

El papel de los conocimientos locales en el descentramiento del modelo de universidad del paradigma eurocéntrico.

Juan Carlos Bustos Gómez
jcbustos@pedagogica.edu.co
Docente Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la reflexión sobre el papel de los conocimientos locales en el descentramiento del modelo de universidad del paradigma eurocéntrico, hacia otro lugar epistémico desde el cual asumir la construcción de conocimiento. En este sentido, el propósito es reflexionar sobre las condiciones de posibilidad que favorezcan un diálogo entre las disciplinas y los conocimientos locales, para la creación de escenarios que contribuyan a la pluralidad epistémica en la universidad y a ampliar su marco de comprensión.

Introducción

La universidad, al igual que otras instituciones nacionales, representa un patrón de poder, basado en valores 'universales', que minimiza las formas de ser, saber y estar del grueso de la población de los países latinoamericanos. Esta desvalorización de la existencia de los grupos subalternizados no se produjo por la introducción de ideas y valores que distorsionaran la percepción de la realidad, sino fundamentalmente por la negación del mundo en la que esta existencia se sustentaba, lo que dio lugar a la constitución de la alteridad como resultado de la modernidad.

La universidad fue concebida como centro de formación de las élites que se encargarían de concretar el proyecto de nación moderna, al cual siempre estuvo ligada; los estudios humanísticos, las ciencias sociales y, muchas veces también, las ciencias naturales fueron orientados a crear el conocimiento y formar los cuadros necesarios para dar consistencia a este proyecto (Santos B. S., 2005). Por lo que su modelo de docencia e investigación, así como su papel social se fundan en un pensamiento y unos valores considerados universales propios del proyecto moderno de civilización (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Lo cierto es que el ámbito universitario sigue siendo un espacio donde prevalece la racionalidad única, la de la ciencia universal, correspondiente a una visión occidental del mundo (episteme moderna). El pensamiento occidental moderno prevalece en el seno universitario, en su concepción de currículo, prácticas, formas y lenguajes utilizados, así como en sus modalidades de evaluación. Pero ¿Es posible una universidad que supere la doble exclusión que deriva del modelo epistémico moderno-colonial que la sustenta y de su origen elitista, que asuma un compromiso frente a las demandas sociales? (Sánchez, 2007).

Cualquier intento de posible respuesta implica un necesario desplazamiento de ese lugar de enunciación que es el mundo moderno colonial, para que la academia pueda contribuir a pensar las sociedades nacionales y proponer vías de transformación y cambio en su relación con los múltiples contextos. Pues, existen mecanismos de colonización, fuertemente anclados en nuestra cotidianidad, que incluyen acciones políticas que desdeñan la otredad; *invisibilizar* –dejar de nombrar– y *estereotipar* –representación negativa.

Así, el propósito de descolonizar el pensamiento y el lenguaje hacia la transformación de los discursos y las prácticas que configuran a la universidad como institución –y, en este marco, a nosotros mismos, mujeres y hombres, como sujetos– entraña la construcción de una interculturalidad democrática y emancipadora en las sociedades nacionales ligadas al proyecto universitario, que integre los diferentes intereses, objetivos y prioridades desde el Estado y desde los grupos sociales, que generalmente son contradictorios (Muñoz & al., 2002).

Así, la posibilidad de transformación de la universidad pasa por el descentramiento y problematización de la episteme moderna, a través de la confrontación reflexiva con los paradigmas *otros*, con los conocimientos *otros*, que no son opuestos a la razón occidental moderna, en el sentido de la tradición que se contrapone a lo moderno, sino que son formas *otras* de conocer¹ (Escobar A. , 2004).

La propuesta de lo diverso genera el rompimiento del pensamiento único, universal y homogéneo que hoy se impone en el mundo con el capitalismo neoliberal (Ibañez & Aguirre Ledezma, 2013). Por lo que la apuesta intercultural aboga por una proximidad a lo local, contextual y particular, para transformar las prácticas que ejercen violencia epistémica a través de mecanismos de veridicción como, por ejemplo, la etnización del conocimiento. Una interculturalidad basada en el diálogo entre distintos, una interlocución entre pares.

