapone el "terrorismo de estado" al "terrorismo privado". Indirectamente continúa el análisis que había ofrecido Hinkelammert, desde la perspectiva de la teología de la liberación, al analizar la lógica del mercado total durante la etapa de la "tercera guerra mundial". Quijano nos ofrece una actualización en el momento de la "cuarta guerra mundial." Franz J. Hinkelammert (1989) caracterizó esta etapa (es decir, la etapa que siguió al fracaso de la Alianza para el Progreso, el golpe militar en Chile y la crisis motivada por la OPEC), como la "tercera guerra mundial." La aparición del "mal" como el enemigo marcó, para Hinkelammert, el argumento y la estrategia para el lanzamiento del mercado total y del Estado contra del Estado. En esta genealogía, la transferencia del "mal" de la Unión Soviética a los Talibanes, Bin Laden y Al-Queda, constituiría la cuarta guerra mundial. Y así como la caracterizó el Sub-Comandante Marcos (1997).

Tenemos aquí ya bastantes elementos para pensar de qué manera se está re-articulando hoy la colonialidad del poder en la "cuarta guerra mundial." Dentro de esta perspectiva el Plan Colombia sería una re-configuración hoy de los diseños globales y, en particular, de las relaciones entre Estados Unidos y América Latina. El Plan Colombia, lanzado por el gobierno colombiano y apoyado por los Estados Unidos (y con la abstención de la Unión Europea), es un buen ejemplo de la complicidad entre gobiernos locales de "países emergentes", del tercer mundo (el "tercer mundo" en la etapa de la tercera guerra mundial) y los diseños imperiales (económicos y militares) de los gobiernos locales "de países desarrollados", del primer mundo. Es curioso que mientras "tercer mundo" es una expresión criticada como obsoleta, por la derecha misma, mientras que "primer mundo" no produce las mismas desconfianzas. El Plan Colombia es un proyecto de lucha contra "la guerrilla" no contra el "terrorismo." Ambos son movimientos anti-sistémicos, para emplear la expresión introducida en el análisis del mundo moderno-colonial. Pero sus respuestas tienen distintas motivaciones aunque sus resultados sean muchas veces semejantes. Por ejemplo, la muerte indiscriminada de personas inocentes. Pero claro está, la muerte de personas inocentes ocurre también en las maniobras del "Estado" contra el "terrorismo", la "guerrilla" o la "invasión", como ocurrió en la Guerra del Golfo, en Afganistán y, aunque sabemos menos, en las fumigaciones en la zona cocalera de Colombia. Recordemos, para entender lo que estoy diciendo, los distintos diseños globales que a lo largo de cinco siglos justificaron e implementaron la colonialidad del poder. La Cristianización del mundo fue el primero. Al siguió la Misión Civilizadora, la "civilización", secular, del mundo. A este diseño siguió el Desarrollo y Modernización, entre 1945 y 1950 aproximadamente.

A partir de ese entonces, durante la "tercera y cuarta" guerra mundial lo que tenemos es el Mercado Total del que habla Hinkelammert. Cada una de estos diseños, que co-existen hoy aunque el dominante es el del Mercado Total, ha producido distintas formas de justificar e instrumentar la colonialidad del poder. Como vimos más arriba, el Mercado es hoy el bastión donde anida la Libertad y la Democracia. Pero, como ya se habla hoy en Estados Unidos en la media independiente, ¿por qué suponer que el capitalismo es la condición necesaria de la democracia? Si el objetivo es la democracia, ¿por qué necesitamos del capitalismo? Y por otra parte, sino hay un vínculo necesario entre capitalismo y democracia, ¿cuáles son las posibilidades futuras? Por cierto que no la dictadura del proletariado, un proyecto que mantuvo la misma lógica y que cambió el contenido. En vez de la concentración del poder en las elites capitalistas, la concentración del poder en los intelectuales "representantes" de la clase obrera!

Quiero aclarar, aunque resulte obvio, que aquí me estoy refiriendo al Plan Colombia no en su complejidad cotidiana sino en el lugar que le corresponde en la perspectiva de la colonialidad global, es decir, de los cambios que van re-configurando la (post)modernidad y, en consecuencia, la (post)colonialidad. Con esto quiero decir que si por postmodernidad entendemos transformaciones que operan ya sobre los principios de la modernidad pero tampoco se explican sin la modernidad, la postcolonialidad debemos entenderla como transformaciones de los principios en los que operó la colonialidad hasta hoy. Postcolonialidad quiere decir pues, nuevas formas de colonialidad y no su fin. Esta postcolonialidad, esta colonialidad global (o “colonialidad at large” para complementar lo que le faltó a Arjun Appadurai cuando sólo se refirió a “modernity at large”) que toma distintas formas, tiene en el Plan Colombia una manera específica de operar en América Latina. ¿Qué quiero decir con esto?

Primero pensemos, a grandes rasgos, en la colonialidad global. En primer lugar, como es obvio para todo el mundo, si bien hay Estados fuertes como lo son el Grupo de los 8, también es cierto que el capital y sobre todo el capital financiero funciona con independencia del Estado. Si bien es cierto que Estados Unidos tiene el poder militar más fuerte, también es cierto que el poder militar está concentrado, hoy, en los Estados Unidos y la Unión Europea. En fin, lo que el Grupo de los 7 hace, al igual que el “grupo de los cinco” del Consejo Mundial de Seguridad (EE.UU., Inglaterra, Francia, Rusia y China), es constituir complejas formas de gobierno mundial y de redefinición de la diferencia imperial (por ejemplo, el grupo de los cinco) y de la diferencia colonial (por ejemplo, ya no es sólo Estados Unidos o Francia que son agentes identificables de ejercicio de la colonialidad del poder, sino que ésta se distribuye en otros lugares, el Fondo Monetario, el Banco Mundial, la Organización del Atlántico Norte, etc.). No es que el imperio se haya convertido en un deleuziano y postmoderno no-lugar. No, no. Solo ha cambiado de lugar. El lugar no es un territorio, un Estado-nación imperial, como Inglaterra en el pasado, o Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX. El “lugar” no es un “territorio”, sino un espacio de poder o, mejor, redes desde donde se ejerce la colonialidad del poder.

