

LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA COMO ESPACIO CRÍTICO: EPISTEMOLOGÍAS INTERCULTURALES/DECOLONIALES CONTRA LAS POLÍTICAS REPRODUCTORAS DEL PENSAMIENTO.

The Latin American university as a critical space: Intercultural/decolonial epistemologies against the reproductive politics of thought.

Ximena Sepúlveda Varas

Universidad Católica de Temuco.
La Araucanía, Chile.

xime.sepulveda.varas@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5580-045X>

Iván Valderrama Aguayo

Universidad Católica de Temuco.
La Araucanía, Chile.

ivalderramaaguayo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270507>

RESUMEN

El presente ensayo plantea como tesis la existencia de una responsabilidad ontológica de las universidades latinoamericanas, en cuanto instituciones validadoras del saber, que les demanda configurarse como espacios de encuentro y promotores de diálogos críticos sustentados en epistemologías contextualizadas. En el desarrollo del trabajo se busca proponer claves conceptuales que tributen a rearticular la institucionalidad universitaria tensionando sus bordes (Walsh, 2010:209) y porosidades para co-construir políticas institucionales y educativas contrahegemónicas. Finalmente se concluye haciendo un llamado a la imperiosa necesidad de construir espacios de encuentro horizontales y abiertos a las diversas comunidades que coexisten dentro de los distintos espacios académicos, relevando su naturaleza barroca-polifónica como instancias generadoras de conocimiento socioculturalmente contextualizado y que atiende a transformar la realidad de dominio jerárquico de los distintos saberes reproducidos en los distintos espacios de poder intelectual y académico.

Palabras claves: Universidades, América Latina, fronteras epistémicas, construcción de conocimientos.

ABSTRACT

This paper proposes as a thesis the existence of an ontological responsibility of Latin American universities, as validating institutions of knowledge, which requires them to configure themselves as meeting spaces and promoters of critical dialogues based on contextualized epistemologies. In the development of the work, it is sought to propose conceptual keys that contribute to rearticulate the university institutionalality, stressing its edges (Walsh, 2010: 209) and porosities to co-construct counter-hegemonic institutional and educational policies. Finally, it concludes by calling for the imperative need to build horizontal and open meeting spaces for the various communities that coexist within the different academic spaces, highlighting their baroque-polyphonic nature as generating instances of socioculturally contextualized knowledge and what serves to transform the reality of hierarchical domain of the different knowledges reproduced in the different spaces of intellectual and academic power.

Keywords: Universities, Latin America, epistemic frontiers, knowledge construction.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización se han extendido, a día de hoy, por todo el planeta, impactando en las distintas esferas de la vida y sus interrelaciones. No ajeno a dicho impacto están las formas de vivir y hacer vida universitaria. Así, los escenarios de cambio constante han implicado no solo una importante reestructuración del perfil socioeconómico de los territorios, sino también la reconfiguración del patrón y las relaciones de poder cognoscitivo entre las universidades y los centros de investigación transformándolos, a decir de Kauppinen (2013:17), en empresas de conocimiento y de elaboración de productos tecno-científicos sujetos a las decisiones del mercado.

Esta reestructuración en la forma de hacer y vivir la universidad ha implicado cambios organizativos sustanciales en este tipo de instituciones, incluyendo cambios asociados a los mecanismos de asignación interna de recursos, la división del trabajo de investigación académico con respecto a la docencia y el establecimiento de proyectos inter-trans universitarios orientados por los intereses económico-desarrollistas de los distintos gobiernos de turno y el sector empresarial. Como resultado, las nuevas prácticas institucionales de las universidades promueven comportamientos que funcionan bajo lógicas oferta y demanda y asignación de valor puramente mercantiles; lo que ha conllevado el fomento en la venta de productos y servicios promoviendo la competencia institucional-entre académicos por fondos concursables y/o incentivos al mérito como forma de compensar las precarias condiciones de desempeño (Aronowitz, 2000:74).

Estas nuevas orientaciones se dirigen, en lo fundamental, a transformar la vocación investigativa en productiva y afectan de forma más evidente a las ciencias naturales y disciplinas

directamente vinculadas a resolver las demandas del mercado de bienes y servicios tecnocientíficos. Así, esta transformación ha tenido como una de sus consecuencias más evidentes la reformulación de los currículos de enseñanza escolares reorientándolos al desarrollo de competencias STEM, promovida inicialmente por la National Science Foundation (Bogdan & García, 2021:73).

