



MAESTRÍA
EN FILOSOFÍA
DE LA CULTURA



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Instituto de Investigaciones Filosóficas
Facultad de Filosofía "Dr. Samuel Ramos M."

Maestría en Filosofía de la Cultura (2019-2021)

DECONSTRUIR Y DESCOLONIZAR LA UNIVERSIDAD: OTRA UNIVERSIDAD ES POSIBLE

TESIS

que para obtener el título de:

Maestra en Filosofía

Presenta

Ileri Mejía Almonte

Comité Tutorial: Dr. Emiliano Mendoza (Director), Dra. Ana Cristina Ramírez

Barreto, Mtro. Raúl Navarrete

Morelia, Michoacán

Agosto 2022

Agradecimientos

A todas las personas que han colaborado y aportado con sus comentarios y observaciones para la realización de este trabajo: Ana Cristina Ramírez Barreto, Raúl Navarrete Jacobo y, en especial, a mi director de tesis, Emiliano Mendoza Solís, por darme siempre la total confianza, libertad y autonomía para defender mis intuiciones, convicciones y plasmarlas en el papel.

A mis padres, quienes sembraron en mí el amor a la filosofía y a la vida desde el amor y la dignidad; este trabajo es sólo una continuación de lo que ellos comenzaron hace 45 años en la misma facultad de la cual estoy egresando.

A Aquiles Tarumba por su lectura paciente, comentarios y observaciones en esta escritura.

A Daysi Magaña Mejía, por su valiente ejemplo de que otros mundos, otras escuelas y otras educaciones son posibles; gracias por la construcción del espacio autónomo, autogestivo y anticapitalista de la *Biblioteca Comunitaria Ambulante de Comachuén* y el *Taller del Educador y Educadora Comunitarixs*, es en este espacio que terminó por florecer la convicción y la decisión de realizar este trabajo.

A Tata Tonak que me enseñó caminos armoniosos y ancestrales para el cuidado de la madre tierra, y a todxs lxs que siembran y comparten las medicinas ancestrales para el cuidado de la vida.

A mis compañeros de lucha del movimiento #Yosoy132, con quienes emprendimos hace más de diez años un ejercicio de autogestión y con quienes creímos - y seguimos creyendo - en la posibilidad de lo imposible.

A todas las y los trabajadores de este país que hicieron posible que pudiera realizar este trabajo con el apoyo de una beca pagada por ellas y ellos. Mi deuda siempre para con ellxs.

Resumen

El presente trabajo se enfoca en la reflexión sobre los cimientos filosóficos de nuestras universidades públicas en Latinoamérica a través de tres categorías constitutivas de la universidad actual: modernidad, capitalismo y colonialidad. El trabajo es un diagnóstico filosófico sobre la universidad y su crisis en la actualidad, con el objetivo de pensar alternativas antihegemónicas y anticapitalistas para otras universidades posibles que sean construidas desde y para la defensa de la vida. Parto de las herramientas que la mirada deconstructiva, anticapitalista y descolonizadora nos puede aportar, aunado a la contribución del paradigma del *Buen Vivir* que nos donan como ejemplo las comunidades originarias del *Abya Yala*.

Abstract

The present thesis focuses on the reflection on the philosophical foundations of our public universities in Latin America through three constitutive categories of the current university: modernity, capitalism and coloniality. The work is a philosophical diagnosis about the university and its current crisis with the aim of thinking anti-hegemonic and anti-capitalist alternatives for other possible universities that are built for the defense of life. I start from the tools that the deconstructive, anti-capitalist and decolonizing perspective can provide us, coupled with the contribution of the “Buen-Vivir” paradigm that the original communities of Abya Yala give us as an example.

Palabras clave :

Deconstrucción, descolonización, autogestión universitaria, Buen Vivir, modernidad.

INDICE

Introducción.....	6
Capítulo 1. UNIVERSIDAD Y DECONSTRUCCIÓN: LA DECONSTRUCCIÓN DE LA UNIVERSIDAD MODERNA A PARTIR DE JACQUES DERRIDA	18
1.1 La arquitectónica de la universidad moderna.....	23
1.1.1. Poder y saber: los límites de la universidad.....	23
1.1.2. Incondicionalidad y soberanía.....	24
1.1.3. Fe y saber: compromiso y responsabilidad de la universidad.....	28
1.2 El abismo-fundamento de la universidad.....	32
1.2.1 El principio de razón.....	32
1.2.2 El afuera y el adentro de la universidad.....	37
1.2.3 El <i>tímpano</i> de la universidad.....	39
1.3 Crítica y crisis de la universidad.....	42
1.3.1 La filosofía como crisis	43
1.3.2 Filosofía, Universidad y Estado.....	45
Capítulo 2. UNIVERSIDAD Y CAPITALISMO: LA AUTOGESTIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE JOSÉ REVUELTAS	49
2.1 Universidad y capitalismo.....	50
2.1.1 Capitalismo y modernidad: la universidad al centro.....	50
2.1.2 Neoliberalismo y Universidad: el mercado de la Universidad.....	55
2.1.3 La universidad como mercancía y el conocimiento como valor de cambio.....	57
2.2 Universidad crítica y autogestión académica.....	62
2.2.1 La estructura carcelaria de la sociedad: entre el encierro y la apertura.....	64
2.2.2 Autogestión académica y democracia cognoscitiva.....	67
2.2.3 Dialéctica y conciencia.....	70
2.2.4 El movimiento del 68 como experiencia autogestionaria.....	72
2.2.5 La autogestión, entre lo público y lo privado.....	74

Capítulo 3. UNIVERSIDAD Y COLONIALIDAD: DESCOLONIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y RESPONSABILIDAD EPISTÉMICA DE LA UNIVERSIDAD.....	77
3.1. La responsabilidad epistemológica de la Universidad.....	79
3.1.1. La crisis de la universidad pública en el siglo XXI y la responsabilidad social de la universidad.....	79
3.1.2 Modernidad y colonialidad.....	82
3.1.3 De la monocultura del saber a la ecología de saberes.....	89
3.2 Hacia otro paradigma epistemológico para la universidad: el buen vivir.....	94
3.2.1 El <i>buen vivir</i> y el <i>sumak kawsay</i>	95
3.2.2 Los debates en torno al buen vivir.....	97
3.2.3 El sistema comunitario del <i>sumak kawsay</i> y la filosofía nosótrica.....	103
3.2.4 Hacia otro paradigma epistemológico para nuestras universidades.....	108
a) Concepción de la naturaleza, la tierra y el territorio.....	109
b) Del <i>yo</i> al <i>nosotros</i> , del individuo a lo comunitario.....	114
c) El <i>Yachacy</i> : del conocimiento como propiedad privada a los saberes como construcciones colectivas y bienes comunes.....	116
d) El sentipensar.....	117
e) Una epistemología de lo diverso.....	119
Conclusiones.....	122
Bibliografía.....	132

INTRODUCCIÓN

“Se viene una tormenta”,¹ dicen los zapatistas reunidos en colectivo en aquél ejercicio que denominaron “la escolita zapatista” y que dio como resultado, entre otros, un primer libro llamado *Pensamiento crítico frente a la hidra capitalista* (Tomo I). “Se viene una tormenta”, dicen los zapatistas en conjunto con activistas, intelectuales y organizaciones de todo el mundo que decidieron unirse en palabra, pensamiento y corazón para ejercer el derecho al pensamiento incondicional no sólo como ejercicio teórico sino como un ejercicio colectivo “para explicar, para entender, para conocer, para transformar la realidad”.² “Se viene una tormenta”, repito con ellos desde esta mirada mía que también mira lo que ellos nos muestran a través de su mirada. “Se viene una tormenta” y hay que estar preparados.

Este trabajo es un esfuerzo para contribuir en ese “estar preparados” frente a la tormenta que se avecina, un esfuerzo y un intento por comprender qué es lo que pasa con una de las habitaciones de esta casa que hemos construido como humanidad en la tierra. Esa habitación, que tiene su locación y organización propia, es la universidad. Dicen los zapatistas: la casa se está cayendo. ¿Cómo se inserta esta habitación dentro de la casa?, ¿cómo se inserta y se relaciona la universidad dentro de este sistema y sociedad actual que es la sociedad capitalista contemporánea? Si bien, la universidad tiene su constitución propia, sus reglas del juego internas y una supuesta autonomía, no debemos dejar de lado que es una de las instituciones que son engranaje del sistema y, por lo tanto, también responde a su lógica, a sus reglas y a sus movimientos. Siguiendo con el *avistamiento* de los zapatistas, esta casa que hemos construido se está cayendo, las vigas están crujiendo, los cimientos de la casa ya no pueden sostener el peso de ésta ya que el peso de lo que está arriba es más peso del que los cimientos pueden sostener. Y en el absurdo de una casa así, en vez de reforzar los cimientos, sólo se han hecho remiendos en las vigas de arriba y, por si fuera poco, estas vigas “estaban corroídas”. “Conclusión: es muy probable que se la casa se derrumbe (...) ¿para qué sirve una casa así?”³

No es éste un trabajo sobre el pensamiento o sobre la experiencia zapatista, pero sí quiero aclarar desde un inicio que la mirada que presento sobre la universidad está atravesada por su mirada que nos muestra las múltiples fisuras y efectos de ese monstruo de mil cabezas al que llaman

¹ *El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista I*, Participación de la Comisión Sexta del EZLN, 2015, p. 15

² *Ibid.*, p. 14

³ *Ibid.*, p. 9

“la hidra capitalista”. La universidad moderna, nuestra universidad pública contemporánea, es parte de esta construcción, de este sistema y no puedo tomarla como ente aislado sino como parte del conjunto, haciendo en veces como una de las cabezas de ese monstruo, mostrándose otras como resistencia y en contra de la hidra. Esa es la complejidad de mi objeto de investigación: la universidad es a la vez un engranaje y una cabeza de la hidra, pero es también un foco de resistencia, de lucha, de ataque, contra ella. “La universidad se encuentra en el centro del conflicto de las sociedades contemporáneas”,⁴ dicen varios colectivos para pensar y plantear otra universidad en *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, libro en el que exponen la tensión y conflicto en la que se encuentra la universidad en las sociedades capitalistas contemporáneas donde, por un lado, está “el esfuerzo por incorporar la universidad al tejido económico central de las sociedades capitalistas actuales” pero, por otro lado, están “las luchas y resistencias, los nuevos horizontes que demarcan ese conflicto por parte de los estudiantes y de otros sectores de la población”.⁵ En esa tensión y conflicto es donde me sitúo para pensar la universidad, ésta universidad y una *otra* universidad, una universidad *por venir*.

Retomando a los zapatistas en su ejercicio colectivo de *La Escuelita*, parto aquí de la necesidad de explicar nuestra propia mirada, pues para explicar lo que vemos es necesario dar cuenta de *la mirada que se mira a sí misma mirar*,⁶ dar cuenta de quiénes somos los que miramos, es necesario, pues, mirar también hacia adentro. Y, para ello, como bien lo plantean, es necesario sostenernos de conceptos y no sólo de adjetivos o calificativos para denunciar lo que vemos. Parto, con ellos, de la necesidad y la reivindicación de un pensamiento crítico y de elementos teóricos que nos permitan comprender lo que está pasando, lo que vemos, nuestra mirada, para así sembrar semillas capaces de florecer y construir lo que queremos, para plantear rutas y caminos por dónde seguir. No me basta, aunque así lo quisiera, con la sola experiencia cruda del activismo y la militancia, me doy cuenta que es necesario reflexionar esta experiencia como activista, me doy cuenta que, pese a las múltiples denuncias contra un academicismo de los intelectuales, es y siempre será necesario el pensamiento, la teoría, los conceptos. Y si he decidido plantarme aquí, en este ejercicio teórico, académico e intelectual, es por una necesidad que surge de la vida, la necesidad de seguir construyendo para la vida y por la vida, y para ello es necesario prepararnos

⁴ Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid: Traficantes de sueños, 2010, p. 13

⁵ Ibid., p. 13

⁶ Idea tomada del relato “La historia de la mirada”, en *Relatos del viejo Antonio, Textos del Subcomandante Insurgente Marcos*, Ediciones Rebeldía, México, 2011, pp. 153-159

desde todos los frentes posibles ante la tormenta; éste es sólo uno de ellos, tan necesario como la práctica. Como dijo un gran maestro de la militancia que supo articular teoría y práctica sin desdeñar ninguna: “la teoría es vindicativa: castiga a quien la mistifica y se venga inexorablemente de quienes la traicionan y abandonan”.⁷ A final de cuentas, creo firmemente que la teoría es también práctica pues no está separada del hacer, de un ejercicio que pasa por el cuerpo y los afectos y que se realiza también a través de ellos. Así que, ¿por qué acudo a la filosofía para pensar la universidad?, ¿por qué acudo a la filosofía para contribuir a ese “estar preparados” ante la tormenta que viene?, ¿por qué acudo a la filosofía para la práctica, para el activismo y la militancia? Porque, como escribe Judith Butler: “La filosofía no es un lujo: es nuestro derecho a pensar. Y cuando nuestra capacidad para pensar deja de funcionar, entonces los censuradores han ganado claramente”.⁸

O, como dicen los zapatistas en este libro del que he hablado:

Hay que hacer más y mejores semilleros; darle su lugar a la práctica, pero también a la reflexión propia sobre esa práctica; entender la necesidad de la teoría y la urgencia del pensamiento crítico. No estamos haciendo un partido o una organización, estamos haciendo un avistamiento. Para esa vista necesitamos conceptos y no buenos deseos; necesitamos práctica con teoría y teoría con práctica; necesitamos análisis críticos y no calificativos. Para mirar afuera, necesitamos mirar adentro. Las consecuencias de lo que veamos y del cómo lo veamos, serán una parte importante de la respuesta a la pregunta: ¿qué sigue?⁹

Me planto aquí, pues, para ejercer no sólo nuestro a derecho a pensar, sino también nuestra obligación y nuestra responsabilidad de hacerlo ante esta casa que se nos está cayendo y ante la tormenta que se viene y que, de alguna manera, ya está aquí, esta tormenta que está acabando no sólo con la humanidad sino con la tierra entera, con la vida misma. Sostengo que la universidad es parte de esta crisis y que la universidad puede ser y es un nicho de resistencia, de construcción, un nicho para ese *pensamiento incondicional* que permita la construcción de otras casas, de otros mundos, de otras universidades posibles.

Vasto y amplio tema el de la universidad pública como objeto de investigación. Voy precisando y acotando: para este esfuerzo quiero remitirme a pensar la universidad moderna desde sus cimientos filosóficos, esta universidad que tenemos en el mundo occidental y en los estados que se dicen democráticos. Para ello tomaré los planteamientos del filósofo franco-argelino Jacques Derrida, quien presenta como parte de sus esfuerzos filosóficos el pensamiento y reflexión sobre la

⁷ José Revueltas, *México 68: juventud y revolución*, México, DF: Era, 2003, p. 150

⁸ Judith Butler, *Resistencias*, México: Paradiso Editores, 2018, p. 25

⁹ *Pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*, op.cit., p. 17

universidad moderna. Preciso aún más: el objeto no será simplemente la universidad moderna (mucho menos su historia de más de dos siglos), sino la universidad moderna atravesada por el acontecimiento del movimiento estudiantil del '68, movimiento que se gestó en las universidades de Occidente y que se presentó como cuestionamiento y denuncia de las atrocidades del sistema capitalista y la cultura occidental. Este acontecimiento es el eje a partir del cual se enmarcan y articulan las reflexiones que presento aquí de dos teóricos que fueron atravesados por el movimiento del 68 y que pensaron la universidad a partir de él: Jacques Derrida y José Revueltas, uno en Francia, el otro en México. Aunque están posicionados política y activamente en coordenadas distintas,¹⁰ ambos situaron el problema de la Universidad como uno de los nodos articulatorios de su problemática teórica y ello fue gracias al acontecimiento del 68.

Entonces, ¿qué quiero exponer y plantear en este trabajo de investigación? En primer lugar, hacer un análisis y reflexión sobre la crisis de la universidad moderna actual. ¿Dónde se encuentra

¹⁰ José Revueltas lo hizo desde una posición marxista-leninista y participando activamente dentro del movimiento, tanto así que fue encarcelado desde 1969 a 1971 por su (auto) declarada participación dentro del mismo y asumiéndose (por motivos estratégicos) como ideólogo del movimiento. "Jamás pretendí presentarme ante nadie en la grotesca actitud de un 'jefe del Movimiento, fuese un 'intelectual', práctico o de ninguna especie. Mis interrogadores necesitaban ese jefe, y ante ellos parecía reunir las condiciones requeridas. Para quienes me conozcan, esto no necesita esclarecimiento alguno; sin embargo, hubo una circunstancia que me determinó a no objetar ya por más tiempo las pretensiones del interrogatorio en el sentido de que yo me declara 'culpable' (culpable mucho más que 'dirigente', entiéndase bien) del movimiento en su conjunto, y que aceptara toda la responsabilidad, desde el incendio de camiones hasta los discursos pronunciados por otras personas. Se trataba pues, por parte de la acusación, de servirse mucho más de los términos en su carácter judicial que en su carácter político. Y es natural: no podemos creer que ellos se propongan realizar un proceso político, sino precisamente una farsa judicial para hundirnos de acuerdo con el Código y no de acuerdo con las leyes de la historia. Fue así como ya no tuve la menor vacilación en asumir de modo personal la 'dirección' de todo el movimiento y de sus consecuencias, con lo que, de paso, ponía a salvo, mediante mi persona, a otras", carta publicada en José Revueltas, *México 68:juventud y revolución*, México: Era, 1978, p. 196 En cambio, Derrida siempre se mantuvo al margen, en la frontera entre el adentro y el afuera, no desde una posición izquierdista asociada al común que en ese entonces era el marxismo-leninismo sino siempre dentro de unas coordenadas de lo político que no se situaban ni en la izquierda tradicional ni en la derecha reaccionaria, por esta posición ambigua y liminar, siempre en los márgenes, es por lo cual Derrida fue tachado por algunos de sus contemporáneos como reaccionario: "En el 68 tenía la impresión de que la actitud de los estudiantes (más que la de los obreros) para provocar la revolución era irrealista. Podía llevar a resultados peligrosos, que por lo demás se concretaron dos meses después con la elección de la Cámara de Diputados más derechista que hubo jamás en Francia, antes de la más reciente, poco tiempo atrás. La estrategia no era por cierto la mejor; había que liberarse simultáneamente de los programas de los partidos y de los sindicatos —y no dije "No" al "68", marché en las manifestaciones, organicé la primera asamblea en la École Normale—, pero mi corazón no estaba, por así decir, en las barricadas, por equivocado o acertado que fuera. Lo que me disgustaba, más que la espontaneidad, en la cual no creo, era la elocuencia espontaneísta, el llamado a la transparencia, a la comunicación presente sin mediación ni dilación, la liberación de toda suerte de aparato, de partido o sindicato", en Jacques Derrida y Maurizio Ferraris, *El gusto del secreto*, Buenos Aires: Amorrortu, 2009, p. 70 y 71

la crisis y a qué nos referimos cuando hablamos de ella? Sucede que por todos lados se pregona que hay una “crisis” de la universidad, pero parece que de tanto uso esa palabra está ya gastada y no tiene un referente claro. Si quiero hablar de una *otra* universidad, es necesario previamente detectar y nombrar qué es lo que en esta universidad no está funcionando para saber por qué queremos otra universidad y qué otra universidad queremos. Ahora bien, para nombrar e identificar la crisis, me doy cuenta que es necesario responder a la pregunta, ¿qué es la universidad?, es decir, ¿cuál es el proyecto de universidad moderna?, ¿cuáles son los fundamentos o el fundamento que la instituye? Entonces, y a partir de ahí, podría hablar y reconocer si lo que está en crisis es el proyecto mismo de la universidad, el fundamento de la universidad, o si la crisis corresponde a las construcciones que se han hecho sobre el fundamento. Reconocer y analizar esta problemática es primordial para saber si lo que hay que transformar es el fundamento mismo o, más bien, lo que se ha hecho con el fundamento. Ahora bien, esto me conduce a la siguiente interrogante: ¿la crisis es una crisis de la universidad que nos habla de la necesidad de una otra universidad o, más bien, la universidad no ha logrado realizar su cometido instituido? Esto sólo lo podré responder haciendo primero el análisis de eso que llamamos y tenemos como universidad moderna en los estados democráticos occidentales.