Estas formas de concentración de capital y de colonialidad global son generales. Los herbicidas desparramados sobre los campos de cultivo de coca en Colombia son parte de las tecnologías de guerra que se emplean hoy, sea con fines de “aumento de la producción” genéticamente orquestada y purificada o con fines de “disminución de la producción”, en el caso de la coca. Ahora bien, la aparente contradicción entre aumento y disminución de la producción no lo es y ambos, aumento y disminución, están mediados por una cuestión ética que se combina de manera un tanto perversa con una cuestión económica y otra política. La cuestión ética es la que hace de la coca, contraria al café, por ejemplo, una mercancía éticamente deplorable. Sin embargo, la coca es, como el café o cualquiera otra mercancía, una mercancía más en la estructura del capital. No sólo eso, sino que es una mercancía que mueve una cantidad de dinero que no mueven otras mercancías. De tal modo que por un lado produce y distribuye un discurso ético en todos los medios de difusión, por otro los beneficios económicos que produce la coca para todos aquellos involucrados en el negocio hace totalmente dispensable el discurso ético y las vidas humanas que la producción y mercantilización de la coca liquida. No obstante, la mercantilización de la droga no es la única forma por la que la vida humana pierde valor frente al valor de la mercancía, del dinero, y de la acumulación de riquezas.

En los últimos meses los periódicos estuvieron comentando el genocidio indirecto en África por falta de capacidad adquisitiva de medicinas para los pacientes de SIDA. En este caso, el

aumento de productos farmacéuticos no se ha logrado para salvar o prolongar vidas humanas, sino para producir riqueza. De tal modo que cuando la cuestión es elegir entre la vida humana y las ganancias, para la ética del capital, hoy, este no es un dilema: las ganancias vienen primero. Este es el momento en que es necesario estar atento a la política y la filosofía de los derechos humanos. Hoy la derecha defiende la universalidad de los derechos humanos conscientes de las críticas a tal universalidad. Estas críticas provienen, fundamentalmente, de la izquierda occidental, de los líderes políticos asiáticos y de los fundamentalistas islámicos. En este escenario, la derecha que así presenta el argumento, sale ganando. Pero hay una cuestión más básica: la desvalorización de la vida humana por el Mercado Total y es precisamente en este contexto de desvalorización de la vida humana que se defiende la importancia de los derechos humanos, desde la derecha, contra la izquierda que critica su universalismo y frente al Este Asiático y al mundo Islámico que critican su Occidentalismo. Los derechos humanos deben ser defendidos pero no desde una posición que mantiene los derechos humanos suponiendo que el capitalismo, la democracia y la libertad son la mejor forma de asegurarlos. La defensa de los derechos humanos sin cuestionar el capitalismo esta tan viciada como su condena por la izquierda occidental y por el "asianismo" y por el fundamentalismo islámico. En este argumento están hoy enredados los debates sobre los "derechos humanos". Ignatieff (2001) defiende la universalidad de los derechos humanos frente a tres tipos de críticas. La de la izquierda occidental, las críticas de la perspectiva Islámica y de la perspectiva Asiática. El argumento está viciado por la ceguera y la asunción de que en el Occidente no-marxista (si se puede decir) no se violan derechos humanos. Los violadores son siempre los otros, los diferentes, los que están del otro lado de la diferencia imperial o de la diferencia colonial. En este preciso sentido es que el argumento de Ignatieff es útil para comprender la doble cara de los derechos humanos defendidos por Occidente: son un instrumento para el control de la "barbarie" mediante la expansión del capitalismo, de la libertad y de la democracia (ver la crítica progresista, desde la perspectiva islámica, de Abdullahi An-Na'im 1994).

Por el lado de lo político, las complicaciones surgen entre otras cosas en torno a la soberanía y a la gobernabilidad. Para comprender este aspecto conviene hacer algunas distinciones en el largo horizonte colonial de la modernidad. En el siglo XVI, por ejemplo, la cuestión de soberanía no se planteaba todavía en los términos en que nos la planteamos hoy. El "derecho de gentes" que introdujo y elaboró la escuela de Salamanca se ocupaba más bien de los "derechos" de gentes bajo la esfera del imperio pero no de su autogobierno. A partir de finales del siglo XVIII y sobre todo en el siglo XIX, y perdón por ser demasiado esquemático, pero es necesario tener en cuenta este marco, la cuestión de la soberanía comienza a plantearse en dos frentes: por un lado la soberanía de los Estados-nacionales en Europa y, paralelamente, de los Estados que emergían de la descolonización en las Américas (EE.UU., Haití, la América hispánica y portuguesa), y por otro lado, la soberanía de los Estados-nación que surgieron de la descolonización en la segunda mitad del siglo XX. Pero, además, la existencia del "comunismo" que estructuró la Guerra Fría introdujo una nueva dimensión en la cuestión de la soberanía. Introdujo, en realidad, un nuevo enemigo para el concepto liberal de soberanía. Así, forzó a nuevas alianzas entre los Estados que surgieron de las ex-colonias y los Estados industrializados que orquestaron la colonización en los siglos XIX y XX.

