



DESCOLONIZAR EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA LATINOAMERICANA

¿RUPTURA EPISTEMOLÓGICA?

MÓNICA ARIAS MONGE
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
monica.ariasmonge@ucr.ac.cr

MAURICIA D'ANTONI
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
maurizia.dantoni@gmail.com

RESUMEN

La educación superior en el contexto Latinoamericano, ha tenido un influjo de diferentes circunstancias, tanto regionales como foráneas, que perfila el papel de la actuación de la universidad. Por lo que pensamos problematizar la “realidad” como una oportunidad para reflexionar, analizar y crear otras posibles “realidades”.

Lo que propone esta ponencia es una ruptura epistemológica en la educación superior, se trata de centrarnos en las perspectivas que nos ofrecen la diversidad, la diferencia y la singularidad propias de nuestro contexto, para empezar a pensarnos en un contexto de descolonización.

Palabras clave: Subjetividad, demanda educativa, diversidad, epistemología, educación superior.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pública Latinoamericana es una institución al servicio de la ciudadanía, con principios y políticas orientadas a la búsqueda de la justicia y la equidad social.

Se trata de una institución en contexto, que se ha visto influenciada por acontecimientos sociales como la proliferación de las universidades privadas, la Declaración de Bolonia (y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior). Ese contexto ha inspirado lecturas diferentes de la misión y los principios de la universidad, orientándolos hacia un pensamiento y unas prácticas centradas en la rentabilidad, la productividad y la “calidad” en la educación.





A diferencia del posicionamiento que aboga por la transformación de la universidad pública en una entidad congruente con el modo de producción capitalista, competitiva y rankizada, creemos que el momento es propicio para adoptar un cambio de ruta en los discursos y en las prácticas. Se trata de centrarnos en las perspectivas que nos ofrecen la diversidad, la diferencia y la singularidad para empezar a pensarnos en un contexto de descolonización, lo que equivale a proponer una ruptura epistemológica en la educación superior.

Algunas rutas suponen cambios en la formación de seres humanos, que no puede quedar reducida a la profesionalización. Así como en el campo de la investigación y extensión docente que no puede quedar reducida a formatos impuestos y ajenos a la consideración de las “realidades” y que requiere de la creación de conocimientos y saberes propios, coherentes y consistentes con las necesidades y posibilidades de los contextos específicos y singulares.

EL DEBATE DE LA COLONIALIDAD:

La historia y las prácticas desde las que se sitúa la problemática. Construir conocimiento no es acto neutral (Paulo Freire decía que no se puede ser neutrales), es más bien un acto político al cual es imposible imponer neutralidad.

Da Sousa Silva (2004) advierte que la humanidad está experimentando un momento singular de su historia, y se necesita un esfuerzo crítico y creativo hacia la comprensión de su significado y los posibles impactos venideros.

En este debate cabe incluir a los conocimientos “pretendidamente científicos que, en lo concreto, sólo gozan de reconocimiento o son validados por un determinado grupo y sus respectivas jerarquías” (Samannamud, 2011, p.118). En ese sentido, es importante reconocer aquellos saberes propios de grupos que han sido tradicionalmente excluidos de la academia y del conocimiento dominante, destacando los saberes femeninos y de los pueblos ancestrales.

En la actualidad muchos Países han perdido la capacidad de gobernarse y tomar decisiones sobre su futuro, por lo que existe a la vez una crisis de percepción, en las ideas y las representaciones, en la que evidentemente, la educación está vinculada con el futuro y con el rumbo de los países.





En este sentido, durante muchos años se ha creído que la masificación de la información y de la formación propiciaría la democratización, Lo que ha supuesto la masificación y repetición de un conocimiento dominante, que no ha garantizado ni favorecido una verdadera participación, ni la comprensión y la creación de conocimientos y de saberes propios.

Dussel (1996) ubica el nacimiento de una modernidad que para América latina fue colonizadora, en el derrumbe de las civilizaciones del Mediterráneo y en la colonización portuguesa y española del norte del Atlántico. Se impone así el "yo conquisto" al mundo azteca e inca, a toda América, desde el "yo esclavizo" a los negros del África vendidos por el oro y la plata logrados con la muerte de los indios en el fondo de las minas, desde el "yo venzo" de las guerras realizadas en India y China, y desde ese "yo" aparece el pensar cartesiano del "ego cogito" (pp.19-20).

Es decir, la violencia se aplicó sobre los cuerpos, pensamientos y creencias,, por lo que el conocimiento y el ser de las personas es colonizado. De forma, que el pensamiento de colonial viene a dar cuenta de un recorrido de negación y ofensa que es necesario exhumar si se quiere tener un futuro.

