

Aguiló Bonet, Antoni Jesús
**LA UNIVERSIDAD Y LA GLOBALIZACIÓN ALTERNATIVA: JUSTICIA COGNITIVA,
DIVERSIDAD EPISTÉMICA Y DEMOCRACIA DE SABERES**
Nómadas, Núm. 22, sin mes, 2009
Universidad Complutense de Madrid
España

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18111430001>



Nómadas
nomadas@cps.ucm.es
Universidad Complutense de Madrid
España

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

LA UNIVERSIDAD Y LA GLOBALIZACIÓN ALTERNATIVA: JUSTICIA COGNITIVA, DIVERSIDAD EPISTÉMICA Y DEMOCRACIA DE SABERES

Antoni Jesús Aguiló Bonet

Universitat de les Illes Balears

Resumen.- El objetivo principal de este artículo es el de analizar, desde un punto de vista crítico-descriptivo, en qué medida puede contribuir la universidad contemporánea a la construcción de un mundo epistemológicamente más justo y solidario. Tomando como referente teórico la epistemología del Sur de Boaventura de Sousa Santos, se presta atención al papel de la universidad como forma de globalización contrahegemónica capaz de evitar el desperdicio de saberes y prácticas silenciadas por las producciones científicas dominantes y promover experiencias interculturales de reconocimiento mutuo basadas en la justicia cognitiva y la democracia epistémica.

Palabras clave.- *Universidad, monocultura del saber, procesos de globalización, epistemología del Sur, justicia cognitiva, democracia de saberes*

Abstract.- The main aim of this paper is to analyse the extent to which the contemporary university can build an epistemologically more just and supportive world. This is done from a critical and descriptive point of view by taking as a frame of reference the epistemology of the South of Boaventura de Sousa Santos. I pay attention to the role of the university as a form of counter-hegemonic globalization capable of avoiding the waste of knowledge and practices which are silenced by dominant scientific productions. Furthermore, this capability is also about promoting intercultural experiences of mutual recognition based on cognitive justice and epistemic democracy.

Keywords.- *University, monoculture of knowledge, processes of globalization, epistemology of the South, cognitive justice, democracy of knowledge*

1. Planteamiento del problema: conocimiento y poder

Una manera clara de plantear la relación existente entre conocimiento y poder puede observarse en el siguiente texto de Eduardo Galeano. En 1987, el escritor uruguayo, a partir de una serie de reflexiones críticas sobre las distorsiones de escala en las que incurren las diferentes representaciones cartográficas occidentales del mundo, escribía estas reveladoras palabras:

«Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra al 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 el doble de 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: el llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos» (Galeano, 1989: 362).

Las observaciones de Galeano no tienen desperdicio. Evidencian sin tapujos las relaciones de poder e implicaciones ético-políticas ocultas tras las formas de interpretación y representación del espacio geográfico contempladas por la cartografía occidental de referencia, basada en la proyección del matemático y geógrafo flamenco Gerhard Kremer, popularmente conocido como Mercator, cuyo planisferio constituye la *imago mundi* más difundida a lo largo de los últimos cinco siglos de la historia occidental.

Por *relaciones de poder* entiendo un conjunto de procesos de intercambio —tanto material como simbólico— desigual entre sujetos individuales o grupos sociales. Estos conjuntos de relaciones entre sujetos formalmente iguales en la teoría pero desiguales en la práctica no se ejercen desde un poder único y centralizado, sino que se expresan a partir de múltiples redes o constelaciones coexistentes y articuladas entre ellas. La característica básica de las relaciones de poder es que, lejos de fundarse en la mutua complementariedad, el reconocimiento recíproco y la comunicación simétrica entre las partes en relación, generan procesos de diferenciación desigual a través de los cuales se equipara *diferencia* con *inferioridad*. El sujeto percibido socialmente como diferente con relación a los patrones socioculturales vigentes de regulación es, de este modo, estigmatizado y clasificado como inferior. La diferencia empírica de cualquier tipo —de etnia, epistémica, género, orientación sexual, religión, biológica, por condiciones sociales y económicas, entre otras— es utilizada para estatuir y justificar situaciones de discriminación, exclusión y dominio de unos grupos humanos sobre otros. Así, mientras unos grupos asumen posiciones de prestigio, superioridad, autoridad y mando, otros, por el contrario, son sujetos a relaciones de obediencia, jerarquía y subordinación.

El ejemplo del conocimiento cartográfico no es gratuito. La cartografía, rama de la geografía, se vuelve en la modernidad occidental un área del conocimiento científico provista, en consecuencia, de un cuerpo teórico y metodológico específico para el análisis, pretenciosamente revestido de objetividad y universalidad, del espacio geográfico. Sin embargo, ni la interpretación ni la representación cartográfica que Mercator hizo de los territorios son inocentes, ni responden a una concepción desinteresada expresada en un supuesto conocimiento científico neutro, independiente, inherentemente bueno y verdadero. La suya constituye, más bien, una cartografía ideológica que proyecta una imagen política del espacio geográfico y reproduce gráficamente las relaciones geoespaciales de poder imperantes. «Los mapas —afirma el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2003a: 225)— distorsionan la realidad para instituir la orientación». La orientación cartográfica introducida por la proyección de Mercator, es decir, la manera de interpretar, ordenar y clasificar las realidades geográficas, refleja la visión etnocéntrica que el geógrafo renacentista tenía del mundo en aquel momento histórico. El mapa está concebido desde los parámetros del sujeto hegemónico de la modernidad occidental: el individuo varón blanco, católico, propietario, instruido, heterosexual y conquistador, que hace del conocimiento, sobre todo del científico-técnico, un instrumento de poder, siguiendo el programa baconiano-

cartesiano de apropiación y dominio de la naturaleza. Diseñado en 1569, durante el período de expansión ultramarina y conquistas coloniales de Occidente, el mapamundi de Mercator es el producto de una mentalidad eurocéntrica: Europa aparece en una posición destacada, mucho mayor que su tamaño real, en detrimento de otros países y continentes, especialmente del Sur. Esto pone de manifiesto que el ojo cartográfico no es conceptualmente neutro ni imparcial, sino que está envuelto en la trama de intereses económicos y políticos de su tiempo. El mapa, en este sentido, revela la importancia estratégica de la cartografía como instrumento epistémico al servicio del poder colonial desplegado por la modernidad occidental. No una casualidad histórica que el conocimiento cartográfico alcanzara, de hecho, un desarrollo notable precisamente después de la expansión colonial de la Europa occidental, ni que la cartografía se convierta, desde el siglo XVI, en un saber geopolítico y geoestratégico clave para las relaciones internacionales.

El caso de la cartografía eurocéntrica nos da la oportunidad de esbozar algunas reflexiones generales sobre la naturaleza social y política de los procesos de producción de significados, saberes y conocimientos, inevitablemente situados en un marco amplio de relaciones de poder, intereses contrapuestos, alianzas y estrategias rivales que configuran la realidad social de una época. Como apreció Foucault, las relaciones de poder son ejercidas a través de discursos y prácticas sociales que imponen, por un lado, normalización, regulación y disciplina mientras que, por el otro, suponen la valoración desigual de los conocimientos, las capacidades y los hábitos culturales de aquellos grupos sociales diferenciados y, por ello, inferiorizados, en virtud de la creencia anteriormente señalada que asocia diferencia con inferioridad. Examinando la íntima relación entre conocimiento y poder, Foucault considera que todo saber, todo aquello que entra en el dominio de un discurso específico, conlleva efectos de poder que contribuyen a la legitimación y [re]producción de las relaciones de fuerza y dominación. Para entenderlo mejor es necesario tener en cuenta que la noción de «discurso», en el pensamiento del filósofo francés, no se refiere a sistemas de signos que remiten a ideas y cosas, como enseña la lingüística convencional, sino a «prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan» (Foucault, 1970: 81). La función principal de las formaciones discursivas es la de fundar y perpetuar en el tiempo lenguajes de verdad que enumeran, enuncian, clasifican y ordenan elementos. Los diferentes saberes discursivos definen los límites de lo que se puede hablar y establecen lo que se debe callar, clasifican los fenómenos que componen la realidad y validan determinadas representaciones sociales al tiempo que desautorizan otras. Según Foucault, los discursos dominantes que tienden a postularse como verdaderos y encierran, por tanto, pretensiones de universalidad, tienen la capacidad de producir efectos de poder en diferentes ámbitos de la vida social: el trabajo, los medios de comunicación, la universidad, el hospital, el museo, entre otros. Siendo así, los discursos o, más en concreto, los discursos de verdad, son portadores de una determinada epistemología, que juzga qué se considera conocimiento verdadero o falso; de una cierta antropología, encargada de decir qué significa ser humano y qué no; y de una ontología social y política, que determina qué sujetos, formas de vida y sociabilidad se integran en la realidad social. Como afirma el filósofo:

«Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política general de la verdad”: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero» (Foucault, 1994: 187).

