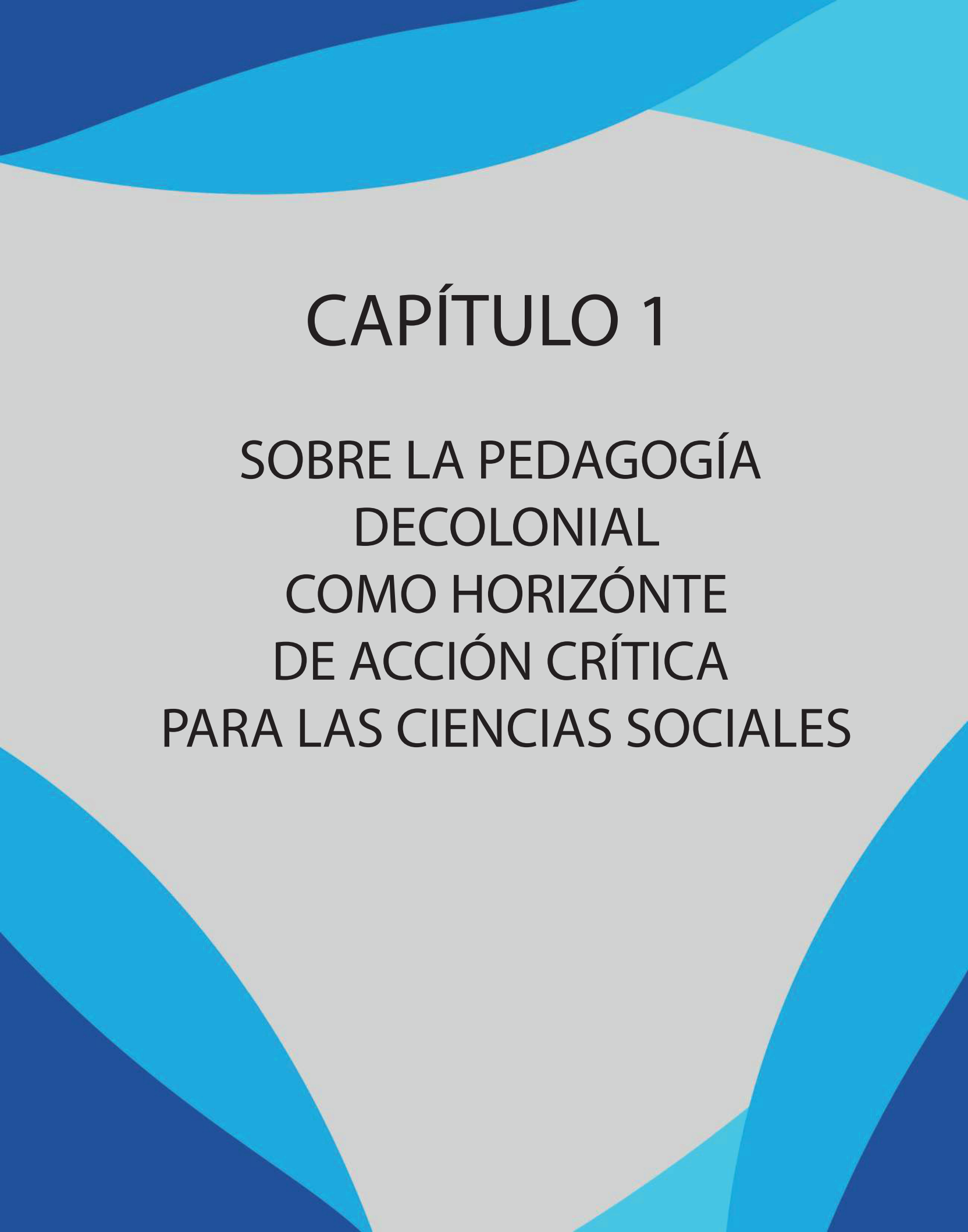




CAPÍTULO 1

SOBRE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL COMO HORIZÓNTE DE ACCIÓN CRÍTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 1

SOBRE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL COMO HORIZÓNTE DE ACCIÓN CRÍTICA PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

Diego Fernando Silva Prada¹, Saúl Ernesto García Serrano², Beatriz Núñez Arce³, Patricia Gutiérrez Ojeda⁴, Nancy Johana Martínez Rodríguez⁵