En este contexto de fomento del capacitismo educativo las ciencias humanas -las ciencias sociales y las humanidades- no se han visto ajenas a dichas fuerzas exógenas en cuanto también se han visto sometidas al influjo del espíritu neoliberal. Pruebas de aquello son el sistemático decrecimiento en los presupuestos disponibles para dichas áreas del conocimiento y el cuestionamiento de su estatus de ciencias y disciplinas necesarias desde el punto de vista de la competitividad, de la productividad o del crecimiento económico. Lo anterior ha conllevado que las ciencias del espíritu (Dilthey, 2015:41) hayan debido transitar hacia la aplicación y la innovación con el fin de integrarse a esta nueva reorganización estandarizada de la gestión universitaria.

Los cambios profundos que en esta condición ha sufrido la generación y transmisión del conocimiento en las universidades públicas y privadas, refieren no solo a la utilidad del mismo en busca del incremento de la productividad, la competitividad y el progreso económico (Schamp & Lo, 2006), sino también a la presión de la utilidad, el mercado y el control político que se presenta sobre los generadores autorizados de este conocimiento (Peters, 2007:48).

Esta condición global, que ha profundizado en el ámbito universitario la prevalencia del conocimiento hegemónico¹ su utilización y reconocimiento de acuerdo a quiénes y dónde

¹ Entendiéndose éste como el conocimiento del poderoso, en contraposición al conocimiento poderoso (Young & Lambert, 2014:45)

se genera, determina hoy una dependencia socioterritorial respecto de las cúpulas del saber² que se traduce en la invisibilización de los conocimientos que se generan en contextos situados y más aún aquellos que se generan fuera de la esfera académica formal, afectando con ello las posibilidades reales que tiene la institución universitaria para generar relaciones de mutuo reconocimiento intercultural sustentado en el diálogo de saberes (Leff, 2004:14).

EL CAMINO AVANZADO EN EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS CULTURALES:

Los estudios culturales como proyecto político y práctica de intervención (Walsh, 2010:215), emergen en una condición de la marginalidad universitaria en los años 50´ en el Reino Unido, a partir de la creación de la Escuela de Estudios Culturales Contemporáneos (*Center for Contemporary Cultural Studies*, CCCS) en la Universidad de Birmingham, Inglaterra.

El surgimiento del CCCS marca un punto de partida para el cuestionamiento académico del mundo contemporáneo a partir de un enfoque cultural, integrando en ello los aportes e interrogantes que provenían de diversos saberes y donde las separaciones disciplinares y las especializaciones en los estudios sociales dejaron de ser preponderantes (Wolf, 1985:118).

La Escuela de Birmingham y las contribuciones que a partir de ella se desencadenaron son referentes significativos para establecer un marco de

perspectivas críticas y políticas, destacando especialmente las aportaciones de Stuart Hall en la concepción de un proyecto de investigación política concebido desde las prácticas culturales, luchas políticas y desde el espacio concreto en que ellas se generan (Walsh, 2010:217). Desde este enfoque la práctica de resistencias de las clases populares subalternizadas y sus procesos de formación marcaron la pauta investigativa.

Recientemente, filósofos como Nancy Fraser han avanzado hacia el desarrollo de una teoría crítica del reconocimiento cultural que propugna que las políticas culturales de la diferencia (la justicia del reconocimiento) pueden ser combinadas con políticas sociales de la igualdad (la justicia distributiva) en respuesta a la dominación cultural creciente que el neoliberalismo, la acumulación de capital y la desigualdad económica.

Este tránsito, desde el marxismo determinista hacia un marxismo con enfoque cultural, ocurre en razón de la necesidad de explicar y analizar los conflictos de clase desde las diversidades culturales existentes, flexibilizando la lógica del pensamiento marxista mediante la influencia de la reflexión del filósofo italiano Antonio Gramsci a lo cual denominó la disputa de “bloques hegemónicos” (Gramsci, 1971:142). En Latinoamérica, esta influencia marxista gramsciana permeó, entre otros, la obra de José Aricó, Carlos Nelson Coutinho, Juan Carlos Portantiero y Dora Kanoussi, los cuales, tomando como punto de partida la realidad latinoamericana como lectura situada en una coyuntura problemática singular desarrollaron el proyecto académico de unir las problemáticas teóricas marxistas y la singularidad histórica y política de América Latina (Aricó, 2020:124; Cortés, 2010:152).