Un régimen de verdad puede definirse, de este modo, como un saber-poder regulador constituido por familias de discursos que, caracterizados como verdaderos, tratan de ser impuestos, sancionando los discursos y lenguaje rivales. Los discursos de verdad no son, por tanto, formaciones enunciativas neutras exentas de intereses políticos, económicos, religiosos o de cualquier otra naturaleza, sino formaciones histórica y socialmente construidas. La cartografía eurocéntrica criticada constituye, desde esta óptica, un discurso científico-geográfico de verdad sobre el espacio y el territorio capaz de relegar a millones de personas a escalas geopolíticas, geoeconómicas y geoculturales subalternas: Sur, Tercer Mundo, países pobres o en vías de desarrollo, entre otras nomenclaturas, traslucen los vínculos entre conocimiento y poder.

Refiriéndose al discurso científico de verdad, la filósofa feminista de la ciencia Helen Longino (1997: 74), ha señalado la presencia de lo que llama *valores contextuales*: objetivos, creencias e intereses subjetivos «relacionados con los contextos sociales y culturales en los que la investigación se lleva a cabo». El conocimiento científico, de este modo, constituye un conjunto de prácticas y procesos internos orientados por valores cognitivos que son afectados externamente por valores económicos, sociales, políticos y culturales. Más contundente se muestra de Sousa Santos (1987: 37; 2003b: 44), para quien «todo conocimiento científico-natural es científico-social». Según estos enfoques, el conocimiento científico no está dotado de un estatuto autónomo separado de la sociedad, ni tiene un carácter puro, neutro e imparcial, como tampoco lo tienen los lugares habituales en los que éste es producido, legitimado y transferido: laboratorios, universidades y bibliotecas, entre otras instituciones. La perspectiva teórica de Santos apunta, de hecho, hacia la superación de las dicotomías tradicionales de la ciencia moderna —sujeto y objeto, naturaleza y cultura, individuo y colectivo, entre otras— y el rechazo frontal de las epistemologías positivistas, racionalistas y objetivas de inspiración cartesiana. Éstas se basan en el dogma de la neutralidad valorativa de la ciencia, según el cual el conocimiento verdadero, el confirmado por el método experimental, puede ser adquirido de manera totalmente objetiva e imparcial. La relación entre conocimiento y poder queda, desde el enfoque positivista, completamente anulada. El científico o investigador positivista, a raíz de creer que realiza una actividad apolítica libre de valores, excepto de los propiamente epistémicos, renuncia a tomar partido por una determinada construcción e interpretación de la realidad y adopta una postura políticamente descomprometida. Su tarea se limita a describir la realidad tal cual es, de forma desinteresada, descuidando que sus investigaciones, categorías de análisis y concepciones de la realidad tienen efectos concretos de poder sobre la vida de grupos y poblaciones.

2. Razón indolente, ciencia moderna e injusticia cognitiva

La producción de inferioridad social y epistémica es uno de los efectos de poder más destructivos de los discursos de verdad. A título de ejemplo, el discurso científico de verdad que se impuso sobre la homosexualidad resulta significativo. Al erigirse en el siglo XIX como discurso psiquiátrico dominante, codificador de la homosexualidad como patología, la medicina científica contribuyó a que la Organización Mundial de la Salud la mantuviera en el catálogo de enfermedades mentales hasta 1990. Ni que decir tienen los efectos de verdad que la homofobia médica, junto con la jurídica, la social y la religiosa, produjo sobre millones de seres humanos en todo el mundo: personas que fueron —y siguen siendo, en la mayor parte del planeta— perseguidas, humilladas, lobotomizadas, encarceladas y, en el peor de los casos, asesinadas. El mapa de lo inferior, en tanto que diferente, no se limita, sin embargo, a la subalternización social de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales. A lo largo de la historia, mujeres, indios, negros, brujas, herejes, personas con discapacidad y enfermos mentales, entre otros colectivos, son y han sido víctimas de exclusión y descalificación por parte de distinguidos científicos, sacerdotes, artistas, filósofos y conquistadores que contribuyeron a la naturalización de prejuicios raciales y sexistas todavía incrustados en determinadas áreas de las ciencias sociales emergentes en la modernidad occidental, como la historiografía, la economía, la antropología cultural y la sociología.

La producción social de inferioridad o, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2003a: 31, 282; 2005: 160), la producción activa —y masiva— de *inexistencias, silencios y ausencias* significativas es la expresión más perversa de una *razón indolente* (Santos, 2003a; 2005: 152) que tiende a utilizar la misma vara de medir para todas las culturas, no reconociendo más parámetros y valores que los suyos propios, que considera válidos universalmente. Dado su carácter soberbio, olvidadizo y perezoso, la razón indolente, dominante desde la modernidad occidental, produce la inexistencia de otras lógicas y estilos de pensamiento, acción y sentimiento a los que no se molesta en [re]conocer y, si lo hace, es tan sólo para usarlos en beneficio propio. El resultado de este fenómeno es el desperdicio estructural de experiencia humana, la desaparición de entramados cognitivos, afectivos, simbólicos y materiales transmitidos de generación a generación que resultan eficaces para la supervivencia humana y proveen de sentido la vida de quienes las heredan. Para Santos (2001a; 2003a: 279), la razón indolente es portadora de una *epistemología de la ceguera*, esto es, el sistema de representación —deformada y deformadora— que inmoviliza y reduce el campo visual de la mirada, legitimando y justificando recortes atroces de realidad: «Una epistemología que excluye, ignora, silencia, elimina y condena a la no existencia epistémica todo lo que no es susceptible de ser incluido en los límites de un conocimiento que tiene como objetivo conocer para dominar» (Santos, Meneses y Nunes, 2004a: 65). Así, la epistemología de la ceguera genera «un conjunto bien urdido de discriminaciones radicales en que el lado errado del ejercicio (lo periférico, lo contingente, lo inverosímil, lo irrelevante, lo ilegítimo) es barrido, según los casos, al cubo de la basura epistemológica, teórica, política o ideológica-cultural» (Santos, 2003a: 218).

Uno de los ámbitos sociales en los que la epistemología de la ceguera opera de manera privilegiada es la ciencia moderna, la forma hegemónica de conocimiento desde el advenimiento de la modernidad occidental en el siglo XVI. La ciencia que se configura en la modernidad, a partir de las revoluciones científicas impulsadas por Copérnico, Galileo y Newton, entre otros, se funda en las premisas cartesianas de obtener un conocimiento «claro y seguro» (Descartes, 2000: 83). Para ello adopta una ontología realista, basada en la creencia según la cual existe una realidad exterior objetiva, hecho que enfatiza el dualismo entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, y asume una metodología experimental, destinada a someter a verificación las hipótesis de investigación. Ello da como resultado la aplicación de estrictos, objetivos y rigurosos criterios de validez epistémica destinados a conseguir un conocimiento universal, especializado y situado más allá de la mera opinión y el sentido común. La obsesión por alcanzar un conocimiento válido y universalmente verdadero a través de un modelo de razón abstracta, universalizante y trascendente —la *res cogitans* cartesiana— es, de hecho, uno de los empeños más ambiciosos de la ciencia moderna. Es la actitud que se conoce académicamente como *universalismo científico*, «la visión de que existen verdades científicas que son válidas a través de todo el tiempo y el espacio» (Wallerstein, 2001: 194). De este modo, el universalismo científico alimenta la idea básica según la cual la ciencia puede establecer una narrativa global capaz de explicar de manera rigurosa, neutral, verificable, completa y definitiva la realidad.

Esta actitud, sin embargo, entraña una concepción arrogante, esencialista y reduccionista de la ciencia, vista como la única manera de producir conocimiento verdadero. Se trata de una concepción que elimina cualquier posibilidad de establecer diálogos simétricos y relaciones de cooperación con saberes provenientes de entornos diferentes y se desmarca, por oposición, de lo diferente, lo heterogéneo, de otras formas de interpretar el mundo declaradas irrelevantes, inútiles, folclóricas, exóticas, mitológicas, locales y condenadas, en definitiva, a la invisibilidad epistémica y social. Señalando el aislamiento de la ciencia moderna sobre sí misma, Santos (2003c: 16) afirma que «el privilegio epistemológico que la ciencia moderna se arroga presupone que la ciencia está hecha *en* el mundo, pero no está hecha *del* mundo» o al menos, matizando la afirmación, está hecha de una parte específica y concreta del mundo, razón por la cual no reconoce más experiencias epistémicas que las occidentales y su comprensión del mundo se reduce a la comprensión occidental del mundo.