RESUMEN

En este capítulo se reflexiona sobre la necesidad de asumir el enfoque cualitativo crítico decolonial, desde los aportes del grupo Modernidad/colonialidad. Se empieza por señalar el énfasis conservador desde el que comenzaron las Ciencias Sociales en el siglo XIX, como una apuesta cientificista eurocéntrica que es replicada por los países periféricos y semi periféricos. Luego, se lleva a cabo la crítica al eurocentrismo desde lo cultural, lo económico, lo político y, especialmente, lo epistemológico, reconstruyendo los argumentos en contra de la colonialidad del saber y de cómo ésta atraviesa la lógica de las instituciones universitarias en América Latina. Finalmente, se pasa al aspecto propositivo de entender la propuesta de la decolonialidad del saber en su dimensión pedagógica como horizonte de praxis crítica.

Palabras claves: Colonialismo, decolonialidad, pedagogías críticas, Ciencias Sociales.

¹ Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas, Manizales. Magíster en Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I), México. Doctor en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Docente del programa de Licenciatura en Educación Infantil, Uniminuto, Bucaramanga.

² Profesor investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Bucaramanga, Colombia; acreditado ante el Departamento de investigación en Colombia-Colciencias. Estudios Eclesiásticos de Filosofía y Teología, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas (Universidad Santo Tomás); Especialista en Educación y Orientación Sexual (Universidad Manuela Beltrán), Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Santo Tomás); Master en Bioética, Master en Matrimonio y familia (Pontificia Universidad Lateranense-Pontificio Instituto Juan Pablo II-Roma).

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, UNIMINUTO, Bogotá. Fotógrafa experimental de la Escuela Bonaerense de Fotografía, La Plata, Argentina. Estudiante de la Maestría en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

⁴ Docente Investigadora Tiempo Completo Corporación Universitaria Minuto de Dios del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. Licenciada en Educación Pre-escolar UNAB, Especialista en Educación con Nuevas Tecnologías UNAB, Especialista en Docencia Universitaria Centro de Educación Militar CEMIL, Maestra en Educación con énfasis en procesos de enseñanza y aprendizaje Tecnológico de Monterrey, Magíster en Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios. Grupo de Investigación QUANTUM.

⁵

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este trabajo reflexivo es dar a conocer una perspectiva teórica conceptual y, a la vez, un enfoque metodológico de trabajo que desde hace un poco más de veinte años ha venido consolidándose en América Latina y el Caribe, como una veta dentro de los estudios críticos en las Ciencias Sociales, esto es, el horizonte decolonial latinoamericano en tanto que posibilidad de significación dentro de los programas de licenciaturas y de las prácticas pedagógicas que realizamos cotidianamente.

Esta perspectiva amplía y profundiza lo que se trabaja en las academias tradicionales de la mayoría de las facultades de educación y ciencias sociales en la región a partir de los formatos de investigación científica cuando se habla del enfoque cualitativo de investigación. Hay que aclarar que lo cualitativo se define a partir de la intencionalidad con la que se llevan a cabo los proyectos de investigación y la perspectiva (epistemológica) o cosmovisión implícita con la que se construye el conocimiento y, como lo mostraron Páramo y Otálvaro (2006), no debe ser confundida con los instrumentos de recolección de información, es decir, con las herramientas de obtención y análisis de los datos. De esta manera, se parte de la siguiente definición de investigación o enfoque cualitativo:

El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento (Sandoval Casilimas, 2002, p. 29).

Así, cuando se desarrolla una investigación cualitativa, se está queriendo alcanzar la explicación y comprensión interna de un fenómeno o problema específico, no comprobar o describir una relación de causa y efecto para defender una hipótesis que a la vez deje en pie una ley o un conjunto de leyes; implica una aceptación de valores en juego desde los cuales el investigador interpreta la realidad. Lo que verdaderamente importa en el enfoque cualitativo es la particularidad del fenómeno de estudio elegido, no su generalidad o la intención de aplicar la falsabilidad a una ley.

Ahora bien, cuando se habla, a su vez, del trabajo desde la perspectiva crítica, se incluyen los anteriores elementos epistemológicos (particularidad, comprensión, participación, intersubjetividad, no neutralidad valorativa, dialéctica sujeto-objetos de conocimiento), pero se amplía la intencionalidad del ejercicio de construcción del conocimiento. Éste implica, como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014):

comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad) [...] se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales [...] pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad social (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en este proceso (p. 496).