A la par de ello, los movimientos sociales y las luchas que emergieron con fuerza en las décadas de los 60´

² En Latinoamérica la productividad científica es altamente dependiente de la cooperación internacional, por ejemplo Chile se ubica en un punto intermedio en la recta que lidera Bolivia, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y R. Dominicana, quienes en el periodo 2010-2016 lograron publicar menos de 5.000 artículos Scopus con un porcentaje de co-publicaciones científicas entre el 81 al 100% cada uno; y por la vereda opuesta se encuentra Brasil, que en el mismo periodo publicó más de 100.000 artículos Scopus, con una dependencia internacional del 10 al 30% (Sebastián, 2019:84).

y 70' en Latinoamérica constituyeron el entorno para la irrupción y desarrollo de nuevas prácticas políticas, epistémicas y éticas de conscientización (Walsh, 2010:219).

Lo anterior, no solo constituyó movimientos político-sociales sino también movimientos epistémicos, lo que atrajo la atención de numerosos académicos y activistas latinoamericanos, que generaron un ingente proceso de desarrollo intelectual, que constituyó un aporte propio en la creación de nuevas teorías y concepciones científico sociales que configuraron el pensamiento crítico latinoamericano de la época (Vergara, 2002:15).

En América Latina, la época marcada por la finalización de la década de los 70' y la entrada de la década de los 80' impulsa reformas educativas que vienen a constreñir la profusa obra intelectual, política y social que marcó la era precedente. Estas reformas, promovidas por instancias nacionales e internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (López & Flores, 2006:8), impusieron condiciones para otorgar financiamiento a los países en vías de desarrollo a cambio de la transformación de la estructura universitaria (Patrinos & Ariasingam, 1998:89).

Estas profundas transformaciones repercutieron en la organización y énfasis propios de la universidad latinoamericana pasando de una estructura tradicional a aquella denominada "universidad empresarial" (Cancino, 2010:158). En medio del convulsionado ambiente latinoamericano de la época los movimientos indígenas, desde finales de los 80's, inician una serie de reivindicaciones y demandas a sus respectivos estados nacionales, abogando por el derecho a la tierra y el anhelo de consolidar estados pluriculturales y pluriétnicos (Cárdenas, 1998:6-8).

Ante ello, y como respuestas legales y jurídicas en el continente³, se gesta un nuevo marco constitucional que comienza con la reforma brasileña (1988), seguida por Colombia (1991), México (1992), Paraguay (1992), Chile (Ley Indígena de 1993), Perú (1993), Bolivia (1994), y Argentina (1994) y que culmina con la reforma ecuatoriana, consignada el caso más destacado de participación indígena por su capacidad de diálogo con diferentes sectores políticos y sociales, así como por sus resultados (1996 y 1998) (Banco Mundial, 2015:25-37).

En el ámbito macro institucional latinoamericano, la respuesta a los movimientos indígenas generó una nueva concepción de gestión estatal, siendo el modelo más destacado el del Consejo Nacional de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros (Conpladein) en Ecuador. La creación del Consejo Nacional de Justicia Social y Desarrollo en México, en 1994. En Bolivia, Ecuador y Perú la atención institucional pública a los pueblos indígenas se presenta con jerarquía y función ministerial; en Guatemala y Chile toma la forma de corporaciones o fondos especiales para atender las necesidades de desarrollo (en Chile, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI) (Cárdenas, 1998:6-8).

3Los emergentes cambios legales e institucionales que se promovieron a lo largo de toda Latinoamérica, fueron avalados por marcos legales internacionales favorables al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Se destacan entre ellos, la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), el Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966), el Pacto sobre Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966), la Declaración y el Programa de Acción de Viena adoptados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993 (ONU, 1993). El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), el Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (ONU, 1993), así como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (ONU, 2007) y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de Estados Americanos (OEA, 2016).

Esta remirada de la institucionalidad, decanta también en las instituciones educativas, promovándose desde la década del 70 'y más decididamente a partir de la década de los 80 ' la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como parte de un debate sobre las relaciones entre etnia, clase y nación (Moya, 1998:176) en la mayoría de los casos, son resultado del desarrollo social y de las formas de convivencia democrática. Muchos de los cambios jurídicos en nuestros países han sido fruto de las demandas y de las iniciativas de los movimientos étnicos y de la movilización de la sociedad civil en general. También la sociedad política latinoamericana parece haber asumido importantes retos. Sin embargo, no siempre los desarrollos conceptuales, jurídicos, técnicos y otros tienen una correspondencia exacta con la realidad. Son más bien una especie de referente al que es preciso arribar para lograr las metas de calidad, eficiencia, equidad, democracia y reconocimiento de la diversidad, principios que parecen inspirar a los movimientos de reforma educativa en América Latina. El cambio decisivo en este sentido, se produce en la década de los 80 ', donde Perú, Guatemala y Ecuador oficializan políticas educativas en favor de los pueblos indígenas, ejemplo que sería imitado por otros países en la siguiente década (Fajardo, 2011:25).