Utilizando a modo de metáfora un término extraído del ámbito de la cultura agrícola, Santos (2005: 160) identifica como una lógica de producción de inexistencia aquello que llama *monocultura del saber y del rigor*. Según ésta, la ciencia, en virtud de proclamarse la única forma de conocimiento universalmente válido, es la detentora absoluta de los criterios de verdad y fiabilidad epistémica. La monocultura del saber y del rigor promueve el exclusivismo científico, la creencia según la cual el único criterio de verdad válido es el conocimiento científico, considerado riguroso y objetivo, estableciendo, en consecuencia, jerarquías epistémicas y relaciones de poder entre conocimientos. No se trata de algo nuevo. Según la cuenta la tradición, Platón había colocado en el frontispicio de su Academia un rótulo con la

inscripción «que no entre aquí quien no sepa geometría». En la *República* (x, 607a-b), perfilando la jerarquía de saberes que plantea, en cuya cúspide se encuentra el conocimiento objetivo alcanzado a través del método dialéctico, el filósofo propone la expulsión de los poetas de la *pólis* ideal, pues se mueven, como todo lo relacionado con la estética en general, en el ámbito de la imitación. La palabra poética tiene un poder casi mágico y embaucador capaz de provocar emociones y desatar pasiones que distraen de la búsqueda de la verdad objetiva (*Rep.*, x, 606a-b). Otros teóricos críticos, como el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel (2007: 38), utilizan el término *racismo epistémico*, una modalidad de racismo según la cual la tradición de pensamiento occidental es valorada como «la única legítima para la producción de conocimientos y como la única con capacidad de acceder a la “universalidad” y la “verdad”». El exclusivismo científico y el racismo epistémico se expresan mediante la creación de un canon en el que se incluye la flor y nata del conocimiento. Todo lo que está excluido del canon científico no es considerado conocimiento, sino que forma parte del terreno de la opinión, la conjetura, la apariencia, la imaginación, la costumbre o la creencia, lo que griegos llamaron *dóxa*, el ámbito de lo que no tiene ninguna garantía de validez, en oposición a la *epistémé*. La manera en la que la monocultura del saber científico crea inexistencia es la producción sistemática de *ignorancia*: todo conocimiento que no es declarado científico representa oscurantismo, atraso y error. La ignorancia, de esta manera, siempre que no sea docta o filosófica, es una forma de exclusión derivada de relaciones de poder epistémico. La ignorancia causada por la monocultura del saber y del rigor científico se traduce en aquello que Santos (2003a: 276; 2005: 135) llama *epistemicidio*: la muerte, marginación y olvido de saberes alternativos.

La razón indolente por la que se rige la monocultura del saber genera, en síntesis, relaciones de *injusticia cognitiva* (Santos, 2007a: 11), concepto referido a situaciones de desigualdad, discriminación o exclusión epistémica y social producidas por un modelo cognitivo hegemónico global que limita, invisibiliza y priva de reconocimiento y validez a diferentes formas de saber.

Ante este escenario, Boaventura de Sousa Santos (2001a; 2003a: 281) reivindica la urgente necesidad de desarrollar una *epistemología de la visión* para combatir el desperdicio de la experiencia y la producción de ausencias que la monocultura del saber científico refuerza y legitima. Su argumentación se basa en la premisa según la cual del mismo modo que la visión cegada por la razón indolente crea inexistencias, también puede, si se produce un cambio de actitud perceptiva, producir existencias, introduciendo cambios en la realidad. Así, la epistemología de la visión tiene «la responsabilidad de tener ojos cuando otros los han perdido» (Saramago, 1998: 186), tratando de convertir los objetos ausentes en presentes y dando voz propia a los silenciados. A diferencia de la epistemología de la ceguera, en la que conocer significa controlar, regular, instaurar un orden, dominar y, si es necesario, colonizar, para la epistemología de la visión, en cambio, conocer adquiere el sentido de ir hacia el reconocimiento del otro como sujeto valioso y necesario, igual, pero a la vez diferente. En esto consiste justamente la solidaridad, un valor epistémico y ético-político que abre la posibilidad de crear «diferencias iguales» (Santos, 2005: 165) y no diferencias inferiorizantes. El principal recurso en el que se apoya la epistemología de la visión es la *sociología de las*

ausencias. Consiste en un método sociológico de investigación «que intenta demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente, esto es, como una alternativa no creíble a lo que existe» (Santos, 2005: 160). La sociología de las ausencias tiene, por tanto, el objetivo de rescatar, revelar y difundir los conocimientos y prácticas que en diversos campos sociales han sido declarados inferiores, insignificantes, periféricos y expulsados de la esfera pública por la racionalidad indolente y miope.

Universidad e injusticia cognitiva

Una de las creencias convertidas en lugar común reza que la universidad, en virtud de su nombre, constituye un espacio intelectual, científico, educativo y social inclusivo en el que tienen cabida todas las expresiones del saber y la cultura. La palabra *universidad*, en efecto, procede del sustantivo latino *universitas*, que significa universalidad, totalidad, el entero de cosas. El vocablo «universidad», en este sentido, está emparentado etimológicamente con *universo* (*universus*), referido al todo, el conjunto del mundo. Las palabras «universidad» y «universo» están compuestas por el adjetivo numeral *unus* —uno, aquello que no admite división— y *versus*, el participio pasado del verbo *verto*, que significa girar o hacer girar. Universidad, por tanto, según el análisis de su etimología, significa aquella institución o espacio que, siendo uno, está vuelto hacia todos los conocimientos, de los que ella misma es generadora, atesoradora y transmisora.

Conviene, sin embargo, poner en tela de juicio el alcance real de esta idea etimológica. Para ello, mediante un breve y esquemático recorrido histórico por la formación y desarrollo de la universidad, trataré de mostrar que el ideal de universalidad que esta institución entraña es retórica y semánticamente loable, pero empíricamente engañoso. La universidad, que se constituyó como el lugar privilegiado para la generación y transmisión de los saberes fue, paradójicamente, un lugar en el que predominó la monocultura del saber, el exclusivismo científico, el racismo epistémico y, como consecuencia de todo ello, un núcleo de producción de injusticia cognitiva. La universidad participó activamente —y sigue haciéndolo— en la expulsión, marginación y subordinación de conocimientos, narrativas y lenguajes no hegemónicos. No hace falta ir muy lejos para ejemplificarlo. El psicoanálisis, en muchas facultades de psicología, está desahuciado por considerarse una teoría acientífica o pseudocientífica, teniendo una presencia simbólica y casi ornamental.

Históricamente, es posible distinguir, a grandes rasgos, cuatro períodos de desarrollo de la institución universitaria. El primero abarca desde el siglo XII hasta finales del XV, en el Renacimiento. Se trata de la creación de la universidad como producto ligado a la cultura europea medieval. Esta etapa está caracterizada por la fundación de universidades de orientación cristiana que sentaron algunas de las bases institucionales y organizativas del modelo europeo de universidad difundido posteriormente al resto del mundo. En Francia destacan la de París (1150) y Montpellier (1220); en Italia, la de Bolonia (1088), Módena (1175) y Padua (1222), entre otras; en Inglaterra despuntan la de Oxford (1096) y Cambridge (1208); en España, la de Salamanca (1218), Valladolid (1241) y la Complutense de Madrid (1293); y en Portugal la de

Coimbra (1290). En esta fase, la universidad abarca campos del saber como la teología, el derecho —romano y canónico— y las artes. Son centros articulados en torno a catedrales. Recibían el nombre de *Studium Generale* (Stelling-Michaud, 1976: 179), creándose después el título de *Universitas*, que aparece por primera vez en 1254, en documentos de Alfonso X, que lo utilizó para distinguir al Estudio General de Salamanca por su carácter innovador. Tres son las características básicas de la universidad medieval: en primer lugar, el peso de formación teológica y jurídica en respuesta a las necesidades de una sociedad con una cosmovisión católica y teocéntrica. El saber medieval estaba dominado por la racionalidad teológica y el principio de autoridad, fundado en las Sagradas Escrituras y los textos de los autores clásicos conocidos. En ella destaca la presencia de copistas que transcribían, memorizaban, modificaban y censuraban los contenidos. El dogmatismo hermenéutico, por tanto, era frecuente. Tiene, en segundo lugar, como explica Haskins (1976: 37) una organización de naturaleza corporativa, ya que, inspirándose en las corporaciones artesanales, agrupa a profesores y estudiantes que comparten una vida que gira alrededor de la enseñanza y el aprendizaje; y por último, el disfrute de una autonomía relativa respecto al poder político y religioso.