Esto no significa rechazar la modernidad, la ciencia o la razón, porque reproduzcan el eurocentrismo, sino un desplazamiento del imaginario histórico, epistémico y político centrado en Europa. Es decir, implica la voluntad de romper con la distancia epistémica, la decisión de acercarse a aquello y a aquellos que hasta ahora han sido alejados y excluidos de la universidad, para no seguir reproduciendo modelos de educación superior heredados del proyecto moderno/colonial y agenciados por las lógicas del capitalismo (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Así que no es posible pluralizar, descentrar y pensar en la otredad sin romper con algunas de las estructuras de dominación que más hondo han calado en el conjunto de las prácticas sociales: la idea negativa de la tradición que pesa mucho en las instituciones modernas, –como la nación, escuela, sujeto liberal– y el silencio que se traduce en frustración que impide hablar, decir el mundo y decirse a sí mismo².

Por tanto, democratizar la universidad significa una actitud de apertura al otro, comenzar a escuchar a quienes han sido silenciados e incorporar sus saberes al ámbito universitario. Esto implica un desplazamiento del lugar de enunciación y la

¹ Para Boaventura de Sousa Santos, estas incluyen los conocimientos ancestrales, urbanos, rurales, los saberes legos, entre otros. Es decir, los conocimientos situados, localizados.

² Conjunto de prácticas que siglo a siglo fueron moldeando la consciencia de los latinoamericanos y que conformaron su mentalidad y comportamiento.

decisión de interactuar, de hablar, de construir un lugar de encuentro en ese conversar. Ya no se trata de hablar de, o de hablar por, sino fundamentalmente de escuchar, entendida la escucha como acción eminentemente política de registro de la diferencia, pues hablar no solo es el uso de una lengua, sino habitar el mundo y hacerlo lugar de encuentro (Rufer, 2012).

Este proceso de proximidad y diálogo entre saberes universales y saberes locales puede ampliar los marcos de comprensión, al someterse cada uno de ellos a la interpelación del otro. Por lo que asumir el reto de dialogar desde marcos de comprensión diferentes es una decisión política, porque implica construir referentes comunes a partir de los cuales sea posible conversar y configurar nuevos sentidos que quizás no estén inscritos en ninguno de los puntos de vista de partida, sino que sean el fruto de esa conversación.

En este sentido, el diálogo con los conocimientos locales se constituye en una vía de exploración de las relaciones complejas entre diferentes dimensiones de lo humano y también de exploración de otras sensibilidades asociadas a concepciones no necesariamente antropocéntricas del mundo. Así pues, el propósito de interrelacionar conocimientos desiguales es abrir un espacio de diálogo con las lógicas igualmente complejas de las cosmovisiones subalternizadas –que incluyen formas distintas de pensar, ser, sentir, concebir el tiempo, organizar colectivamente la vida, el ocio. Esto implica legitimidad para los conocimientos *otros*, para que sean tenidos como pares en ese diálogo entre saberes (Castro-Gómez S. , 2007).

Luego, una forma de pluralización es revertir la exclusión, es decir, desplazar el foco de atención hacia los saberes locales, por lo que pueden aportarnos a pensar sobre otras formas de vida, de habitar los lugares y pensar el mundo. Así pues, el asunto de fondo es la transformación de las prácticas y de la visión colonizada, a través del *diálogo* y la *proximidad*.

En este sentido, la convivencia de diferentes formas de conocimiento en la universidad entraña condiciones mínimas de reconocimiento y de justicia étnica y social; por ejemplo, reconocer que los sujetos étnicos producen y poseen conocimientos válidos y, por tanto, coadyuvar a restaurar, desde una perspectiva ética y política, el sentido de ser humano a aquellos grupos a los que la modernidad

les ha negado esta condición (Maldonado Torres, 2007). Por lo que el gran problema de discriminación que existe en nuestro continente es un tema de la agenda del proceso de descolonización intelectual, en todos los ámbitos (de la economía, la política, la sociedad) en los que se estigmatiza la identidad de las personas.