Entonces, con la perspectiva o enfoque crítico se está teniendo una intencionalidad de comprender para transformar ese problema que ha abierto el horizonte de la construcción de conocimiento. De origen marxista, este enfoque recupera la actitud de crítica al sistema de contradicciones capitalista, para actualizar la tarea transformadora del saber. Y la transformación significa en las coordenadas del enfoque crítico el mejoramiento de una situación problema, la resolución de la contradicción, el.

Antes de comenzar el desarrollo de la argumentación hay que aclarar que cuando hablamos de las Ciencias Sociales estamos refiriéndonos al conjunto de saberes que en el siglo XIX se consolidaron como disciplinas científicas. Las 5 principales disciplinas fueron: Economía, Historia, Sociología, Antropología y Psicología. Otras disciplinas se construyeron a la sombra del ejemplo dado por éstas, tales como la ciencia política, la Administración de empresa y la Pedagogía. Todas ellas queriendo ser legítimos saberes científicos (Wallerstein, 1996). La exposición irá, por lo tanto, de lo general a lo particular, viendo cómo esa gran matriz llamada Ciencias Sociales se fue consolidando desde unos patrones y fundamentos, abarcando a lo pedagógico y, finalmente, cómo podemos dimensionar un trabajo pedagógico desde la alternativa crítica denominada con el apellido de decolonial.

2. DESARROLLO

2.1 EL DOBLE ORIGEN DE LAS CIENCIAS SOCIALES: DE LO CONSERVADOR A LO REVOLUCIONARIO

La doble hélice del origen de las Ciencias Sociales señala que éstas fueron un esfuerzo por: a) consolidar la sociedad industrial capitalista naciente en la Europa de los siglos XVIII y XIX o b) intentar superar tal sociedad mediante la crítica y la transformación de las contradicciones del capitalismo. En otras palabras, desde sus inicios sociológicos, las Ciencias Sociales tomaron parte, de manera bastante política, subjetiva y poco neutral a pesar de su enunciación científicista, por ser legitimadoras y defensoras del nuevo orden burgués o por apartarse del nuevo sistema de creación de la riqueza y deslegitimarlo, mostrando sus inequidades, injusticias y prácticas deshumanizantes⁶.

Así mismo, las Ciencias Sociales han sido un producto que se generó en los países que llevaron adelante el proceso de la industrialización moderna: Inglaterra, Francia, Italia, Alemania y Estados Unidos (Wallerstein, 1996). Como lo afirma Trouillot en su texto *Transformaciones globales* (2003), éstas son un producto de las sociedades Noratlánticas donde se fueron gestando estas narrativas científicistas que conocemos como disciplinas y que van formando poco a poco una geopolítica del conocimiento. Digo esto para hacer énfasis en que las Ciencias Sociales tienen un anclaje particular y son promovidas hasta llegar a ser asumidas por el resto de naciones del mundo, universalizando una bien particular forma de conocimiento y de cosmovisión. El rasgo de universalidad de este tipo de saber es un resultado y no el comienzo del proceso; lleva implícito la lucha por imponer una visión sobre otras visiones, los procesos de ampliación de metodologías y de objetos de estudio.

De esta manera, las universidades se convirtieron en los nichos principales donde los discursos sociales se llegaron a legitimar y adquirir valor y reconocimiento como ciencias. Instituciones que, recordemos, tienen las mismas estructuras burocráticas jerárquicas medievales de mando y obediencia, pero que se reconstituyeron bajo la égida de lo científico. Esto significó que las diferentes disciplinas sociales tuvieron que disputarse un lugar al interior de las instituciones universitarias, con el fin de conseguir recursos para la investigación y el desarrollo de teorías. Como lo afirma el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez: “El conocimiento institucionalizado esconde una lucha feroz entre diferentes actores por la obtención de un determinado tipo de capital” (2007, p. 80). Lucha por puestos burocráticos, por visibilidad comunitaria académica, por reconocimiento científico, por capital cultural.

⁶ Ver por ejemplo la obra del conde de Saint-Simón o del mismo Augusto Comte, de Edmund Burke o de Chateaubriand, para corroborar su carácter conservador, en algunos casos procapitalista en otros casos anticapitalista pro-medieval. Por el otro lado del espectro ideológico, las obras de Carlos Marx, Friedrich Engels y los anarquistas como Bakunin y Kropotkin son ejemplo del intento de fundar el saber social como superación del capitalismo.