El segundo periodo se sitúa en el siglo XV: es la época de la universidad renacentista, que está bajo los efectos de las transformaciones económicas, sociales y culturales del provocadas por el liberalismo emergente, el individualismo, la revolución científica en marcha, el capitalismo comercial en ciernes, el colonialismo, el humanismo antropocéntrico y la Reforma protestante, entre otros factores condicionantes. En líneas generales, el talante católico y dogmático pierde su hegemonía y cobra fuerza creciente una orientación secular y crítica. Nos encontramos ante un momento de reapropiación crítica de la tradición clásica, vista ahora con perspectiva histórica. Se establecieron los *studia humanitatis* (Kristeller, 1993: 162), que recuperaron la importancia de materias como la filosofía, particularmente la filosofía moral, la historia, la retórica, la gramática y la poética.

Este periodo va a experimentar una fase de profundización durante la tercera etapa cronológica, que comprende los siglos XVII y XVIII. Durante estos siglos, la universidad está bajo la influencia de las innovaciones técnicas y científicas de la revolución industrial inglesa y el cuerpo de ideas hegemónico, que adquiere forma en la filosofía de la Ilustración. Se produce la institucionalización de la ciencia, que despunta como la forma de saber dominante en el proyecto sociocultural emprendido por la modernidad occidental; se fundan círculos intelectuales, sociedades de sabios y Academias de la Ciencia, como la de Londres, París, Berlín y Turín, entre otras, centros en los que se va desarrollar la ciencia y la investigación, hecho que supone una cierta profesionalización de la ciencia que va a facilitar su penetración en las universidades; se crean observatorios y laboratorios científicos a raíz de los desarrollos en disciplinas como la química, la botánica y la anatomía, entre otros campos. Durante los siglos XVII y XVIII, el científico adquiere un papel preponderante en la sociedad: la legitimidad de la que durante la Edad Media gozaron las Iglesias y la teología y la de los humanistas renacentistas es equiparable a la legitimidad que en el siglo XVIII adquieren la ciencia moderna y las universidades. La ciencia es reconocida socialmente como una actividad racional, intrínsecamente buena y benéfica, portadora de progreso. La universidad, como uno de los grandes

centros de educación e investigación, es la institución social y académica en la que penetra la razón ilustrada, que prioriza la racionalidad científica moderna, contribuyendo a su legitimación social. La universidad ilustrada, por tanto, es percibida no sólo como institución generadora de un conocimiento válido, desinteresado y libre de valores, sino también como núcleo y factor de progreso.

La universidad ilustrada, al otorgar supremacía el conocimiento científico hegemónico, participó en el proceso de inferiorización de los conocimientos y saberes atesorados por grupos históricamente excluidos o subalternizados: mujeres, niños, campesinos, marineros, indios, pintores, escritores, músicos, entre otros. Se trata de personas portadoras de experiencia que tienen cosas que decir sobre el cuerpo, la tierra, la naturaleza, los astros, el tiempo, el espacio, la economía, el mar o la salud, entre otros temas. La preferencia universitaria concedida a la ciencia contribuyó al epistemicidio de saberes y prácticas no occidentales (Santos, 2006a: 68): saberes orales, míticos, visuales, todo un acervo impagable de formas de conocimiento que puede llamarse sabiduría. El resultado fue la ignorancia de diversidades múltiples: epistémicas, económicas, políticas, sociales y culturales. Al parecer, la universidad asimiló mucho mejor el estudio y la gestión la diversidad biológica que el de la diversidad humana.

El cuarto periodo, por último, abarca el modelo de universidad que se viene gestando desde del siglo XIX y perdura en buena parte hasta la actualidad. En el siglo XIX se produce la consolidación de lo que el sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein (2007: 77) llama el «moderno sistema universitario», el más parecido en estructura, metodología de enseñanza y aspiraciones al modelo actual. La universidad funciona como una «institución burocrática, con un profesorado pagado a tiempo completo, algún tipo de toma de decisiones centralizada sobre asuntos educativos y una mayoría de estudiantes a tiempo completo» (Wallerstein, *ibid.*: 78). Durante esta etapa se configuran, siguiendo a Drèze y Debelle (1968), cinco grandes concepciones de universidad que ponen énfasis en unos aspectos u otros. La primera es la que concibe la universidad como un centro de educación. Está inspirada en el proyecto de universidad que el sacerdote católico inglés John Henry Newman diseñó en 1852 para la universidad que iba a levantarse en Dublín. La finalidad principal de la universidad es la de cubrir las aspiraciones de todo individuo al saber a partir de una educación general y desinteresada; se destaca el valor de la reflexión, dando prioridad a la formación moral e intelectual sobre las competencias profesionales; la docencia prima sobre la investigación; cobra importancia la figura del tutor y el régimen de internamiento académico; es una universidad elitista, de la que son herederas universidades inglesas como la de Oxford y Cambridge.

La segunda concepción es la de la universidad científica, basada en el modelo de la Universidad de Berlín de Wilhelm von Humboldt y otros pensadores contemporáneos como Kant, Fichte y Schelling. Este modelo ha ejercido gran influencia en universidades de Estados Unidos, Europa, Japón y América Latina. Su representante contemporáneo más conocido es el filósofo Karl Jaspers. Se basa en la idea según la cual la humanidad aspira a la verdad, de donde surge la necesidad de crear una comunidad de investigadores formada por profesores y estudiantes; la universidad es la institución científica superior

de búsqueda y encuentro de la verdad, por eso la actividad privilegiada es la investigación, dirigida al máximo desarrollo del conocimiento científico; se sostiene sobre el principio idealista de la unidad del saber humano; está organizada en facultades y la libertad académica se considera un valor fundamental.

La tercera concepción es la de la universidad como factor de progreso. Su principal representante es el filósofo inglés Alfred North Whitehead. Parte del presupuesto según el cual la sociedad aspira al progreso, de manera que la universidad debe ser una institución a caballo entre la enseñanza y la investigación, con imaginación y entusiasmo creativo, útil y al servicio del progreso social; su base es un cuerpo de profesores dedicado íntegramente a la docencia y la investigación, mientras que de los estudiantes se espera que conozcan una serie de principios generales y su forma de aplicación.

La cuarta concepción de la universidad, la profesionalista, es la heredada de la Francia de Napoléon. La universidad tiene la función sociopolítica de conservar el orden social. Es una institución al servicio de las necesidades del Estado basada en la formación profesional de fuerza de trabajo, impartida por parte de funcionarios estatales, con el objetivo de garantizar el desarrollo y estabilidad del Estado nacional. Ello hace que la dimensión de la investigación quede en segundo plano. Se trata de una concepción de corte imperial: la universidad constituye una especie de ejército y los profesores funcionan como servidores públicos a sueldo del Estado. Es la concepción radicalmente opuesta a la idea humboldtiana de universidad

La quinta y última concepción, disuelta por circunstancias históricas, es la de la universidad como factor de producción. Sigue las directrices establecidas en 1961 por el Consejo de Ministros de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que concibe la universidad como un instrumento útil que sigue las orientaciones del gobierno central —en esto se asemeja al modelo napoleónico—. Su misión es la de contribuir a la construcción de la sociedad comunista educando desde los parámetros del marxismo-leninismo; la universidad se ocupa de la formación científica, profesional y política de los estudiantes e investigadores; crea materiales didácticos y difunde los conocimientos científicos y políticos entre la población; la universidad, en síntesis, es integrada en el sistema como una pieza más del proyecto comunista.

Por otra parte, en esta cuarta fase de desarrollo histórico la institución universitaria disminuye progresivamente, aunque sin renunciar definitivamente a él, su carácter elitista asociado a la formación de espíritus nobles que gustan de la «alta cultura», utilizada para marcar distinciones de clase —escuchar a Beethoven otorga más prestigio social e intelectual que oír un disco de Madonna—. Se produce, por tanto, una cierta democratización del acceso a la universidad, sobre todo por parte de la clase media. Este hecho permitió la entrada en la institución universitaria de miembros de los grupos sociales y culturales históricamente subalternizados, en especial de mujeres. Ahora bien, el acceso de estos colectivos al sistema académico superior no significó necesariamente la entrada ni la valoración positiva de sus conocimientos, que no fueron integrados o, si lo fueron, fue por vía de una integración subalterna que los sigue considerando como desiguales, localizados y extraños. Como quedará expuesto más adelante, la interculturalidad ética y social resulta

incompleta si no va acompañada por la *interculturalidad epistémica* (Walsh, 2004; 2007: 53).