En todo caso, la soberanía fue y sigue siendo un arma de doble filo. La soberanía es un discurso de la modernidad que, al mismo tiempo, se ejerce como colonialidad del poder, es decir, como forma de control. El Plan Colombia se presenta, por un lado, como parte del discurso de limpieza ética y, por otro, como una cuestión de gobernabilidad en la que la soberanía del Estado colombiano está entre fuegos cruzados: el negocio de la droga y la

guerrilla, por un lado, y Estados Unidos, por el otro. Si a esto agregamos que además de la coca como mercancía y de la cuestión de gobernabilidad muchas otras riquezas naturales están en juego (petróleo, minerales, explotación forestal), el Plan Colombia sería un sector de los nuevos diseños globales puestos en práctica por el diseño neo-liberal (es decir, ya no el diseño global con el proyecto de cristianizar, de civilizar luego o de modernizar, como lo fue en los años posteriores a la segunda guerra mundial). Se trata ahora de un diseño en el cual, contrario a los anteriores, ha llegado a poner la acumulación por encima de la vida humana. Mientras que a lo largo de la misión cristiana y civilizadora se restaba valor a las poblaciones colonizadas, marcando la diferencia colonial que distinguía culturas superiores de culturas inferiores, hoy, en cambio, lo que ha perdido valor es simplemente la vida humana. Así pues, en el terreno de lo político, el Plan Colombia aparece como un aspecto más del gran diseño global en el que el discurso ético oculta la potencialidad económica que subyace y el discurso político de la libertad y soberanía de Colombia oculta la potencialidad política y militar del control de la población y la administración de riquezas futuras.

¿Cuáles son las cuestiones centrales que las geopolíticas de conocimiento plantean a la universidad latinoamericana/andina y a nosotros académicos?

La primera parte de su pregunta alude a la dimensión institucional y, en consecuencia, apunta hacia la fundación económica y política en la producción del conocimiento. Tomemos de nuevo, como marco, los años de la Guerra Fría y los más recientes, los post-Guerra Fría. Pero recordemos, sin embargo, que 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 semibarbaria, 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 univers(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. El segundo ministro de economía que tuvo Argentina en dos años del gobierno de De la Rúa, Ricardo López Murphy, “educado” en la economía del mercado libre, lo primero que hizo es cortar el presupuesto, y cortar por lo menos “necesario”, la educación. En fin, todo esto lo sabemos. Sólo estoy tratando de ponerlo en el marco de la doble cara modernidad/colonialidad y de las historias locales y de los diseños globales.

Sin duda que estos fenómenos también ocurren en la Unión Europea y en Estados Unidos. No obstante, y particularmente en Estados Unidos, la universidad no depende ya de los fondos del Estado sino de la financiación del capital privado, en el área de investigaciones médicas, de ingeniería, de ciencias físicas, etc. y de los “donantes”, sobre todo en el área de humanidades. ¿Quiénes son los “donantes”? Los “donantes” son ex-alumnos de universidades de prestigio, tanto estatales como privadas, que han tenido carreras exitosas en términos de dinero. Así, por ejemplo, Melinda Gates, la hija del magnate de Microsoft Bill Gates, fue estudiante en Duke y ahora es miembro del Consejo Superior de la universidad (los Consejos Superiores de las grandes universidades está siempre formados por personas de influencia en el medio político y económico, por ejemplo, banqueros, senadores, hombres y mujeres de negocios). Melinda Gates donó hace poco 20 millones de dólares a Duke y ambos, Melinda y Bill Gates, han donado también dinero para programas especiales en la educación de pre-grado. Hay otros casos. Por ejemplo, un millonario chino que dona 100 millones a la Universidad de Princeton, por ejemplo, para patrocinar el incremento de la

calidad y cantidad de los estudios de China en los Estados Unidos. El gobierno francés y el español han estado alimentando de dinero a las universidades para incrementar el estudio del español y del francés en Estados Unidos. Claro, esta posibilidad les está negada a Bolivia y a Ecuador, por ejemplo. Esta situación tiene sus ventajas, en la medida en que se dispone de medios, las bibliotecas están bien surtidas, y las computadoras abundan. Por otro lado, es notable y está siendo tema de discusión, cuál será el rol de las humanidades y del pensamiento crítico en universidades que son día a día más corporativas y la investigación, aún en las humanidades, está patrocinada por el capital privado.

Volvamos al ex-Tercer Mundo. Hace tiempo que los científicos sociales en África, y últimamente también en América Latina, se han estado refiriendo a las condiciones de trabajo de las universidades de estas regiones. En América Latina instituciones como la UNAM en México o la USP en Brasil son casos excepcionales. El rector de cada una de estas universidades tiene tanto o más poder, político y económico, que el gobernador de una provincia argentina o ecuatoriana. Este no es el caso de la universidad en Argentina, en Bolivia o en Perú, me refiero a las universidades estatales, donde las condiciones son cada vez más precarias (NACLA publicó recientemente, Enero-Febrero del 2000, un informe especial sobre "The crisis of the Latin American University"). Por otro lado, están surgiendo universidades privadas en un muy buen nivel de investigación y enseñanza, como la Torcuato Di Tella y la Universidad de San Andrés en Buenos Aires, la universidad ARCI, en Chile y, dentro de las ya consagradas, la Javeriana en Bogotá (ver Lander 2001 y este volumen para una crítica filosófica de la cuestión de la colonialidad del saber, la universidad y las geopolíticas del conocimiento). En fin, a esto habría que agregar instituciones como CLACSO y FLACSO. Lo que importa, no obstante, es que si bien se encuentran centros de investigación y enseñanza de primera línea, la universidad sea privada o estatal, sea económica y políticamente fuerte como la UNAM y la USP, la diferencia que nos interesa aquí es aquella que existe entre historias locales en las que se piensan y se distribuyen diseños globales y aquellas historias locales que tienen que negociar tales diseños globales. En suma, lo que nos interesa aquí es la configuración de la diferencia colonial en el plano institucional de la educación.