Para complementar la radiografía de la universidad y su crisis, expondré los planteamientos del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos quien me permitirá hacer una articulación entre el contexto europeo y el latinoamericano. De Sousa Santos también enmarca su análisis sobre la universidad a partir de la ruptura que significó la práctica universitaria y el modelo de universidad con el movimiento del 68: “A finales de la década de los sesenta, el movimiento estudiantil de mayo del 68, representaba otro significativo momento de turbulencia en la medida en que, por primera vez, en el mundo desarrollado, el modelo eurocéntrico es sometido a una crítica cultural y de civilización que engloba tanto a las sociedades capitalistas como a las sociedades comunistas del Europa del Este”.¹¹ De este modo, analiza y plantea cómo hay una modificación y transformación en los objetivos de la universidad moderna a partir de los 60’s: “Esta perennidad de objetivos sólo fue afectada en la década de los sesenta, frente a las presiones y a las transformaciones a que entonces estuvo sujeta la universidad”.¹²

Son tres los núcleos que encuentro como constitutivos de la universidad actual, los cuales englobaré en tres grandes categorías: 1) la universidad actual es una universidad moderna-

¹¹ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, México: Siglo XXI Editores, 2015, p. 25

¹² *Ibid.*, p. 35

carnofalogocéntrica, 2) la universidad moderna es una universidad capitalista (en la fase neoliberal del capitalismo), y 3) la universidad moderna es una universidad colonialista en tanto que responde a un paradigma epistemológico colonizador.

Modernidad, capitalismo y colonialidad son categorías que no se pueden entender por separado sino que están imbricadas mutuamente. Sin embargo, por cuestiones metodológicas, es necesario realizar un análisis por separado de cada categoría para ver los efectos, las causas y las consecuencias que tiene cada una de ellas en la universidad actual.

Cada uno de estos núcleos constitutivos de la universidad actual conlleva su propia crisis. Tenemos entonces que son tres los núcleos donde enmarco la crisis: 1) crisis de la modernidad y de la universidad construida a partir de este paradigma de racionalidad (esto lo desarrollaré a partir de Jacques Derrida quien realiza un análisis y deconstrucción sobre la universidad moderna), 2) la mercantilización de la universidad y el conocimiento en el contexto neoliberal (a partir de José Revueltas pero retomando análisis de marxistas como Althusser y Claudio Bonveccio y de posteriores filósofos mexicanos como Pablo González Casanova), 3) crisis del paradigma epistemológico y la responsabilidad epistémica de la universidad frente a la colonización epistemológica de la universidad moderna eurocéntrica (a partir de Boaventura de Sousa Santos, Walter Dignolo y Enrique Dussel).

Este es el marco general donde sitúo la crisis de la universidad a partir de los planteamientos proporcionados por los tres autores que trato en esta investigación, cada uno de ellos se centra en una categoría distinta. Así, la elaboración y desarrollo del capitulado de la tesis está estructurado de acuerdo a cada una de estas tres categorías.

En el **Capítulo I, Universidad y modernidad: la deconstrucción de la universidad moderna a partir de Jacques Derrida**, expondré la radiografía que hace Jacques Derrida de la Universidad moderna, pues es –aunque con su herencia medieval – la que aún sigue rigiendo en los estados que se dicen democráticos –occidentales. El pensador franco-argelino, además de realizar un profundo cuestionamiento a la universidad como institución, afirma una *profesión de fe* en una universidad porvenir. Será, entonces, un capítulo donde dejaré expuesto un rastreo de las problematizaciones principales de la universidad moderna (europea), para desarrollarlas en los siguientes capítulos a partir de su situación en el contexto mexicano y latinoamericano a través de José Revueltas y Boaventura de Sousa Santos. Como eje central del capítulo y de los planteamientos derrideanos, está la necesidad del *pensamiento incondicional* para la universidad.

En el **Capítulo II. Universidad y capitalismo: Universidad crítica y autogestión académica a partir de José Revueltas** me enfoco, como primer momento, en el análisis de las relaciones entre universidad y capitalismo a través de autores como Nancy Fraser, L. Althusser, C. Bonveccio y a través de una perspectiva contemporánea que analiza el problema de la universidad en un nuevo tipo de capitalismo denominado por este enfoque como *capitalismo cognitivo*. En un segundo momento, abordo la *autogestión académica*, propuesta que realiza Revueltas para una universidad crítica y autocrítica, *desenajenada*, ante la enajenación del sistema económico y político dominante. El centro de la problemática teórico-política para Revueltas es el problema de la enajenación y de la libertad en la sociedad. La universidad, que para Revueltas es la conciencia colectiva de la sociedad, también se encuentra enajenada y busca su libertad. Es por ello que plantea la autogestión académica y la *democracia cognoscitiva* como movimiento dialéctico para la emancipación de la conciencia colectiva que es la universidad pública.

En el **Capítulo III.- Universidad y colonialidad: Descolonización epistemológica y responsabilidad epistémica de la universidad a partir de Boaventura de Sousa Santos**, la categoría que está en juego como constitutiva de la universidad es la colonialidad, el colonialismo epistemológico de la universidad y la necesidad de una descolonización epistemológica de la universidad actual para México y Latinoamérica. En este capítulo desarrollo, como primer momento, los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos sobre el paradigma epistemológico de la racionalidad moderna occidental y su propuesta para la universidad del siglo XXI aunado a los planteamientos decoloniales de Walter Dignolo y Enrique Dussel. En un segundo momento, y como cierre (in)conclusivo de este trabajo, abordo un otro paradigma que hace frente al paradigma de la modernidad colonial y capitalista que rige en nuestras universidades: el paradigma del *Buen Vivir* que emerge de las poblaciones originarias del territorio latinoamericano y que se posiciona como un paradigma anticolonial y anticapitalista.

La pregunta guía que recorre el trabajo y la lectura que hago de los autores es: ¿la universidad pública contemporánea es una institución que permite la emancipación social?, es decir, ¿qué tipo de institución es la universidad?, ¿puede ser un espacio emancipatorio o es una institución de dominación y reproducción del poder hegemónico?, ¿a quiénes responde la universidad pública?, ¿cuáles son sus responsabilidades?, ¿cómo hacer advenir una universidad como proyecto emancipatorio para el porvenir?, ¿para qué la universidad hoy? A pesar de un panorama desolador que presenta a la universidad actual como una de esas múltiples cabezas de la hidra, los tres pensadores apuestan por la universidad como lugar de resistencia, de organización,

de construcción y pensamiento. Podemos ver, por ejemplo, con Revueltas que: “Si dicen que la Universidad es una fábrica de cuadros para la burguesía, están jodidos completamente. No tienen perspectiva. No es cierto. Lo mismo da cuadros para la burguesía que para nosotros. Marx y Engels salieron de las universidades. Todo el movimiento comunista de América Latina ha salido de las universidades”.¹³ Aunque una de las críticas que se abordan en este trabajo es la universidad como aparato ideológico del Estado y fábrica de la burguesía, también es un objetivo de esta tesis mostrar que la universidad puede ser - y también ha sido - un espacio de emancipación. No es éste un trabajo que pretenda asumirse como una sola y simple crítica a la universidad desde una posición maniqueísta que toma a la universidad como aquél espacio de dominación y control que sólo forma cuadros para la burguesía, para el mercado o para el Estado. No quiero caer en ese “simplismo teórico y cognoscitivo verdaderamente escalofriante”¹⁴ que ya denunciaba Revueltas dentro de los grupos ultraizquierdistas de la universidad que planteaban posiciones muy elementales con “veinte de lecciones de marxismo”. Para Revueltas, la Universidad, como conciencia colectiva de la sociedad, tiene una función emancipadora; es por ello que esta institución tiene una fundamental importancia dentro de su problemática teórico-política.

Por otro lado, está Derrida quien comienza su exposición sobre la universidad moderna y las humanidades del mañana con una *profesión de fe* en el porvenir de las universidades, tal y como lo hace en *Universidad sin condición*. Sus planteamientos son una reivindicación de la universidad moderna, pero a través de una serie de deconstrucciones de la misma, para afirmar la necesidad del pensamiento sin condiciones como eje de la universidad que deberá ser construida a través del no-poder de la incondicionalidad.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos considera que estamos en una fase de transición paradigmática, en una crisis epocal de la modernidad y su modelo de racionalidad que dará pie a otro paradigma y época. En esta fase de transición paradigmática, Boaventura considera que “la universidad tiene que ser también la alternativa a la universidad”.¹⁵

Los tres hablan de la universidad como un espacio de emancipación, como un espacio donde no sólo se reivindica lo teórico (que es sumamente importante reivindicar) sino también el compromiso, la responsabilidad y la acción.

¹³ José Revueltas, *Conversaciones con José Revueltas*, México, DF: Era, 2001, p. 11

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, op.cit., p. 80

Ahora bien, lo que está al centro de la problemática es una cuestión epistemológica, es decir, tanto la deconstrucción como la decolonización son dos paradigmas y estrategias que ponen en el centro del cuestionamiento la pregunta por *la mirada*, ¿qué vemos?, ¿desde dónde lo vemos?; la pregunta por la escucha, ¿cuál es el tímpano a través del cual ha escuchado la filosofía occidental y la universidad en tanto que proyecto filosófico occidental?, ¿qué razón ha construido a través de esta mirada y escucha?, ¿qué epistemología, qué conocimientos?, ¿qué ha producido dicha locación de la mirada y del tímpano filosófico occidental?

Cabe aquí también la pregunta por cómo convivir con estos dos marcos epistemológicos, deconstrucción y decolonización, en un mismo trabajo. ¿No son, acaso, marcos en contraposición? ¿Por qué aplicar al estudio de Latinoamérica una teoría europea? ¿La decolonización no pondría también en cuestión a la propia deconstrucción en tanto modelo teórico que sigue en el contexto y diálogo de la tradición occidental europea de la filosofía? O, por otro lado, ¿la deconstrucción podría socavar los fundamentos teóricos de la decolonización?

Puede preguntarse por la pertinencia de una teoría europea para analizar la situación de América Latina, ya que esto podría entenderse como un enfoque eurocéntrico del presente estudio. La respuesta que aporte es que la deconstrucción, si bien nace en Europa y en uno de los lugares representativos de la hegemonía filosófica occidental como lo es la Francia académica y filosófica del siglo XX, es ésta una teoría descolonizadora en tanto que, precisamente, pone en cuestión y deconstruye los presupuestos y privilegios del saber occidental filosófico europeo. La deconstrucción es quizá la teoría que asesta uno de los golpes más fuertes a una visión eurocéntrica de la filosofía y del saber en general. La descolonización, en este sentido, sería una consecuencia directa e implícita de la deconstrucción. Por otro lado, la deconstrucción implica una puesta en cuestión de las dicotomías que ha dividido al mundo geopolíticamente entre occidente y lo no occidental como dos grandes bloques homogéneos. La deconstrucción, al ser una teoría que desestabiliza y ataca de manera vehemente la división y conceptualización de la metafísica tradicional en dicotomías y concepciones binarias, implicaría también una *des-sedimentación* y una radical puesta en cuestión de la división dicotómica entre lo occidental y no occidental. En este sentido, cabe aquí el cuestionamiento si la descolonización no está también inmersa en esta concepción binaria y dicotómica que impediría mostrar aristas que enriquecieran los estudios desde otra posición. La deconstrucción también podría poner en cuestión a los posicionamientos y premisas teóricas-epistemológicas de los estudios decoloniales que parten de las nociones de lo occidental y lo no-occidental siendo éstas nociones como una “re-inseminación identitaria,

‘epistemológica’ y monumental” al ser una “forma tardía de logocentrismo sustituto” y tendiendo a ejercerse “como inversión de los denunciados privilegios epistemológicos”¹⁶ de Occidente, de la deconstrucción y de cualquier *oferta teórica metropolitana*. Siguiendo a Sergio Villalobos, quien realiza una magnífica problematización del problema mismo que enfrenta dicotómicamente a la deconstrucción y a las teorías post-coloniales, apostar por uno u otro lado o enfrentar ambas teorías como si fueran polos homogéneos en pugna es una confrontación inserta en la lógica binaria del pensamiento occidental: “Pero ya ahí todo está perdido, pues se ha reducido el problema a una configuración binaria y valorativa que opone lo post-colonial a la deconstrucción, como si cada uno de estos nombres representara posiciones homogéneas y transparentes, respecto de los cuales uno, cualquiera, podría optar, a riesgo de ser, inadvertidamente, cómplice de una mascarada”.¹⁷

La apuesta por esta doble vertiente teórica en la que enmarco mi trabajo es mostrar que estos dos marcos pueden convivir y aportar elementos de análisis para el objeto de investigación que aquí interesa sin que ello implique una contradicción; ambos me sirven y los utilizo no como fin en sí mismos sino como caminos para analizar, deshacer y proponer una otra visión de la universidad pública en México y Latinoamérica.

He creído que es necesario apuntar estas cuestiones preliminares para eliminar, en la mayor medida posible, las críticas que puedan realizarse al mirar los dos marcos categoriales de los cuáles parto para pensar la situación actual de la universidad pública en México y América Latina. Además, realizo estas aclaraciones para dejar claro que no parto de una posición ingenua que asume de manera acrítica cualquiera de estas dos teorías, como si no presentasen problemas epistemológicos o teóricos y fueran teorías salvadoras, claras y transparentes sin estar atravesadas por aporías o contradicciones. De lo que se trata, entonces, no es de posicionarse en un lado o en otro, ser deconstruccionista o decolonialista, sino de “desactivar la condición binaria de la oposición y habitar en ella, tensando sus términos”.¹⁸ Entonces, hay que mantener en sospecha el señalamiento de la deconstrucción como una oferta teórica eurocentrista, así como también mantener la sospecha de que lo decolonial, y todo aquello que sea no occidental, sea una fuerza de resistencia por sí misma frente a algo que sería un ente homogéneo e indiviso como lo es occidente. Estas dos sospechas marcarán también el rumbo del presente trabajo y las reflexiones al respecto. Es por ello que aquí

¹⁶ Sergio Villalobos, “La deconstrucción, esa bestia soberana”, en: Javier Tobar editor y compilador, *Derrida desde el Sur. La universidad del monte o el pensamiento sin claustro*, Popayán: Universidad del Cauca, 2017 p. *Íbid.*, p. 59

¹⁷ *Íbid.*, p. 56

¹⁸ *Íbid.*, p. 61

sostendré la firme necesidad de echar mano de la deconstrucción por su capacidad radicalmente crítica - es decir, deconstructiva – para alejarnos de cualquier mirada maniqueísta y dicotómica respecto al problema de la universidad pero, al mismo tiempo, afirmar la necesidad de otra universidad que pase por la mirada de la descolonización (sin que esto implique una negación total y acrítica de todo lo que huele a occidente o eurocentrismo).

Por último, la convicción – ya no la pregunta - que guía el trabajo es la afirmación expresada por Boaventura de Sousa Santos de que, pese a lo oscuro, escabroso y laberíntico que pueda parecer el camino, hay aún alternativas. En sentido, este trabajo está dedicado a mis compañerxs de lucha con quienes participamos activa e incansablemente como estudiantes universitarios preocupados por la situación política y social del país; me refiero a mis compañerxs del movimiento #Yosoy132 – donde la voz del 68 también se hizo presente habitándonos de manera subterránea - con quienes creímos que nuestra responsabilidad como universitarios era ir más allá de la universidad, cuestionando a la sociedad, a su clase política dominante, al capitalismo y neoliberalismo destructor de la vida, con quienes - ingenuamente o no - creímos que otros mundos eran posibles por más imposible que nos lo hicieran parecer. El trabajo que presento no hubiera sido posible sin esta experiencia que me cimbró. Sin darme cuenta en un inicio, los intereses que han guiado mis reflexiones tanto en el trabajo de la licenciatura como en éste de maestría, responden a los cuestionamientos que nos hacíamos en aquél entonces respecto a la universidad y a la sociedad, a las problemáticas emanadas de la práctica misma (las asambleas, las brigadas informativas, las brigadas culturales, los encuentros nacionales e internacionales), problemáticas que he visto necesario abordar también de manera teórica para encontrar respuestas y seguir planteando preguntas que abran caminos de comprensión. Dejando todas mis cartas del juego a la vista, hablo aquí no tanto como una universitaria sino como una activista y militante de la vida que está ahora en la academia y que cree necesario realizar un puente vinculante entre activismo y universidad, un puente que no concibe estos dos ámbitos separados sino como parte de una misma lucha, o que deberían ser de una misma lucha. Y es que, desde mi participación como activista de diferentes movimientos y luchas sociales he podido darme cuenta de la (merecida y no tan merecida) crítica que se realiza a la academia y a la universidad respecto a su desvinculación con las problemáticas sociales pero, por otro lado, desde mi posición como alumna y becaria universitaria he constatado la necesidad y la potencia de la teoría para la praxis militante así como la posibilidad de habitar la universidad como un espacio de resistencia y emancipación. Desde estos dos lugares he visto la necesidad urgente de habitar ambos, de desactivar las pugnas que se dan entre ellos y de tender

lazos vinculantes para hacer que lo *imposible* advenga y devenga posible; éste es el deseo que me mueve. Como dice el filósofo de lo im-posible:

La posibilidad de lo imposible, así dice Adorno (...) Despertarse, cultivar la vigilia y la vigilancia, pero al mismo tiempo permaneciendo atento al sentido, fiel a las enseñanzas y la lucidez de un sueño, cuidadosos de lo que el sueño dé que pensar, sobre todo cuando da que pensar la *posibilidad de lo imposible*. La posibilidad de lo imposible no puede ser sino soñada, pero al pensamiento, un pensamiento completamente diferente de la relación entre lo posible y lo imposible, ese otro pensamiento tras el que desde hace tanto tiempo respiro y a veces pierdo la respiración en mis cursos o en mis carreras, tiene quizá más afinidad que la filosofía misma con ese sueño. Habría que seguir velando el sueño aun despertándose. De esta posibilidad de lo imposible, y de lo que habría que hacer para intentar pensarla de otro modo, para pensar de otro modo el pensamiento, en una incondicionalidad sin soberanía indivisible, al margen de lo que ha denominado nuestra tradición metafísica, intento a mi manera sacar algunas consecuencias éticas, jurídicas y políticas.¹⁹

¹⁹ Derrida, *Acabados seguido de Kant, el judío alemán*, Madrid: Trotta, 2005, p. 108

CAPÍTULO I. UNIVERSIDAD Y DECONSTRUCCIÓN

LA UNIVERSIDAD MODERNA Y SU DECONSTRUCCIÓN A PARTIR DE JACQUES DERRIDA

“Seamos realistas, exijamos lo imposible”, expresaban los jóvenes universitarios que sacaron sus voces de las aulas para llevarlas a las calles. 1968 es una fecha que ha quedado en la memoria: estudiantes de distintos países del mundo hicieron sonar fuerte la voz de las universidades contra el sistema capitalista y sus atrocidades, contra su poder y el control que ejerce, de manera disimulada, dentro de la universidad. Francia fue uno de los países donde emergió este movimiento con mayor fuerza y en el cual participaron activa y militantemente no sólo estudiantes sino filósofos e intelectuales ampliamente reconocidos en su época y en nuestros días. Entre ellos figuraba uno que no sobresalió por su grito fuerte y participación en las calles, barricadas, o asambleas, pero ahí estaba: mirando todo, escuchando todo, haciendo resonar los “martillazos” de los estudiantes en sus oídos para *dislocar* su *tímpano*, preparando dicha dislocación para ponerla frente a ellos. Era un joven filósofo de origen judío y nacionalidad francesa, proveniente de la periferia, Argelia, excolonia francesa, en suma, un *border*: “el negro” Jackie Derrida,²⁰ quien no resonará entre nosotros como un militante activo del movimiento del 68 francés, pero quien llegará hasta nuestros días haciendo sonar los efectos de su filosofía en tantos campos posibles donde la *deconstrucción* ha ejercido sus efectos.