Apuesta por una universidad intercultural, cuestión de justicia social y cognitiva

Así pues, el reto de la universidad disciplinar es dejarse interpelar por las perspectivas locales, lo cual implica reflexionar sobre la vida, recuperar lo particular y la *política del lugar* (Escobar, 2005) en el contexto académico. Como lo señala Grosfoguel (2007), nuestros conocimientos siempre están situados, pues quien habla siempre lo hace desde un lugar de enunciación concreto, por eso, el hecho de que la universidad involucre sectores sociales que han sido marginados permite contrastar diferentes horizontes de sentido y ampliar la perspectiva.

Esto es la globalización desde abajo, o sea, apertura a la pluralidad epistémica propia de los múltiples contextos locales, que involucre a las culturas juveniles, las personas adultas mayores, las comunidades LGTBI, las minorías religiosas, los grupos ambientalistas y los pueblos étnicos –indígenas, afrodescendientes–, entre otros. Igualmente, que incluya lo sensible, el conocimiento corporeizado, las múltiples inteligencias, en fin, todo aquello que coadyuve a la posibilidad de recuperar el sujeto que se perdió en la modernidad de la razón (Castro-Gómez S. , 2007).

Incorporar conocimientos y formas de comprensión construidos por los grupos y movimientos sociales (en especial los del Sur global) son fundamentalmente acciones políticas, porque estos saberes no están al servicio de las corporaciones, o de la verdad impuesta por el Estado, sino que son conocimientos orientados a la descolonización del saber y del ser (Mignolo, 2006). De modo que acortar la distancia entre sujeto y objeto de conocimiento significa reconectar el acto de conocer con la vida, sus penas, ansias, luchas; entraña reconfigurar las relaciones de poder.

¿Es posible un diálogo entre los saberes sometidos y la episteme occidental?

Desmarcarse de la episteme occidental implica visibilizar la jerarquía de saberes que se ha derivado de la idea de que la ciencia³ y el conocimiento científico⁴ tienen validez universal, y por tanto, son verdaderos y aplicables a cualquier contexto –idea por la cual se asume que los conocimientos *otros*, solo tendrían validez y aplicación local, salvo que sean validados por métodos ‘científicos’ (Castro-Gómez S. , 2007).

Esta jerarquía epistémica que privilegia el pensamiento occidental y su cosmología (o imaginario) sobre saberes y cosmologías no-Occidentales ha jugado un papel relevante en el mundo académico, pues las disciplinas del conocimiento occidental se usaron como plataformas para desestimar o denegar la existencia de conocimiento de los grupos subalternizados y defender la superioridad intelectual occidental, una visión que en la actualidad aún subsiste en algunos sectores académicos. Esto hace parte de la herencia colonial que descalifica los conocimientos locales, en nombre de todo lo que se supone que la tradición impide: el progreso, el acceso a la alfabetización, la salud y el desarrollo económico (Tuhiwai Smith, 2016).

Asimismo, la relación jerárquica entre estos dos tipos de saberes, tal como fue institucionalizada en el sistema global universitario, establece una relación de subordinación de sectores del establecimiento científico (latinoamericano, en nuestro caso), con respecto al de algunas sociedades de Europa occidental y los Estados Unidos (Carvalho, 2010). Vínculo de subalternidad teórica, metodológica y temática que ha marcado profundamente las humanidades y las ciencias sociales en el Sur global, disciplinas en las que indígenas y africanos fueron relegados a la condición de objetos exóticos de estudio (Mato, 2007).

A causa de la complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad, se ha producido un sinnúmero de silencios, habilidades impronunciables y ausencias que

³ En tanto modo de producción de conocimiento.

⁴ Entendido como forma de acumulación, circulación y veridicción del conocimiento producido por la ciencia.

impactan de manera negativa y devastadora en los países en vías de desarrollo. Al respecto, muchos autores han señalado la gran barrera que supone el monoculturalismo de las instituciones occidentales europeas del conocimiento, de cara a otras posibilidades para conocer y comprender de otra manera el mundo. (Santos, 2011; citado por Tuhiwai Smith, 2016)

Afrontar esta situación supone la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados, en los que los movimientos sociales y las luchas por derechos y el reconocimiento de grupos diferenciados entran a jugar un papel determinante (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). Sin embargo, la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento, para descolonizar el pensamiento y poder imaginar el mundo más allá de la concepción lineal y acumulativa del progreso y el desarrollo ilimitado a costa de la naturaleza y del otro (Escobar A. , 2005)

En la búsqueda de estrategias que permitan descolonizar las metodologías y conocimientos existentes, la exploración de otras formas de pensamiento nos puede aportar nuevas perspectivas para abordar la complejidad de esta tarea descolonizadora.