Ahora bien, todo este recorrido es útil para referirme al último aspecto de la pregunta, al "nosotros académicos". Creo que aquí es necesario plantearse el problema en términos más amplios, sin dejar de tener en cuenta, por cierto, los factores económicos y políticos a los que aludí en el párrafo anterior. Todo lo contrario, debido a ellos es que es necesario plantearse el problema en términos más amplios. Para simplificar una cuestión compleja, y con el riesgo de simplificarla demasiado, "el rol del/de la intelectual" es aquí la cuestión. Se me ocurren tres ejes para comenzar a pensar la cuestión:

La idea de intelectual orgánico, que había planteado Antonio Gramsci, aparece hoy como insuficiente, sobre todo en el ex-Tercer Mundo y en particular debido a la emergencia de una intelectualidad indígena fuerte, una intelectualidad que, como argumenta Freya Schiwy, cuestiona el concepto de intelectual forjado en el imaginario de la modernidad/colonialidad: los indígenas, por definición, no podrían ser intelectuales puesto que el intelectual se define en relación al poder de la letra (el intelectual del siglo XIX es la transformación del letrado del siglo XVI) y los indígenas no tenían "letras", es decir, no tenían "lucos." Pero, además de la letra, el intelectual se define por el "intelecto" y los indígenas, según los diseños globales triunfantes, no tenían letras y, por lo tanto, un intelecto debía "desarrollarse" mediante la civilización;

La idea de académico, o “scholar”, nos lleva a preguntarnos sobre la formación de las “culturas académicas”, el rol de la investigación y de la enseñanza, y las relaciones y diferencias entre académico-a e intelectual. En este terreno es necesario no solo repensar sino fundamentalmente re-orientar los principios y objetivos de la investigación y de la enseñanza. Diría, para empezar, que hay tres preguntas claves que explorar en este terreno:

¿Qué tipo de conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) queremos/necesitamos producir y transmitir? ¿A quiénes y para qué? ¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos / necesitamos producir y transmitir? ¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprensión?

El proceso de pensamiento crítico que responda a estas preguntas deberá ser un trabajo continuo (publicar un artículo o un libro será un momento particular, pero no trascendente en este proceso); requerirá esfuerzos y toma de posiciones particulares en situaciones políticas tan distintas como puede ser la de la universidad en Ecuador o en Estados Unidos, como señalé más arriba. El exceso económico y técnico, en Estados Unidos, dificulta el ejercicio de un pensamiento crítico puesto que la sociedad valora y prefiere la “eficiencia”. En este sentido, quienes trabajan en América Latina (o en Asia o África) tienen una contribución fundamental que hacer. En sentido contrario, quienes trabajamos en Estados Unidos y nos beneficiamos del pensamiento crítico producido en África, Asia o América Latina tenemos también un papel importante, de apoyo tanto político, como material como intelectual, al pensamiento crítico que se produce fuera de Europa o de Estados Unidos. El pensamiento crítico del futuro ya no podrá ser una constante actualización del pensamiento crítico europeo o estadounidense, aún aquel que están produciendo hoy los intelectuales del Tercer Mundo en Europa y en Estados Unidos. Esto es, si la crítica a la globalización de derecha es seria, en el sentido en que la globalización tiende a la homogeneización, también esta crítica es válida para la izquierda. Pensar que el marxismo debe ser universal tiene un contenido distinto, pero la misma lógica que el pensar que el cristianismo y el liberalismo debe ser universal. Así diría pues que “la tarea intelectual del académico/a, para responder a la última parte de la pregunta, en Estados Unidos, en América Latina y donde fuera es producir pensamiento crítico, y el pensamiento crítico no podrá ser reemplazar la Biblia por Marx o Hegel por Heidegger, o Fukuyama por Zizek, etc. El pensamiento crítico tendrá que ser desde la colonialidad, por la descolonización tanto económica como intelectual, tanto de derecha como de izquierda. El pensamiento crítico es, en última instancia, el de una crítica sin garantías.

Por eso, para terminar, los estudios culturales o los estudios postcoloniales son útiles y necesarios pero mantienen los límites de la academia y, sobre todo, de la epistemología moderna que piensa el conocimiento como “estudio” de algo. En este preciso sentido, los estudios culturales no son distintos a los estudios sociológicos, históricos o antropológicos. Por eso se celebran los estudios culturales, por ser interdisciplinarios. Este es un aspecto importante en la institución universitaria puesto que permite la creación de espacios más allá de las normas disciplinarias y, así, permite que quienes se sientan asfixiados por la tiranía de las disciplinas que invocan “rigor científico” más que pensamiento crítico tengan un lugar para proseguir sus investigaciones y enseñanzas. No obstante, “pensamiento crítico” quiere decir algo muy distinto a “estudios culturales” o “estudios postcoloniales”. El pensamiento crítico no tiene como fin el conocimiento o comprensión del objeto que se estudia sino que el conocimiento y la comprensión son los peldaños necesarios para “otra cosa” y “otra cosa” está resumida en las tres preguntas que enuncie un poco más arriba. En Local Histories/Global Designs mi propósito no fue “estudiar.” Me interesó y me interesa más

“reflexionar sobre ciertos problemas” y no “estudiar ciertos objetos o dominios o áreas o campos o textos”, así estos estudios culturales o postcoloniales. En fin, para terminar, la tarea académica/intelectual deberá reformularse en términos epistémicos, éticos y políticos, más que metodológicos. La epistemología fronteriza que contribuirá a conceptualizaciones y prácticas de conocimiento que Silvia Rivera Cusicanqui, en Bolivia, formuló “el potencial epistemológico y teórico de la historia oral” para una tarea de “descolonización de las ciencias sociales Andinas (y agrego, en general).” El pensamiento crítico en la sociedad global deberá ser un constante proceso de descolonización intelectual que deberá contribuir a la descolonización en otras áreas, ética, económica y política.

Creo, sin embargo, como dije más arriba, que el proyecto de la Universidad Intercultural es el proyecto más radical en cuanto a la geopolítica del conocimiento y a las posibles vías futuras de implementar transformaciones epistémicas radicales y, por lo tanto, también éticas y políticas. Y quisiera terminar esta entrevista invocando el proyecto, para mi radical, de la Universidad Intercultural, citando algunos párrafos del proyecto tal como está presentado en el Boletín ICCI-Rimai: Hasta ahora la ciencia moderna se ha sumido en unos soliloquios en los cuales ella misma se daba los fundamentos de la verdad desde los parámetros de la modernidad occidental. Sus categorías de base eran siempre autorreferenciales, es decir, para criticar a la modernidad era necesario adoptar los conceptos hechos por la misma modernidad y para conocer la alteridad y la diferencia de otros pueblos, era también necesario adoptar conceptos hechos desde la matriz de la modernidad.