Es un año antes de este acontecimiento cismático, en 1967, que aparece por primera vez el vocablo (contra)filosófico que revolucionará la filosofía occidental haciendo llegar su eco hasta los países orientales: *deconstrucción*. Es en *De la gramatología*,²¹ la primer obra sistemática de Derrida

²⁰ El nombre de pila de nacimiento de Derrida es Jackie y no Jacques. Es cuando publica su primer libro que Derrida con el nombre de Jacques, representando esto una elección seria para el filósofo que hizo de la firma un tema filosófico: “Cambié de nombre cuando comencé a publicar. En suma, en el momento de entrar en el espacio de la legitimación literaria o filosófica cuyas reglas de comportamiento yo respetaba a mi manera. Como me parecía que Jackie no era un nombre de autor posible, al elegir un medioseudónimo –cerca del verdadero nombre, es cierto, pero muy francés, cristiano, simple –, de alguna manera tuve que borrar más cosas de las que podría decir en dos palabras”. Esto lo relata y cita Benoit Petters en la biografía que realiza sobre Derrida. Véase: Benoit Petters, *Derrida*, México: FCE, 2013, p. 159. Por su parte, Maurizio Ferraris escribe y publica un libro íntimo sobre la vida de Derrida, titulado *Jackie*, el cual contiene entrevistas y relatos sobre la vida de Jackie Derrida, véase: Maurizio Ferraris, *Jackie Derrida: retrato de memoria*, Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007

²¹ El párrafo donde encontramos por primera vez la mención a la *deconstrucción* en Derrida dice así: “La ‘racionalidad’ – tal vez sería necesario abandonar esta palabra, por la razón que aparecerá al final de esta frase – que dirige la escritura así ampliada y radicalizada, ya no surge de un logos e inaugura la destrucción, no la demolición sino la des-sedimentación, la *deconstrucción* de todas las significaciones que tienen su fuente

publicada en 1967, donde encontramos la aparición inaugural de ese filosofema que fue retomado como eje principal de su filosofía. 1968: la “universidad” en las calles, 1967: la deconstrucción en el texto. Universidad y deconstrucción, he aquí los dos conceptos centrales de este capítulo.

Aunque Derrida no participó de manera pública y militante en el movimiento del 68, los efectos de este movimiento y el cuestionamiento principal a las universidades se dejan sentir en sus reflexiones posteriores y en una serie de actividades (contra)institucionales organizadas por él y algunos compañeros más. Así, en 1974 conforma el GREPH (Groupe de Recherche sur l’Enseignement Philosophique) junto a otros filósofos como Jean-Luc Nancy, Philippe Lacoue-Labarthe y Sara Kofman, en el cual participaron tanto profesores, investigadores así como estudiantes de la filosofía y otras áreas. La intención del grupo era formar una organización abierta para reflexionar, sin estar sometidos a ningún tipo de autoridad e institución, sobre la historia y las condiciones de la filosofía. Como principal eje plantearon la necesidad de una transformación del sistema de la enseñanza filosófica. Dentro de este grupo, Derrida escribe varios de sus manuscritos pronunciados en primer lugar como conferencias en seminarios, en los cuales reflexiona sobre la universidad y el lugar de la filosofía dentro de ella como temática principal.²² El GREPH, aunque formado principalmente para cuestionar la filosofía y su enseñanza dentro de la universidad, lo que viene a mostrar es que: “L’université, c’est la philosophie, une université est toujours la construction d’une philosophie”.²³ Tomemos esto como punto de partida y como punto de llegada. Lo que hay que develar, entonces, es la filosofía que está implicada en la construcción de la universidad pues no hay lugar indiferente, ni natural, ni neutro en ella:

Ici, par exemple, n’est pas un lieu indifférent (...)

Il faudrait donc éviter de naturaliser ce lieu.

Naturaliser revient toujours, il s’en faut en tout cas de très peu, à neutraliser.

En naturalisant, en affectant de considérer comme naturel ce qui ne l’est pas et ne l’a jamais été, on neutralise. On neutralise quoi ? On dissimule plutôt, dans un effet de neutralité, l’intervention active d’une force et d’un appareil.²⁴

en este logos”, en Jacques Derrida, *De la gramatología*, México: Siglo XXI, 2010. Aunque *De la gramatología* parezca una obra teórica lejana a cuestiones políticas, dicha obra contiene en germen los planteamientos que desarrollará Derrida posteriormente en torno a las instituciones: “todo cuanto hace de nexo entre la deconstrucción y el problema de los aparatos institucionales ya aparece en *De la gramatología*”, en Derrida y Ferraris, *El lenguaje del secreto*, Buenos Aires: Amorrortu, 2009, p. 69

²² El programa y proyecto general que se planteó el GREPH puede consultarse en el apéndice del texto “Où commence et comment finit un corps enseignant?”, texto que recoge *l’Avant-projet* de dicho grupo. Véase: Jacques Derrida, *Qui a peur de la philosophie – Du droit à la philosophie*, Francia: Galille, 1990, pp. 146-154

²³ “La universidad, es la filosofía, una universidad es la construcción de una filosofía”, traducción mía (de aquí en adelante, todas las traducciones de los pasajes citados del original en francés, son mías) en Derrida, “Où commence et comment finit un corps enseignant”, op.cit., p. 119

²⁴ “Aquí, por ejemplo, no es un lugar indiferente. Habría entonces que evitar naturalizar este lugar. Naturalizar se vuelve siempre una neutralización. Naturalizando, considerando como natural lo que nunca ha sido tal,

En primer lugar se trata aquí de mirar la universidad (el concepto y el ente que es y que ha sido) a través de la deconstrucción. ¿Por qué a través de ella? Porque la deconstrucción es, en primer lugar, este avistamiento que no pasa por natural ni por neutral cualquier dispositivo que tenga como objeto de análisis. La universidad, entonces, no es ni ha sido jamás un espacio neutro. Habría que estar atentos, siempre vigilantes, de no pasar por natural el espacio de la universidad tal y como la conocemos hoy, ya que esto no haría sino disimular que la universidad está atravesada siempre por un aparato discursivo que no es natural y que, en la medida en que lo consideramos natural, pasamos por alto las fuerzas que están en juego. Cuando naturalizamos una institución, un fenómeno, un concepto, neutralizamos la intervención activa de un aparato y una fuerza. El llamado y la insistencia del movimiento deconstructivo es a no pasar por naturales – y así neutralizar- las estructuras de una institución pedagógica, como lo es la universidad, pues, nos recuerda Derrida que toda institución, y toda relación con una institución, implica una toma de partido: “Il n’y a pas de place neutre ou naturelle dans l’enseignement. Ici, para exemple, n’est pas un lieu indifférent”.²⁵ Pasando por alto estas fuerzas, inmovilizamos la posibilidad de imaginar una universidad distinta.

¿Qué filosofía ha construido y legitimado *a la* universidad?, y, a su vez, ¿qué filosofía construye y legitima *la* universidad? Una de las insistencias de esta tesis es la de poner al centro de la mira la relación entre filosofía y universidad, es éste uno de los núcleos fundamentales: la concepción filosófica de la universidad y la concepción universitaria de la filosofía. La deconstrucción tendría que socavar ambas concepciones para dislocar el tímpano con el que las hemos escuchado.

El trabajo deconstructivo de Derrida es un trabajo que opera no sólo sobre conceptos, sino sobre instituciones. O, en dado caso, pone en cuestión la distinción entre concepto e institución mostrando que todo concepto es una institución. Así, universidad y filosofía serán tomadas aquí como instituciones, es una de las primeras consideraciones que hay que tener para poder realizar este trabajo. Quienes intentaron reducir – y de este modo, desvalorizar y criticar- la deconstrucción a un simple trabajo abstracto sobre conceptos, pasan por alto lo que está en el corazón de la deconstrucción, la cual no es un método, ni un mero análisis sobre textos, sino un trabajo operativo y afirmativo sobre las instituciones y las fuerzas que la constituyen. Así lo escribe Derrida en su texto *Kant: El conflicto de las facultades*:

neutralizamos. ¿Neutralizamos qué? Disimulamos, más bien, en un efecto de neutralidad, la intervención activa de una fuerza y de un aparato”, en *Íbid.*, p. 113

²⁵ “No hay lugar neutro o natural en la enseñanza. Aquí, por ejemplo, no es un lugar indiferente”, en *Íbid.*, p. 114

Lo que llamamos deconstrucción no es un conjunto técnico de procedimientos discursivos, constituye menos todavía las reglas de un nuevo método hermenéutico que trabajaría en archivos o enunciados, al amparo de una institución dada y estable: constituye, más bien, una toma de posición, en el trabajo, en base a estructuras político-institucionales que forman y regulan nuestra actividad y nuestras competencias. Precisamente porque no concierne tan sólo a los contenidos de sentido, la deconstrucción no puede ser escindida de esta problemática político-institucional y requiere un planteamiento sobre la responsabilidad, un planteamiento que no confía ya necesariamente en los códigos heredados de lo político y de lo ético. Ello hace que pueda parecer demasiado política para algunos, mientras que a aquellos que no reconocen lo político si no es con la ayuda de paneles de señalización les aparece como demoledora. La deconstrucción no se limita ni a una reforma metodológica sustentadora de la organización dada, ni inversamente a una parodia de destrucción irresponsable o irresponsabilizante que tendría como más seguro efecto el dejar todo como está y el consolidar las fuerzas inmovilistas de la Universidad.²⁶

Entonces, ¿qué es lo que está en juego en esta institución?, ¿cuáles son las fuerzas que se disputan en la universidad?, ¿cuál es la naturalidad que hay que desmontar que la hace pasar como neutral? Este es el trabajo deconstructivo que realiza Derrida sobre la universidad, es por ello que parto del marco teórico deconstructivo aportado por él, no porque sus planteamientos propongan soluciones y respuestas definitivas, sino porque permiten una desmantelación de la institución universitaria para reconocer, mirar y poner sobre la mesa de discusión puntos neurálgicos para comprender el problema de la universidad.

Siguiendo la estrategia deconstructiva y el posicionamiento de Derrida respecto a la universidad – es decir, un cuestionamiento a la vez que una profesión de fe-, aquí también se tratará del mismo movimiento: reafirmar y reivindicar la universidad como proyecto público, pero no realizando una simple defensa de la universidad tal cual existe, sino haciendo un análisis que implicará una crítica que podría pasar para algunos, y en ciertos momentos del desarrollo del texto, como una demolición y un ataque al proyecto universitario, una apelación a su clausura. Quiero prevenir al lector que éste no es un llamado a la demolición de la universidad pública ni un ataque que apele a su “muerte”. Es más bien una defensa, pero no una defensa de la universidad tal cual existe, sino una defensa que tendrá como uno de sus frentes de lucha la crítica a la universidad pública contemporánea. Si es necesario este doble movimiento es porque un llamado a la defensa sin un cuestionamiento profundo de esta institución o un llamado a su liquidación, están regidos ellos dos por el mismo *pathos*: “Le *pathos* es fondamentalement le même”.²⁷ Dicho *pathos*

²⁶ Derrida, *La filosofía como institución*, Barcelona: Juan Granica, 1984, p. 45

²⁷ “El *pathos* es fundamentalmente el mismo”, en Derrida 1990, op.cit., p. 244

mantiene el *status quo* de la universidad pública con todas las problemáticas que la atraviesan y con las reproducciones del poder internas y las sujeciones a poderes externos.

Cuando en 1974 el Greph se ve interpelado por la Reforma Haby en Francia, que pretendía disminuir las horas de enseñanza de la filosofía en el bachillerato relegándolas al año terminal y sólo para aquéllos que estuvieran asociados a terminales de literatura, Derrida y sus compañeros se lanzaron a una defensa de la filosofía que no era simplemente una defensa, sino un proyecto de deconstrucción de la filosofía que implicaba una crítica de su reproducción en los espacios académicos institucionales. Dieron cuenta, entonces, de que tal empresa deconstructiva situaba la lucha sobre dos frentes: “la déconstruction ne peut ni s’associer à une liquidation de la philosophie (trionphante et verbeuse dans tel cas, honteuse et encore affairée dans l’autre) dont les conséquences politiques sont depuis longtemps diagnostiquées, ni s’accrocher à telle « défense de la philosophie », a tel combat d’arrière-garde réactive qui, pour conserver un corps en décomposition, ne fait que faciliter les choses aux entreprises liquidatrices ».²⁸ La deconstrucción de la universidad implicará esta doble posición respecto a la universidad, una defensa y una crítica, es decir, una defensa que, para ser tal, esté basada en un análisis crítico —y más que crítico— sobre el aparato institucional que es la universidad, una defensa que ponga en evidencia las fuerzas que están en juego en la pretendida naturalidad y neutralidad de la universidad, de la enseñanza, de la filosofía, una defensa que quizá pueda parecer una empresa demoledora de la universidad pero que tiene la firme convicción que sólo a través de tal crítica (con cara de ataque, de liquidación) es posible defenderla y reafirmarla como proyecto público y emancipador. Entiendo con Derrida que una simple defensa de la universidad, un combate por la universidad pública, sin estar acompañado del otro movimiento, no haría más que conservar un *cuerpo en descomposición*. Por tanto :

luttant comme toujours sur deux fronts, sur deux scènes et selon deux portées, une déconstruction rigoureuse et efficace devrait à la fois développer la critique (pratique) de l’institution philosophique actuelle et engager une transformation positive, affirmative plutôt, audacieuse, extensive et intensive, d’un enseignement dit ‘philosophique’ (...) je ne m’allierais pas à ceux qui entendent ‘défendre-la-philosophie’ telle qu’elle se pratique aujourd’hui dans son institution française, que je ne souscrirai pas à n’importe quelle forme de combat ‘pour la philosophie’, ce qui m’intéresse étant une transformation fondamentale de la situation générale dans laquelle se posent ces problèmes.²⁹

²⁸ “La deconstrucción no puede asociarse a una liquidación de la filosofía (trionfante en un caso, y vergonzosa en el otro) donde las consecuencias políticas están diagnosticadas desde hace tiempo, ni adherirse a una simple defensa de la filosofía, a un tal combate reactivo de retaguardia que, para conservar un cuerpo en descomposición, no hace más que facilitar las cosas a una empresa de liquidación”, en *ibid.*, p. 120

²⁹ “Luchando como siempre sobre dos frentes, sobre dos escenas y según dos ámbitos, una deconstrucción rigurosa y eficiente debería desarrollar, a la vez, la crítica (práctica) de la institución filosófica actual y comprometer una transformación positiva, más bien, afirmativa, audaz, extensiva e intensiva, de una

1.1 La arquitectónica de la universidad moderna

1.1.1 Los límites de la universidad: saber y poder

¿Cuáles son, pues, las fuerzas que están en juego en la universidad moderna?, ¿cuál es la estructura del aparato institucional universitario de la modernidad? Si la universidad es siempre una filosofía, ¿cuáles son los fundamentos filosóficos de este proyecto en la modernidad? Para abordar los fundamentos filosóficos de la universidad moderna recurriré al análisis deconstructivo que realiza Derrida del texto *El conflicto de las facultades*³⁰, de Immanuel Kant, ya que ahí encuentra el primer intento filosófico, sistemático y riguroso, de definir la arquitectónica de la universidad moderna.

Lo primero que hará Kant para definir dicha arquitectónica es trazar los límites, tanto internos como externos, del proyecto universitario, a través de la distinción entre poder y saber (entre acción y verdad). Derrida muestra que, en el fondo del análisis de Kant aunque de manera velada, la distinción fundante de la división interna de la universidad en facultades, es ésta que delimita las facultades que están en relación con el poder y la acción, y las que están en relación con el saber y la verdad. Es a través de esta distinción y delimitación que también podemos ver el papel de la universidad en la sociedad y su relación con el estado en tiempos de Kant y que, de alguna manera, sigue permeando en la actualidad. ¿Cómo es que Derrida encuentra que la delimitación está dada por esta distinción?

En *El conflicto de las facultades* Kant expone la división de la universidad en dos grandes bloques: las facultades superiores, que corresponden a la Facultad de Teología, Derecho y Medicina, y la facultad inferior que corresponde a la Facultad de Filosofía. Las facultades superiores son llamadas así porque se encuentran más cerca del poder gubernamental, ya que es a través de ellas que el gobierno puede tener “la más fuerte y duradera influencia” sobre el pueblo, teniendo el poder de emitir decisiones sobre acciones. La facultad inferior, la filosofía, en cambio, no tiene el poder de emitir acciones pero sí le compete juzgar y analizar los códigos escritos que legitiman los discursos de las facultades superiores. La facultad inferior está regida sólo por el principio de la razón y ante ello es libre totalmente. Pero hay una paradoja que señala Derrida en esta delimitación:

enseñanza que se dice 'filosófica' (...) No me aliaría a aquellos que entienden “defensa de la filosofía” tal como se practica hoy día en la institución francesa, no me suscribiría a cualquier forma de combate “por la filosofía”, lo que me interesa es una transformación fundamental de la situación general en la cual se plantean estos problemas”, en *ibid.*, p. 121

p. 121

³⁰ Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades*, 1798

la facultad que es llamada inferior es precisamente la que define la esencia de la universidad, pues es ésta la que reclama el derecho incondicional a la verdad.