Diálogo entre culturas

Dado que ningún saber es universal, en tanto, todas las culturas son incompletas (Santos B. S., 2011), estas pueden ser enriquecidas a través del diálogo y la confrontación con otras culturas y formas de saber, ya sean estas complementarias o en conflicto, en cuyo caso se puede llegar a acuerdos construidos de manera consciente e intercultural, a partir del reconocimiento de las diferencias (Mato, 2007).

Todas las culturas tienen elementos que aportar y sus saberes pueden ser enriquecidos por el saber del otro, por lo que se puede hablar hoy de articulación de saberes de la que la misma ciencia no puede escapar. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad

en la que todo está relacionado con todo, es decir, buscar 'afuera' de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos (Escobar A. , 2005).

No obstante, las diferencias legitimadas pueden seguir siendo conflictivas entre sí, lo cual implica un cierto grado de apertura, pero no necesariamente de cohesión, pues la actitud que se requiere es la de ser capaz de acoger las diferencias en un espacio de diálogo, pero a veces con inconmensurabilidades axiológicas o ideológicas entre las diferencias (Carvalho, 2010).

El diálogo entre culturas y saberes supone la imposibilidad de la completitud cultural, esta sensación de carencia constituiría la principal motivación para un trabajo de traducción, entendido como un proceso de diálogo e interpretación entre dos o más culturas, que incide sobre los saberes, las prácticas y los agentes. Labor que apunta a identificar preocupaciones isomórficas entre los diferentes contextos culturales y las diferentes respuestas que proporciona (Santos B. S., 2011).

En este sentido, podríamos pensar los distintos significados que pueden tener conceptos de orígenes occidentales como *cultura*, *derechos humanos* o *democracia* en otros grupos culturales y las implicaciones de un reconocimiento del hecho diferencial, para ampliar y enriquecer las significaciones actuales, con miras a propender por una sociedad verdaderamente democrática, que sea correlato de la pluralidad de voces y puntos de vista existentes (Santos B. S., 2011).

Así, por ejemplo, la conexión con la naturaleza de los pueblos originarios resulta crucial, porque reta la idea de la cultura como un fenómeno social antropocéntrico y pone de relieve los límites de nuestros marcos de comprensión académicos y eurocéntricos (Suárez-Krabbe, 2012). Pues, las ideas occidentales de cultura y sociedad suponen separación entre aquello que es humano y aquello que es naturaleza, lo cual evidencia otro aspecto de la colonialidad, la participación de la naturaleza en nuestras vidas se relega a la zona del no-ser.

La política colonial [...] crea como únicos los marcos de comprensión (discusión) eurocéntricos, blancos y racistas, asumiendo el principio biocéntrico y secular de la definición del ser humano, cuyos efectos ya conocemos. (Suárez-Krabbe, 2012, p. 52)

Esta visión ha asumido y usado la naturaleza como algo externo a los seres humanos, hasta el extremo de integrarla a un proceso productivo convirtiéndola en una mercancía más. Pero ante la destrucción de la naturaleza y la vida tendríamos que cambiar nuestro vínculo con la naturaleza, salir de la cosmovisión antropocéntrica. Reconocer, tal como hacen los indígenas, los derechos de la naturaleza y aplicarlos en todas las escalas geográficas; de lo local a lo global (Ibañez & Aguirre Ledezma, 2013).

Podríamos aprender de muchas culturas no modernas que conciben el universo como un ente viviente en el que no hay una separación estricta entre humanos y naturaleza, individuo y comunidad, comunidad y dioses (Escobar A. , 2005).