Es por ello que para la comprensión de los pueblos, naciones o tribus que estaban fuera de la modernidad se hayan creado ciencias como la etnología, la antropología, en las cuales el sujeto que observaba y estudiaba no podía comprometerse ni a contaminarse con el objeto estudiado. Los pueblos indígenas fueron transformados en objetos de estudio, descripción y análisis. Conocer y estudiar a los indígenas compartía la misma actitud vivencial y epistemológica con la cual se deberían estudiar, por ejemplo, los delfines, las ballenas o las bacterias. Este distanciamiento supuestamente determinado por las condiciones de saber, excluía la posibilidad de auto-comprensión de los pueblos indígenas.

Si la ciencia moderna se ha sumido en un soliloquio y si las condiciones de saber siempre están implicadas en las condiciones de poder, entonces cómo generar las condiciones para un diálogo? ¿Cómo articular la interculturalidad dentro de los límites de la epistemología y de la producción de conocimientos? ¿Cómo aportar a la aventura humana del conocimiento desde nuevas fuentes?

La Universidad Intercultural está pensada justamente en esa dimensión teórica, pero también tiene una dimensión denontológica y ética, en la cual el eje vertebrador es la noción de interculturalidad, como propuesta para aceptar las diferencias radicales y construir un mundo más justo, equitativo y tolerante (paginas 8-9).

Volviendo al concepto de "interculturalidad" en el argumento de Betancourt, citado más arriba, no me cabe duda de que estamos aquí frente a un planteo radical que, como tu dice, comienza a dismantelar el colonialismo interno y a afirmar el saber y el poder desde la diferencia colonial interna. Los proyectos progresistas que se implementen en las Universidades Estatales (como la Andina) y privadas (como La Javeriana) no podrán ya ignorar estas propuestas. En cuanto a las Universidades en Estados Unidos, tanto privadas como Duke y estatales como Michigan, encontrarán en proyectos como el de la Universidad Intercultural un instrumento potente para deshacer la colonialidad del poder implicada en los estudios de área, en los "Estudios Latinoamericanos" en Estados Unidos los cuales, muchas

veces con buenas intenciones y desde la izquierda, mantienen todavía la creencia de que el saber está en otras partes pero no ahí, precisamente, donde la Universidad Intercultural lo formula e implementa. Desde el momento en que "los Indios" tienen su propia universidad donde se ejerce la autocomprensión y el estudio de la epistemología moderna, occidental, que necesidad habrá ya de "estudiar a los indios", como lo formula el propio proyecto de la Universidad Intercultural.

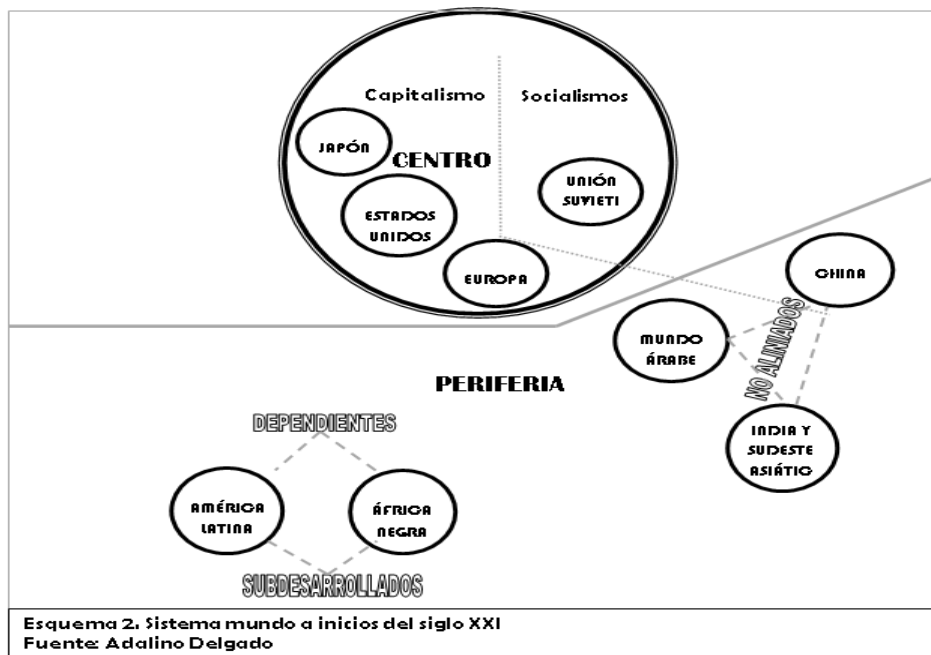
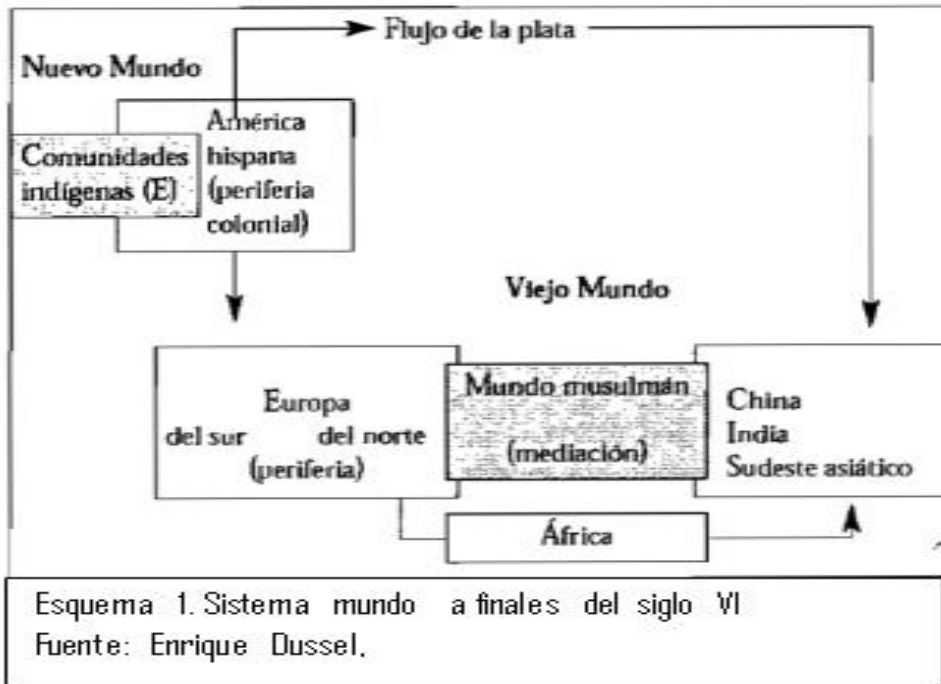
La Universidad Intercultural es, quizás, el planteamiento más radical al que nos enfrentamos no sólo los académicos sino también el Estado y la sociedad civil. Y, como tal, en tanto profesionales y ciudadanos, con simple o doble nacionalidad, debemos asumirlo. Dos de los mayores desafíos es la de contribuir a proyectos como los de la Universidad Intercultural mediante trabajos que adelanten la descolonización del saber, fundamentalmente a nivel de la economía y de la ley. Estos principios se encuentran ya formulados en las investigaciones y argumentos adelantado por Aníbal Quijano en los últimos diez años. La colonialidad del poder implicó la colonialidad del saber, y la colonialidad del saber contribuyó a dismantelar (a veces con buenas intenciones) los sistemas legales Indígenas y también (nunca con buenas intenciones) a dismantelar la filosofía y la organización económica indígena. Por otra parte, los propios intelectuales indígenas hoy están ya corrigiendo los errores históricos, perpetuados a través de los siglos, e implementados por la colonialidad del poder y del saber. Trabajos como los del intelectual aymara Marcelo Fernández sobre "la ley del Ayllu" y el intelectual también aymara, Simón Yampara Huarachi sobre la "economía." Me parece que hay que dar este giro y construir nuevas genealogías conceptuales puesto que los Huntingtons (para la derecha) y los Zizeks, los Laclaus, los Bourdieus (o aún mejor, los Giddens que asesoran a Blair y los Becks que asesora a Schroeder) ya no pueden ser quienes guían el pensamiento crítico del "otro lado" de la diferencia colonial. De ahí la importancia que tiene pensar las geopolíticas del conocimiento involucrados en ellas. Esto es, no tomar las geopolíticas del conocimiento como un objeto de estudio y hacerlo desde una perspectiva que este "fuera" de ellas.