En la mayoría de los casos disciplinares (economía, sociología e historia), la defensa conservadora por el nuevo régimen burgués capitalista terminó convirtiéndose en la autolegitimación y defensa del lugar del conocimiento científico universitario frente a otros tipos de conocimiento. En todo este proceso, la lucha por ser saberes científicos implicó el dejar a un lado todo otro tipo de saberes no científicos, carentes de validez epistemológica: saberes ancestrales, saberes comunitarios, saberes campesinos e indígenas, que representaron el atraso y lo contrario a la modernidad Noratlántica progresista. Se puede denominar este proceso como de reducción de la diversidad epistemológica, ontológica y social. A pesar de la consolidación de lo científico y en contravía de ésta, la modernidad ha significado el empobrecimiento de la diversidad de discursos y cosmovisiones. La ganancia en profundidad y exactitud científica, de un lado, llevó a la pérdida, por otro lado, del espectro epistemológico y el horizonte de los saberes.

2.2 EL CONTEXTO SISTEMA-MUNDO Y SUS IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS

El mundo se volvió sistema a partir de la generalización de los modos capitalistas de explotación laboral, generación de riquezas y construcción de conocimientos. Pero, ¿cómo se dio todo este largo proceso? A partir de diferentes niveles entrecruzados de violencia de distinto tipo: epistémica, cultural, económica y religiosa. Estos procesos de largo aliento secular pueden ser sintetizados en la primera premisa de la que parten la mayoría de los representantes del grupo modernidad/colonialidad, como Anibal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel y Walter Mignolo, y es que sin la colonialidad hubiese sido imposible la modernidad. Esto quiere decir, nada más y nada menos que la modernidad no está fundamentada en los ideales de la justicia, los derechos humanos, la autonomía del sujeto y la racionalidad del sistema; sino que, por el contrario, ese proyecto moderno está construido desde las bases coloniales de la violencia sintetizada en el saqueo, la imposición cultural y las economías de enclave. Esa cara oscura que a veces aparece y es denunciada por algunos ha sido consubstancial y estructural al proyecto moderno de libertad, igualdad y fraternidad, al proyecto progresista de la modernidad.

Sin embargo, para la perspectiva decolonial crítica, este macro proceso de lo colonial no solo va o abarca temporalmente del supuesto “descubrimiento de América” en el siglo XV hasta los procesos independentistas en los siglos XIX y XX. Como bien lo dijo Boaventura de Sousa Santos: “El fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades” (2010, p. 12).

El supuesto tránsito que significó el asumir los regímenes republicanos en toda América fue una nueva vuelta de tuerca del poder del sistema-mundo capitalista, donde las nuevas élites de los países reprodujeron la lógica colonial al interior de las comunidades liberadas

del yugo español, inglés y portugués. Lo que se ha llamado como el nuevo colonialismo interno, post-independencias políticas, “no es solo ni principalmente una política de Estado, es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades” (De Sousa Santos, 2014, p. 30).

Más allá de la cuestión de la ocupación territorial de un Estado sobre otro, lo que importa acá es la lógica o como lo dice De Sousa Santos, la gramática social, la estructura de dominación cultural que reproduce las diferencias, las rupturas y los desequilibrios entre la metrópoli y las periferias. Las elites criollas latinoamericanas sustituyeron a la vieja élite virreinal europea, pero no sustituyeron la gramática de dominación, más amplia y profunda que los sobrepasaba a éstos y a aquellos.

Los patrones de poder continuaron su curso histórico en el afán por convertir a las naciones periféricas en modernas, avanzadas, blancas y científicas: fieles copias de las sociedades europeas. Como se puede ver, con esta manera de entender las relaciones entre Estados-nación se cimienta la concepción eurocéntrica, en la que el centro de la historia universal es Europa y el resto se encuentra a la saga, tratando de llegar a ser como Europa: modelo y matriz original social del sistema.

El eurocentrismo se convierte en uno de los elementos fundantes más importantes de esta colonialidad extendida durante los siglos XIX, XX y XXI. Específicamente Francia, Inglaterra y Alemania han sido los espejos donde los distintos países de América Latina se han visto y comparado o se han tratado de ver reflejados. En esta medida y como lo dijo G.W.F Hegel, estas periferias han carecido de historia propia (Hegel, 1991), de una historia universal en clave de elevación abstracta del espíritu que se realiza finalmente en Alemania, en la filosofía especulativa dialéctica que él mismo encarnó.

Accedemos de esta forma a la definición que da Anibal Quijano sobre lo que es la colonialidad:

Uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Quijano, 2000).