Sabemos que para muchos pueblos indígenas en América Latina los campos de interacción social no se limita[n] a las relaciones entre seres humanos, sino que incluyen 'hablar' y 'escuchar' a las montañas, a los elementos, etc. (Suárez-Krabbe, 2012, p. 52)

Así pues, el reconocimiento de esos conocimientos relegados, tradicionalmente alejados de la academia, y su incorporación al ámbito universitario en actitud de diálogo implica dejar de considerar lo eurocéntrico como lo único, verdadero y valioso (Gama, 2009). En esta medida, "[el] encuentro de saberes pretende superar el racismo fenotípico y [el] eurocentrismo mono-epistémico profundamente instalados en nuestras universidades" (Carvalho, 2010, p. 242). Pues tan solo si logramos dar este salto político podemos comenzar a construir una agenda concreta, para configurar un sistema institucional universitario democrático y justo basado en el respeto a la diferencia (Carvalho, 2010).

Conocimientos locales, diversidad y diferencia

Para Maturana y Varela, la cognición siempre es experiencia arraigada que tiene un trasfondo histórico y que debe entenderse en íntima relación con nuestra existencia, nuestro hacer y nuestro saber. Pues, el conocimiento es una actividad

práctica, constituida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes, que implica un modo de conciencia basado en el lugar, una manera específica de darle sentido al mundo; y no un conjunto de representaciones de un mundo prefigurado por una mente externa a ese mundo, tal como lo presenta la ciencia cognitiva convencional (Maturana y Varela 1987:25; citado por Escobar A. , 2005).

En esta medida, deberíamos hablar de conocimientos locales, pues lo local no está aislado, sino articulado a otros saberes con un contexto mas regional o incluso global, por lo que sería el reconocimiento a todo un sistema de conocimientos que avalan un saber que ha sido experimentado en contextos más amplios y que termina siendo social. Por ello, al hablar sobre el saber local se discute sobre la posibilidad de generar poder, de plantear estrategias de diálogo intercultural en contextos multiculturales, pues ya no se trata de hablar de saberes locales de segundo orden, en un mundo que se enfrenta a la globalización y a la modernidad (Escobar A. , 2005).

Los saberes locales se han convertido en poder y estos, más que desaparecer, se articulan a la globalidad desde una perspectiva intercultural, resignificando forma y contenidos, por eso hay pueblos que fueron invisibilizados y que hoy se visibilizan con elementos de modernidad de una manera local, de forma simultánea, se presentan procesos de diferenciación junto a los de homogenización (Escobar A. , 2005). Por lo que "el futuro del conocimiento local depende contextualmente de su potencial globalizante para generar nuevas fuentes de conocimiento desde adentro" (p. 137).

Así, la transformación de la universidad de una institución universalista a una pluralista y democrática, que atiende a lo local, regional, nacional e internacional, puede ser posible a partir de un diálogo recíproco y múltiple de civilizaciones, culturas, conocimientos, historias, religiones, idiomas, e identidades (Mignolo, 2005a). En una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo (Restrepo & Rojas, 2010).

Esto implicará flexibilidad y el establecimiento de un orden no jerárquico para la educación superior, en cuanto a su estructura institucional, como en sus planes

curriculares, y también la diversificación de las formas y los lenguajes, de manera que incluyan, además de la escritura, las oralidades y lo visual, que las TIC recobran y actualizan. Esto tiene implicaciones a nivel institucional, pues la producción de conocimientos contextualizados requiere de dispositivos y sistemas abiertos, menos perennes y organizaciones menos rígidas y jerárquicas (Santos B. S., 2005).

En este orden de ideas, si en el pasado la universidad moderna aportó a la constitución del proyecto de Estado-nacional moderno, hoy debemos repensar esa función social y aportar a un nuevo proyecto, desde otros discursos, apoyado desde los movimientos sociales, desde abajo, para pensar un proyecto nacional que traspase las políticas globales, de manera que la reflexión y la confrontación con saberes *otros* que nos reconectan con la vida y el mundo, coadyuven a avizorar caminos, a la vez que se gana en legitimidad, aporte a la construcción social de un mundo más justo.

En este marco, mencionamos algunos elementos generales a considerar, entre otros; para pensar un conocimiento y, por ende, una educación superior plenamente inclusiva.