No hay afuera de la geopolítica del conocimiento porque no hay afuera de la diferencia imperial y de la diferencia colonial! La cuestión central de las geopolíticas del conocimiento es, primero, entender cuál conocimiento se produce "del lado de la diferencia colonial", aunque sea crítico, y cuál conocimiento se produce "del otro lado de la diferencia colonial" (que serán distintas en América Latina, el Caribe, Asia, África y en Europa o América del Norte cuando se trata de los Afro-Americanos, Latinos, Pakistaníes, Magrebies, etc.), esto es, desde la experiencia subalterna de la diferencia colonial como lo hace, por ejemplo, Marcelo Fernández y Simon Yampara Huarachi en los Andes o Lewis Gordon y Paget Henry en el Caribe, o Gloria Anzaldúa entre los chicanos-as o Rigoberta Menchú en Guatemala o los Zapatistas en el sur de México, o al-Jabri en Marruecos y Ali Shariáti en Irán o Vandana Shiva y Ashis Nandy en India. Soy consciente que hay intelectuales "progresistas" y "posmodernos" en Europa y en Estados Unidos que toman estos nombres con pinzas y desconfianzas de autenticidades nacionales o fundamentales y prefieren enlistarse en las genealogías hegemónicas del pensamiento moderno de occidente. Pues, ahí está el debate futuro, el verdadero debate de la interculturalidad, de la geopolítica del conocimiento y de la diferencia epistémica colonial.

Actividades de evaluación

1. En trabajos de grupo, de 3 personas, interpretar lo siguientes gráficos De-codificar e interpretar los gráficos), para elaborar un ensayo de 2.500 palabras. A partir de la gráfica los estudiantes deberán investigar la información complementaria y el ensayo debe ser presentado en un tiempo máximo 45 días.

Representaciones graficas de la geopolítica del conocimiento



2. Como trabajo de evaluación, realiza un pequeño ensayo, y en analogía al presente artículo presenta otro con el tema que hayas elegido relacionado a la Unidad de Formación o al futuro proyecto de investigación que pretendas realizar en el futuro.
 - El ensayo no debe pasar de 4 hojas sin contar la caratula.

GEOPOLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO Y LEGADOS COLONIALES⁸

Walsh, Catherine (2004)⁹.

Tal vez la forma más concreta al iniciar una consideración sobre el significado de la geopolítica es a partir de la imagen del mundo que se construye. ¿Cuál es la representación que construye sobre el norte y el sur, sobre las regiones económicamente poderosas con relación a las regiones “otras”, especialmente al llamado ‘Tercer Mundo’?.

Las palabras críticas de Eduardo Galeano revelan mucho sobre el problema geopolítico, pero también geohistórico presentes en esta representación:

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra el mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad del llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos (en Lander, 2000).

Desde hace siglos, los pueblos indígenas de las Américas han pensado el mundo de otra forma, con el sur arriba y el norte abajo. ¿Cómo esta construcción y representación del mundo, evidenciada en este mapa titulado “501 años de cabeza abajo” podría cambiar nuestra visión del mundo, de la gente y del conocimiento producido por ella?