Ahora, ¿cuál es la dicotomía fundante de la universidad que encuentra Derrida a través de esta arquitectónica? La dicotomía entre poder y saber. Derrida deconstruye esta distinción fundante y nos muestra cómo en la jerarquía del sistema universitario el poder se encuentra por arriba del saber, es decir, el poder se considera superior al estar representado en las facultades llamadas superiores porque una jerarquía tradicional ha asociado el poder con la superioridad pero, por otro lado, Derrida muestra cómo el saber, que corresponde a la facultad llamada inferior, es lo que define el proyecto universitario; lo que está a la base, en la parte inferior, se juega el todo: el saber. Esta es una de las paradojas de la topología de la universidad: lo que está abajo en la jerarquía, el saber, es lo que representa la esencia del proyecto universitario y lo que reclama su incondicionalidad para la totalidad del mismo.

Con esto, Derrida busca reivindicar la universidad como un espacio incondicional, es decir, como espacio del saber que no debería estar sujeto al poder; el poder no debería estar por encima del saber, el saber no debería estar sujeto al poder. Ni la filosofía ni la universidad deberían estar sometidas al poder y a los poderes que en la actualidad la someten o la buscan someter. Esto es lo que declara Jacques Derrida en *La universidad sin condición*: “La universidad moderna *debería ser sin condición*”.³¹ Parece una cuestión obvia que no precisa de reafirmación puesto que la incondicionalidad respecto al saber es lo que da origen al proyecto universitario moderno e ilustrado, pero vemos que en realidad la cuestión no es tan simple sino que la universidad se encuentra entramada en un gran complejo de poderes que buscan apropiársela y que, de una u otra forma, han encontrado la manera de apropiársela desde distintos espacios que no son del todo visibles y que se esconden detrás de discursos de todo tipo: libertad, emprendimiento, empoderamiento, investigaciones, publicaciones, archivos, etc. La cuestión es: ¿cómo evitar que sea comprada, que se venda, que sea reappropriada por poderes externos a ella, pero también por poderes internos ajenos al saber? La respuesta y la apuesta de Derrida está en la misma *incondicionalidad*, una especie de poder sin poder.

1.1.2 Incondicionalidad y soberanía

Ahora, ¿cómo entender la incondicionalidad? Reconozco, al menos, dos sentidos: *sin condición* expresa que no debe estar sujeta ni servir a otros fines que al saber (como el proyecto mismo de la

³¹ Derrida, *Universidad sin condición*, Madrid: Trotta, 2002, p. 12

filosofía expuesto por Kant); por otro lado, *sin condición* expresa también el sin poder pero, atención, no sin fuerza: “Sin poder pero no sin fuerza, así sea una cierta fuerza de la debilidad.”³²

La universidad no está creada para que la condicionen pero tampoco para condicionar, la universidad no debería buscar el ejercicio del poder, pero al ser ajena a él, la universidad aparece como una *ciudadela* vulnerable, expuesta a ser comprada, vendida, mercantilizada, ¿cómo evitar que se la apropien distintos tipos de poderes, cómo evitar que sea comprada, vendida o mercantilizada?

Para abordar la cuestión de la incondicionalidad de manera más precisa es necesario remontarnos a la distinción que hace Derrida del concepto de soberanía respecto al de incondicionalidad. Tanto en la *Universidad sin condición* como en *Incondicionalidad y soberanía. La Universidad a las fronteras de Europa*,³³ Derrida hace énfasis en la necesidad de deconstruir el concepto de soberanía. Así, en “Incondicionalidad y soberanía. La universidad a las fronteras de Europa”, Derrida se pregunta por las fronteras y el frente entre dos conceptos que han sido representaciones cercanas pero heterogéneas de la libertad: la *incondicionalidad* y la *soberanía*. ¿Cuál es la línea que divide la frontera entre ambas?, ¿qué afirmamos para la Universidad: soberanía o incondicionalidad?

En estos dos textos, Derrida afirma y reafirma la Universidad moderna como aquél espacio público que se instituye bajo el principio y derecho *incondicional* a la verdad, es decir, el espacio donde se puede y se debe cuestionar abierta y libremente todo, incluso los mismos supuestos que la rigen y la instituyen: la idea de verdad, la idea de hombre, las humanidades mismas, etc., para “exponerlo a las exigencias de un pensamiento” que no se reduce a una disciplina (ni siquiera a la filosofía), ni a una crítica, librado de todo poder que quiera apropiárselo, comprarlo, venderlo. ¿Cuál es la diferencia que divide la frontera entre soberanía e incondicionalidad? Lo que aquí nos muestra Derrida, después de un recorrido por el concepto de soberanía y sus orígenes, es que la diferencia radica en el *poder*, una historia teológico-política del poder. La noción de soberanía y soberano se originó en el discurso teológico donde el soberano es Dios; la política seculariza este concepto y el soberano es ahora el monarca; la ilustración reivindica para el pueblo la soberanía, el pueblo es ahora el soberano; en la modernidad los Estados-nación se construyen bajo el discurso soberanista,

³² *Ibid.*, p. 139

³³ Jacques Derrida, “Incondicionalidad o soberanía. La Universidad a las fronteras de Europa”, en Javier Tobar (ed.), *Derrida desde el sur. La universidad del monte o el pensamiento sin claustro*, Popayán: Universidad del Cauca, 2017

pero detrás de todo esto está el poder como cimiento de dicho discurso, el poder en nombre del cual los Estados-nación (las culturas, las religiones) se hacen las guerras no reconocidas ni nombradas como guerras. El discurso soberanista ha sido, pues, el discurso bajo el cual se legitima “la sangre y el fuego”, dice Derrida:

¿Es posible comparar en seguida los límites de la Universidad con unas fronteras, fronteras *externas* (relación con el mundo, el Estado, la sociedad civil y los campos del poder) o fronteras *internas* (las disciplinas, las jerarquías y los campos del saber)? ¿La Universidad quiere ser también soberana, con una soberanía análoga a la que se presta a los Estados-naciones y que atraviesa hoy, por doquier y muy cerca de aquí, la tormenta que ustedes conocen, sin duda más allá de una simple crisis? A menos que la supuesta independencia de la Universidad, la inmunidad, la libertad, la emancipación absoluta que ella reivindica sean todavía más exigentes: ni superiores ni inferiores, sino de una naturaleza completamente distinta. ¿Cómo debe entonces la Universidad decidir, con entera libertad, soberana o no, su propia ‘política’, su propia ‘ética’ respecto de todos los poderes, de los poderes de Estado, de los poderes del Estado-nación, de los poderes de la Iglesia, de los poderes ideológicos, de los poderes económicos, de los poderes mediáticos, etc., dondequiera que se disputan una soberanía o se hacen la guerra *por el sujeto* de la soberanía? ³⁴

Ante ello, ¿la Universidad se quiere soberana? La apuesta de Derrida es negar esta soberanía para la universidad, pero no para someterla, ni quererla sumisa o sierva, ni para negar su libertad, sino para negar el poder ante el cual se hace la guerra a los extranjeros, a lo que está más allá de mi frontera, a la frontera que se instituye como frente bajo el cual se hacen estas *guerras sin nombre*, pues la soberanía ha sido siempre la soberanía del poder. Lo que plantea aquí Derrida es el principio de desobediencia y resistencia de la incondicionalidad ante el poder, es decir, el derecho sin condiciones de cualquier tipo para cuestionar y decirlo todo en el espacio público, el derecho a cuestionar incluso a la soberanía y a la noción misma de ciudadano y ciudad, a las leyes de la ciudad. Derrida, ante todo, se reconoce y se sitúa aquí no como ciudadano, sino como *universitario*, es decir, como aquello que escapa a la ciudadanía, que va más allá de ella porque puede interrogar incluso a las leyes de la ciudad, plantear la desobediencia civil a las leyes de la ciudad como lo hiciera Sócrates en el origen de la filosofía.

La Universidad sería entonces este espacio de resistencia y disidencia a contracorriente del poder, a contracorriente de la ciudad y la ciudadanía, de los poderes del Estado-nación, reivindicando al *universitario* no como ciudadano de tal o cual Estado-nación, de tal o cual etnia, de tal o cual comunidad religiosa, sino como ser humano perteneciente a un espacio más amplio que es el espacio de la tierra. En este sentido, la Universidad es entendida como el espacio de resguardo donde deberíamos tener el derecho incondicional a cuestionarlo todo. Si bien, el origen de la

³⁴Ibid, p. 128

incondicional la rastrea Derrida en la filosofía, esta incondicionalidad no debería restringirse a la filosofía o a las disciplinas conocidas como humanidades sino que la incondicionalidad debería extenderse a la universidad en su totalidad y más allá de ella. Esta experiencia de la incondicionalidad es la experiencia del pensamiento mismo fuera de todo poder:

Y justamente lo que así llamo pensamiento, es lo que corresponde a esta exigencia incondicional. El pensamiento, me parece, no es otra cosa que esta experiencia de la incondicionalidad, no es nada sin la afirmación de esta exigencia: cuestionarlo todo, incluso el valor de la cuestión, tal como el valor de verdad y de verdad del ser que abre la filosofía y la ciencia. La afirmación sin límite de este derecho incondicional a un pensamiento emancipado de todo poder, y justificado para decir públicamente lo que piensa (tal fue la definición de las Luces según Kant) es una figura de la democracia, sin duda, de la democracia siempre por venir, más de lo que liga la democracia con la soberanía del Estado-nación y de la ciudadanía. Democracia por venir, pues lo sabemos demasiado, tal como lo que llamamos democracias, las Universidades no ven de hecho, hoy en día, que se les reconozca este derecho de principio que sin embargo las convoca y las instituye.³⁵

Esto parece un planteamiento “temible y abismal”, puesto que todos los discursos de lo político, los Estados-nación, las leyes, el derecho, la justicia parecen estar planteados en Occidente como pensamientos del poder pero, ante las atrocidades humanitarias y más que humanitarias – atrocidades contra la vida en la Tierra misma – hechos en nombre del poder, en nombre de la soberanía (que parecería ser un discurso emancipador pero que esconde en el origen el discurso de poder), en nombre de los fronteras y los frentes, Derrida plantea la responsabilidad necesaria y urgente de pensar de modo distinto a la universidad, más allá de las fronteras y los frentes que defienden un adentro que se quiere “inviolable” para defenderse de cualquier poder externo pero que, al construir sus fronteras construye también frentes mediante los cuales se han hecho siempre las guerras a los extranjeros, a través de los cuáles se ejerce el poder ante los excluidos, los rechazados, los marginados, los no-escuchados, los que no son parte de su adentro, unas guerras que pasan incluso desapercibidas como guerras. Ante ello, Derrida reivindica para la universidad no el discurso de la soberanía, sino el de la incondicionalidad como un planteamiento de resistencia contra el poder pero también como un planteamiento de la hospitalidad política, una ética y una política más allá de las fronteras, más allá de los “frentes a la vez simbólicos, virtuales y reales pero en todo caso asesinos”.³⁶ Habría que pensar entonces cómo es que podría realizarse esta libertad sin poder para la universidad, cómo es que sería pensar una universidad y una práctica universitaria a partir de una fuerza de la debilidad, una fuerza de cierta vulnerabilidad (pues al reconocerse ajena al poder, se reconoce vulnerable), un nuevo pensamiento de lo político que no ejerza su derecho

³⁵ Ibid., p. 135

³⁶ Derrida, Incondicionalidad...p. 135

de libertad a través de la soberanía del poder: “Lejos de retirarse tras las fronteras seguras de un campo, de un campamento, de un campus inofensivo y protegido por autoridades invisibles, este pensamiento de la Universidad debe preparar con todas sus fuerzas, una nueva estrategia y una nueva política, un nuevo pensamiento de lo político. Y de la responsabilidad política”.³⁷

Pero aquí se encuentra otra aporía: la relación entre poder y saber que busca deconstruir Derrida no sólo lleva a señalar la dicotomía fundante de la universidad y la relación jerárquica que ha estado siempre constituyendo la universidad, esa jerarquía vertical donde el poder se encuentra por encima del saber. La aporía está en que no hay saber, ni cuestionamiento, ni enseñanza, ni lugar que sean neutros pues todo saber, cuestionamiento, enseñanza implica una toma de partido, una serie de fuerzas en juego que responden al poder. Parece entonces que no hay salida en la relación entre saber y poder, pues el poder siempre será constitutivo del saber. Esta es una de las cosas a las que hay que estar atentos y vigilantes, es decir, a la imposibilidad de neutralizar el saber como ajeno al poder. En cada saber instituido por la onto-enciclopedia filosófica y universitaria está en juego una toma de posición, el saber y poder están en el inicio y el origen de todo conocimiento. Es por eso que separar y considerar la deconstrucción como un simple trabajo conceptual ajeno a la política y sin consecuencias ético-políticas es errado, pues cada lectura, cada interpretación, cada enseñanza, es una toma de partido política: “Il y a donc, partout où l’enseignement a lieu – et dans la philosophie par excellence – des pouvoirs, représentant des forces en luttres, des forces dominantes ou dominées, des conflits et des contradictions (ce que j’appelle des effets de *différance*) à l’intérieur de ce champ.”³⁸ Esta es la aporía: “le savoir et le pouvoir restent au prince”.³⁹

Hay otro desplazamiento que realiza Derrida en este esquema para enfrentar al poder en el origen de la universidad y el conocimiento: el desplazamiento de la pareja poder-saber por el de *fe* y saber.

1.1.3 Fe y saber: compromiso y responsabilidad de la universidad

En este movimiento deconstructivo sobre la dicotomía saber-poder inscrita en el proyecto universitario moderno, Derrida realiza otro movimiento que desplaza esta dicotomía: la asociación

³⁷ *Ibid.*, p. 139

³⁸ “Hay entonces, por todos lados donde la enseñanza tiene lugar – y en lo filosófico por excelencia – poderes, representando fuerzas en lucha, fuerzas dominantes o dominadas, conflictos y contradicciones (aquello que llamo efectos de *différance*) al interior del campo”, Derrida 1990, *op.cit.*, p. 127 y 128

³⁹ “El saber y el poder están desde el principio”, *Ibid.*, p. 131

de fe con saber, del profesar y saber. Es este el movimiento que realiza Derrida en *La universidad sin condición*, conferencia que inicia con una *profesión de fe*; en esta profesión de fe Derrida se juega toda su apuesta para una universidad por venir. ¿Qué quiere decir esto? Al iniciar con una profesión de fe, Derrida quiere reivindicar la universidad no como un espacio de poder y saber, sino como un espacio de compromiso y responsabilidad con el saber. *Profesar*, dice Derrida, quiere decir *declarar públicamente*, comprometerse a través de la palabra no sólo con un saber teórico sino también con prácticas, con actos. Y es que, en el análisis que realiza Derrida en la lectura de Kant, da cuenta de cómo en esta arquitectónica de la universidad, la filosofía (y las humanidades dentro de ella) pertenecen al orden constatativo, es decir, a un orden teórico y teórico que constata el mundo, que describe el mundo, mientras que las facultades superiores pertenecen al orden performativo puesto que están legitimadas para realizar algo en el mundo en que describen, siendo asociadas a un compromiso y a una responsabilidad. Por tanto, la filosofía (y las humanidades) no entrarían en el orden performativo. Derrida va a realizar un movimiento en este esquema tradicional para reivindicar y defender el teoreticismo crítico que Kant defiende para la filosofía, puesto que dicho teoreticismo incondicional es el que permite sustraer a la filosofía de cualquier poder exterior, pero añadiendo y reivindicando que dicho teoreticismo incondicional implica, a su vez, un profesión de fe performativa y, con ello, una responsabilidad y un compromiso público. Con este movimiento Derrida quiere hacer énfasis en que el saber implica un compromiso y una responsabilidad. En este sentido, asociar fe con saber significa articular y vincular actos constatativos y actos performativos que realicen aquello que anuncian para producir *acontecimientos*. La filosofía y la universidad serían, entonces, el espacio donde se articulan fe y saber, actos constatativos y performativos, el espacio incondicional del pensamiento y el saber donde se declara y compromete públicamente, donde se producen acontecimientos. En esta declaración pública se adquieren responsabilidades, ¿cuáles son nuestras responsabilidades entonces como filósofos y universitarios?