En esta encrucijada posmoderna, en la que las luchas contra la globalización hegemónica buscan contrarrestar el crecimiento estructural de la exclusión en el Tercer y en el Cuarto Mundo, surge una nueva visión epistemológica de los estudios culturales, el movimiento intercultural/decolonial, que busca reconocer a los oprimidos como sujetos cognoscentes antes que menesterosos.

Desde esta mirada, la variable determinante para explicar el subdesarrollo deja de ser el intercambio desigual de mercancías mediante el comercio internacional (teoría de la dependencia) y se enfoca en la domi-

nación cultural, iniciada en el periodo de la conquista por medio de la colonización española y portuguesa (De la Garza, 2021:68). Este nuevo enfoque de la colonialidad busca reivindicar las formas ancestrales de pensamiento vigente en los continentes antes de la llegada europea, restituyendo el lugar que las tradiciones de los pueblos originarios perdieron bajo la violencia de los colonizadores y su discriminación en virtud de la raza, los aspectos físicos y el color de la piel (De la Garza, 2021:71).

Desde el frente intercultural, las llamadas "epistemologías del sur" abordan los fenómenos sociales a partir de un diálogo entre sujetos sapientes en condiciones de reconocimiento y horizontalidad, asumiendo el contexto histórico en el que se han desarrollado las relaciones socio-culturales en Latinoamérica, en especial las relaciones interétnicas e interculturales (De Sousa Santos, 2009:123). De este modo, las epistemologías del sur ofrecen marcos teóricos renovados que buscan dar cabida a los saberes ancestrales, centrando sus posibilidades en la expansión política para enfrentar los desafíos que, sobre la democracia, el derecho y la dignidad humana generan las formas de opresión características del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Este enfoque epistemológico promete aportar instrumentos teóricos y metodológicos que permitan desarrollar un diagnóstico crítico del presente y tiene como elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre.

Frente al conocimiento científico hegemónico estas posturas epistemológicas adoptan miradas pragmáticas, criticando la epistemología moderna "no tanto por sí misma sino como producto de la modernidad europea y por su fe en la ciencia y en el progreso resultantes del desarrollo de las fuerzas productivas y de la contradicción entre capital y trabajo", pro-

poniendo en su lugar una polifonía en cuanto a las formas de conocer (De la Garza, 2021:14).

Este vuelco a lo cognitivo -la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2014:47)- en la explicación de la dominación y el subdesarrollo desde el enfoque intercultural/decolonial, en el que las relaciones centro-periferia dejan de referir a las relaciones materiales entre mercados y capitales y pasan a ser definidas por concepciones cognoscitivas respecto a las formas autóctonas de pensamiento que han sido desplazadas por los conquistadores europeos a través de formas diversas de genocidio indígena (De la Garza, 2021:17), ponen en el centro de la discusión la cuestión del conocimiento, o en palabras de Bernstein lo que él definió como el carácter y estructura del conocimiento (Bernstein, 1999:157-164).

Así, la propuesta decolonial-del sur es sentar las bases para constituir una política académica institucional que supere la atribución que se le hace al conocimiento científico moderno de formar parte de las fuerzas de la hegemonía o la colonización. El conocimiento poderoso no puede surgir de ninguna localización particular (grupo de interés o etnia) porque precisamente su estatus epistemológico se basa en su particularidad. Esto no invalida de modo alguno la complementariedad de los saberes, pero aboga por no ideologizar al conocimiento tradicional cómo la vía única para la superación de las condiciones mundiales que nos aquejan; y, del mismo modo, aboga por emancipar al conocimiento científico del yugo de la opresión capitalista neoliberal y de sus grupos de interés.