Las diferentes concepciones históricas de universidad destacan, en resumen, tres objetivos principales de la educación superior que enfatizan en mayor o menor medida: docencia, investigación y servicio a la sociedad. Aunque pueden apreciarse variaciones significativas entre ellas, ninguna cuestiona, sin embargo, la hegemonía de la monocultura del saber y del rigor científico, que legitima y acredita un determinado conocimiento y tipo racionalidad en detrimento de otros. Siendo así, la universidad viene colaborando activamente en la conservación y transmisión de las bases ideológicas sobre las que se sustentan las sociedades epistémicamente monoculturales, aquellas que (re)producen injusticia cognitiva y desperdician experiencia humana.

La Universidad y la globalización contrahegemónica

La indolencia de la universidad monocultural no sólo sigue presente en la época de la globalización, sino que se ha intensificado, reforzándose su carácter de instancia de exclusión epistémica, social y cultural. El término «globalización» ha sido incorporado al sentido común cotidiano por teóricos sociales, analistas políticos, generadores de opinión y medios de comunicación de masas que lo utilizan como si tuviera un sentido unívoco. Desde esta perspectiva, la globalización es tratada como un proceso evolutivo e irreversible de integración mundial que incluye, entre otros aspectos, ciertas políticas económicas basadas en la financiarización, la liberalización, la desregulación y la privatización, así como también determinados patrones de organización política, como el primado de la democracia representativa liberal, además de otras orientaciones jurídicas, sociales y culturales. Es necesario poner en tela de juicio esta visión popularizada porque asume una serie de mitos en torno a la globalización: la concibe, en primer lugar, como un proceso unitario de desarrollo unidireccional relacionado con el «fin de la historia» (Fukuyama, 1989) o último estadio evolutivo de la humanidad; la presenta, en segundo lugar, como un acontecimiento regido por una lógica natural e irreversible y, por tanto, inevitable, contra el que nada puede hacerse, salvo adaptarse a él o quedarse fuera del carro del progreso; la retrata, en tercer y último lugar, como un fenómeno intrínsecamente benéfico, un mecanismo nivelador que contribuye a la corrección de las desigualdades socioeconómicas, al fomento del bienestar generalizado y de las oportunidades de desarrollo. Todos estos mitos se tradujeron de manera directa en el discurso neoconservador abanderado en la década de 1980, en el contexto de la Guerra Fría, por la ex primera ministra británica Margaret Thatcher, según la cual «no hay alternativa» creíble a la globalización establecida.

En este artículo el significado del concepto de «globalización» es abordado fundamentalmente desde los parámetros de análisis e interpretación teórica de Boaventura de Sousa Santos (1998a; 2001b; 2003a; 2003d; 2005). Para construir su teoría de la globalización, Santos (1998a: 348; 2005: 231) parte del supuesto según el cual no existe un fenómeno único, aislado y puro llamado globalización, sino que «lo que llamamos globalización es un conjunto de relaciones sociales». La globalización, desde esta perspectiva, no es un fenómeno homogéneo, natural, ni sigue necesariamente un curso lineal,

inalterable y progresivo. Se trata, por el contrario, de un fenómeno de carácter histórico y cambiante, no exento de fisuras y contradicciones internas. Santos, en consecuencia, considera conceptual y analíticamente conveniente no hablar de una sola y única globalización, sino de múltiples y diferentes procesos de globalización. Lejos de constituir conjuntos de relaciones sociales simétricas de reparto equitativo de oportunidades y posibilidades, las actuales dinámicas de globalización se caracterizan por generar lógicas de confrontación y luchas de intereses entre grupos sociales enfrentados. Las globalizaciones se alimentan de choques y tensiones entre fuerzas sociales en disputa que crean espacios de confrontación social a escala local, nacional y global. Así, como en toda competición entre fuerzas rivales, habrá vencedores y vencidos. El carácter conflictivo y contradictorio de los procesos de globalización es puesto de manifiesto al definir este marco de relaciones sociales desiguales como: «Un vasto e intenso campo de conflictos entre grupos sociales, Estados e intereses hegemónicos, por un lado, y grupos sociales, Estados e intereses subalternos, por otro» (Santos, 2001b: 33; 2005: 236).

A partir de esta concepción procesual y dialéctica del fenómeno de la globalización, Santos distingue cuatro modos diferentes de producir globalizaciones. El primero es el llamado *localismo globalizado*. Consiste en el proceso a través del cual un determinado fenómeno local —un estilo de vida, una producción cultural, cierta idea o valor— se deslocaliza de su espacio social y territorial originario y extiende con éxito su ámbito de influencia alcanzando una expansión transnacional sin fronteras. Es lo que el sociólogo británico Anthony Giddens (1999: 32) llama, en otros términos, fenómeno de «desanclaje»: el despegar relaciones sociales de los contextos locales en los que estaban ancladas para trasladarlas a un contexto de interacción global e impersonal. Por lo común, los localismos globalizados provienen de los países centrales, desde los que se expanden de manera avasalladora a los países periféricos y semiperiféricos. El rasgo distintivo de esta forma de globalización es que el fenómeno local que se globaliza es elevado a la categoría de universal, siendo considerado válido independientemente del contexto social y cultural concreto en el que se instala. Santos (1998b: 202) define más específicamente el localismo globalizado como «un proceso cultural mediante el cual una cultura local hegemónica se come y digiere, como un caníbal, otras culturas subordinadas». Como ejemplos pueden citarse el caso de la comida rápida, la música *pop* norteamericana, la conversión del inglés en lengua franca, la actividad mundial de las empresas transnacionales o la generalización de determinados modos y estilos de vida, como la propagación del *american way of life*.

El segundo tipo de globalización es el llamado *globalismo localizado*. Es la cara inversa del proceso anterior. Puede definirse como el impacto específico que en el ámbito local provocan las prácticas y exigencias derivadas de los localismos globalizados. La integración local de prácticas globalizadas no suele ser beneficiosa ni democrática para los países que la padecen. El resultado más habitual de los globalismos localizados es la desintegración o integración subordinada de las condiciones locales originarias. Siendo así, los países afectados se ven obligados a adaptar sus estructuras económicas, sociales, políticas y jurídicas de acuerdo a las reglas impuestas. Los globalismos localizados representan, por tanto, la presencia en diferentes espacios locales

y nacionales del planeta de intereses dominantes exitosamente globalizados. Ejemplos de globalismos localizados son, entre otros, las zonas de libre comercio, la explotación de los recursos naturales para costear la deuda externa, la comercialización de tesoros, artesanía indígena y lugares sagrados y el paso de la agricultura de subsistencia a la agricultura de exportación bajo la presión de los Planes de Ajuste Estructural.

Los dos primeros modos de producción de globalización forman aquello que Santos (2005: 281) llama *globalización hegemónica* en tanto que dominante. Los procesos hegemónicos de globalización están propiciados por las decisiones de ciertos Estados nacionales que ocupan un lugar central en el sistema mundial, de ahí que también la llame *globalización desde arriba* o, en su versión más reciente, *globalización neoliberal*, ya que se rige por las directrices económicas y políticas del Consenso de Washington (1989): Estado débil, mercado global, democracia representativa liberal, flexibilización, privatización de empresas y servicios sociales públicos, protección firme de los derechos de propiedad individual, entre otras medidas. En general, la globalización hegemónica desencadena procesos de universalización, uniformización y occidentalización de valores que provocan el desperdicio de los conocimientos y experiencias de los territorios y sociedades en las que se establece.

El tercer proceso de globalización es el *cosmopolitismo*. Tal y como lo entiende, el cosmopolitismo, para Santos, no tiene el sentido original que en el siglo IV. a.C. le dieron los filósofos cínicos al rechazar las divisiones territoriales y políticas —patria, nación, frontera, Estado— y proclamar el derecho a ser ciudadanos del mundo. Tampoco se refiere al comportamiento filantrópico de quien se identifica abstractamente con la comunidad humana, ni a la actitud de aquel, sobre todo el intelectual, que ha viajado y visto mundo. Todas éstas son expresiones débiles, aunque socialmente dominantes del cosmopolitismo, que incluso en ocasiones, recurriendo a una retórica humanitaria y universalista, pueden ocultar pretensiones imperialistas y coloniales. El cosmopolitismo auténtico constituye una agrupación de prácticas y discursos globales de resistencia que luchan contra la desigualdad, la inclusión subordinada, la dependencia, la descaracterización cultural y la exclusión social que provocan las relaciones de poder imperantes. De modo más específico, es definido como «uniones transnacionales de grupos sociales victimizados por los sistemas de desigualdad y exclusión, que establecen redes entre asociaciones locales, nacionales y transnacionales como el medio más eficaz de lucha por sus intereses igualitarios e identitarios» (Santos, 2005: 232). O en términos semejantes, consiste en un «cruce de luchas progresistas locales con el objetivo de maximizar su potencial emancipador *in loco* a través de las uniones translocales/locales» (Santos, 2005: 279). A este conjunto articulado de resistencias de signo emancipador Santos (2003e: 28; 2006b: 147; 2007a: 12) lo llama *cosmopolitismo subalterno, insurgente* o *cosmopolitismo de los oprimidos*.