Si se compromete con la filosofía, si Derrida quiere asociar fe y saber en lugar de poder y saber, pero mostrando la aporía del poder inscrito en el origen mismo del saber, la primera responsabilidad que restaría en la enseñanza de la filosofía y en el papel del profesor de filosofía es aclarar la estructura de nuestra interpretación y enseñanza: desde dónde enseñamos lo que enseñamos, a quién enseñamos lo que enseñamos, qué toma de posición está implicada en nuestra enseñanza, con quién estamos estableciendo el contrato en cada acto de lectura, de interpretación y de enseñanza. Lo que quiere resaltar Derrida es que en cada gesto, en cada interpretación, en cada enunciado o teorema que se practica, enseña, analiza, interpreta en una comunidad institucional-

universitaria, un contrato o un cierto concepto de institución queda implicado. Esta es la primera responsabilidad que señala Derrida teniendo como base la aporía del poder-saber. Retornado al primer texto con el que comencé este apartado, la pregunta inicial con la que se abre la discusión es ¿qué es un cuerpo enseñante?, ¿quién es quien dice yo, aquí, enseño, cuestiono?, ¿yo, profesor, pongo ante ustedes esta lectura que debe interpretarse de tal o cual modo?, ¿quién es el cuerpo de quien habla lo que habla en la enseñanza? Para Derrida es siempre un cuerpo socio-político, mi cuerpo es siempre un cuerpo socio-político, el cuerpo del enseñante, profesor, investigador, es un cuerpo-sociopolítico en donde está implicado un contrato, una postura, una toma de partido, un cuerpo que no es ni natural ni neutral, un cuerpo que representa un programa y una estrategia. Desnudar el cuerpo de su estructura socio-política sería cadaverizar el cuerpo del enseñante, del profesor. Habría que estar atentos a esta *seducción cadaverizante* de los cuerpos en la enseñanza universitaria, pues ni siquiera las preguntas y los cuestionamientos están libres de estar inscritas en un contrato o en un programa, en un sistema de fuerzas:

Quand je dis que je pose de questions, je fais de ne rien dire qui soit une thèse (...) La question n'étant pas une thèse, elle ne poserait, n'imposerait, se supposerait rien. Cette neutralité pretendue, l'apparence non thétique d'une question que se pose sans même avoir l'air de se poser, voilà ce qui construit le corps enseignant (...) La question est toujours posée (déterminée) par quelqu'un qui, à un moment donné, dans une langue, en un lieu, etc., représente un programme et une stratégie (par définition inaccessible à un contrôle individuel et consciente, représentable).⁴⁰

No hay, entonces, lugar neutro. Aquí, no es un lugar neutro, dice Derrida. Aquí no es tampoco un lugar neutro, digo yo, quien firma esta tesis. En este sentido, una de las responsabilidades universitarias (para profesorado, investigadores, estudiantes, becarios) sería la de clarificar y poner en evidencia el contrato que en cada ocasión establecemos, con su sistema de aporías e implicaciones político-institucionales, en la enseñanza, en la escritura de una tesis, en la investigación propuesta, en los cuestionamientos y las preguntas, en nuestra interpretación. Habría que clarificar en cada ocasión cuál es el contrato que estamos estableciendo, con quién y cómo ha sido establecido ese contrato, a qué institución estamos respondiendo pues la institución no sólo

⁴⁰ "Cuando digo que planteo preguntas, finjo no decir nada que sea una tesis (...) La pregunta no es, creemos, una tesis, ella no se plantearía, ni impondría, ni supondría nada. Esta neutralidad pretendida, la apariencia no tética de una pregunta que se plantea sin parecer plantearse, es lo que constituye el cuerpo enseñante (...) La pregunta está siempre planteada (determinada) por alguien que, en un momento dado, con una lengua, en un lugar, etc., representa un programa y una estrategia (por definición inaccesible a un control individual y consciente, representable)", Derrida 1990, *ibid.*, p. 142

son los muros que rodean y demarcar un espacio de su exterior sino que es también la estructura de nuestra interpretación que se pone en juego cada vez:

Entiendo por tematización lo siguiente: proponer o reconocer con los estudiantes y con la comunidad de investigadores que, en cada una de las operaciones que intentamos juntos (una lectura, una interpretación, la construcción de un modelo teórico, la retórica de una argumentación, el tratamiento de un material histórico e incluso una formalización matemática), un concepto institucional se pone en juego, un tipo de contrato, una imagen del seminario ideal se construye, un socias queda implicado, repetido, desplazado, transformado, amenazado o destruido. La institución no es sólo muros y estructuras exteriores que rodean, protegen, garantizan o constriñen la libertad de nuestro trabajo, sino que es también la estructura de nuestra interpretación.⁴¹

A través de esta reivindicación de la *profesión* de fe, Derrida también cuestiona ¿qué es, entonces, ser *profesor* de filosofía? A partir del planteamiento de la profesión, del profesar, Derrida hace énfasis en el papel de profesor de filosofía como aquél que profesa la filosofía, es decir, que declara la filosofía y se compromete públicamente, a través de esta declaración, a defenderla no sólo en la teoría, en la enseñanza, sino con actos que realicen aquello que profesan.

⁴¹ Derrida, *Kant: El conflicto de las facultades*, op.cit., p. 45

1.2 El abismo-fundamento de la universidad

1.2.1 El abismo: el principio de razón

La arquitectónica de la universidad respecto a sus límites y fronteras, tanto internas como externas, está dada por la distinción entre saber y poder. Ahora bien, ¿cuál es el fundamento?, ¿cuál la esencia y la razón de ser de la Universidad? En *Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de Universidad*, Derrida plantea otra de las paradojas de la universidad moderna pues, al buscar el fundamento o la razón de ser de la universidad, encontramos que la razón de la universidad es la razón misma, es decir, el fundamento filosófico de la universidad lo encontramos en el *principio de razón*. La razón es lo que ha definido el proyecto filosófico de la universidad moderna: “Que yo sepa, jamás se ha fundado un proyecto de Universidad contra la razón. Se puede, por consiguiente, pensar razonablemente que la razón de ser de la Universidad siempre fue la razón misma, así como una cierta relación esencial de la razón con el ser.”⁴²

Entonces, cuando hablamos de la universidad moderna podemos ver que es una institución que está cimentada y construida a partir del principio de razón pero, pregunta Derrida, ¿a la razón quién la fundamenta?, ¿quién rinde cuentas de la razón?, ¿qué razón se da de la razón?: “No se puede pensar la posibilidad de la universidad moderna, aquella que en el siglo XIX se reestructura en todos los países occidentales, sin interrogar ese acontecimiento o esa institución que es el principio de razón”.⁴³ Uno de los nodos centrales problemáticos que presenta aquí Derrida (y que quiero resaltar y poner al centro de este trabajo) es que el fundamento de la universidad, que ha sido el principio de razón, ha permanecido incuestionado y si se quiere repensar la universidad es necesario interrogar ese acto fundacional, esa institución, ese fundamento que es el *principio de razón*; es éste el *abismo* sobre el que descansa la universidad.

De manera metafórica y haciendo alusión a la Universidad de Cornell (universidad en la que presenta la conferencia de la que aquí hablo), Derrida habla de un *abismo* sobre el que está construida la universidad. La Universidad de Cornell está situada entre el límite de la ciudad y su afuera, con unas *vistas* impresionantes al paisaje natural de montañas. Esta locación encarna una paradoja puesto que, al mismo tiempo que se elogiaba esta universidad por tener esas “vistas” maravillosas que posibilitaban la contemplación y el pensamiento, era un espacio donde se dieron

⁴² “Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad”, en Derrida, *Cómo no hablar y otros textos*, Barcelona: Anthropos, 2011, p. 122

⁴³ *Ibid.*, p. 123

muchos suicidios precisamente por esas *vistas* que invitaban a lanzarse al abismo. Ante tal situación se plantearon dos posibles soluciones: o situar la universidad dentro de la ciudad o construir una barrera que impidiera la caída al abismo, una barrera que impidiera la tentativa de suicidio de sus estudiantes. La primera opción no fue aceptada puesto que una de las características esenciales de la Universidad de Cornell era su locación que posibilitaba semejantes vistas, por otro lado, instalar las barreras era impedir también las *vistas* que constituían la esencia de la Universidad. Al enunciar esto, Derrida encuentra entonces que la esencia es precisamente este *abismo* sobre el cual descansa la universidad y que lo separa de la ciudad. ¿Está hablando aquí Derrida simplemente de la topología de la Universidad de Cornell?

Reconozco dos sentidos de este abismo sobre el que descansa y sobre el que está cimentada la universidad: por un lado, el principio de razón y, por otro, la relación de la universidad con su *afuera*, con la ciudad, con el espacio público. Comenzaré por el primer sentido de abismo que encuentro en el texto de Derrida.

Cuando dicen que poner las barreras es atentar contra la esencia de la universidad, Derrida se dispone a pensar entonces sobre esa esencia de la universidad que es el principio de razón. Derrida rastrea y detecta este *principio de razón* en Leibniz quien dice: “nada es sin razón o ningún efecto sin causa”;⁴⁴ “de toda verdad (entiéndase de toda proposición verdadera) puede rendirse razón”.⁴⁵ Ahora bien, a partir de esto, Derrida da cuenta cómo está inscrito en el principio de razón la pregunta por la “rendición” de la razón, es decir, la razón ha de ser rendida, hay que rendir cuentas a la razón de las causas de algo, dar razones de algo a la razón, dar cuenta de manera racional sobre cualquier fenómeno. El desplazamiento que hará Derrida sobre este rendir cuentas es que esto debería ser entendido no sólo como un rendir cuentas *a* la razón sino como un rendir cuentas *de* la razón. ¿Cuál es la razón que ha servido y funcionado como fundamento de la universidad? Es este el cuestionamiento que nos presenta aquí Derrida con gran precisión y énfasis: “pero responder al principio de razón y responder del principio de razón ¿es acaso el mismo gesto? ¿Es la misma escena, el mismo paisaje? Y ¿dónde situar la Universidad en este espacio?”.⁴⁶

Se trata de una responsabilidad, de una interpelación, de un llamado que no se ve, pero que ha de oírse y escucharse: “Se trata, sin embargo, de una responsabilidad. Hemos de responder a la llamada del principio de razón”.⁴⁷ Ahora, “¿Quién es más fiel a la llamada de la razón? ¿Quién la

⁴⁴ Citado en: *ibid.*, p. 122

⁴⁵ *ibidem*

⁴⁶ *ibid.*, p. 123

⁴⁷ *ibidem.*, p. 123

escucha con un oído más fino? ¿Quién ve mejor la diferencia? ¿Aquél que interroga a su vez e intenta pensar la posibilidad de dicha llamada? O ¿aquél que no quiere oír hablar de una pregunta sobre la razón de la razón?”.⁴⁸ Derrida cuestiona desde sus raíces el fundamento de la universidad y de la filosofía cuestionando el principio de razón sin que ello signifique que esté apelando a un irracionalismo. Más bien, con este cuestionamiento pretende mostrar que la razón no puede ser el fundamento sin ser ella misma cuestionada, la razón ha de cuestionarse también puesto que puede concebirse desde distintas voces y miradas.

Es este el *abismo* sobre el que está construida la universidad, el abismo metafórico y literal que mencionaba al pronunciar su conferencia en la Universidad de Cornell: “El abismo, la sima, el *Abgrund*, la garganta vacía, serían la imposibilidad para el principio de fundamento de fundarse a sí mismo. Este mismo fundamento, al igual que la Universidad, tendría entonces que mantenerse suspendido por encima de un vacío muy singular”.⁴⁹ ¿Hay que construir puentes y barreras para no ver el abismo y no tener la tentación de caer en él? ¿O qué es lo que se hace frente a este abismo de la razón? Y es que el predominio del principio de razón ha construido también la ciencia moderna como una tecno-ciencia, donde el ente es concebido en esencia como un *objeto* presente puesto ante un *sujeto*, un *yo* cognoscente, que ejerce y asegura para sí el dominio técnico sobre la totalidad de lo que existe. La universidad, en este sentido es, pues, la institución de la tecno-ciencia moderna construida sobre el *principio de razón* ante el cual hay que rendir cuentas de lo que se me presenta ante los ojos, ante la *vista*, y que ha de ser re-presentado, presentando a la razón a través de la razón, y el cual puede ser dominado y controlado a través de la técnica. Pero, ¿desde dónde habla esta llamada del principio de razón?, ¿de dónde y desde dónde procede esta instancia del fundamento? Escuchar el llamado de la razón y dar cuentas ante él mantiene intacto, incuestionado y disimulado el origen de dicho fundamento, permaneciendo entonces el principio sobre un abismo, es decir, “sobre un fundamento cuyo fundamento mismo permanece invisible e impensado”.⁵⁰

A partir de la reflexión sobre el fundamento de la universidad, Derrida también cuestiona, en dicho texto la *finalidad* de la universidad. Fundamento y finalidad son dos nociones que relaciona y pone en cuestión a partir de lo que en Francia, en su momento, llamaban y distinguían como investigación fundamental e investigación finalizada. La investigación fundamental es aquella que no debe servir a fines utilitarios ajenos al saber sino aquella que responde solamente al saber, en

⁴⁸ *Ibid.*, p. 124

⁴⁹ *Ibidem.*, p. 124

⁵⁰ *Ibid.*, p. 126

cambio, las investigaciones finalizantes son aquéllas que tienen miras utilitarias, investigaciones dirigidas a ser aplicadas. En esta distinción vemos repetirse el esquema de la universidad moderna planteada por Kant: la filosofía, incondicional respecto al saber pero sin capacidad de legitimar o emitir leyes, y las facultades superiores que están capacitadas y legitimadas para decidir. Derrida advierte cómo las investigaciones finalizantes, al tener como propósito la utilidad y la aplicación, responden a ciertos fines determinados, entonces habría que estar atentos y vigilantes para dar cuenta de a quiénes están sirviendo dichas investigaciones, a qué poderes extra-universitarios están llamadas a servir. La problemática compleja que señala Derrida no está puesta sobre las investigaciones finalizantes, sino sobre las investigaciones que se llaman fundamentales, puesto que, aparentemente y por definición, no deberían estar asociadas a poderes extra-universitarios sino que tendrían una responsabilidad incondicional respecto al saber y a la verdad. Pero el llamado de alerta que hace Derrida es a estar vigilantes respecto a los fines a los que sirven estas investigaciones fundamentales, puesto que aquí aparecen encubiertos y disimulados los poderes a los cuáles están sirviendo. La distinción, que parecería clara y delimitada, entre investigación finalizada e investigación fundamental, parece entonces no poder disociarse, puesto que las investigaciones fundamentales responder también a ciertos fines extra-universitarios ajenos al saber y a la verdad:

Hoy en día, en la finalización de la investigación resulta ya imposible distinguir entre ambas finalidades. Es imposible, por ejemplo, distinguir entre programas que se desearía considerar “nobles” o, incluso, técnicamente provechosos para la humanidad y otros programas que resultarían destructores. Esto no es nuevo, pero la investigación científica llamada fundamental no ha estado jamás tan racionalmente comprometida como hoy con unas finalidades que son asimismo finalidades militares (...) A partir de este momento, si posee los medios necesarios, un presupuesto militar puede invertir con vistas a beneficios diferidos, en lo que sea, en la teoría científica llamada fundamental, en las humanidades, en la teoría literaria y en la filosofía. El departamento de filosofía – que abarcaba todo esto y del que Kant pensaba que debía quedar fuera del alcance de cualquier utilización y de las órdenes de cualquier poder en su búsqueda de la verdad – ya no puede aspirar a dicha autonomía. Lo que allí se hace siempre puede servir. Y si en apariencia parece inútil en cuanto a sus resultados y producciones, puede servir de ocupación a aquellos maestros del discurso, a aquellos profesionales de la retórica, de la lógica, de la filosofía que, de lo contrario, podrían aplicar su energía a otros menesteres.⁵¹

Tenemos, entonces, la responsabilidad como universitarios de ser vigías, en constante alerta y vigilancia para saber a quiénes estamos sirviendo detrás de cada investigación, detrás de cada reproducción de discursos, detrás de cada enseñanza, puesto que los mecanismos de apropiación del saber son sigilosos, disimulados e implícitos en las llamadas democracias occidentales. Por otro

⁵¹ *Ibid.*, pp. 128-129

lado, a través de este análisis entre investigación finalizada e investigación fundamental, Derrida da cuenta de la co-pertenencia de la metafísica a la técnica, de un principio de razón que ha devenido en una *razón finalizante* en la época moderna, y, con ello, en la universidad moderna.

Por último, hay también un peligro en la pretendida búsqueda y reflexión sobre lo fundamental, en relación con las causas y principios, que ha permeado en la filosofía desde sus inicios en Occidente, pasando desde Aristóteles hasta Heidegger en el análisis que realiza Derrida, pues la aparente reflexión desinteresada (es decir, aquélla que no está sometida a intereses ajenos al saber) y el pensamiento incondicional que se reivindica para la filosofía, puede dar pie a procesos de dominación, de control y jerarquías. El llamado es, entonces, a estar atentos y alertas frente a las apropiaciones del saber y del conocimiento por poderes intra o extra-universitarios, atentos a las finalidades a las que sirven, atentos a que la universidad no sea un espacio para capacitar y formar la fuerza de trabajo que requiere el mercado, atentos a la reproducción de la jerarquía de las disciplinas respecto a su rentabilidad para una sociedad tecno-industrial, pero hay que estar atentos también a los propios ejercicios de poder y control que una disciplina, aparentemente desinteresada, puede ejercer frente a las otras disciplinas, frente a la sociedad, frente al saber:

Al querer sustraer la Universidad de los programas “útiles” y de la finalidad profesional siempre cabe la posibilidad, se quiera o no, de contribuir a finalidades inaparentes, de reconstruir poderes de casta, de clase o de corporación. Nos encontramos ante una topografía implacable, un paso de más con vistas a la profundización o a la radicalización, incluso más allá de lo profundo y de lo radical, de lo principal, de la *arkhè*, un paso de más hacia una especie de anarquía original corre el riesgo de producir o reproducir la jerarquía. El “pensamiento” requiere tanto el principio de razón como el más allá del principio de razón, tanto el *arkhè*, como la anarquía. Entre ambos, una diferencia de un hálito o de un acento, sólo la puesta en práctica de dicho pensamiento puede decidir.⁵²

Derrida llama, nuevamente aquí, al pensamiento incondicional, y lo llama pensamiento porque no se refiere simplemente a la filosofía, a las humanidades, a las ciencias, sino a esta experiencia de la incondicionalidad que va – quiere ir - más allá de la filosofía y la universidad. El llamado no es sólo para la universidad o para los universitarios sino también para el espacio extra-universitario: “Esta decisión es siempre arriesgada, se arriesga siempre a lo peor. Pretender borrar dicho riesgo por medio de un programa institucional es parapetarse sin más contra un porvenir. La decisión del pensamiento no puede ser un acontecimiento intra-institucional, un momento

⁵² *Ibid.*, p. 139

académico”.⁵³ Esto nos inserta en otra problemática fundamental que quiero plantear aquí: la reflexión sobre el afuera y el adentro de la universidad. Vamos a seguir entonces con el otro sentido de abismo que encuentro en el texto derrideano, el cual nos coloca en la reflexión sobre este afuera y adentro de la universidad.

1.2.2 El abismo: el afuera y el adentro de la universidad

Siguiendo con las alegorías y las metáforas, Derrida también encuentra que la esencia de la universidad, el abismo y las vistas, es también la locación de la Universidad de Cornell: “El abismo está situado bajo el puente que une la Universidad con la ciudad, su dentro con su fuera”.⁵⁴ Esta topología es la que plantea Derrida para toda la universidad: el abismo está situado entre lo que une la universidad con la ciudad, su dentro con su afuera. Y es este uno de los cuestionamientos que, aunque pareciendo ser meramente una figura alegórica o metafórica, quiero retomar aquí: ¿cuál es la relación de la universidad con su afuera?, ¿cuál es la relación de la universidad con la ciudad, con los ciudadanos? Parece ser que, como dice Derrida, el abismo está situado precisamente ahí. Uno de los intereses planteado aquí es reafirmar la ligazón necesaria que debería tener la universidad (como espacio público) a la ciudad (como el gran espacio público). Esta es otra de las tareas a las que la filosofía debe enfrentarse: la relación del adentro con el afuera universitario y filosófico. La reivindicación del espacio público es uno de los hilos conectores entre los planteamientos derrideanos sobre la universidad y los planteamientos ilustrados: hay que afirmar y reafirmar la universidad como un espacio público y en el espacio público, hay que afirmar y reafirmar lo que de público tiene la universidad.