El llamado que desde las diversas epistemologías del sur se plantea es a concebir al conocimiento científico emancipado como un conocimiento contiguo y complementario de aquel que proviene del contexto tradicional/ancestral, ofreciendo desde el ejercicio de la co-construcción, la posibi-

lidad de expansión del conocimiento vernáculo a la vez que favorecer procesos de inserción contextual que se derivan de las aplicaciones científico tecnológicas co-construidas. Se propone para ello, reinterpretar la ecología de saberes y la traducción intercultural ya no como una oposición a "la monocultura del conocimiento y el rigor científico" (De Sousa Santos, 2017:237), sino como un entramado que permite discernir la contradicción entre el conocimiento indígena y el conocimiento legitimado por la sociedad global, promoviendo la co-construcción de conocimiento poderoso.

UNIVERSIDADES, AMÉRICA LATINA Y LAS FRONTERAS EPISTÉMICAS

Desde el estadio de desarrollo antes referido la crítica al modelo hegemónico de la ciencia global ha generado la emergencia, en gran parte de Latinoamérica, de movimientos intelectuales, académicos y estudiantiles que se orientan a la lucha contra formas de producción y organización capitalistas. Dichos modelos/colectivos/etc. sientan sus bases en prácticas otras ligadas a organizaciones y saberes indígenas, populares, solidarios y comunitarios.

En este contexto, prácticas históricamente subalternizadas comienzan a sistematizarse en visiones/herencias que han devenido en organizaciones adjetivadas como "las universidades interculturales" o "indígenas" (Blanco, 2009:134), las cuales se declaran instancias que luchan por el ejercicio del poder. Paralelamente, algunas universidades "tradicionales" han apostado por la creación de programas de formación avanzada en estudios (inter)culturales, configurando espacios para el desarrollo de pensamientos otros que se auto-definen críticos en cuanto se orientan a promover la generación de conocimientos emergidos desde escenarios socioculturales complejos en la región (Carter, 2017:253).

Dicho estado de la cuestión ha fomentado el desarrollo de iniciativas académicas que buscan cuestionar los paradigmas dominantes de construcción de conocimiento desde las ciencias sociales y las humanidades, para producir otros conocimientos y ofrecer otras formas de aproximarse a las realidades profundas del continente que se han puesto en relieve.

Desde los enfoques subalternos, poscoloniales y decoloniales se ha buscado fracturar la comprensión crítica y puramente positiva de la modernidad basado en la observación crítica de los procesos subyacentes de occidentalización presentes en las formas de hacer universidad e investigación.

Desde los programas ligados a los estudios interculturales, el cuestionamiento al conocimiento epistemológicamente uniforme/eurocentrado se declara explícitamente en conflicto con la relación entre distintos, donde la reflexión sobre el ser, hacer, sentir, vivir se expresa y manifiesta desde perspectivas y vivencias completamente diversas. Contextualizar la reflexión investigativa, convocando a otros conocimientos, permitiría de este modo establecer parámetros de reciprocidad reconociendo lo propio como valioso y válido (Walsh, 2007:28).

Esta urgencia por re-conocer la fuerza propia de Abya Yala, del pensamiento popular e indígena en la América profunda (Kusch, 1962:86), desde la reafirmación de legitimidad de los saberes propios, impele a sentar bases epistemológico/metodológicas otras respecto a cómo se construye el diálogo intercultural en los espacios educativos superiores. Especial importancia adquiere así reformular mecanismos de validación/construcción de conocimiento y preguntarse cuáles son las políticas de investigación que propician este diálogo en la esfera macro de la universidad latinoamericana.

De esta forma, la crítica que se plantea sobre los modelos universitarios apriori excluye aquellos esfuerzos por entender las complejidades efectivas que viven las universidades al menos en América Latina. Esto quiere decir que, si bien las universidades latinoamericanas han sentido el peso de la reestructuración neoliberal se observan esfuerzos por definir y levantar políticas y formas de gestión que involucran los temas interculturales⁴. El aspecto clave aquí tiene que ver con la capacidad de articular procesos de co-construcción de conocimiento poderoso (Young & Lambert, 2014:52).

¿EXTRACTIVISMO (EPISTÉMICO/ONTOLÓGICO) O RECONTEXTUALIZACIÓN?

El extractivismo, definido como una forma de economía política que se basa en la explotación intensiva de los recursos naturales, se expresa como una profundización radical de las prácticas destructivas que el modelo capitalista supone en cuanto considera a los individuos y al producto de su trabajo como mercancías; recursos de los que se puede disponer sin límites haciendo extensiva dichas relaciones de usufructo y dominación a los bienes espirituales disponibles en las personas y en los grupos de pertenencia de estos (Gudynas, 2018:63).