El eurocentrismo es realmente una forma velada de reproducir esa clasificación racial/étnica de la población mundial, donde hay una naturalización de la diferencia jerárquica y donde se ve como normal y cotidiano, por ejemplo, el desprecio por lo campesino, lo indígena u originario, al ser sinónimo de exotismo bárbaro y de atraso. Eurocentrismo racista y racializador, productor de ciudadanos de primera, segunda y

tercera clase. Racialización que aún hoy impera en la vieja Europa y que algunas comunidades latinoamericanas replican con el afán de limpiar su “sangre” y llegar a ser mestizos casi blancos. La clasificación racial naturalizada opera en la mente y en los lazos sociales que nos constituyen como sociedades modernas y la modernidad consiste en esa producción y ordenamiento ontológico desde la diferencia colonial.

Ahora bien, en cuanto al aspecto epistemológico del conocimiento, la colonialidad opera en esa línea de la que ya había hablado al principio de este texto y es en la materialización de los saberes científicos, en lo que se denomina como el cientificismo. Las Ciencias Sociales han sido y siguen siendo parte fundamental de la matriz colonial del saber, aceptando las jerarquías de conocimiento a partir del baremo de lo científico. Pero, ¿cuáles han sido las representaciones que se han hecho dominantes en esta matriz de saber/poder colonial? Han sido fundamentalmente tres: A) La idea de un tiempo lineal y progresivo (la modernidad es sinónimo de progreso ilimitado); b) La idea o representación de un espacio mundial jerarquizado (Norte-Sur) con sus respectivos grados de valoración y subvaloración, c) La ciencia como el único conocimiento legítimo dentro de las academias universitarias, y finalmente, d) La naturalización de a), b) y c), es decir, el reforzamiento y la aceptación como principios no negociables o dogmas de las anteriores representaciones epistemológicas y ontológicas.

2.3 LA COLONIALIDAD DEL SABER Y LA UNIVERSIDAD

Los resultados derivados de esta forma de entender el conocimiento como ciencia son múltiples: lo primero es que las universidades se convierten en centros de monopolización del conocimiento y de validación del conocimiento que es aceptado dentro de éstas: nuevos-viejos clubes de reconocimiento académico; circuitos de dinamización de saberes expertos. Sin embargo, desde una perspectiva crítica debe dudarse de la objetividad que conlleva todo el proceso de construcción de las ciencias. Como lo dijo Habermas (1965), sin interés no es posible ningún conocimiento y esto aplica a las ciencias especialmente. Los intereses son inclinaciones subjetivas que intentan probar una verdad, la cual se debe comprender como particular, es decir, toda verdad implica un proceso en el que pasa de lo particular a lo universal, borrando su particularidad, mostrándose como universal, cuando realmente no lo es (Trouillot, 2003).

Conocimiento subjetivo socializado y reconocido por la comunidad académica.

Lo segundo es que sobreviene una subalternización o invisibilización de los saberes, representaciones otras y memorias/narrativas diversas que quedan por fuera de las academias. El cerramiento implícito de lo que es o no válido implica un afuera que se significa como silencio cultural. Por ejemplo, solo hasta ahora, siglo XXI, los saberes médicos ancestrales de diferentes pueblos originarios de América Latina empiezan a ser visibilizados por la medicina tradicional, empiezan a ser aceptados con un contenido de verdad y eficacia. Formas de relación con la tierra empiezan a respetarse en medio de la

crisis medio ambiental, aceptándose perspectivas biocéntricas que rompen con el antropocentrismo clásico de la visión judeocristiana capitalista.

El tercer aspecto derivado de la colonialidad del saber es el analfabetismo monocultural que intenta borrar la diversidad de culturas que están tanto adentro como afuera de Europa; ésta se va volviendo poco a poco más culturalmente homogénea. La homogeneidad se puede ver expresada en la repetición de las experiencias que los sujetos y las comunidades experimentan en la vida cotidiana: felicidad estandarizada en los moldes de la globalización económica contemporánea: turismo, redes sociales, programas de televisión, imágenes, instituciones culturales y tiempos de trabajo y descanso vividos y experimentados exactamente con el mismo sentido en todos los países de la tierra. Objetivos y fines de las vidas que están enmarcados en el exitismo mercantil y la visibilidad en las redes sociales. Todo esto está cercano a lo que Herbert Marcuse denominó con el concepto de hombre unidimensional (1985), un ser humano aplanado por las fuerzas sociales totalitarias que le dicen cómo conseguir la “plenitud”, que le dicen cómo comportarse correctamente en sociedad.