Retomando la reflexión sobre las fronteras a la que hice alusión anteriormente, se trata aquí también de precisar cuáles son esas fronteras-límites de la universidad respecto a su interior con el exterior. Por un lado, está el peligro de los poderes extra-universitarios a los que se enfrenta la universidad pero, por otro lado, la universidad no puede resistir encerrándose en su adentro sin aliarse con fuerzas extra-universitarias para enfrentar los poderes de reapropiación y para incidir en la sociedad que piensa. Y es que la problemática no es sólo como defender un adentro inviolable de la universidad (la libertad de cátedra, la autonomía, la incondicionalidad defenderían ese adentro inviolable), sino en dónde y con quién construye alianzas para ejercer la incondicionalidad del pensamiento y para hacer frente a todas las soberanías que se disputan el poder en esta época de

⁵³ *Ibid.*, p. 137

⁵⁴ *Ibid.*, p. 121

sacudidas y temblores, de guerras sin nombre, de guerras silenciosas, pues ahí donde está el abismo (lo que une la universidad con su afuera, con la polis, con la ciudad, con la sociedad) es donde radica lo que hay que pensar como universitarios, donde hay que plantear y construir nuestras responsabilidades. La decisión del pensamiento incondicional frente a los poderes no es, pues, un momento intra-universitario. Es este límite, esta frontera entre el interior y el afuera de la Universidad el que está cambiando y el que debería cambiar para poder imaginar una otra universidad (im)posible, un límite que no sea frontera, que no sea frente, pero que tampoco sea cierre y clausura de la universidad en su adentro. Es en ese límite donde la universidad

se expone a la realidad, a las fuerzas de fuera (ya sean culturales, ideológicas, políticas, económicas y otras). Ahí es donde la Universidad está en el mundo que trata de pensar. En esa frontera ha de negociar pues, y organizar su resistencia. Y asumir sus responsabilidades. No para cerrarse ni para reconstruir ese fantasma de soberanía cuya herencia teológica o humanista habrá comenzado quizá a deconstruir, si es que ha comenzado a hacerlo. Sino para resistir efectivamente, aliándose con fuerzas extracadémicas, para oponer una contraofensiva inventiva, con sus obras, a todos los intentos de reapropiación (política, jurídica, económica, etc), a todas las demás figuras de la soberanía.⁵⁵

Derrida no sólo planteó esto de manera teórica y textual, ya que él mismo se comprometió a una actividad militante no sólo en sus trabajos en el GREPH, sino también en la conformación de los États Généraux (grupo de filósofos e intelectuales que buscaba una intervención en la política del gobierno, realizando propuestas de planes y programas para la educación y otros ámbitos institucionales y sociales) y, tiempo después, en la creación y fundación del Colegio Internacional de Filosofía, que buscaba crear un nuevo tipo de institución filosófica que no fuera un centro de estudios aristocráticos y que transformara las estructuras del modelo universitario occidental, vislumbrando actividades teóricas y prácticas que no siempre eran legitimadas por las instituciones. Derrida asumió siempre esta responsabilidad del profesor de filosofía como aquél que la profesa, es decir, declarando y comprometiéndose públicamente no sólo de forma teórica sino también a través de sus actos, convencido de que “si no hiciera frente a la institución filosófica quedaría en una especie de empresa puramente teórica”.⁵⁶ La lucha, entonces, no sólo es hacia dentro de la universidad, sino también en el exterior, las responsabilidades de la universidad tienen que asumirse no sólo con su adentro sino también con su afuera. Así nos lo recuerda también en *Qui a peur de la philosophie?*: “S’il y a donc une lutte quant à la philosophie, elle ne peut manquer d’avoir son lieu à l’interieur comme à l’exterieur de l’institution philosophique. Et s’il y avait quelque chose de menacé

⁵⁵ Derrida, *Universidad sin condición*, op.cit., p. 76

⁵⁶ « La lengua del otro », entrevista con Tetsuya Takashi, citado en Petters 2103, p. 333

à défendre, cela aussi aurait lieu dedans et dehors, les forces du dehors ayant toujours leurs alliés ou leurs représentants au-dedans ».⁵⁷

Si hay una lucha en defensa *de la* universidad, esta debe darse al interior y al exterior de ella, y si hay una lucha que emprenda y defienda *la* universidad, esta debe darse también hacia adentro y hacia afuera. O, más bien, si se defiende la universidad es para defenderla como proyecto público que está en relación con la sociedad que piensa. La lucha hacia adentro es para defender su lucha hacia afuera, para poder pensar su afuera de manera incondicional y comprometerse con él.

1.2.3 El tímpano de la universidad

Hay una tercera cuestión que se desprende de esta pregunta por la esencia de la universidad a partir de la locación y de las vistas de la Universidad de Cornell, las cuáles constituían el privilegio y la esencia de esta universidad. Derrida plantea la pregunta por *las vistas de* la universidad pero también *desde* la universidad, ¿cuáles son esas vistas de la universidad moderna y actual?, ¿qué vemos desde la Universidad? ¿Qué vemos desde la filosofía? A través de la pregunta por *las pupilas* de la universidad, Derrida interroga sobre lo que puede ver y no ver la universidad, lo que se mira desde aquí hacia afuera, pero también lo que se puede ver desde aquí hacia adentro. ¿Qué es lo que podemos ver desde la universidad del afuera? Y ¿Qué se ve del afuera hacia adentro?

Hay, pues, que situarnos, reconocer en dónde estamos parados para saber qué es lo que podemos ver y no ver desde ahí. Derrida aquí interroga a la universidad, parado desde su posición como filósofo universitario, por las vistas de la universidad. ¿Qué es lo que se ve desde su posición como filósofo universitario europeo de la universidad?, ¿qué alcanza a ver desde ahí?, ¿qué es lo que no alcanza a mirar?, ¿qué se ve desde la Universidad de Cornell, situada y posicionada sobre el abismo, que permite unas maravillosas vistas que invitan a sumergirse al abismo? Ahora bien: ¿dónde estamos parados nosotros en la universidad en México?, ¿qué podemos ver desde la universidad en México?, pero también, ¿qué miradas nos interpelan para mostrarnos que hay vistas que no estamos alcanzando a mirar desde nuestra posición? Y, sigue cuestionando Derrida, ¿es la universidad amo de su *diafragma*? Es decir, ¿podemos controlar ante qué o ante quién cerramos la vista?, ¿controlamos la vista?: “¿Cuál puede ser el diafragma de la Universidad? (...), ¿Qué es lo que el cuerpo de esta institución ve y no puede ver acerca de su destinación, de aquello con vistas a lo

⁵⁷ “Si hay una lucha en cuanto a la filosofía, ella debe tener su lugar tanto al interior como al exterior de la institución filosófica. Y si hay algo que amenace su defensa, eso es algo que tiene también su lugar dentro y fuera, las fuerzas de afuera tienen siempre sus aliados o sus representantes en el interior”, Derrida, “Qui a peur de la philosophie?”, op.cit., p. 128

cual se mantiene en pie? ¿Es amo del diafragma?”.⁵⁸ A partir de esta pregunta sobre la mirada, sobre las vistas y sobre las pupilas de la universidad, Derrida muestra cómo la universidad, el saber y la filosofía misma están construidas bajo una *dramaturgia de la vista*: “La cuestión de la vista ha construido la escenografía institucional”.⁵⁹ Retornando a Aristóteles, Derrida da cuenta de cómo podemos encontrar en su *Metafísica* (que ha sido fundamento de la metafísica occidental) que la cuestión de la vista ha estado desde sus orígenes asociada al saber, al saber-aprender y al saber-enseñar. Pero cuestiona Derrida si esto es suficiente para el saber y, con el saber, para el aprender y el enseñar. Utilizando otra metáfora, Derrida sitúa a la filosofía occidental y a la institución universitaria como instalada en el “topos filosófico de la abeja” (la abeja tiene la facultad de ver pero no tiene la facultad del oído), con Aristóteles se inaugura “una larga tradición de frívolos discursos acerca del topos filosófico de la abeja, acerca del sentido de la abeja y de la razón del ser-abeja”⁶⁰. Pero no basta con tener la facultad de la vista, no basta con mirar: “para saber aprender y para aprender a saber, la vista, la inteligencia y la memoria no son suficientes; también hay que saber oír, poder escuchar lo que resuena. Con un pequeño juego, diré que hay que saber cerrar los ojos para escuchar mejor”.⁶¹ Aunado a la pregunta por las vistas de y desde la universidad, propongo ahora la pregunta por la escucha de la universidad: ¿qué es lo que escucha y ha escuchado la universidad?, ¿qué lugar le ha dado la universidad a la escucha?, ¿qué lugar ha ocupado dentro del saber la facultad del oído?, ¿qué voces se han escuchado en y desde la universidad?, ¿qué estamos dispuestos a oír y hasta dónde? Esto me conduce a un texto anterior de Derrida donde, aparentemente, no hablaba sobre cuestiones ético-políticas ni sobre la universidad pero que tiene claramente una resonancia para cuestionar a la filosofía occidental, me refiero al texto inaugural de *Márgenes de la filosofía: “Tímpano”*:

Si la filosofía siempre ha oído, por su parte, estar en contacto con lo no filosófico, incluso lo antifilosófico, con las prácticas y los saberes empíricos o no, que constituyen su otro, si se ha constituido según este acuerdo reflexionando con su afuera, si siempre se ha oído hablar, en la misma lengua, de ella misma y de otra cosa, ¿podemos, con todo rigor, asignar un lugar no filosófico, un lugar de exterioridad o de alteridad desde el que se pueda todavía tratar de la filosofía? ¿Este lugar, siempre, no habrá sido anteriormente ocupado por filosofía? ¿Es una artimaña que no sea razón para impedir a la filosofía hablar una vez más de sí misma, prestar sus categorías al logos del otro, fingiendo sin tardanza, sobre la página doméstica de su propio tímpano (siempre el tambor amortiguado, *tympanon*, tela tendida, sostenida para recibir los golpes, para amortiguar las impresiones, para hacer resonar los *tipos*, para equilibrar las presiones que golpean del *typein*, entre el adentro y el afuera) una percusión

⁵⁸ *Ibid.*, p. 120

⁵⁹ *Ibidem*

⁶⁰ *Ibid.*, p. 118

⁶¹ *Ibid.*, p. 118

heterogénea? ¿Podemos penetrar violentamente su campo de escucha sin que al punto, fingiendo incluso la ventaja, la filosofía, si escuchamos lo que se dice de ella, si decodificamos el enunciado, lo haga resonar en ella, se apropie de su emisión, se lo comunique familiarmente entre el oído interno y el oído medio, según la vía de una trompa o de una ventana interior, sea redonda y oval? Dicho de otro modo, ¿se puede hacer estallar el tímpano de un filósofo y continuar haciéndose oír por él?⁶²

¿Cuál ha sido el tímpano filosófico a través del cual se ha escuchado?, ¿qué voces ha podido escuchar la filosofía con la locación de ese tímpano? Lo que sugiere aquí Derrida es la dislocación del tímpano filosófico, que la filosofía no esté segura de mantener un tímpano único, dislocarlo para poder escuchar desde otras locaciones otras voces que quizá no ha podido escuchar desde su topología. Para ello es preciso y necesario primero “saber cómo se ha hecho, cómo se ha formado, cómo funciona”,⁶³ es este trabajo minucioso el que realiza Derrida como trabajo filosófico y que ha hecho a partir de la deconstrucción pero que, al mismo tiempo, ha dado lugar a la deconstrucción. La deconstrucción, en este sentido, sería la dislocación y el desplazamiento del tímpano filosófico, trabajo que ha dislocado y timpanizado el *autismo filosófico*. De esto es lo que se trataría y esto es lo que pretendo aquí con este trabajo: dislocar y timpanizar el autismo filosófico en relación con la universidad, dislocar y timpanizar el autismo universitario encerrado y dando vueltas sobre sí misma, queriendo escapar a las fronteras e intentando barrer los límites entre su adentro y su afuera pero quedándose siempre en su adentro. ¿Para qué dislocar el tímpano, para qué y por qué timpanizar? Para escuchar de otra manera, para escuchar esas otras voces que no se han podido escuchar desde el autismo filosófico universitario, voces que han quedado fuera de la constitución del saber, que no han sido reconocidas como saber. Los efectos y las consecuencias políticas de esto las plantearé más adelante con Boaventura de Sousa Santos pues, a final de cuentas, a lo que nos conduce esto es a una renovación y transformación profunda de la epistemología universitaria, de la epistemología que se ha construido en occidente con este tímpano universitario que ha conducido a un sinfín de injusticias epistémicas y ontológicas para reconocer, junto con Derrida, que “no hay, pues, un tímpano, sino varios tímpanos”.⁶⁴

⁶² “Tímpano”, en Derrida, *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra, 2006, p. 19

⁶³ *Ibid.*, p. 23

⁶⁴ *Ibid.*, p. 32

1.3 Crítica y crisis de la universidad

Hacia 1978, Derrida es invitado a participar con una conferencia en el Coloquio internacional de filósofos africanos francófonos y anglófonos llevada a cabo en Cotonu, Benin, con el tema “la crisis de la enseñanza filosófica”. Derrida toma el tema propuesto para hacer una reflexión sobre la crisis como concepto filosófico, reflexión que nos aporta un marco general de comprensión para localizar las problemáticas implicadas en la crisis. Posiciono esta reflexión hacia el final del capítulo pues es la que sirve de puente para enmarcar la reflexión desarrollada anteriormente sobre la universidad moderna y su actualización en Latinoamérica en los capítulos siguientes.

En primer lugar, hablar de crisis es relacionarla siempre con un *topos*, hablar de crisis es hablar de un *topos*, de algo que tiene lugar, de un acontecimiento cuya locación es asignable. Reconocer y situar la crisis de manera histórica, geográfica y política sería la primera necesidad al hablar de ella. Pues, si bien, la crisis marca una generalidad que está implícita en el artículo *la*, es también propio de dicho artículo definido no sólo la generalidad sino la precisión determinada. No se puede hablar de crisis sólo de manera general sino en relación a un fenómeno singular y situado que tiene su lugar en un *aquí* y en un *ahora*. Esto plantea la problemática de los límites, pues para hablar de la particularidad de la crisis habría que situarla en los límites de un contexto y, como ya ha reflexionado en otros textos Derrida, los límites de un contexto son siempre difíciles de determinar. A través de esta reflexión, la cuestión de la crisis se plantea entonces como el problema mismo del límite: “Naturallement, les limites d’un contexte sont toujours difficiles, voire impossibles à définir, et plus que jamais dans un cas comme celui-ci, d’abord parce que des choses comme la crise, l’enseignement, la philosophie, les sciences –et même l’Afrique! – posent des problèmes de limite, de frontière, d’autonomie qui font peut-être la crise elle-même”.⁶⁵

Teniendo en consideración el problema de los límites, quiero exponer aquí dos de las generalidades que señala Derrida para pensar el problema de la crisis: por un lado, la filosofía como crisis y, por otro lado, la relación de la filosofía y la universidad con el Estado.

⁶⁵ “Naturalmente, los límites de un contexto son siempre difíciles, incluso imposibles de definir, y más que nunca en un caso como éste, en primer lugar porque cosas como ‘la crisis’, ‘la enseñanza’, ‘la filosofía’, ‘las ciencias’ – y la misma África – plantean problemas de límite, de frontera, de autonomía que son, quizá, la crisis misma”, en Derrida, *Qui a peur de la philosophie?, Du droit à la philosophie*, op.cit., p. 157

1.3.1 La filosofía como crisis

La filosofía no es un proyecto universal y sin fronteras históricas, lingüísticas, y nacionales, es un proyecto estructurado por su propia crisis, es decir, la filosofía ha sido siempre la experiencia misma de su crisis, viviendo de interrogarse a sí misma sobre su fuente, sus fundamentos, su posibilidad, a través de la instancia “crítica” (*krinein*) donde se trata de decidir su propia significación así como de sobrevivir, de evaluarse y de cuestionarse sobre su legitimidad. Aquí podemos ver la relación próxima y cercana que hay entre los conceptos de *crisis* y el de la *crítica* (instancia fundamental del ejercicio filosófico), crisis y crítica del verbo *krinein*. En este sentido, la filosofía siempre ha sido y se ha constituido a partir de su propia crisis, de la crítica de sí misma, de la autocrítica. La filosofía occidental, entonces, reproduce y repite su propia tradición como enseñanza de su propia crisis y como *paideia* de la autocrítica en general. Esta *paideia*, señala Derrida, está constituida a partir de un cierto *imperialismo de la filosofía*. Y es que, como planteaba al inicio del capítulo, la universidad está ligada siempre a una filosofía, en su origen mismo está la filosofía como constitutiva, la *universitas* es indisociable de la filosofía. Esta filosofía –occidental-, la tradición filosófica de occidente, ha sido siempre una *onto-enciclopedia*, es decir una ontología que ha definido al ser y sus accidentes y, a través de esto, ha estructurado las regiones del conocimiento y de los saberes universitarios –occidentales –. La enseñanza de esa tradición onto-enciclopédica es la que ha instituido la *skhóla*, la *universitas*: “Dominant le champ des disciplines et des sciences dites régionales, le cultivant et y marquant des bordures de propriété, l’onto-encyclopédie philosophique est chez elle partout, et son mouvement autocritique n’est que la reproduction de sa propre autorité”.⁶⁶ Entonces, introducirse a la filosofía, estudiar y enseñar la filosofía, es autenticar y legitimar de entrada este sistema, no un simple sistema entre otros sino el sistema que ha construido y legitimado a la universidad moderna más allá de Europa. Uno de los lugares, entonces, de la crisis general que señala Derrida es la *crisis de la crisis*, es decir, la crisis misma de la filosofía “comme projet onto-encyclopédic lié à l’universitas, comme répétition de soi à travers le langage du *krinein*”.⁶⁷ La deconstrucción, la época de la deconstrucción, viene a sismar la autoridad de la filosofía, de esta tradición filosófica occidental que ha construido no sólo una universidad sino toda

⁶⁶ “Dominando el campo de las disciplinas y las ciencias llamadas regionales, cultivando y marcando los bordes de propiedad, la onto-enciclopedia está en su casa por todas partes, y su movimiento autocrítico no es más que la reproducción de su propia autoridad”, en *Íbid.*, p. 158

⁶⁷ “Como proyecto onto-enciclopédico ligado a la universitas, como repetición de sí mismo a través del lenguaje del *krinein*”, en *Íbid.*, p. 159

una cultura occidental. La *crisis de la crisis* que señala Derrida concierne, entonces, al modo de producción y reproducción de lo filosófico, de la onto-enciclopedia misma, de la enseñanza de esta tradición que en Occidente llamamos *paideia*, *skholé*, *universitas*. En este sentido, la deconstrucción –aunque tenga su origen en Europa – está ligada también a una cierta necesidad de descolonización de este modelo de crisis, de este modelo de filosofía como onto-enciclopedia, de este modelo de universidad donde los saberes se han establecido a partir de una ontología filosófica que ha delimitado el campo de los saberes.

La época de la deconstrucción está ligada a la época de la descolonización donde se presenta como necesaria una nueva relación con la filosofía y con la universidad, una otra filosofía y otra universidad que no importe ni el modelo de filosofía europea, ni el modelo de la universidad (constituida a partir de esta tradición), ni el modelo de sus crisis. Esto mismo lo reconoce Derrida en la conferencia a la que hago aquí referencia, pues el lugar que ocupa no es un lugar neutro, ya que está en la posición de hablante como filósofo “europeo” frente a filósofos, investigadores y estudiantes africanos – ligados también a Europa por la misma lengua - pero, al mismo tiempo como una suerte de filósofo africano *desarraigado*, en un topos donde es difícil decir si es colonizado o colonizante. La aporía está también aquí, ¿en qué medida el intento deconstructivo es colonizante o está aún colonizado?, ¿en qué medida un planteamiento de la descolonización planteada desde cierta lectura europea- aunque deconstructiva – se puede decir que es aún colonizadora?, ¿la deconstrucción – y la necesidad de la descolonización a partir de ella - podría dar pie a nuevos procesos colonizadores?, ¿En qué medida la deconstrucción y la descolonización estarían aún colonizadas? ¿Qué quedaría de esta tradición filosófica a través de los movimientos deconstructivos y decolonizadores, puesto que la misma raíz mueve a ambos?