Así, esta situación ha sido denunciada por movimientos y activistas indígenas, señalando que *“extracción y asimilación van de la mano. El colonialismo y el capitalismo se basan en la extracción y la asimilación. Mi tierra se considera un recurso... Mi cultura y mi conocimiento son un recurso. Mi cuerpo es un recurso y mis hijos son un recurso, porque son el potencial para crecer, mantener y defender el sistema extractivista-asimilacionista. El*

4 Destacan entre ellas prácticas centradas en desarrollar perspectivas interculturales de investigación, programas de formación avanzada, inclusión transversal de temáticas interculturales en el currículo general de pregrado, creación de cátedras interculturales, entre otras.

acto de extracción suprime todas las relaciones que dan sentido a lo que sea que se extraiga. Eso siempre ha sido parte del colonialismo y la conquista." (Simpson & Klein, 2017:54).

Esta cita es representativa de la creciente sensación que en la actualidad tienen muchos pueblos originarios de su relación con el mundo académico. Donde sus conocimientos son, a juicio de sus portadores originarios, recursos que generan plusvalía para las carreras académicas o sociales de los que se apropian de ellas. Así, la resistencia al extractivismo tiene una cara política y una cara cognoscitiva y epistémica, de ahí que se vuelva necesario proyectar el conocimiento tradicional indígena en estas dos esferas. La primera es una resistencia al capitalismo extractivista, pero esta resistencia requiere de un conocimiento que rebase los límites culturales tradicionales.

Bernstein (1999:168), desarrolló originalmente el concepto de "recontextualización" para describir la estructura interna de la praxis discursiva pedagógica. En su concepción, recontextualizar corresponde a reubicar el conocimiento tradicional (contextual); en las estructuras de conocimiento jerárquico y en las estructuras de conocimiento horizontal (conocimiento científico). La idea aquí es que la "recontextualización" es una alternativa al extractivismo cognoscitivo o epistémico, puesto que permite valorar el conocimiento tradicional indígena al tiempo que fortalecerlo, en la medida que se transforma en un discurso vertical que permite expandir las posibilidades culturales de la tradición. Cuando el discurso se mueve de su posición original al nuevo posicionamiento, se genera una transformación, es decir, cuando el significado se transforma, ya no es el mismo significado (indígena ancestral) en tanto éste se resignifica y opera en un nuevo contexto (académico-mundial) ideacionalmente distinto.

Un ejemplo concreto de lo anterior se encuentra en la comprensión ecológica de los humedales en cuando microbiomas específicos. Reubicarlo, "recontextualizarlo" sería el ejercicio de reubicar el complejo de significados del conocimiento indígena en las categorías correspondientes a las corrientes de agua, del cual el conocimiento tradicional mapuche posee una vasta cosmología (Becerra & Llanquino, 2017:101-107). Así, la ecología del agua pasa de ser 'abstracta' y se hace 'concreta' en la medida que entra en relación con la red de significados del agua en la cultura mapuche que según Becerra y Llanquino (2017:77), identifica doce categorías, cada una de las cuales se entrelaza de diferentes modos en la cosmología mapuche. Esto muestra que el conocimiento se desplaza desde una dimensión epistemológica a una ontológica.

Se podría decir así que "*Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso*" (Marx, 1970:38). De esta forma, la recontextualización es un ascenso de lo abstracto a lo concreto, de lo "simple" a lo "complejo".

Para efectos del desarrollo de políticas de investigación basadas en dichos postulados aquello es de suma importancia pues, el reclamo que hacen los intelectuales y activistas indígenas cuando señalan, que tal o cual académico se apropia de un determinado concepto indígena y lo reposiciona en un discurso académico transforma la "esencia" de dicho concepto-vital en un ítem 'abstracto' que se inscribe más bien en el conjunto de significados de su carrera académica. Se observa así que la apropiación de los conceptos tradicionales sin mediar una recontextualización, genera indefectiblemente extractivismo cognoscitivo.

Por tal motivo, la "recontextualización" es siempre una praxis política que debe hacer explícita su moral. Así

este ejercicio de recontextualización debería responder a preguntas tales como ¿cuál es la potencia emancipadora que tiene determinado concepto de una estructura de conocimiento jerárquico recontextualizado en la praxis de una comunidad indígena y cómo contribuye a superar las restricciones objetivas y subjetivas que impiden tal emancipación?