Las luchas cosmopolitas no se establecen sobre la base de una clase social compartida. Están constituidas por Estados-nación subordinados, regiones subalternas y grupos sociales heterogéneos víctimas de las múltiples formas de exclusión, opresión y dominación que provoca la globalización hegemónica. Entre las principales actividades cosmopolitas impulsadas por las redes

transnacionales de solidaridad se encuentran: movimientos y organizaciones en la periferia del sistema mundial, asociaciones indígenas, ecologistas y de desarrollo alternativo, plataformas mundiales de movimientos feministas y de liberación sexual, redes de solidaridad no desigual entre Norte-Sur y Sur-Sur, movimientos literarios, artísticos y científicos de los países periféricos que persiguen valores culturales no imperialistas, organizaciones transnacionales de derechos humanos, redes internacionales de servicios jurídicos alternativos, ONG's transnacionales de signo anticapitalista y organizaciones obreras mundiales.

La cuarta y última forma de globalización es el *patrimonio común de la humanidad*, idea concebida originalmente por el diplomático maltés Arvid Pardo, quien en 1967 la presentó en sede de Naciones Unidas para ser aprobada respecto a la protección de los recursos minerales de los fondos marinos. Mediante este concepto procedente del ámbito del derecho internacional que tiene sus raíces jurídico-filosóficas en el principio de bien común universal, Santos plantea la existencia de luchas planetarias en defensa de lugares, recursos o bienes materiales e inmateriales que, debido al alto valor que tienen para la supervivencia y calidad de vida de los seres humanos sobre la Tierra, resultan inapropiables. Se trata de «luchas transnacionales por la protección y desmercantilización de recursos, entidades, artefactos y ambientes considerados esenciales para la supervivencia digna de la humanidad y cuya sustentabilidad sólo puede ser garantizada a una escala planetaria» (Santos, 2005: 280). Según la legislación internacional vigente, los bienes declarados patrimonio común de la humanidad están regulados por los siguientes principios jurídicos: inapropiabilidad, ya que no pueden ser objeto de apropiación individual ni nacional; uso exclusivamente pacífico; conservación de cara a las generaciones futuras; uso racional bajo la supervisión de una autoridad internacional y, por último, participación internacional a través de la distribución equitativa de los beneficios obtenidos con su aprovechamiento.

A los modos de globalización dominantes, Santos (2001b: 76; 2005: 281) contrapone lo que denomina *globalización contrahegemónica o desde abajo*, compuesta por el cosmopolitismo subalterno y el patrimonio común de la humanidad. Son globalizaciones que asumen el papel de resistencia activa a los localismos globalizados y los globalismos localizados. Los procesos de globalización contrahegemónica adquieren especial dinamismo sobre todo en los países periféricos y semiperiféricos en forma de movilizaciones sociales, redes de cooperación y acciones colectivas que plantean lógicas y valores diferentes a los de la globalización dominante. El Foro Social Mundial es visto por Santos como el fenómeno social y político más reciente que ejemplifica claramente la globalización contrahegemónica. No obstante, uno de los principales obstáculos con los que se enfrenta la globalización contrahegemónica es el hecho de ser invisibilizada por los medios de comunicación dominantes y subteorizada por las ciencias sociales occidentales.

Lo interesante de este planteamiento, al aplicarlo a la universidad, es observar en qué medida esta institución actúa no sólo como una aliada de la globalización hegemónica, transmisora de localismos globalizados, sino que también puede hacerlo un factor generador de globalización contrahegemónica. Al reproducir incuestionadamente la monocultura del saber científico y

satisfacer, bajo el lema de «abrirse a la sociedad», las demandas del libre mercado —el proceso de Bolonia es el caso más reciente en Europa—, la universidad contribuye al fortalecimiento de la globalización hegemónica. Fenómenos actuales como la mercantilización de la naturaleza y la apropiación que hace la globalización neoliberal de los conocimientos tradicionales asociados a la biodiversidad están produciendo efectos sobre la autonomía universitaria, pues las actividades, prioridades y agendas de investigación de las universidades públicas se ven condicionadas por la lógica de mercado, que expropia de su saber milenario y sus sistemas de pensamiento a grupos humanos. No obstante, la universidad pública también puede hacer esfuerzos por desafiar las lógicas de poder dominantes en pro de una universidad más inclusiva y decente. Por universidad decente entiendo aquella que desarrolla su actividad en unas condiciones que no humillen, desacrediten ni hagan sentir vergüenza a sus miembros. Lo que en este trabajo, desde la epistemología del Sur de Santos, se ha conceptualizado como silencio o ausencia, genera dentro y fuera de la universidad situaciones de desprecio, falta de reconocimiento, humillación y vergüenza.

A continuación, presentaré brevemente los compromisos básicos que la universidad debería asumir para convertirse en un centro epistémicamente intercultural y emancipador, impulsor de la justicia cognitiva, sin desatender el desarrollo equilibrado de las otras formas de interculturalidad. El presupuesto clave que subyace a la exposición es que la emancipación humana no es sólo una cuestión de índole social y jurídica basada en el reconocimiento de derechos, la promoción de la autonomía personal y la liberación de las potencialidades creativas, sino que también tiene implicaciones epistemológicas jugadas en el terreno del conocimiento. De este modo: «La justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global» (Santos, 2005: 185; 2006a: 68; 2007a: 11).

Universidad, justicia cognitiva y democracia epistémica

Para que la universidad pueda contribuir a fortalecer el proyecto de la globalización contrahegemónica es necesario que produzca políticas epistémicas basadas en el reconocimiento y valoración de los diferentes conocimientos en circulación. Se trata de liberarse de las limitaciones que provoca la epistemología de la ceguera hegemónica para adoptar una percepción más compleja y solidaria de la realidad fundada en la *justicia cognitiva*. Este concepto implica, por un lado, la crítica y el rechazo del mito arrogante de un conocimiento científico único y universalmente válido y, por el otro, la necesidad de reconocer en pie de igualdad modos y localizaciones de producción del conocimiento originados en lugares diferentes a los tradicionalmente considerados como sitios de formulación científica y epistemológica. La justicia cognitiva es, por tanto, un llamado a hacer visibles formas de conocimiento, en particular aquel marginado o periférico, generadas en diversas partes del mundo cuyos productores luchan contra la diferenciación desigual, el exclusivismo científico y el racismo epistémico.

La lucha por la justicia cognitiva global comporta la construcción de un *nuevo sentido común epistémico* fundado en las siguientes premisas fundamentales:

En primer lugar, el reconocimiento y apertura a la *diversidad epistemológica* del mundo (Santos, Meneses y Nunes, 2004a). Al igual que existe la biodiversidad, la diversidad biológica de organismos vivos de todo tipo, también existe lo que puede llamarse *antropodiversidad*, la diversidad cultural y humana, de la cual la diversidad epistemológica es una expresión. Del mismo modo que los monocultivos, las especies exóticas invasoras y los sistemas de producción depredadores de la naturaleza, entre otros factores, son los principales enemigos de la biodiversidad del planeta, la amenaza más importante a la que se enfrenta la antropodiversidad es la percepción según la cual la comprensión del mundo se reduce por metonimia a la comprensión etnocéntrica del mundo. En lo que se refiere a la preservación de la diversidad epistemológica del planeta, es necesario descentrar la cultura occidental y su dominio intelectual de su eje privilegiado, denunciar un sistema autorreferencial elaborado desde los parámetros del hombre blanco, cristiano, masculino, propietario y heterosexual para dar cabida a saberes socialmente valiosos construidos desde referentes distintos a los reconocidos por la razón indolente.

Hay que admitir, en segundo lugar, que la diversidad epistemológica del mundo es potencialmente infinita. Existe una «pluralidad infinita de saberes» (Santos, 2008a: 27) que forma parte de la diversidad e «infinitud de la experiencia humana» (Santos, 2008a: 21), que en su totalidad tiene un carácter inagotable e inabarcable. Cada saber es único, singular y contextual, pero no puede existir autónomamente de la pluralidad de saberes. Por esta razón, ningún saber, alertado por la conciencia compartida de incompletud, puede comprender el mundo y a sí mismo sin referirse a otros. Cuando un saber, por el contrario, se presenta como universal y definitivo deviene un saber dogmático y autoritario para el cual el diálogo carece de sentido.