La deconstrucción me ha llevado a ver la necesidad teórico-práctica de una descolonización de la filosofía y de la universidad. Es por ello que planteo la reflexión sobre la universidad a partir de la deconstrucción, pues la deconstrucción me llevó a mirar la urgencia de una deconstrucción como descolonización, es decir, a repensar la situación de la filosofía respecto a este *topos* particular que es Latinoamérica, que es México. Como bien dice Derrida: “i n’y pas la déconstruction, il y a des mouvements singuliers des styles plus o moins idiomatiques, des stratégies, des effets de déconstruction hétérogènes d’un lieu à l’autre, d’une situation (historique, nationale, culturelle,

linguistique, voire 'individuelle) à l'autre".⁶⁸ En este sentido, la deconstrucción planteada por Derrida podría verse también como la descolonización de una lengua filosófica sobre otra dentro de la misma tradición occidental, ya que no hay una lengua única, dentro de la misma lengua hay varias lenguas, varios intentos de colonización de una lengua sobre la otra, de una lengua dentro de la misma lengua. No hay, pues, algo así como *la* deconstrucción, sino movimientos singulares y situados. Habría que buscar lo propio de una deconstrucción en este singular y situado espacio que estoy intentando pensar que es la universidad pública en Latinoamérica (o México) hoy. A partir de esto, a partir de la deconstrucción pensada de esta manera, es que planteo la descolonización epistemológica de la universidad en Latinoamérica hoy, como una especie de deconstrucción singular y situada en Latinoamérica. ¿Son dos movimientos que no pueden relacionarse? Tomo esta conferencia donde Derrida plantea el problema de la deconstrucción y la descolonización para apoyarme en él mostrando que son dos movimientos que van de la mano y no marcos teóricos lejanos que no pueden relacionarse ni tienen que ver el uno con el otro. Al respecto dice Derrida: "Car je crois qu'entre l'effectivité de l'époque déconstructrice et l'effectivité des décolonisations, la concaténation historique est nécessaire, irréductible, de part en part signifiante ».⁶⁹

1.3.2 Filosofía, Universidad y Estado

La relación de la filosofía con el Estado y, en este sentido, la relación de crisis de la filosofía con la crisis pedagógica (instituida en el sistema escolar entero de una nación): "la crise permanent, fondatrice, institutrice de la philosophie aura toujours été simultanément une crise du pédagogique".⁷⁰ Derrida realiza la reflexión de esta generalidad de la crisis situándola en un momento dado donde la enseñanza está estatizada a partir de la primera mitad del siglo XVIII. Esto lo podemos ver en el mismo texto de Kant analizado anteriormente: Kant escribe el texto de *El conflicto de las facultades* como respuesta al rey de Prusia, donde la instancia a la que había que responder, nos muestra Derrida, es el Estado. Desde entonces, la enseñanza ha tenido un movimiento de estatización, es decir, está guiada por el poder del Estado ante el cual hay que responder. En los tiempos de Kant, era definible esta instancia ante la cual la universidad

⁶⁸ "No hay *la* deconstrucción, hay movimientos singulares, estilos más o menos idiomáticos, estrategias, efectos de deconstrucción heterogéneos de un lugar al otro, de una situación (histórica, nacional, cultural, lingüística, incluso "individual") a la otra", en *ibid.*, p. 161

⁶⁹ "Porque creo que entre la efectividad de la época deconstructiva y la efectividad de las descolonizaciones, la concatenación histórica es necesaria, irreductible, de parte a parte significativa", en *ibid.*, pp. 160- 161

⁷⁰ « La crisis permanente, fundadora, constitutiva de la filosofía habrá sido siempre simultáneamente una crisis de lo pedagógico", en *ibid.*, p 166

comparecía. Hoy en día, la instancia ante la cual hay que responder se vuelve más compleja, puesto que no es simplemente el Estado, sino una red tecno-económica con poderes militares e industriales, con poderes globalizantes de una economía que se ha impuesto de manera general en el mundo.

Sin querer imponer el modelo de crisis de la enseñanza filosófica a otras naciones, o locaciones (como es África, ante los cuales se dirige Derrida en esta conferencia), Derrida plantea la crisis de la enseñanza filosófica en su locación particular que es Francia a finales de los años 70's del siglo pasado. Retomemos aquí brevemente los señalamientos de la crisis que plantea Derrida para su situación singular y particular (que, de alguna manera, van más allá de la situación particular de Francia) y veamos qué de ello nos puede servir para pensar nuestro lugar y nuestra crisis.

La reflexión de la crisis que plantea Derrida se trata de la intervención del Estado en su propio aparato de educación: la situación a la que refiere Derrida es la Reforma Haby que, desde 1975, planteaba un conjunto de disposiciones que llevaban a la casi desaparición de la enseñanza y de la investigación filosófica en Francia. Derrida plantea una serie de motivaciones implícitas y explícitas de tal reforma:

1) La motivación tecno-económica, es decir, la no-rentabilidad de la filosofía en una sociedad industrial que ha subordinado y relegado la filosofía y privilegiado lo que se conocen como ciencias e, incluso, ciencias humanas (pero donde no entra la filosofía). Por un lado, esta necesidad responde a una demanda del mercado capitalista pero, señalará Derrida, el problema no termina con una sociedad capitalista, también habría que estar vigilantes ante una gestión llamada de “izquierda” cuando ésta responda a los mismos intereses técnico-industriales;

2) La motivación –no confesada – de la Reforma Haby es la de sustraer a la comunidad de estudiantes del ejercicio crítico filosófico, ya que la clase de filosofía era el único lugar donde la modernidad teórica – los elementos teóricos marxistas y psicoanalistas – eran abordados. Esto, analiza y muestra Derrida, fue realizado después del movimiento del 68, donde la represión de estos elementos teórico-críticos fue cada vez mayor;

3) Sofocando la enseñanza filosófica en los bachilleratos, se buscaba instalar sin crítica una ideología – contenidos filosóficos implícitos pero determinados – a través de toda la enseñanza, tanto en las ciencias exactas (rentables para el mercado capitalista y la sociedad tecno-industrial) y en las ciencias “humanas” (donde quedaba implícita el ejercicio “filosófico” pero de una cierta filosofía más ideológica que crítica). En este sentido, la reforma Haby no representaba una anti-filosofía sino una cierta configuración filosófica que respondía a intereses que favorecen a una cierta

estructura institucional. Es por ello la necesidad de la creación de un proyecto como el GREPH donde, a través de movimientos aparentemente no políticos, buscaban la politización en un sentido muy específico y particular que era la denuncia de que toda institución y toda enseñanza, toda universidad y filosofía como instituciones, implican una toma de partido política. El GREPH se opuso a estas fuerzas representadas por la posición gubernamental donde la política implícita era la asfixia progresiva de la enseñanza filosófica como instancia crítica. El GREPH entonces vio la necesidad de luchar sobre dos frentes: por un lado, mantener la unidad de la disciplina filosófica pero, por otro lado, cuestionando dicha unidad, en tanto que ella también puede ser un modo conservador y colonizador de la filosofía. Como señala en otro texto, el cual abrió la reflexión de este capítulo, la lucha es sobre dos frentes: la defensa de la filosofía, pero, por otro lado, la crítica de la filosofía. A través de esta contradicción, de este *double bind*, es que Derrida planteará la reflexión sobre la enseñanza y la crisis de la filosofía. Es también a través de este *double bind* que abordaré aquí el problema de la universidad.

*

Respondiendo a la problemática inicial que planteaba respecto a la crisis y al fundamento de la universidad, lo que nos muestra el recorrido por el pensamiento derrideano es la necesidad de reafirmar el proyecto universitario moderno en cuanto espacio *incondicional* de pensamiento, pero cuestionando su fundamento que es el *principio de razón*.

Resumiendo, los focos de la crisis que rescato y encuentro en el texto derrideano son:

- 1) Crisis-crítica de la relación entre poder y saber
- 2) Crisis-crítica del *principio de razón* como fundamento de la universidad
- 3) Crisis-crítica del adentro y el afuera universitario

Estos tres núcleos son los hilos que nos guiarán en el recorrido de los siguientes capítulos. La crisis-crítica del principio de razón como fundamento de la universidad nos liga con la pregunta por el paradigma epistemológico que rige en las universidades occidentales, por la manera en cómo se ha construido y concebido el conocimiento en tanto que los modelos y las regiones de los saberes son definidos, producidos y reproducidos a través de este modelo europeo-occidental de universidad y su principio de razón. El cuestionamiento que realiza Derrida al fundamento y abismo de la Universidad occidental como *principio de razón* es uno de los ejes a partir del cual desarrollaré el tercer capítulo con Boaventura de Sousa, ya que su trabajo viene a desarrollar y plantear la necesidad de escuchar a la razón no sólo como la hemos escuchado en la tradición occidental. Con él, el llamado que se atiende no es al de la rendición de cuentas a la razón, sino el de rendir cuentas

de la razón, a través de una escucha y apertura a otras racionalidades que cuestionan la hegemonía de este principio de razón occidental. Por su parte, la crisis-crítica del adentro y el afuera de la universidad, así como la crisis-crítica entre poder y saber, nos liga con el siguiente capítulo. La autogestión académica que plantea José Revueltas es una propuesta que intenta hacer una vinculación entre el afuera y el adentro de la universidad, mostrándonos finalmente que no están disociados sino que, de alguna manera, la universidad en su adentro representa el afuera, es el afuera. Por otro lado, respecto a la crisis-crítica del poder-saber, lo que estará en juego en el siguiente capítulo es la pregunta por los poderes intra y extra universitarios que se disputan el campo de la universidad actual contemporánea. ¿A quién responde la universidad hoy?, ¿quiénes son esos poderes tanto exteriores (que tienen que ver con esta globalización de un sistema económico-político) como interiores (ideológicos) que controlan la universidad y ante los cuales responde?

CAPÍTULO II. UNIVERSIDAD Y CAPITALISMO

LA AUTOGESTIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE JOSÉ REVUELTAS

Cuando hablamos de crisis de la universidad no podemos hablar de *crisis* de manera aislada, es necesario mirar el conjunto de la cultura para ver que ésta es una crisis sistémica y estructural que abarca las dimensiones política, social y económica. La universidad, dentro de este complejo entramado social, viene a ser la institución reproductora de una cultura en descomposición y de un sistema que está provocando muerte por todos lados: el sistema capitalista; no sólo la universidad está en crisis sino que el sistema entero lo está, la universidad no es más que el reflejo de dicha crisis. Como dicen los zapatistas, ¿qué vemos? Que la casa se está cayendo y la universidad con ella. Entonces, otro de los factores a considerar, del cual no habla explícitamente Derrida en el análisis mencionado, aunque toda su reflexión lo supone, es que la universidad moderna es la universidad instituida por la burguesía, es la institución encargada de reproducir la cultura y los ideales que representa la clase que toma el poder, la clase burguesa. No puede hablarse de una *otra* universidad, ni pretenderse una transformación de la misma, si no traemos a la mesa de discusión este otro elemento de vital importancia que define a la universidad actual.

Es en este marco donde sitúo la reflexión que realiza el pensador mexicano José Revueltas quien ha sobresalido en el panorama mexicano, principalmente, por sus obras literarias y, en segundo término, por su participación como militante comunista dentro de los movimientos de resistencia mexicana contra el capitalismo. En este trabajo abordaré y retomaré, no la obra literaria de Revueltas, sino una veta poco explorada y desarrollada del autor que concierne a sus planteamientos sobre la universidad y la educación superior como un espacio fundamental para la emancipación de la sociedad. Traeré aquí a ese Revueltas que dejó, a modo de apuntes, notas, comentarios, un hilo para pensar la Universidad. Será éste un trabajo de tejido y bordado de conceptos pues no hay en Revueltas una obra sistemática en torno a este problema pero sí una serie de hilos que me atreveré a recoger y utilizar para tejer y construir (reconstituir) su visión sobre la universidad para, a partir de ello, pensar qué de esos planteamientos que nos ha dejado como herencia son aún vigentes y pertinentes para pensar la situación de la universidad pública actual en México.

¿Qué tienen que decirnos hoy los textos de Revueltas sobre la universidad a 60 años de historia? ¿Qué pueden enseñarnos para enfrentar la universidad actual? ¿Para qué dialogar con Revueltas hoy cuando muy poco que dejó sobre este tema? ¿Qué hay en la obra de Revueltas que apunte a una crítica de la universidad actual y que aporte luces y rutas para la construcción y posibilidad de una universidad por-venir?

La inquietud por realizar esta reflexión a partir de Revueltas nace a partir de mi encuentro con su texto “Autogestión académica y universidad crítica”,⁷¹ el cuál es una recopilación de una serie de apuntes y textos breves, realizados durante su participación en el movimiento estudiantil del 68, sobre la universidad y su papel en la sociedad. Sin embargo, y dado el carácter breve de dicho texto, retomaré fragmentos de otros libros teóricos de Revueltas para ir reconstituyendo una lectura que dé cuenta, de manera más cabal, de sus planteamientos sobre la universidad y cómo se sitúan estos planteamientos en la unidad de sus reflexiones.

¿Es la universidad un espacio que permita la emancipación y *desenajenación* del hombre? Ésta es la pregunta que estará de fondo para guiar la reflexión en este capítulo. En medio de la enajenación y opresión del capitalismo, Revueltas concibe la universidad como el espacio para la liberación de la enajenación provocada por el capitalismo, por el pensamiento dogmático y por cualquier tipo de poder que pretenda imponerse al ser humano.

En la primera parte de este capítulo desarrollaré la relación entre universidad y capitalismo, ¿qué papel juega la universidad como parte del engranaje del sistema capitalista? Esto lo desarrollaré a partir de lo que algunos teóricos contemporáneos han denominado *capitalismo cognitivo*, enfoque contemporáneo que analiza y plantea nuevas relaciones entre el capitalismo neoliberal y la universidad como mercancía y valor de cambio en dicho capitalismo global. En la segunda parte abordaré y desarrollaré los planteamientos de Revueltas sobre la universidad dentro de este sistema, haciendo énfasis ahora en cómo la universidad puede ser un espacio de emancipación.

2.1 Capitalismo y universidad

2.1.1. Capitalismo y modernidad: la universidad al centro

¿Por qué insistir en el capitalismo cuando ésta es una categoría que parece haber sido abandonada en las últimas décadas para pensar la sociedad desde el espacio académico? Si la universidad actual es la universidad moderna, no podemos entender la modernidad sin hablar de una de esas otras

⁷¹ José Revueltas, *México 68: Juventud y revolución*, México: Era, 2003

categorías que está íntimamente imbricada con la de modernidad: el capitalismo es el sistema a partir del cual se ha tejido y consolidado la modernidad, del mismo modo, no puede entenderse el capitalismo sin situarlo en el marco de la modernidad y como un producto de ésta. Como escribe Bolívar Echeverría:

Por modernidad habría que entender el carácter peculiar de una forma histórica de totalización civilizatoria de la vida humana. Por capitalismo, una forma o modo de reproducción de la vida económica del ser humano: una manera de llevar a cabo aquel conjunto de sus actividades que está dedicado directa y preferentemente a la producción, circulación y consumo de los bienes producidos (...) De ninguna realidad histórica puede decirse con mayor propiedad que sea típicamente moderna como del modo capitalista de reproducción de la riqueza social; a la inversa, ningún contenido característico de la vida moderna resulta tan esencial para definirla como el capitalismo.⁷²

Siguiendo a la pensadora contemporánea estadounidense Nancy Fraser, creo con ella que el capitalismo sigue siendo, *a pesar de un aparente olvido por los teóricos y académicos*, la categoría central para explicar los *heterogéneos males* que sacuden al mundo en la actualidad: las crisis políticas, económicas, sociales, ecológicas, financieras, culturales.⁷³ Así lo plantea en “Tras la morada oculta de Marx. Por una concepción ampliada del capitalismo”, donde afirma la necesidad de poner nuevamente al centro de la discusión académica la categoría de capitalismo, pero planteando nuevas concepciones del mismo que respondan a las condiciones actuales de las sociedades contemporáneas. Si bien Marx es el referente clave para el examen y análisis del capitalismo, ya que sentó las bases de un análisis profundo sobre las condiciones ocultas de la producción capitalista, para Fraser es necesario repensar y analizar qué pasa hoy, en pleno siglo XXI, y qué pasó ayer, siglo XX, que ha modificado las condiciones y las coordenadas para comprender la crisis. Fraser parte de la necesidad de una teoría ampliada del capitalismo, es decir, de una crítica que amplíe los análisis propuestos por Marx y que sea capaz de aclarar y articular las distintas dimensiones de la gravedad de la crisis capitalista que estamos viviendo ya que, para la pensadora, “carecemos de concepciones del capitalismo y de la crisis capitalista adecuadas para nuestro

⁷² Bolívar Echeverría, *Las ilusiones de la modernidad*, México: Era, 2018, pp. 141-142

⁷³ “¡El capitalismo ha vuelto! Tras décadas en las que apenas se encontraba el término fuera de los escritos de pensadores marxistas, comentaristas de diversas tendencias se preocupan ahora abiertamente por su sostenibilidad, pensadores de todas las escuelas se apresuran a sistematizar críticas contra él y activistas de todo el mundo se movilizan en oposición a las prácticas del mismo. La vuelta del capitalismo es, ciertamente, un cambio de agradecer, un marcador cristalino de la profundidad de la crisis actual y de la necesidad de darle a esta una explicación sistemática”, Véase, Nancy Fraser, en “Tras la morada oculta de Marx. Por una concepción ampliada del capitalismo”, *New Left Review* 86, mayo-junio 2014, p. 57

tiempo.”⁷⁴ La autora nos presenta en este texto otros elementos para pensar la crisis del capitalismo inserto en estas “nuevas configuraciones políticas del conflicto social”.⁷⁵

Fraser busca detrás de la *morada oculta* del capitalismo que presenta Marx,⁷⁶ es decir, de las condiciones de posibilidad de la producción capitalista, para encontrar, a su vez, las condiciones de posibilidad de fondo de dicha morada; el intento de Fraser es mostrar y penetrar en la *morada oculta* de la *morada oculta* del capitalismo analizado por Marx. Fraser quiere ir a esas moradas que están aún más encubiertas porque, como la autora afirma con gran convicción, aún no están conceptualizadas y su conceptualización permitiría situar los focos de lucha y resistencia ante la crisis capitalista. Uno de los giros epistémicos en esta reconceptualización que señala la autora, es el giro epistémico que va de la producción a la reproducción social: “La reproducción social es una condición previa indispensable para la posibilidad de producción capitalista”.⁷⁷ Es en ésta condición de posibilidad de la producción capitalista, la de la reproducción social, en la que se sitúa la universidad. Así, aunada a esta ampliación de la crisis capitalista actual que presenta Fraser, me permito añadir como uno de esos otros *poderes estructuradores y ejes de desigualdad* que, a su vez, puede verse como un *embite y premisa de la lucha social*: la universidad y el conocimiento.