En el contexto esbozado, es pertinente reflexionar y dialogar sobre la experiencia vivida en la colonización en América latina, las cicatrices del colonialismo y la colonialidad del poder y del saber, ya que fueron silenciadas historias, lenguas, saberes y prácticas, pero también simultáneamente se generaron prácticas que establecieron jerarquías de personas, de poder y de saber Mignolo, (2005).

El conocimiento objetivamente ha llevado a la cosificación de las personas, a la fragmentación entre cuerpo, mente y alma, y a la normalización y homogenización de estas "partes" divididas: es una epistemología que ha fundamentado la discriminación y la exclusión.

La experiencia de la sociedad capitalista, llegando a su madurez muestra los resultados de esta discriminación y exclusión: va de la pobreza de millones de personas al desastre ecológico, a la radicación endémica de la corrupción entre quienes gobiernan o la ingobernabilidad de los estados, hasta la ubicación de la toma de decisiones en estados supuestamente democráticamente electos" en otras instancias, que pueden ser organizaciones, bancos internacionales u organizaciones criminales.





Por lo que algunas cuestiones sobre las que deberíamos problematizar, reflexionar, dialogar y crear nuevos discursos y prácticas contextualizadas, refieren a las formas de producción y reproducción de la cultura, de la identidad y de la subjetividad.

Tendríamos que pensar el negocio de la biotecnología: uso de transgénicos, el uso de semillas tradicionales que han sido patentadas por empresas transnacionales, el uso de los conocimientos ancestrales en la siembra, la exigencia de normativas de calidad, el costo de las patentes, el uso de agroquímicos y su impacto ambiental, la protección de especies nativas y la dependencia de los mercados. (García, 2007).

También tendríamos que pensar en las representaciones culturales: ligadas a las comidas, a los tiempos de las cosechas, a las estaciones, a los rituales y a los intercambios económicos con sentido.

La discusión y la reflexión de estos temas nos advierten sobre la existencia de un poderoso control centralizado y monopólico, que ejerce un número reducido de empresas y que invade prácticamente todos los espacios de la vida, interfiriendo la posibilidad de crear, innovar, cooperar, aprender y compartir (Rodríguez Cervantes, 2009), Así como, sobre la importancia de la reducción de los monopolios, planteamiento compartido y apoyado por muchas visiones del mundo diferentes.

Por ejemplo las comunidades indígenas, defienden sus saberes ancestrales, su posibilidad de tener acceso a la siembra de los cultivos tradicionales, de vender sus productos de manera justa, a la vez que reivindican una concepción propia de la relación entre ser humano y ambiente, de la medicina, la propiedad de la tierra, el acceso a la educación y la participación ciudadana (Llarrain, 1994).

En efecto, la problemática del biopoder y la lógica de producción capitalista, ubica la producción de subjetividad en un contexto de intercambio comercial donde todo se convierte en mercadería: las semillas como el agua, los cuerpos humanos como sus partes y, la educación como su medio.

Según da Sousa Silva (2004), nuestro futuro está tan comprometido a causa de la vulnerabilidad ambiental y la exclusión social que tenemos la posibilidad de salvarnos todos o de que no se salve nadie.





Vivimos todavía en la pedagogía del epistemicidio, es decir una forma deliberada que se implantó para orientar la destrucción de prácticas y saberes autóctonos, o bien de domesticarlos en función de los intereses coloniales (D'Antoni y Gómez, 2014).

Como indica De Sousa Santos (2004) en la Conquista de América Latina la pedagogía del epistemicidio se alió con una estrategia dirigida a la inferiorización que se sirvió de guerras, esclavitud, genocidio, racismo, descalificación, hasta la conversión (en varios sentidos) de la otredad en objeto o recurso. Una serie de mecanismos de imposición económica, política y cultural se encargaron de establecer esa producción de inferioridad y de re-construir a su medida el pensamiento y ese ser.

Así los discursos y las prácticas educativas fueron y están pensadas, para un abstracto: hombre, blanco, joven, no periférico ni "con discapacidad", "heterosexual" y ojalá con abundantes recursos económicos (Grosfoguel, 2009). Es esta la persona a la cual la educación está acostumbrada a hablarle, y el riesgo es que sobre este espectro, sobre esta quimera, estén articulados los modelos, las políticas, los proyectos, donde la diversidad, las culturas, la subjetividad y la singularidad caben solamente como "excepciones" que hay que preservar, a las cuales hay que "aplicar", civilizadamente los estándares y los derechos.