La activista y poeta estadounidense Adrienne Rich ha argumentado que un lugar en el mapa también es un lugar en la historia (citado en Walsh, 2002). Por eso, hablar de la geopolítica no sólo hace referencia al espacio físico -es decir, el lugar en el mapa- sino también a los espacios históricos, sociales, culturales, discursivos e imaginados – “los espacios epistemológicamente diagramados” (Mignolo, 2000), que ofrecen la base para las subjetividades (identidades) políticas, la diferencia no sólo étnica sino colonial, y las luchas que se construyen en relación a ellas. En las espacialidades de la geopolítica se forman, negocian, transgreden fronteras y se desarrollan el poder y la política, tanto en territorios nacionales como transnacionales. También aquí se generan, producen y distribuyen conocimientos (Walsh, 2002).

⁸ Esta ponencia fue presentada en el evento de la inauguración de la casa de ICCI, “Geopolíticas del Conocimiento y la Descolonización de las Ciencias”, 18 de febrero del 2004.

⁹ Coordinadora académica del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, y Coordinadora del Taller Intercultural, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

El conocimiento tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización de lo que podemos llamar el sistema mundo. Es decir, la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente, geo-políticamente y geo-culturalmente; tiene valor, color y lugar “de origen”. Un ejemplo claro se encuentra en el pensamiento del reconocido filósofo Immanuel Kant. Kant argumentó en los siglos 18 y 19, que la única raza capaz de progreso en el proceso educacional de las artes y las ciencias era la “blanca” europea. Al establecer un cuadro jerárquico de color de la piel, de superior a inferior, localizando los “rojos” y “negros” en los peldaños más bajos, Kant dio al conocimiento no sólo un lugar, sino también un color – la blancura (Eze, 2001).

El pensamiento (eurocéntrico y racista) de Kant encuentra sus bases en América Latina en lo que el peruano Aníbal Quijano llama la colonialidad del poder y del saber. Al establecer patrones de poder basados en una jerarquía racial y en la formación y distribución de identidades sociales – blancos, mestizos y, borrando las diferencias históricas de pueblos y nacionalidades, en las identidades comunes y negativas de “indios” y “negros” y, a la vez, promover una subordinación letrada de estas últimas como gente que no piensa, la colonialidad del poder instaló una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino colonial y epistémica (...).

De esta manera, la colonialidad del poder va pasando al campo de saber, descartando la noción del indígena como intelectual, como alguien que puede intervenir directamente en la producción de conocimiento. Y como parte esencial de esta colonialidad del saber, se mantiene la hegemonía del eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento. Tal vez el ejemplo más concreto se encuentra en las ciencias sociales, fundadas en Europa en los siglos VIII-IX principalmente para apoyar y fortalecer la construcción de los Estado-Nación. El hecho de que las ciencias sociales se construyeron en las lenguas modernas de conocimiento y colonización (inglés, francés y alemán) y se ocuparon en y con la realidad de los 5 países occidentales más poderosos económicamente (Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia, EE.UU.), demuestra lo que implica la geopolítica del conocimiento en acción.

Pero quizás la mayor consecuencia de la geopolítica del conocimiento es poder comprender que el conocimiento funciona como la economía: está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas - los centros del capital económico también son los centros del capital intelectual. Por eso, y todavía, la producción intelectual en América Latina y peor en el Ecuador, tiene poco peso en el mundo. Pero hay un problema adicional. Y eso es la manera que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es abstracto, desincorporado y des-localizado, haciéndonos pensar que el conocimiento es algo universal, que no tiene casa o cuerpo, ni tampoco género o color. Es este mismo discurso de la modernidad que también crea la necesidad, desde todas las regiones del planeta, a “subir” a la epistemología de la modernidad; es decir, a cercarnos desde América Latina al modelo eurocéntrico como el único válido del progreso en el campo del saber. La autora Jean Franco usa la metáfora del cuerpo para explicar esta relación colonial e imperial – la cabeza que piensa está en el norte, mientras que el cuerpo que actúa (y que ejerce las funciones biológicas-corporales) está en el sur.

Hablar de las geopolíticas del conocimiento, entonces, es reconocer la naturaleza hegemónica de la (re)producción, la difusión y el uso del conocimiento, no simplemente como ejercicio académico, sino como parte fundamental del sistema-mundo capitalista y moderno, que a la vez y todavía, es colonial.

La interculturalidad como proyecto político, ético y epistémico

Como bien sabemos, la interculturalidad ha sido desde los años 90, uno de los principios ideológicos del proyecto político de la CONAIE (para referencia la CONAIE es la Organización Campesina del Ecuador), con miras hacia la transformación de las actuales estructuras y hacia la construcción del Estado Plurinacional. Pero mientras que el sentido social y político de la interculturalidad es evidente tanto en el discurso del movimiento como en sus iniciativas, especialmente en las prácticas actuales de varios gobiernos locales alternativos, no queda tan evidente lo que implica pensar la interculturalidad como una política epistémica que busca enfrentar y transformar los viejos diseños coloniales del poder y del saber.

Lo que me interesa aquí es ampliar nuestro entendimiento de la interculturalidad en torno a lo que podemos llamar su “giro epistémico”. A poner énfasis en la noción de la “interculturalidad epistémica” como práctica política y como contra-respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento; como una forma “otra” de pensamiento desde la diferencia colonial, necesaria para la construcción de un mundo más justo.