Así:

En virtud de la manera en que ha organizado su base tecnológica, la sociedad industrial contemporánea tiende a ser totalitaria. Porque no es solo totalitaria una coordinación política terrorista de la sociedad, sino también una coordinación técnico-económica no-terrorista que opera a través de la manipulación de las necesidades por intereses creados, impidiendo por lo tanto el surgimiento de una oposición efectiva contra el todo (Marcuse, 1985, p. 33).

Y los que habitamos los espacios de las academias universitarias sabemos que éstos centros de sociabilidad, muchas veces, han reproducido la lógica totalitaria de la colonialidad globalizada. Las instituciones privadas y públicas, en el nivel de posgrado, se han plegado a los dictámenes del capital:

Decimos que la universidad se factoriza, es decir, se convierte en una universidad corporativa [...] en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la Nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

Esa universidad corporativa dice promover el pensamiento crítico, pero la verdad es que hoy vemos a casi todas las instituciones de educación superior competir acríticamente por quedar en los niveles más altos de los rankings mundiales que miden la competitividad de éstas; vemos cómo los administradores educativos se rasgan las vestiduras por publicar en índices internacionales; asumen acríticamente un pobre bilingüismo anglosajón como criterio de cientificidad único y se discrimina a los docentes que no vengán al país con

títulos de posgrados obtenidos en Estados Unidos o Europa. En muchos casos tenemos universidades, como dice Castro-Gómez, que no promueven el mejoramiento moral de la humanidad con un horizonte amplio y humanista, sino que se piensan como instituciones de aprovisionamiento de recursos técnicos y tecnológicos para sacar al mercado sujetos obedientes y dóciles que sirvan a las necesidades del mercado industrial. Unas universidades que, en gran parte, no piensa los fines sociales, pues estos parecen estar ya dados por eficiencia y por los estándares internacionales de calidad; que están centradas en la lógica totalitaria de lo burocrático administrativo y que las funciones principales o substantivas parecen quedar subordinadas al poder burocrático del informe, a la gestión y a los interminables procesos de acreditación de alta calidad.

Muchas universidades en América Latina se autoafirman como transformadoras, pero la verdad es que solamente se están promoviendo como centros de formación de nuevos capitalistas, con cada vez más herramientas tecnológicas para sacar provecho de su posición privilegiada, en sociedades donde a duras penas el 50 % de la población tiene acceso a formación universitaria y otro 50% llega a terminar sus estudios en este nivel. Es decir, las instituciones universitarias terminan siendo las formadoras de esas nuevas élites que repiten acríticamente, muchas veces ahistóricamente un saber neocolonial.

2.4 ¿QUÉ ENSEÑAR? PEDAGOGÍA DECOLONIAL

Los resultados derivados de esta forma de entender el conocimiento como ciencia son múltiples: lo primero es que las universidades se convierten en centros de monopolización del conocimiento y de validación del conocimiento que es aceptado dentro de éstas: nuevos-viejos clubes de reconocimiento académico; circuitos de dinamización de saberes expertos. Sin embargo, desde una perspectiva crítica debe dudarse de la objetividad que conlleva todo el proceso de construcción de las ciencias. Como lo dijo Habermas (1965), sin interés no es posible ningún conocimiento y esto aplica a las ciencias especialmente. Los intereses son inclinaciones subjetivas que intentan probar una verdad, la cual se debe comprender como particular, es decir, toda verdad implica un proceso en el que pasa de lo particular a lo universal, borrando su particularidad, mostrándose como universal, cuando realmente no lo es (Trouillot, 2003).

Conocimiento subjetivo socializado y reconocido por la comunidad académica.

Lo segundo es que sobreviene una subalternización o invisibilización de los saberes, representaciones otras y memorias/narrativas diversas que quedan por fuera de las academias. El cerramiento implícito de lo que es o no válido implica un afuera que se significa como silencio cultural. Por ejemplo, solo hasta ahora, siglo XXI, los saberes médicos ancestrales de diferentes pueblos originarios de América Latina empiezan a ser visibilizados por la medicina tradicional, empiezan a ser aceptados con un contenido de verdad y eficacia. Formas de relación con la tierra empiezan a respetarse en medio de la

crisis medio ambiental, aceptándose perspectivas biocéntricas que rompen con el antropocentrismo clásico de la visión judeocristiana capitalista.