UNIVERSIDAD: CONCIENCIA CRÍTICA O EDUCACIÓN COLONIZADORA

Vinculado con el esbozo anterior, deberíamos cuestionarnos sobre la Universidad pública: al servicio del mercado o al servicio de la sociedad, al servicio de la homogenización o del reconocimiento de la singularidad, respondiendo a las tendencias o reconociendo su sentido en la sociedad.

Al respecto, Mc Laren, Huertas y Rodríguez (2010) plantean que el capitalismo neoliberal globalizado actúa en contra de una educación pública de calidad -a pesar de que el concepto de calidad en los proyectos "rankizadores" y acreditadores- promueve una visión de libre mercado opuesta a los intereses sociales de las (supuestas) mayorías.

En este sentido, preocupan políticas y acciones basadas en una visión mercantil y eficientista de la educación pública. Estas políticas y prácticas tienen diferentes formas de manifestación, en las actividades de la Universidad, por ejemplo: Los procesos de acreditación y reacreditación asumidos con criterios de tendencia de la contemporaneidad y posicionamiento en rankings, de calidad, (D'Antoni y





Gómez, 2014) la inversión en investigación definida con criterios de factibilidad: validez del conocimiento científico, rentabilidad y usabilidad, los criterios utilizados en las revistas, en cuanto a los formatos de citación, las nacionalidades de académicos y académicas visitantes, o los países de los eventos para los que se dispone de financiamiento. Así como, los mecanismos de acceso y permanencia del estudiantado con menos becas y apoyos para el desarrollo de sus procesos formativos, los contratos de docentes a tiempos parciales y sin garantías sociales, la compra y venta de servicios a empresas desde una concepción de libre mercado.

No necesariamente señalamos negativamente las tendencias en los modelos de formación e investigación, lo que inquieta es su encadenamiento con una intencionalidad política, un hacer por hacer que resulta en un hacer sin sentido para no hacer nada, y que no reconoce quiénes somos y dónde estamos: la invitación no es solamente a la reflexión sino también al cuestionamiento, a la provocación que conlleve a la transformación de prácticas institucionales.

De manera, que tendríamos que pensar en el sentido de los procesos de acreditación y reacreditación en contextos específicos, y en la búsqueda de la excelencia, en la inversión en investigación con criterios de aporte teórico y metodológico, en las configuraciones del conocimiento y del saber desde el reconocimiento y la alteridad, en la garantía de los derechos humanos en la contratación de personal, en la garantía del acceso y permanencia educativa del estudiantado y en las relaciones de intercambio social y cultural con el sector empresarial e institucional.

De allí que tenemos el trabajo de dibujar nuevas epistemologías, marcos teóricos, metodológicos de referencia que sean nuestros, que nos permitan considerar los discursos y las prácticas a la luz de nuestro contexto.

UNA PROPUESTA: DIVERSIDAD, DIFERENCIA Y SINGULARIDAD EN LA UNIVERSIDAD.

Da Sousa Silva, propone atacar la idea de desarrollo, que nace para la dominación. El mundo no tiene la capacidad de bio sostener mayor "desarrollo", ni de articular esperanzas de crecimiento sobre el concepto de "modernidad", traído por la colonización y que ha creado los mundos terceros, a la vez "abriéndoles las venas", como diría Galeano (1971). Urge sustituir el concepto de dominación por otro,





trabajar en pro de la solidaridad, la participación, la Unidad de América Latina hacia una “epistemología de los grupos subalternos” (Walsh, et. al. 2002).

Desde el pensamiento de frontera y de la perspectiva de los subalternos, nosotros debemos ser constructores de caminos todavía no existentes, abandonando conscientemente el mimetismo institucional impuesto por la globalidad imperial que genera las injusticias que nos indignan (De Sousa Silva 2004, p.31) Además de “constructores” nosotras le agregaríamos “responsables”, en el sentido de que debe velarse por la justicia social.

CONCLUSIONES

Por lo que para concluir planteamos la posibilidad de abordar la educación superior desde la perspectiva de la diversidad, la diferencia y la singularidad, frente al peligro de la homogeneización en las prácticas.

Con el anhelo de alcanzar una educación de excelencia y distinción para todos y todas, se debe recuperar y defender la educación pública, como una acción consciente y crítica.

Conscientes de que el panorama esbozado en la ponencia requiere mayor profundización, comprometidas a seguir en esa línea y preocupadas por la fascinación de modelos foráneos, que parecen conducir a la normalización y homogenización de las prácticas en educación superior, y con la intención de que estos cuestionamientos puntuales puedan orientar la reflexión y acción para la Universidad, consideramos que es pertinente repensar en la Universidad las siguientes cuestiones:

La formación de docentes universitarios abierta a la consideración de la diversidad, la diferencia y la singularidad en los procesos de formación, investigación y extensión docente.