De este modo, siempre el conocimiento recontextualizado debería inscribirse en el marco de la movilización de la conciencia en oposición a los principios del mercado aún cuando sean estos quiénes, cada vez más, orienten las políticas de investigación circunscritas a las ciencias humanas. Esta orientación (recontextualización *por sobre* extractivismo), más que los contenidos propios del conocimiento, representa un quiebre en la progresiva secularización del conocimiento transformado en mercancía, en un valor de intercambio alienado de la dimensión espiritual y humana del conocimiento.

CONCLUSIÓN

La emergencia de prácticas de construcción de espacios académicos que buscan generar esferas reales para el desarrollo crítico del pensamiento en torno a las epistemologías interculturales/decoloniales en Latinoamérica se ha posicionado como una forma de contrarrestar el indiscriminado avance de políticas de investigación cuantitativas que promueven la (re)producción del pensamiento tecno-científico occidental como único y válido. En esta esfera, las acciones y prácticas de resistencia, entendidas como estrategias pedagógicas, sirven para transgredir la imposición colonial dentro o fuera de su influencia, generando oportunidades para comprender la labor académica como una “lucha por la liberación” (Avila, 2014:66). Es desde aquí donde el cruce de conocimientos emerge como elemento central en las experiencias de recontextualización

(Bernstein, 1999:171), donde la clave está en la transmisión del conocimiento y en las consecuencias sociales que esto tiene.

Expuestas ya las orientaciones de mercado que imperan hoy en la construcción y producción de la ciencia global y las nuevas estructuras que gobiernan las disposiciones de la institución universitaria actual como un núcleo eminentemente empresarial; el llamado es a dar un sentido de oportunidad a un modelo académico que asuma un carácter intercultural en la construcción de conocimiento, que permita expandir las posibilidades culturales de la tradición y de sentido práctico a la aplicación del conocimiento experto, acotando sus desarrollos en razón una conciencia ecológica y humana.

Para ello, afirmamos, es necesario reconocer, en aras de un fortalecimiento de lo local y lo subjetivo (localismo e individualismo) que este fenómeno se expresa con mayor nitidez en las instituciones educativas, particularmente por el influjo que ejerce el constructivismo y el culturalismo, sobre la pedagogía, el currículo y la política educacional.

Ante ello, la propuesta gira en relación con la comprensión del carácter y estructura del conocimiento y las diversas denominaciones que se le ha dado a la distinción entre el conocimiento empírico cotidiano, que deriva de la experiencia y; el conocimiento teórico conceptual, que proviene de la actividad científica. Estas distinciones, que han estado sujetas a una gran y apasionada controversia, se fundan en el relativismo constructivista posmoderno y en el universalismo realista crítico.

Pero, ¿cuál es el tipo de políticas hace posible la constitución de un sujeto capaz de ejercer una postura crítica respecto a sus circunstancias y tener acceso a lo impensable, como cuestión crucial para el ejercicio de su ciudadanía? Para responder esta pre-

gunta, afirmamos como necesario el hecho de mantener el conocimiento disciplinario en las actividades académicas, como base para la conformación del sujeto. Esto es un individuo que, independientemente de su origen, pueda hacerse cargo de su "historicidad".

En este sentido, estas políticas deberían considerar, a lo menos, dos aspectos: (a) una formulación explícita de los tipos de conocimientos que deben adquirir centralidad y, (b) la (re) definición de la institución y práctica académica en función de los tipos de conocimientos puestos de relieve. Esto es, el "conocimiento poderoso" y no el "conocimiento del poderoso".

En la práctica académica esto se expresa tanto en el currículum como en las líneas y orientaciones de la investigación: en el primer caso mediante la exclusión de contenidos y perspectivas vernáculos y, en la segunda mediante la imposición autoritaria ("violencia simbólica") de las líneas disciplinarias y la consecuente primacía de la cultura académica por sobre la experiencia cultural de las comunidades.