El tercer aspecto derivado de la colonialidad del saber es el analfabetismo monocultural que intenta borrar la diversidad de culturas que están tanto adentro como afuera de Europa; ésta se va volviendo poco a poco más culturalmente homogénea. La homogeneidad se puede ver expresada en la repetición de las experiencias que los sujetos y las comunidades experimentan en la vida cotidiana: felicidad estandarizada en los moldes de la globalización económica contemporánea: turismo, redes sociales, programas de televisión, imágenes, instituciones culturales y tiempos de trabajo y descanso vividos y experimentados exactamente con el mismo sentido en todos los países de la tierra. Objetivos y fines de las vidas que están enmarcados en el exitismo mercantil y la visibilidad en las redes sociales. Todo esto está cercano a lo que Herbert Marcuse denominó con el concepto de hombre unidimensional (1985), un ser humano aplanado por las fuerzas sociales totalitarias que le dicen cómo conseguir la “plenitud”, que le dicen cómo comportarse correctamente en sociedad. Así:

En virtud de la manera en que ha organizado su base tecnológica, la sociedad industrial contemporánea tiende a ser totalitaria. Porque no es solo totalitaria una coordinación política terrorista de la sociedad, sino también una coordinación técnico-económica no-terrorista que opera a través de la manipulación de las necesidades por intereses creados, impidiendo por lo tanto el surgimiento de una oposición efectiva contra el todo (Marcuse, 1985, p. 33).

Y los que habitamos los espacios de las academias universitarias sabemos que éstos centros de sociabilidad, muchas veces, han reproducido la lógica totalitaria de la colonialidad globalizada. Las instituciones privadas y públicas, en el nivel de posgrado, se han plgado a los dictámenes del capital:

Decimos que la universidad se factoriza, es decir, se convierte en una universidad corporativa [...] en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la Nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

Esa universidad corporativa dice promover el pensamiento crítico, pero la verdad es que hoy vemos a casi todas las instituciones de educación superior competir acríticamente por quedar en los niveles más altos de los rankings mundiales que miden la competitividad de éstas; vemos cómo los administradores educativos se rasgan las vestiduras por publicar en índices internacionales; asumen acríticamente un pobre bilingüismo anglosajón como criterio de cientificidad único y se discrimina a los docentes que no vengán al país con títulos de posgrados obtenidos en Estados Unidos o Europa. En muchos casos tenemos universidades, como dice Castro-Gómez, que no promueven el mejoramiento moral de la

humanidad con un horizonte amplio y humanista, sino que se piensan como instituciones de aprovisionamiento de recursos técnicos y tecnológicos para sacar al mercado sujetos obedientes y dóciles que sirvan a las necesidades del mercado industrial. Unas universidades que, en gran parte, no piensa los fines sociales, pues estos parecen estar ya dados por eficiencia y por los estándares internacionales de calidad; que están centradas en la lógica totalitaria de lo burocrático administrativo y que las funciones principales o substantivas parecen quedar subordinadas al poder burocrático del informe, a la gestión y a los interminables procesos de acreditación de alta calidad.

- A. Muchas universidades en América Latina se autoafirman como transformadoras, pero la verdad es que solamente se están promoviendo como centros de formación de nuevos capitalistas, con cada vez más herramientas tecnológicas para sacar provecho de su posición privilegiada, en sociedades donde a duras penas el 50 % de la población tiene acceso a formación universitaria y otro 50% llega a terminar sus estudios en este nivel. Es decir, las instituciones universitarias terminan siendo las formadoras de esas nuevas élites que repiten acríticamente, muchas veces ahistóricamente un saber neocolonial.

3. CONCLUSIONES

El hacer consciencia de cómo fue constituida la matriz del conocimiento en el que históricamente estamos culturalmente ubicados es ya una manera de tratar de cambiar los elementos políticos e ideológicos que se juegan en las disciplinas en las que nos hemos formados como sujetos. Esta consciencia señala el relativismo de todo el discurso cientificista-positivista y objetivo, ubicándolo en sus coordenadas particulares y específicas, dentro de un proyecto de modernidad que muestra su cara más colonial en nuestros días.