El currículo universitario:

1. a. El diseño y modificaciones curriculares, desde una perspectiva crítica, contextualizaos a las necesidades y posibilidades del estudiantado, de la universidad y del país.





1. b. Los formatos, procedimientos, fundamentos teóricos y metodológicos de los procesos de acreditación, a partir de una concepción de excelencia académica como principio de distinción y diferenciación. Reconociendo que el concepto de “calidad” orienta a las prácticas institucionales a la homogenización, a la productividad y a la rentabilidad, por lo que no es coherente con los principios y objetivos de la universidad pública.

Establecer como requisito de los planes de estudio que así lo permitan, la incorporación de autores y autoras de América Latina. Así como, la investigación y vinculación con el contexto del país y regional.

1. c. Apoyar investigación y extensión docente en el ámbito del desarrollo teórico y metodológico, que permita la creación y recreación de conocimientos y saberes propios, consistentes, coherentes y pertinentes a las necesidades y posibilidades de la sociedad.

REFERENCIAS

D'Antoni, Maurizia y Gómez Ordoñez, Luís (2014). *Repensar la universidad: reflexiones fronterizas para descolonizar prácticas entre el giro decolonial y la pedagogía crítica*. En prensa De Souza

Silva, José (2002) La educación agrícola superior latinoamericana ante la globalización.

Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, de la domesticación y de la transformación.

San José, Costa Rica: ISNAR.

De Souza Silva, José (2004) La Educación Latinoamericana en el Siglo XXI. Escenarios hacia las pedagogías de la alienación, de la domesticación y de la transformación. En *Congreso Nacional de Educación Preescolar “¿Cómo transformar desafíos en propuestas?”* Centro Infantil Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, del 7 de Agosto al 11 de Setiembre del 2004, San José, Costa Rica.

De Souza Silva, José (2004). La Farsa del Desarrollo: del colonialismo imperial al imperialismo sin colonias. En: María Lorena Molina M. (Coordinadora) *La Cuestión Social y la Formación Profesional en Trabajo Social en el Contexto de las Nuevas Relaciones de Poder y la Diversidad Latinoamericana*, XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José, Costa Rica, 51-92.

De Souza Silva, J. (2004). *Un epitafio para la “idea de desarrollo” por organizar la hipocresía y legitimar la injusticia*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.





- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América. Recuperado 8 de enero de 2014 en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Galeano, E. (1971). *Las Venas abiertas de América latina*. Buenos Aires: Siglo XXI
- García, J. (2007). Cultivos genéticamente modificados: las promesas y las buenas intenciones no bastan. *Revista de Biología Tropical*, vol.55 no.2 San José. Recuperado 7 de enero de 2014 en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S003477442007000200001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Grosfoguel, R. (2009). Izquierdas e Izquierdas Otras: entre el proyecto de la izquierda eurocéntrica y el proyecto transmoderno de la nuevas izquierdas descoloniales. *Tabula Rasa*, 11, 9-32.
- Larrain, J. (1994). *La identidad latinoamericana*. Teoría e Historia. Estudios Públicos, 55 (invierno 1994). Recuperado 13 de 2014 en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Identidad%20latinoamericana.pdf>
- McLaren, P., Huerta, L. M., & Rodríguez, M. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 1124-1130.
- Molina, M. (2004). (Coordinadora) *La Cuestión Social y la Formación Profesional en Trabajo Social en el Contexto de las Nuevas Relaciones de Poder y la Diversidad Latinoamericana*, XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José, Costa Rica. Recuperado 13 de enero de 2014 en: <http://www.nomade.org.ar/libres.pdf>
- Rodríguez Cervantes, Silvia (Coordinadora), (2009). *Libres de monopolios. Sobre el conocimiento y la vida. Hacia una convergencia de movimientos*. Memoria Taller realizado en Birrí de Heredia, Costa Rica, octubre 2007. Ediciones vía Libre y Fundación Heinrich Böll.
- Samanamund, J. (2011). Interculturalidad, educación y descolonización. *Cuadernos interculturales*, año 9, n.17 II semestre, pp.113-133. Recuperado 13 de enero de 2014 en: <http://alainet.org/active/54308&lang=es>
- Walsh, C. Schiwy, F. y Castro, S. (Eds.). (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Perspectivas desde lo Andino. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya-Yala.