Con todo, la presente propuesta invita a visualizar a la universidad latinoamericana como un espacio crítico de las epistemologías interculturales/ decoloniales, contrastando o reinterpretándolas desde la construcción del conocimiento poderoso, el cual puede ser promovido a través de políticas de investigación basadas en la filosofía intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aricó, J. (2020). Dilemas del marxismo en América Latina. CLACSO.
- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Beacon.
- Avila, D. (2014). Walsh, Catherine (editora) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y(re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala. Alteridad. Revista de Educación, 9(1), 66-70.
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/98544-WP-P148348-Box394854B-PUBLIC-Latinoamerica-indigena-SPANISH.pdf>
- Becerra, R., & Llanquino, G. (2017). *Mapun Kimun Relaciones mapuche entre persona tiempo y espacio*. Ocho Libros Editores.
- Bernstein, B. (1999). Discurso vertical y discurso horizontal: un ensayo. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Blanco, J. (2009). Cartografía del pensamiento latinoamericano contemporáneo Una introducción. Universidad Rafael Landívar.
- Bogdan, R., & García, A. (2021). De STEM nos gusta todo menos STEM». Análisis crítico de una tendencia educativa de moda. *Enseñanza de Las Ciencias*, 39(1), 65-80. <https://doi.org/10.5565/REV/ENSCIENCIAS.3093>
- Cancino, R. (2010). *El Modelo Neoliberal y la Educación Universitaria en Latinoamérica*. El caso de la universidad chilena. *Sociedad y Discurso*, 18, 149-165. http://vbn.aau.dk/ws/files/62845834/SyD18_cancino.pdf
- Cárdenas, V. H. (1998). Los derechos de los pueblos indígenas en América Latina. *Gaceta Editada Por La Comisión Estatal de Derechos Humanos Del Estado de Jalisco (México)*, 13, 6-8.
- Carter, L. (2017). Neoliberalism and STEM Education: Some Australian Policy Discourse. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(4), 247-257. <https://doi.org/10.1080/14926156.2017.1380868>

- Cortés, M. (2010). La traducción como búsqueda de un marxismo latinoamericano : la trayectoria intelectual de José Aricó. *A Contracorriente*, 7(3), 145–167.
- De la Garza, E. (2021). *Crítica de la razón neocolonial*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del sur (Primera)*. Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In *Epistemologías del Sur. Perspectivas* (pp. 21–66).
- De Sousa Santos, B. (2017). Las ecologías de saberes. In *Justicia entre saberes Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio* (pp. 237–263). Morata.
- Dilthey, W. (2015). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 15–29. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i2.45>
- Fraser, N. (1997a). Heterosexism, Misrecognition, and Capitalism: A Response to Judith Butler. *Social Text*, 52/53, 279–289.
- Fraser, N. (1997b). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the Postsocialist Condition*. Routledge.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Nueva Visión.
- Gudynas, E. (2018). Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 143, 61–70.
- Kauppinen, I. (2013). Academic capitalism and the informational fraction of the transnational capitalist class. *Globalisation, Societies and Education*, 11(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.678763>
- Kusch, R. (1962). *América Profunda* (Hachette (ed.); Colección). Bohnum.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- López, S., & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Redie*, 8, 1, 1–15.
- Marx, K. (1970). Fundamentos de la crítica de la Economía Política. In *Tomo I. Ciencias Sociales*.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Signo Ediciones.
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105–187.
- Patrinos, H. A., & Ariasingam, D. L. (1998). *Descentralización de la educación. Financiamiento basado en la demanda*. Banco Mundial. <https://doi.org/10.4135/9781452229669.n1294>
- Peters, M. (2007). Higher education, globalisation and the knowledge economy (Issue May). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1145/1267047.1276155>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In *Cuestiones y horizontes* (pp. 777–832). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1gm019g>
- Schamp, E. W., & Lo, V. (2006). Knowledge, learning and regional development: A introduction. In V. L. (Ed.), *Knowledge, learning and regional development* (p. 208). Lit Verlag.

Sebastián, J. (2019). La cooperación como motor de la internacionalización de la investigación en América Latina. *Revista CTS*, 14(42), 79–97.

Simpson, L., & Klein, N. (2017). Danzar el mundo para traerlo a la Vida: conversación con Leanne Simpson de Idle No More. *Tabula Rasa*, 26, 51–70. <https://doi.org/10.25058/20112742.n26.4>

Vergara, J. (2002). La contribución de Hinkelammert a la crítica latinoamericana al neoliberalismo. *Polis : Revista de La Universidad Bolivariana*, 1(2), 1–22. <http://journals.openedition.org/polis/8011>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25–35.

Walsh, C. (2010). Estudios (Inter) Culturales en clave De-colonial. *Tabula Rasa*, 12, 209–227.

Wolf, M. (1985). *La investigación de la comunicación de masas*. Paidós.

Young, M., & Lambert, D. (2014). *Knowledge and the Future School*. Bloomsbury.