Reflejar, respetar y promover la pluralidad lingüística, étnica y cultural del país, tanto entre profesores como estudiantes. Hacer una consideración particular sobre medios, formas y lenguajes a usar en la actividad pedagógica, ya sea la oralidad, la escritura o lo audiovisual. Asimismo, privilegiar el encuentro de saberes, como forma de construcción de la autoridad relativa de cada saber, de manera que no se excluyan ni establezcan jerarquías previas entre saberes, en función de sus orígenes raciales, epistémicos, geográficos, ni mucho menos por su medio de socialización (oral, escrito, audiovisual, etc.) (Carvalho, 2010; Mato, 2007).

Objetividad-escritura vs subjetividad-oralidad

En un sentido muy tradicional del término, la escritura se ha usado para determinar las rupturas entre el pasado y el presente, el comienzo de la historia y desarrollo de la teoría. Considerado como la marca de una civilización superior, el alfabetismo ha servido para juzgar a otras sociedades como incapaces de pensar crítica y objetivamente, o de mantenerse distante de las ideas y las emociones

(Tuhiwai Smith, 2016). De modo que el uso del dispositivo escriturario funciona como una linealidad vertical que genera una serie de clasificaciones jerárquicas excluyentes, tal como ha sucedido en América Latina, en donde el poder ha operado a través de la cultura alfabética (Rama, 1984).

Desde la epistemología ilustrada, esta idea ha generado en la cultura académica una clara separación entre las modalidades de transmisión del conocimiento, con el predominio de textos escritos que operan como un mecanismo de dominación, al excluir cualquier manifestación oral del criterio de verdad. El culto a la objetividad como paradigma de conocimiento, fomentado por el desarrollo científico del siglo XIX, hizo que los principios de las ciencias naturales y los métodos cuantitativos se volvieran hegemónicos en la reflexión sobre el pasado; por eso, se consideró que sólo los documentos escritos permitían reconstruir la 'verdad' de los hechos (Carvalho, 2010).

Al excluir la oralidad, también se excluyó a los sujetos involucrados en ella, así como a la reflexión sobre el mundo popular, como parte indispensable de la historia al situarlos en un pasado remoto muy lejos de la modernidad. En este sentido, recuperar un lugar destacado para la oralidad en el espacio académico universitario puede ser la oportunidad de coadyuvar a configurar un nuevo lugar de enunciación en vías a una nueva hegemonía, en la medida en que la tradición oral sea asumida como un escenario de respuesta y negociación frente el poder social (Carvalho, 2010).

Contar historias es una manera útil y culturalmente apropiada de representar la "diversidad de la verdad" dentro de la cual el narrador y no el investigador tiene el control. Cada historia individual es poderosa, porque contribuye a una historia colectiva en la cual toda persona tiene un lugar, pues las historias están conectadas con conocimientos y saberes colectivos. (Tuhiwai Smith, 2016).

En esta medida, los estudios de las tradiciones orales y las literaturas populares pueden contribuir a replantear las problemáticas y a de-construir muchos de los presupuestos epistemológicos, estéticos y políticos que han sido construidos por la actual hegemonía.

Así pues, recuperar las llamadas tradiciones populares en el ámbito académico, más allá de la etiqueta de folclor que las acompaña, permite vislumbrar una vía para la descolonización de la producción del conocimiento y mostrar, sin caer en relativismos culturales, que la modernidad fue producida en relación con diferentes realidades locales, cuyos conocimientos fueron subalternizados o desconocidos. Luego, la cuestión no es si hay que recuperar estas tradiciones, sino para qué, cómo y con quiénes sería útil hacerlo (Vich & Zavala, 2004).

Corolario

Pluralizar la universidad implica un desplazamiento del imaginario histórico, epistémico y político centrado en Europa, para pensar una universidad que trascienda las narrativas de la modernidad en las que hasta ahora ha estado circunscrita. Pues, como lo señala Restrepo (2007), no es posible pluralizar, descentrar y pensar en la otredad sin desvirtuar los vínculos del conocimiento con las narrativas occidentales de la modernidad colonialidad.

Por lo que, la posibilidad de un proceso más amplio de descolonización de la universidad está relacionado con la voluntad de acortar la distancia epistémica instaurada por el mundo moderno colonial. Es decir, presupone diálogo del saber disciplinar con los sujetos y los saberes excluidos por los filtros de la academia, para modificar la visión ahistórica que concibe el conocimiento como totalmente autónomo del mundo.