La perspectiva de trabajo decolonial de las Ciencias Sociales y de la pedagogía, concretamente, afirma que para América Latina es conveniente no ser eurocéntricos y relativizar el papel histórico cultural de las sociedades dominadoras como estrategia de recuperación de la riqueza de las comunidades que han existido desde antes de la ocupación territorial y la conquista del continente americano. Como lo dice Enrique Dussel (1980), es absolutamente necesario transformar la educación desde los contenidos que se enseñan, y no solo quedarnos en la reforma educativa que se centra obsesivamente en las formas y en la cuestión de la evaluación.

Es posible una educación alternativa si se entiende la importancia de la crítica sistemática al conjunto de verdades que están afianzadas en los intereses por preservar el sistema capitalista a cualquier costo. Se necesita rescatar lo propio, no desde la idea del esencialismo culturalista que cree en las purezas de las razas, sino para poder entablar diálogos interculturales, donde las condiciones de ese diálogo sean lo más justas posibles. La interculturalidad es una tarea pendiente tanto en América Latina como en el resto de regiones que están atravesadas por regímenes de dominación cultural. Europa fue Europa por los vínculos económicos y culturales que construyó con las distintas regiones del mundo, por las riquezas que extrajo de allí, por la diferencia racial que le permitió autodefinirse y por la geopolítica que definió su lugar privilegiado en el globo terráqueo.

No obstante todo lo anterior, hoy en día se ha comenzado con ese rescate de las culturas que fueron víctimas o exterioridad subalternizada de la historia. El objetivo decolonial es, finalmente, reconstituir la fuerza y la potencia de lo comunitario que sigue vivo en los distintos territorios. En esta medida, la perspectiva decolonial representa una mirada y un modo de trabajo que le apuesta a una praxis liberadora, redefiniendo el rol del investigador social, sea éste sociólogo, antropólogo, historiador o pedagogo, en tanto que participante activo en la construcción de conocimientos y saberes compartidos. La pedagogía tiene un sentido específico en la idea de la educación para la libertad de las comunidades y de los sujetos contenidos allí. Es necesario, como dice Catherine Walsh (2013), desaprender lo impuesto y reconstruir nuevas formas de subjetividad, que entiendan la importancia del ser nuevos actores de la historia.

La perspectiva decolonial es solo una opción crítica desde América Latina que sabe del grado de colonialidad vigente en las estructuras más arraigadas de la cultura contemporánea global y que propende por la pluralidad de conocimientos como praxis de liberación, visibilizando lo que ha sido subalternizado, potencializando esa necesaria exterioridad del capitalismo, haciendo reflexionar, finalmente, a los conocimientos sociales expertos sobre sí mismos.

Referencias

- Castro-Gómez, Santiago (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, (Eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre: Bogotá.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre: Bogotá.
- De Souza Santos, Boaventura (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce: Montevideo.
- De Souza Santos, Boaventura (2014). Epistemologías del sur. (Perspectivas). Akal: Madrid.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula Rasa, N° 13, pp. 217-233.
- Dussel, E. (2004). Sistema-mundo y transmodernidad. En S. Dube, I. B. Dube & W.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. En E. Lander (Comp.). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Unesco, Ciccus, Clacso: Buenos Aires.
- Dussel, Enrique (1980). La pedagogía latinoamericana. Nueva América: Bogotá.
- Habermas, Jürgen (1965). Conocimiento e interés. Recuperado de:
- Hegel, Georg (1991). Lecciones sobre filosofía de la historia. Fondo de Cultura Económica:
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Ciudad de México: McGraw Hill
- https://www.educantabria.es/docs/Digitales/Bachiller/LECTURAS_DIGITAL/Textos_autores_PDF/Habermas.pdf
- Lima.
- Marcuse, Herbert (1985). El hombre unidimensional. Planeta-Agostini: Barcelona. México D.F.
- Mignolo (Eds.). Modernidades coloniales: Otros pasados, historias presentes, (pp. 201–226). México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.

- Mignolo, Walter (2007). "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto". En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre: Bogotá.
- Mignolo, Walter (2010). Historias locales/ diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal: Madrid.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta Moebio, N° 25, pp. 1-7.
- Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del poder, globalización y democracia. Cecosam:
- Sandoval Casilimas, C. (2002). Investigación cualitativa. ICFES: Bogotá.
- Trouillot, Michel-Rolf (2003). Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno. Universidad del Cauca-CESO, Universidad de los Andes: Popayán.
- Wallerstein, Immanuel (Coord.) (1996). Abrir las Ciencias Sociales. Siglo XXI: México.
- Walsh, Catherine (Ed.) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I y II. Abya Yala: Quito.