Aceptar, en tercer lugar, el principio de igual autoridad cognitiva, según el cual todas las formas de conocimiento son válidas y respetables. La eliminación de jerarquías epistémicas abstractas y absolutas no implica caer en el relativismo epistémico, sino reivindicar la relatividad del conocimiento. Esto significa que hay criterios prácticos de elección y preferencia por unas u otras formas de conocimiento establecidos en razón del contexto y los objetivos a conseguir: si lo que se quiere es volar, lo más recomendable es hacer uso del conocimiento tecnocientífico, pero si lo que interesa es investigar los usos medicinales de la biodiversidad es importante escuchar lo que los saberes ancestrales tienen que decir sobre las plantas y sus poderes curativos.

El principio de igual autoridad cognitiva es condición necesaria para impulsar el establecimiento en la universidad y el resto de la sociedad de un marco de *democracia epistémica* (Castro-Gómez, 2007: 85), la que busca transformar las relaciones de poder vigentes entre saberes en relaciones de autoridad epistémica compartida, concibe el conocimiento como factor de emancipación y se rige por el principio ético-político de la solidaridad.

Fortalecer, en cuarto lugar, las voces silenciadas, periféricas y subalternas mediante una *epistemología del Sur*¹ (Santos, 2006b, 2006c, 2009), un proyecto epistémico y político formado por un conjunto plural de orientaciones teóricas y metodológicas que buscan recuperar los saberes, prácticas y grupos sociales históricamente excluidos por el colonialismo y el capitalismo, así como hacer visibles, mediante la epistemología de la visión, alternativas epistémicas y sociales emergentes, tendiendo puentes de diálogo entre el máximo de

experiencias de conocimiento del mundo. La epistemología del Sur es el proyecto opuesto a la *epistemología del Norte* (Santos, 2006d: 38), las teorías del conocimiento dominantes desarrolladas en determinados países centrales —Francia, Alemania, Gran Bretaña, Italia y Estados Unidos—. La epistemología del Norte oculta su parcialidad tras de una retórica universalista que entraña estructuras, valores y presupuestos coloniales que inferiorizan, ignoran o silencian lo que codifica como alteridad. De esta manera, la epistemología del Sur evita la diferenciación desigual que conduce a la comercialización, museización, exotización o folclorización del conocimiento rescatado.

En uno de sus últimos trabajos coordinados, *As vozes do mundo*, Santos (2008b) y sus colegas realizan un ejercicio práctico de epistemología del Sur en forma de entrevistas personales realizadas a líderes y activistas sociales de diferentes países periféricos y semiperiféricos. Las entrevistas permiten acceder a conocimientos descartados por el canon epistemológico moderno: conocimientos que no distinguen entre teoría y práctica, no escritos ni registrados; conocimientos concretos, nacidos de luchas contextuales por una vida mejor; no expresados en los términos de la discursividad lógica, sino a través de mitos, leyendas, gestos, historias y narraciones orales, entre otras características (Santos, 2008b: 17).

Es necesario, en quinto lugar, que la universidad practique dentro y fuera de sus dependencias la *interculturalidad epistémica*. Ésta no se reduce al reconocimiento fáctico de la pluralidad epistemológica del mundo. No se trata únicamente, aunque lo requiere, de conocer, comprender y valorar, a través de diálogos horizontales, la diversidad epistémica. La interculturalidad epistémica exige superar la mera coexistencia de saberes mediante la creación de nuevos marcos epistemológicos que desafíen la monocultura del saber científico, eliminen el pensamiento epistemicida y sean capaces de incorporar conocimientos y experiencias múltiples, occidentales y no occidentales, desactivando la creencia colonial que identifica diferencia con inferioridad.

La interculturalidad epistémica se basa en el principio de complementariedad recíproca entre las diferentes formas, tradiciones y sistemas de conocimiento. Para que la complementariedad recíproca pueda tener un carácter enriquecedor y emancipador debe reunir una serie de condiciones imprescindibles. La primera es evitar tomar la experiencia propia y particular como la experiencia, en términos absolutos. Esto implica no prejuzgar y codificar al diferente como sujeto portador de conocimientos erróneos, sino tomar en consideración sus experiencias y conocimientos. Tomar en consideración no significa aceptarlos pasivamente, ni que estén libres de críticas; se trata, más bien, de poner en práctica la epistemología de la visión para facilitar la emergencia de los conocimientos aprovechables y utilizables de los que dispone cada persona, ya sean los más elementales aportados por el sentido común y las luces de la vida. En el discurso de recibimiento del doctorado *Honoris Causa* por parte de la Universidad Central de Las Villas (Cuba) en diciembre de 1959, el Che Guevara (2008: 284) animaba a la universidad a ser flexible en la integración de experiencias, incluyendo el conocimiento surgido de la experiencia de clase. En el discurso le pide a la universidad que «se pinte de negro, que se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores; que se pinte de obrero y de

campesino, que se pinte de pueblo, porque la Universidad no es el patrimonio de nadie y pertenece al pueblo».

Para promover la interculturalidad epistémica, la propuesta epistemológico-política de Boaventura de Sousa Santos (2006a: 68; 2006c: 127; 2008a: 27) es la *ecología de saberes*, que forma parte de la epistemología del Sur. Santos extrae el concepto de ecología de las ciencias biológicas, donde hace referencia a las interacciones recíprocas entre organismos y su entorno. En el pensamiento del sociólogo portugués, este término, extrapolado al terreno de las prácticas sociales y las relaciones humanas, se refiere a la creación de formas solidarias y democráticas de interacción mutua frente a las exclusiones que provocan las totalidades homogéneas y autosuficientes, como la razón indolente y las monoculturas que produce. La ecología de saberes consiste, en palabras de Santos (2006a: 68), «en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad». Su objetivo principal es el de forzar al conocimiento científico a confrontarse con formas de conocimiento —y, en consecuencia, ponerse frente a grupos sociales— dejadas de lado por la modernidad occidental para identificar saberes y criterios de rigor alternativos que, si bien han sido declarados inexistentes, operan creíble y legítimamente en otros contextos.

La incorporación de la ecología de saberes por parte de la universidad es uno de los factores clave para promover una reforma emancipadora de la universidad que la convierta en un agente de lucha contrahegemónica contra la injusticia cognitiva. Incorporar no significa únicamente que a los conocimientos históricamente subalternizados se les conceda un espacio en el ámbito académico formal para celebrar diálogos interepistémicos. De ser así, estaríamos cayendo en una especie de multiculturalismo epistémico en el que los conocimientos subalternos seguirían estando subordinados al conocimiento científico. Incorporar tampoco significa desvirtuar estos saberes mediante su absorción por parte del conocimiento científico, hecho que supondría un proceso de aculturación epistémica; ni implica generar actitudes de rechazo del saber científico. De lo que se trata, por el contrario, es de hacer un «uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica» procurando que juegue un papel relevante en la universidad «no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes» (Santos, 2006d: 26). De este modo, «la universidad será democrática si sabe usar su saber hegemónico para recuperar y hacer posible el desarrollo autónomo de los saberes no hegemónicos, manejados en las prácticas de las clases sociales oprimidas y de los grupos o estratos socialmente discriminados» (2007b: 187-88).

La ecología de saberes se enfrenta a dos grandes problemas que aquí quedarán tan sólo esbozados, pues su tratamiento pormenorizado obligaría a abordar otros temas y problemas que rebasarían los objetivos de este trabajo. El primero es la necesidad de poner en práctica *procedimientos de traducción* intercultural o una *hermenéutica diatópica* (Santos, 2003c, 2005, 2006c) que permita aproximaciones dialógicas y la creación de inteligibilidad recíproca entre las diferentes formas de pensar. Para Santos (2005a: 175-180), el trabajo de traducción presenta las siguientes características: (1) incide sobre los saberes, las prácticas sociales y sus agentes; (2) asume el presupuesto de

incompletud de las culturas, lo que les permite enriquecerse por medio del encuentro y el diálogo; (3) es un trabajo flexible que puede darse entre saberes hegemónicos y subalternos o entre saberes y prácticas no hegemónicas; (4) el procedimiento de traducción es un trabajo intelectual, político y emocional. Intelectual porque crea inteligibilidad y coherencia entre los diferentes agentes, tratando de esclarecer lo que les une y lo que les separa; político porque sus componentes técnicos son objeto de deliberación democrática; y emocional porque revela inconformismo ante la carencia que implica la incompletud de un conocimiento o práctica dada.