Más que un discurso, la interculturalidad dentro de las iniciativas indígenas representa y marca una política cultural, un pensamiento de oposición dirigido a la transformación socio histórica y estructural, una *lógica* construida desde la particularidad de la diferencia que, como hemos dicho, no es simplemente étnica o cultural sino colonial: la consecuencia de la dominación pasada y presente de pueblos, lenguas y también de conocimientos. Y aunque esta lógica de la interculturalidad parte de una posición de exterioridad con relación a lo dominante, cuestionando a él, involucra conocimientos y modos de pensar que no quedan totalmente aislados de los paradigmas o estructuras dominantes. Es decir, por necesidad y como resultado de los procesos históricos de la colonialidad, esta lógica “conoce” estos paradigmas y estructuras – ha tenido que aprender y vivir con ellos. Y es por medio de este conocer que un pensamiento “otro” está construyéndose, orientado a la agencia o acción del movimiento en las esferas políticas, sociales y culturales, trabajando sobre los paradigmas y estructuras dominantes y los estándares culturales construidos por el conocimiento occidental y “universal”, así descolonializándolos.

Al hablar de la interculturalidad epistémica no es lo mismo al hablar de un “conocimiento intercultural” como hace la propuesta de Amawtay Wasi, que, como entiendo, propone un diálogo o encuentro de conocimientos occidentales, orientales e indígenas. Sin descartar la importancia de tal diálogo, me parece necesario poner en cuestión los supuestos que los posicionan de manera siempre desigual; por ejemplo, el conocimiento indígena como algo siempre local y temporal -asociado con el pasado, con lo tradicional- al frente del no-lugar y la no-temporalidad del conocimiento occidental. Son estos supuestos que limitan y encierran la esfera de pensar de los pueblos indígenas (o negros) a su comunidad, y no a los problemas de la sociedad, la región o el mundo.

Más bien, lo que estoy proponiendo aquí es la construcción de nuevos marcos epistemológicos que incorporan y negocian conocimientos occidentales y conocimientos no-occidentales, indígenas pero también negros (y sus bases teóricas y vivenciales, pasados pero también presentes), siempre manteniendo como fundamental la necesidad de enfrentar la colonialidad del poder a la cual estos conocimientos han sido sometidos. Marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, abriendo la posibilidad y el reconocimiento de distintos modos de pensar.

En estos términos, la interculturalidad representa una lógica de pensar y una práctica que trabaja en los límites de los conocimientos indígenas y negros, traduciendo los conocimientos occidentales a las perspectivas indígenas y negras del saber, y a sus necesidades políticas y concepciones éticas.

Hacia la descolonización

En la propuesta de Amawtay Wasi encontramos el potencial y la posibilidad para construir en la práctica un camino hacia la descolonización del saber. En este afán, podemos identificar tres puntos claves de futura consideración:

1. El camino hacia la descolonización requiere hacer ver que el conocimiento tiene valor, color, género y lugar de origen y, por eso, el lugar desde uno piensa sí importa.
2. El camino hacia la descolonización requiere la recuperación, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero también requiere un cuestionamiento de la temporalidad y localidad asociado con ellos, que siempre los mantendrán como “saberes” y no “conocimiento”.
3. El camino hacia la descolonización no debe partir simplemente de un relacionar de conocimientos (ancestrales, occidentales, orientales) entendidos como bloques o entidades claramente identificados y encerrados, sino en contribuciones críticas a nuevos procesos de intervención intelectual, en la creación de conocimientos y de modos de pensar que cruzan fronteras.

Hablar de una política epistémica y, a la vez, epistemologías políticas, es de reconocer la agencia o iniciativa histórica del movimiento indígena a incidir no sólo en las estructuras e instituciones sociales del país (incluyendo la educación, la salud, y, como fue la experiencia reciente, en el mismo Estado) sino también en el pensamiento de la gente, tanto a nivel nacional como internacionalmente. Al frente de esta iniciativa, es difícil pensar en el Ecuador sin el referente del movimiento indígena, inclusive para los mismos blanco-mestizos. No obstante, lo que los interesa aquí no es el reconocimiento en sí, sino la manera que la interculturalidad, entendido como concepto que proviene no de la academia, sino del movimiento indígena, presenta desde su política epistémica, un real desafío a la colonialidad del poder, a las geopolíticas del conocimiento y al sistema mundo.

Para desenmascarar y confrontar las complejidades y amenazas del neoliberalismo y del capitalismo global dentro del orden moderno/colonial y procurar la descolonización de las ciencias del saber, pero también del ser, es necesario, como he argumentado aquí, una visión crítica de las geopolíticas del conocimiento. Pero esta visión sólo no es suficiente. Lo que realmente necesitamos hacer es poner en marcha el proyecto político, ético y epistémico de la interculturalidad, un proyecto en el cual son esenciales el conocimiento colectivo, el análisis colectivo y la acción colectiva. Para concluir, las palabras de un shamán huichol (citado en Vera 1997, 81) parecen adecuadas:

Juntar los momentos en un solo corazón, un corazón de todos, nos hará sabios, un poquito más para enfrentar lo que venga. Sólo entre todos sabemos todo.

Referencias del artículo (también pueden servir de lectura complementaria al tema):

Eze, Emmanuel Chukwudi. “El color de la razón. Las ideas de ‘raza’ en la antropología de Kant,” en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*, W. Mignolo (comp.). Buenos Aires: Ediciones del signo, 2001.

- Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: FLACSO, 2000.
- Mignolo, Walter. “Diferencia colonial y razón posoccidental”, en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, S. Castro-Gómez (ed.). Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000.
- Vera, Ramón. “La noche estrellada. (La formación de constelaciones de saber)”, *Chiapas* 5, 1997, 75-95.
- Walsh, Catherine. “La re-articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”, en *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez (eds.). Quito: UASB/Abya Yala, 2002.

Lecturas complementarias

- De Souza S. José (2008). La geopolítica del conocimiento y la gestión de procesos de innovación en la época histórica emergente. En: Red Nuevo Paradigma para la innovación institucional en América Latina. Campina Grande-Brasil. <http://www.apse.or.cr/webapse/pedago/enint/souza08.pdf>. Visitada el 1 de abril de 2011.
- Slater, David (2008). Re-pensando la geopolítica del conocimiento: Reto a las violaciones imperiales. En: http://www.revistatabularasa.org/numero_ocho/stanler.pdf. Visitada el 1 de abril de 2011.