En este sentido, la inclusión de estas comunidades en la universidad no puede ser solamente nominal si se quiere operar una transformación que democratice el ámbito universitario; pues constituye una oportunidad para reconocer lo profundamente colonizados que estamos en la academia. Así, con su inclusión se espera reconfigurar las relaciones de poder en el seno de la universidad, al incidir sobre aquello que se investiga; no solo en los temas y los enfoques, sino también en las formas y categorías usadas para conocer.

Preguntar a quién beneficia la investigación y el conocimiento que se produce en la universidad evidencia su carácter político, pues quien patrocina la investigación

no lo hace desde un lugar neutro, sino que se sitúa dentro de un sistema de poder al servicio de los grupos de interés que la patrocinan.

En otras palabras, "la investigación existe dentro de un sistema de poder" (Tuhawai Smith, 2016, p. 294), por lo que si la universidad pretende contribuir a añadir valor a la sociedad para el futuro, que conlleve a la transformación social, esto implica el reconocimiento y reparación a aquellas culturas y grupos humanos históricamente excluidos.

En este sentido, el dialogo intercultural puede resultar de mutuo enriquecimiento para las comunidades y para la universidad; porque aporta legitimidad a la universidad al dar cuenta de la realidad de los grupos sociales diversos que habitan la nación y responder a sus demandas y, por tanto, renueva la proyección social de la academia universitaria. También, los grupos sociales se favorecen, porque pueden comenzar a captar los beneficios de la investigación universitaria que se realice desde el contexto local de las poblaciones.

Por supuesto, esto implica menos unilateralidad y más interactividad con agentes sociales diversos, es decir, mayor heterogeneidad y menos jerarquías verticales. Pues, la contextualización obliga al diálogo. Lo que aportaría a la universidad mayor contacto con la realidad de nuestras naciones, un mejor y eficiente uso de los recursos y a establecer un horizonte de posibilidades acorde con nuestras realidades, necesidades y preocupaciones que coadyuve a disminuir la dependencia del Norte global.

Trabajos citados

1. Carvalho, J. J. (2010). Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa* (12), 229-251.
2. Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
3. Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del

- Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
4. Escobar, A. (2004). Más allá del tercer mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales antiglobalización. *Nómadas* (20), 86-100.
 5. Escobar, A. (2005). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. Lander, *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
 6. Gama, L. E. (Octubre de 2009). El lugar del otro en las ciencias humanas. *Nómadas*, 125-137.
 7. Grosfoguel, R. (2007). Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel. *Tabula Rasa* 7, 323-340. (D. L. Canavate, Entrevistador) Colegio Mayor de Cundinamarca.
 8. Ibañez, A., & Aguirre Ledezma, N. (2013). *Buen vivir, vivir bien. Una utopía en proceso de construcción*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.
 9. Maldonado Torres, N. (2007). Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser y del conocer. *Conferencia Internacional "Reparaciones y descolonización del conocimiento"*, (pág. 21 p.). Salvador.
 10. Mato, D. (2007). Interculturalidad y Educación Superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas* (27), 62-73.
 11. Mignolo, W. (2005a). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa* (3), 47-72.
 12. Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y el giro descolonial. En C. Walsh, Á. García Linera, & W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (págs. 9-20). Buenos Aires: Ediciones del signo.
 13. Muñoz, H., & al., e. (2002). *Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?* México: Maestría en sociolingüística de la educación básica y bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM Iztapalapa.
 14. Rama, Á. (1984). *La Ciudad Letrada*. Hanover: Editorial del norte.
 15. Restrepo, E. (2007). Antropología y colonialidad. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 289-304). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
 16. Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *La inflexión decolonial*. Popayán: Universidad del Cauca.
 17. Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En S. C. Berkin, & O. Kalmeier

(Coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pág. 268). Barcelona: Gedisa.

18. Sánchez, W. (2007). La universidad sin órganos, capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad colombiana. *Nómadas* (27), 34-46.
19. Santos, B. S. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales*, 13-70.
20. Santos, B. S. (2011). Epistemologías del sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16 (54), 17-39.
21. Suárez-Krabbe, J. (2012). Pasar por Quijano, salvar a Foucault. Protección de identidades blancas y decolonización. *Tabula Rasa* (16), 39-57.
22. Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
23. Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.