El segundo obstáculo se refiere a la manera en la que se puede crear una constelación de saberes que participe en un ejercicio de ecología de saberes si se tiene en cuenta que la diversidad epistemológica del mundo resulta infinita. La selección de los saberes participantes se realiza en función de la articulación de las preocupaciones, aspiraciones e intereses de unos grupos humanos con otros. La preocupación por la discriminación, por poner un ejemplo, puede llevar a realizar una ecología de saberes entre mujeres, minorías étnicas y sexuales. Como expresión de lucha emancipadora, la ecología de saberes envuelve una pluralidad de experiencias desarrolladas por grupos y movimientos sociales de diferente perfil y naturaleza de modo que las relaciones ecológicas se fundan en una política de alianzas entre grupos y entre movimientos. No hay, por otra parte, un centro privilegiado para practicar la ecología de saberes, sino que su lugar de celebración son «todos los lugares en los que el saber es convocado a convertirse en una experiencia transformadora» (Santos, 2008a: 33).

La ecología de saberes busca, en último término, la eliminación de las jerarquías abstractas, del principio beligerante de autoridad única de la ciencia y asentar las bases para unas relaciones en condiciones de igualdad, transformando el conocimiento que las universidades producen en un nuevo sentido común epistémico portador de esquemas mentales basados en la solidaridad: no sólo hay una pluralidad infinita de saberes, sino que éstos son tan legítimos y válidos como el conocimiento científico. Así, la complementariedad recíproca entre saberes abre la posibilidad de construir espacios de interconocimiento e interreconocimiento que atenderían, entre otras cuestiones, al modo en que las políticas epistémicas producen, ordenan y clasifican la realidad poniendo en evidencia la relación entre conocimiento y poder. De este manera, se estaría poniendo en evidencia aquello que los teóricos de los estudios poscoloniales llaman la *colonialidad² del saber* (Lander, 1993), las formas de dominación neocolonial a los que el conocimiento nortecéntrico somete a los modos de producción intelectual de sujetos inferiorizados.

El planteamiento de la ecología de saberes no se limita a una mera teorización discursiva sin repercusiones prácticas. En enero de 2003, durante la celebración de la tercera edición del Foro Social Mundial, en Porto Alegre, de Sousa Santos (2006a) propuso la creación de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS), un espacio político y epistémico de encuentro y formación intercultural directa entre activistas sociales, líderes comunitarios, teóricos sociales, investigadores y artistas de todo el mundo. Sus objetivos principales son los de practicar la interculturalidad socioepistémica, construir un conocimiento emancipador y fortalecer las alternativas a la globalización

hegemónica a favor de una transformación social progresista. La investigación–acción y la traducción cultural constituyen el núcleo metodológico de la UPMS, que funciona a través de la celebración de talleres o seminarios con dos momentos complementarios: uno temático, de discusión entre movimientos sociales que trabajan en un mismo campo de acción, y otro intertemático, de intercambio de experiencias y conocimientos entre diferentes movimientos sociales.

Las aquí presentadas son algunas pautas para promover un modelo social y epistémico de universidad intercultural y emancipadora que en el que la docencia, la investigación y el pensamiento no estarían al servicio de políticas epistémicas y socioculturales coloniales, sino al de un conocimiento prudente para una vida decente, parafraseando a Santos (2003c), que evite el desperdicio de experiencia y el empobrecimiento de la realidad. No resulta tarea fácil porque en ella están implicadas cuestiones epistemológicas, económicas, políticas y sociales de gran envergadura. Sin embargo, mientras la lucha por la justicia cognitiva siga adelante, el mal social de la ceguera y la discriminación epistémica podrá ser combatido. Como advirtió Foucault (2002: 116): «Donde hay poder hay resistencia».

Referencias bibliográficas

CASTRO-GÓMEZ, S. (2007), «El capítulo faltante del Imperio. La reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo posfordista», en ZULETA, M., CUBIDES, H. y ESCOBAR CAJAMARCA, R. (eds.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*, IESCO-Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 69-87.

DESCARTES, R. (2000), *Discurso del método*, Alianza Editorial, Madrid.

DRÈZE, J. y DEBELLE, J. (1968), *Conceptions de l'université*, Editions Universitaires, París.

FOUCAULT, M. (1970), *Arqueología del saber*, Siglo XXI, México

— (1994), *Microfísica del poder*, Planeta-De Agostini, Barcelona.

— (2002), *Historia de la sexualidad. Vol. I: La voluntad de saber*, Siglo XXI, Madrid.

FUKUYAMA, F. (1989), «The End of History?», *The National Interest*, 16, 3-18.

GALEANO, E. (1989), *Nosotros decimos no. Crónicas (1963-1988)*, Siglo XXI, Madrid.

GIDDENS, A. (1999), *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, Madrid.

- GROSFUGUEL, R. (2007), «Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales», *Universitas Humanística*, 63, 35-47.
- GUEVARA, E. (2008), «Discurso al recibir el doctorado *Honoris Causa* de la Universidad Central de Las Villas», en SADER, E., ABOITES, H. y GENTILI, P. (eds.), *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, CLACSO, Buenos Aires.
- HASKINS, Ch. (1976), «L'origine delle università», en ARNALDI, G. (ed.), *Le origini dell'Università*, Il Mulino, Bolonia, 33-84.
- KRISTELLER, P. (1993), *El pensamiento renacentista y sus fuentes*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires,
- LONGINO, H. (1997), «Feminismo y filosofía de la ciencia», en GONZÁLEZ, M; LÓPEZ, J. y LUJÁN, J.L. (eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad*, Ariel, Barcelona, 71-83.
- PLATÓN (2000), *Diálogos IV. República*, Gredos, Madrid.
- QUIJANO, A., (1993), «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina», en LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 201-246.
- SANTOS, B. de Sousa, (1987), *Um Discurso sobre as Ciências*, Afrontamento, Porto.
- (1998a), *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*, Siglo del Hombre Editores/Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Bogotá.
- (1998b), *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, Universidad Nacional de Colombia/Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), Bogotá.
- (2001a), «Toward an Epistemology of Blindness: Why the New Forms of 'Ceremonial Adequacy' neither Regulate nor Emancipate», *European Journal of Social Theory*, 4 (3), 251-279.
- (2001b), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Afrontamento, Porto.
- (2003a), *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- (2003b), *Un discurs sobre les ciències. Introducció a una ciència postmoderna*, Edicions del Crec/Denes editorial, Xàtiva.
- (2003c) (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente*, Afrontamento, Porto.
- (2003d), *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Universidad Nacional de Colombia/ILSA, Bogotá.
- (2003e), «Poderá o direito ser emancipatório?», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 65, 3-76.

—, GUTIERREZ MENESES, M. P. y ARRISCADO NUNES, J. (2004a), «Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo», en SANTOS, B. S. (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Afrontamento, Porto, 23-101.

— (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Trotta/ILSA, Madrid.

— (2006a), *La universidad popular del siglo XXI*, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

— (2006b), *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global/Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

— (2006c), *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política*, Afrontamento, Porto.

— (2006d), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*, CLACSO, Buenos Aires.

— (2007a), «Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.

— (2007b), «Tesis para una Universidad pautada por la ciencia posmoderna», en GANDARILLA SALGADO, J. (comp.), *Reestructuración de la Universidad y del conocimiento*, México, UNAM, 181-191.

— (2008a), «A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 11-43.

— (2008b) (org.), *As vozes do mundo*, Afrontamento, Porto.

— (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, México.

SARAMAGO, J. (1998), *Ensayo sobre la ceguera*, Alfaguara, México.

STELLING-MICHAUD, S. (1976), «La storia delle Università nel medioevo e nel Rinascimento: stato degli studi e prospettive di ricerca», en ARNALDI, G. (ed.), *Le origini dell'Università*, Il Mulino, Bolonia. 153-217.

WALSH, C. (2004), «Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad», en RESTREPO E. y ROJAS A. (eds.), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, Editorial Universidad del Cauca, Popayán. Disponible en:

<<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/File/ponenciapopayan1.pdf>> [consulta: 28 de junio de 2009]

— (2007), «Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial», en CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, IESCO-Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 47-62.

WALLERSTEIN, I. (2001), *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, Siglo XXI, México.

— (2007), *El universalismo europeo. El discurso del poder*, Siglo XXI, Madrid.

¹ El Sur, en la teoría política y social de Santos (2003a: 40), es una metáfora que hace referencia a «la forma de sufrimiento humano causado por la modernidad capitalista».

² Los estudios poscoloniales establecen una distinción conceptual entre *colonialismo* y *colonialidad*. Mientras que el colonialismo hace referencia a la implantación de sistemas de control, explotación y dominación económica, política, militar y cultural de un país sobre otro, la colonialidad es concebida como un residuo del colonialismo formal que pervive en el imaginario social. El sociólogo peruano Aníbal Quijano (1993: 201) la define como un «patrón de poder» que permite instaurar y naturalizar múltiples relaciones de control y dominación sobre varios ámbitos de experiencia de la vida humana: el cuerpo, el trabajo, el lenguaje, el saber y la identidad, entre otros.