El marxista francés Louis Althusser da cuenta de esta condición de posibilidad de fondo de la producción capitalista en su texto *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, donde se centra en el cambio epistémico que va de la producción a la reproducción. Para el marxista francés: “La condición final de la producción es la reproducción de las condiciones de producción”.⁷⁸ Ahora bien, no sólo es necesario la reproducción de las condiciones de producción, sino también la reproducción de las relaciones de producción: “Es éste un problema crucial de la teoría marxista del modo de producción. Si lo pasáramos por alto cometeríamos una omisión teórica y peor aún, una grave falta política”.⁷⁹ Althusser señala cómo no sólo son las condiciones económicas de producción lo que posibilita la perpetuación del sistema capitalista, sino también las condiciones políticas y sociales como son la reproducción de las relaciones sociales. Sin la reproducción de las relaciones sociales de producción, que son relaciones de explotación y opresión, es imposible el sostenimiento del

⁷⁴ *Ibid.*, p. 58

⁷⁵ *Ibidem*

⁷⁶ Las características presentadas por Fraser del análisis marxista del capitalismo son cuatro: 1) Propiedad privada de los medios de producción, 2) Mercado de trabajo libre, 3) Acumulación del capital, 4) La función distintiva de los mercados en la sociedad capitalista. Cfr. Nancy Fraser, op.cit.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 64

⁷⁸ ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires: Nueva visión, 1988, p. 1
Consultado en: <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>

⁷⁹ *Ibid.*, p. 4

sistema económico capitalista, es decir, para que exista y sea posible la continuidad del sistema capitalista es necesario no sólo un fondo económico sino también social y político.

Althusser amplía la teoría de la producción y la reproducción de los análisis marxistas, así como su teoría del Estado. La teoría marxista plantea que para asegurar la dominación y explotación del proletariado es necesario un aparato de represión que permita a las clases dominantes mantener y extender su poderío, éste aparato es el Estado. Tenemos entonces que el Estado capitalista es un aparato de Estado que engloba no sólo al Estado como aparato jurídico, sino a las fuerzas represivas conformadas por las fuerzas policiales, militares, tribunales, prisiones, el gobierno y la administración. Este aparato funciona mediante la violencia y la represión para seguir perpetuando las relaciones capitalistas de dominación y explotación. El estado es, pues, el aparato represivo que permite la perpetuación del sistema capitalista.

Althusser introduce el concepto de Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) como elemento clave para entender la teoría marxista, sin dichos aparatos no es posible la perpetuación del sistema dominante. Estos AIE se presentan bajo la forma de instituciones distintas y especializadas donde, aparentemente, no hay ejercicio de violencia y represión pero Althusser señalará cómo, a través de estos aparatos, la ideología dominante se impone y se perpetúa a través de una violencia y represión encubierta y disimulada. Entre estos AIE se encuentran las instituciones religiosas, la familia, las instituciones jurídicas, sindicales, culturales, los aparatos de información, pero el que con mayor énfasis señala Althusser es el aparato escolar el que perpetuará de manera más brillante estas relaciones de dominación y explotación capitalistas. Y digo brillante porque uno de los grandes logros del capitalismo es hacer que el Aparato Escolar pase desapercibido como un espacio de dominación y represión, mostrándolo en cambio como un espacio e institución neutra que tiene como objetivo el conocimiento y el saber. Althusser desmantela esta institución y muestra cómo no es un espacio neutro y cómo es el enclave para la reproducción: “Un aparato ideológico de Estado cumple muy bien el rol dominante de ese concierto, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la escuela”.⁸⁰ Aquí radica la maravilla de este aparato ideológico de Estado, es decir, en la apariencia de ser un espacio neutro:

Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues ésta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que

⁸⁰ *Ibid.*, p. 14

representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de la ideología (puesto que es...laico).⁸¹

Para tomar los conceptos de Fraser, digamos que la universidad es otra de esas *moradas ocultas* de las relaciones de reproducción del sistema capitalista. El análisis que presenta Althusser está inserto en este “giro epistémico” del que habla Fraser, el cual cambia el enfoque de la producción a la reproducción de las relaciones sociales capitalistas. Es por ello que me permito exponer aquí este rastreo de esta vertiente de análisis del capitalismo actual que podemos encontrar ya presente en Althusser, porque es aquí que se muestra cómo la Escuela y, dentro de ella la Universidad, está al centro del conflicto de la perpetuación del sistema capitalista.

Por su parte el italiano Claudio Bonveccio, en su libro *El mito de la universidad*⁸², hace especial énfasis en considerar la universidad como un elemento más del sistema, elemento que tiene un papel fundamental y privilegiado dentro de la estructura ya que la universidad es “el lugar institucional de reproducción de esta cultura”.⁸³ Bonveccio presenta un recorrido por textos sobre la universidad escritos por distintos filósofos y pensadores canónicos de occidente, a través de los cuáles analiza y muestra cómo la universidad ha sido el lugar y el espacio privilegiado de la cultura de la modernidad capitalista y nos muestra cómo la universidad hoy en día es “el bazar de una sociedad reducida a un mercado”,⁸⁴ el capitalismo ha reducido la sociedad a un mercado y, dentro de esto, la universidad también es una mercancía que se compra y se vende. ¿Cuál es la función de la universidad hoy en día, en el capitalismo avanzado, en el análisis que realiza Bonveccio? En el mundo moderno y las sociedades capitalistas, la universidad se redujo a ser una “fábrica” más: una fábrica de estudiantes, de graduados, de licenciados pero también, en la actualidad más que nunca, una *fábrica de desocupados*.

La función de la universidad (en este estadio del capitalismo), responde Bonveccio, radica en su función “tecnológico-burocrática”, la universidad es una máquina, una *máquina ideológica* cuya “productividad industrial es aplicada al saber”.⁸⁵ El producto es, en el mejor de los casos, absorbido por el mercado o, situación que parece prevalecer en la actualidad con mayor auge, es “almacenado en el orden social existente”, produciendo así también a los *desocupados intelectuales* (situación que apenas comenzaba en los años 80’s cuando escribe este prólogo, y que hoy- a 40

⁸¹ *Ibid.*, p. 45

⁸² Claudio Bonveccio, *El mito de la Universidad*, México: Siglo XXI, 1991

⁸³ *Ibid.*, p. 17

⁸⁴ *Ibidem*

⁸⁵ *Ibid.*, p. 21

años- parece ser lo predominante en los egresados universitarios, sobre todo aquéllos de carreras relacionadas con las artes y las humanidades).

Lo cierto es que, a 60 años de los análisis marxistas de Althusser y Bonveccio, las coordenadas de análisis han ido cambiando por la transformación de las mismas coordenadas de la globalización capitalista que comenzó hace algunas décadas. Ha habido una radicalización de la mercantilización de la universidad y el conocimiento en este capitalismo globalizado; el conocimiento pasó a constituir una de las mercancías más valiosas para el capitalismo, de tal modo que en la actualidad asistimos a una mercantilización de la universidad donde se conciben las propias universidades como si fueran marcas dentro del mercado. Esto es lo que algunos teóricos de éste siglo XXI, que retomo para pensar el problema de la universidad actual, han denominado *capitalismo cognitivo*: “aquél que tiene en el conocimiento una de sus materias primas y ramas de negocio predilecto (...) Se trata de un capitalismo global y ya no nacional-imperialista”.⁸⁶ Vamos, entonces, a ver cómo es que se plantea el problema de la universidad actual a partir del enfoque del capitalismo cognitivo.

2.1.2 Neoliberalismo y Universidad: el mercado de la Universidad

En la sociedad capitalista actual, la universidad ha devenido una universidad-empresa, una inversión, una mercancía: “Llamamos universidad-empresa a la transformación de la universidad que es resultado de su incorporación a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista”.⁸⁷ Es éste un proceso radicalizado a partir de la década de los 80 del siglo XX, cuando las universidades públicas comenzaron un proceso de desfinanciamiento y descapitalización por la instauración del neoliberalismo como modelo global del capitalismo. La universidad, como bien público que correspondía al Estado garantizar, con el neoliberalismo pasó a ser un producto más del sector privado, insertándose la universidad en el mercado global del neoliberalismo. Este movimiento fue paulatino y disimulado, un movimiento audaz que realizó el modelo de desarrollo económico neoliberal y que ha traído consigo la pérdida de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad). Con el argumento de una crisis mundial de la universidad pública, y con la incapacidad del Estado para sostenerla o reformarla, se vio la necesidad y la alternativa de la creación del mercado universitario: “al lado del mercado nacional emergió con gran fuerza el

⁸⁶Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid: Traficantes de sueños, 2010, p. 28

⁸⁷Íbid., p. 15

mercado transnacional de la educación superior y universitaria, que a partir de finales de la década se transforma en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio.”⁸⁸

Aunque el proceso de privatización de las universidades puede verse con mayor facilidad en los Estados Unidos de América, en Europa, o en países latinoamericanos como Chile que abiertamente han abrazado el proyecto neoliberal, en México no nos escapamos a este fenómeno global que mercantiliza la Universidad.

El teórico mexicano Pablo González Casanova realiza un estudio pormenorizado y documentado que da cuenta de cómo la universidad y la educación responden a un proyecto neoliberal en México que es parte de este fenómeno global del capitalismo neoliberal. En dicho estudio publicado en *La universidad necesaria en el siglo XXI*,⁸⁹ González Casanova expone cómo la universidad y la educación se inscriben en el proceso de privatización del sector público en México que, a su vez, está inserto en el proyecto neoliberal del complejo de macroempresas transnacionales liderado por los países más avanzados de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): “En el terreno de la educación, el neoliberalismo globalizador derivó en un proyecto general que no sólo busca privatizar los servicios y los materiales didácticos, sino determinar cuantitativa y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y el saber hacer. Al efecto, señala los lineamientos generales para adaptar planes y programas a las necesidades de las empresas y a su objetivo fundamental de acumulación de riquezas y maximización de utilidades”.⁹⁰

Basándose en documentos que dan cuenta de este proceso de privatización, Pablo González Casanova muestra que detrás de estas políticas privatizadoras de la educación y de la mercantilización de la universidad se encuentran los intereses de los proyectos privatizadores de grandes complejos como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y científicos sociales y catedráticos de grandes universidades que publican en afamadas revistas y periódicos internacionales como *The Economist*, *Scientific American*, *Financial Times*, *New York Times*. Dichos “expertos”, con argumentos ideológicos supuestamente científicos, presentan la necesidad de “modernizar” o “actualizar” el sistema educativo para el desarrollo y progreso de las naciones.

Con la exposición presentada quiero dar cuenta de que hay todo un discurso neoliberal que legitima la paulatina privatización de la universidad y el conocimiento de manera disimulada y

⁸⁸ *Ibid.*, p. 92

⁸⁹ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México: ERA, 2001

⁹⁰ *Ibid.*, p. 25

sigilosa. Con Althusser veíamos cómo la ideología dominante del Estado se perpetuaba a través del Aparato Escolar en el capitalismo clásico. En este capitalismo neoliberal vemos también cómo el discurso mercantil neoliberal aparece disimulado en los estudios para el desarrollo científico, tecnológico y educativo, que presentan los grandes expertos internacionales de los países de primer mundo, detrás de todo esto se encuentran las políticas sociales y educativas impuestas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Pablo González Casanova muestra que esto no es ajeno a la realidad de México y los países latinoamericanos, sino que “en los países dependientes y endeudados, como es el caso de México, el peso del BM y del FMI es mayor”.⁹¹ Del mismo modo, en dicho estudio González Casanova nos muestra las consecuencias que esto ha tenido en la educación universitaria de América Latina inserta en el “proyecto hegemónico de transformación de la educación en mercancía y de conquista del sistema educativo como mercado”.⁹²

En este sentido, el *capitalismo cognitivo* aparece como una nueva perspectiva que responde a una reconfiguración del capitalismo en las sociedades contemporáneas, perspectiva que sitúa a la universidad y al conocimiento al centro del conflicto en las sociedades capitalistas contemporáneas.

2.1.3 La universidad como mercancía y el conocimiento como valor de cambio

El propósito de este recorrido por el papel y el lugar de la universidad dentro del capitalismo es la exposición y el rastreo del devenir de este ente que cobra, actualmente, un papel central para las nuevas configuraciones del capitalismo neoliberal. La universidad y el conocimiento se encuentran al centro del conflicto de las nuevas reconfiguraciones del capitalismo global, dirán los colectivos y pensadores que presentan sus análisis en *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*.⁹³ En este capitalismo emergente, en el capitalismo cognitivo, el conocimiento entra al mercado como “valor de cambio”. La mercantilización de la universidad muestra que el conocimiento y el saber se han vuelto una de esas “mercancías ficticias” de las que hablaba Polanyi,⁹⁴ es decir, uno de esos bienes que no han sido producidos como mercancías pero que funcionan como tales y existe un mercado para ellos. Entre estas mercancías ficticias, Polanyi enuncia la tierra, el dinero y la fuerza de trabajo pero, lo que señalan los teóricos contemporáneos, es que el conocimiento y el saber se han vuelto ahora una de estas mercancías ficticias que adquiere

⁹¹ *Ibid.*, p. 31

⁹² *Ibid.*, p. 35

⁹³ Edu-Factory y Universidad Nómada (comps)., *La Universidad en conflicto*, op.cit.

⁹⁴ Véase: Karl Polanyi, “El mercado autorregulador y las mercancías ficticias: trabajo, tierra y dinero”, en *La Gran Transformación. Crítica del liberalismo económico*, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1989, pp. 121-135

una gran relevancia para el capitalismo neoliberal por la acumulación de capital que permite: “Transformar el conocimiento en mercancía significa incrustarlo en la reproducción de capital limitándolo a su función como ‘recurso de capital’, incluso en su forma de ‘capital humano’, y limitar su acceso a las condiciones mercantiles, o sea compra-venta de patentes, derechos intelectuales, acceso a la formación, cursos diversos, master y post-grados, eliminación de espacios gratuitos, separación del entorno social y ligazón a las empresas, etc.”⁹⁵

El capitalismo cognitivo expone cómo la universidad, al ser incorporada a los circuitos empresariales y mercantiles de la sociedad capitalista actual, ha devenido una universidad-empresa cuyo objetivo de la formación es “producir mercancías cognitivas adaptadas al mercado o formar trabajadores cualificados, también para el mercado. De ahí que la figura de la universidad-empresa sea inseparable de la constitución de un mercado de conocimiento y la configuración subjetiva del trabajador cognitivo propio de este tipo de capitalismo”.⁹⁶

Este nuevo enfoque podría parecer no tan “nuevo” ya que en el análisis marxista se ha señalado la íntima imbricación y relación que hay entre conocimiento y economía. En los *Grundrisse* (*Elementos Fundamentales para la crítica de la Economía política*), Karl Marx, al referirse a la participación de la ciencia en el proceso productivo ejecutado por las máquinas, señala cómo el conocimiento social es invertido en la tecnología para acelerar la obtención de riqueza.⁹⁷ ¿Por qué entonces hablar de un nuevo enfoque si ya Marx vislumbraba la unidad entre conocimiento y economía?, ¿por qué hablar de la universidad al centro del conflicto si ya Althusser señaló cómo el aparato escolar es el aparato ideológico de Estado por excelencia?

El pensador italiano Enzo Rullani, en su artículo “El capitalismo cognitivo, ¿un déjà-vu?”,⁹⁸ se propone ahondar en la respuesta a estas preguntas ya que, como antes señalé, la unidad entre conocimiento y economía no es una novedad. La respuesta de Rullani radica en la teoría del valor, es decir, en la consideración del conocimiento como “valor de cambio” y no sólo como “valor de

⁹⁵ *Ibid.*, p. 33

⁹⁶ *Ibid.*, p. 17

⁹⁷ “La naturaleza no construye máquinas, ni locomotoras, ni ferrocarriles. Son éstos productos de la industria humana (...) *Son órganos del cerebro humano creados por la mano humana*: fuerza objetivada del conocimiento. El desarrollo del Capital Fijo revela hasta qué punto el conocimiento o *knowledge* social general se ha convertido en *fuerza productiva inmediata* y, por lo tanto, hasta qué punto las condiciones del proceso de la vida social misma han entrado bajo los controles del general *intellect* y remodeladas conforme al mismo”. Véase: Karl Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol. 2, México: Siglo XXI, 1980, pp. 229-230

⁹⁸ Enzo Rullani, “El capitalismo cognitivo, ¿un déjà-vu?”, en *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid: Traficantes de sueños, 2004

uso”. Si es necesario el enfoque del capitalismo cognitivo para analizar el capitalismo actual neoliberal es porque no hay una adecuada teoría del valor que de cuenta del conocimiento como valor de cambio en las profundas transformaciones del capitalismo actual y en la era de la información con las revoluciones cibernéticas y virtuales. Tres razones da Enzo Rullani para fundamentar la necesidad de esta nueva perspectiva que plantea el capitalismo cognitivo:

- En el circuito productivo de valor, el conocimiento constituye un mediador muy poco dócil, ya que la valorización de los conocimientos responde a leyes muy particulares. Estas leyes difieren profundamente de las imaginadas por el pensamiento liberal o marxista en sus teorías respectivas del valor. Por consiguiente, el capitalismo cognitivo funciona de manera distinta de la del capitalismo a secas.
- Esta diferencia, que ha existido siempre, surge en nuestros días y es fácilmente reconocible en el hecho de que los procesos de virtualización separan el conocimiento de su soporte material —tornándole reproducible, cambiable, utilizable de manera distinta— tanto el capital como el trabajo que se ha empleado para producirlo. El postfordismo, que utiliza frecuentemente el conocimiento virtualizado, se vuelve completamente incomprensible a falta de una teoría del capitalismo cognitivo.
- La valorización del conocimiento, sobre todo cuando es utilizado de forma virtual, genera toda una serie de mismatchings (incoherencias) en el circuito de la valorización. El proceso de transformación del conocimiento en valor no es, de esta suerte, lineal y estable en el tiempo. Al contrario, implica inestabilidad, puntos de discontinuidad, catástrofes, una multiplicidad de caminos posibles. Es justamente cuando nos situamos en un punto de vista postfordista cuando los obstáculos reencontrados por la valorización del conocimiento ponen al descubierto espacios de «crisis». Entretanto, en estos espacios, que son también espacios de libertad, pueden insertarse soluciones nuevas y transformaciones institucionales originales. De ahí que, con toda razón, se hable tanto de capitalismo cognitivo⁹⁹

Entonces, no sólo la universidad es un eje articulador de este nuevo enfoque sino también el entramado complejo del conocimiento como *valor de cambio*. Con este recorrido he querido hacer notar el rol que juegan las universidades dentro del capitalismo y cómo es un territorio en conflicto de fundamental importancia donde se inscriben las luchas de la ideología y producción capitalista, así como las luchas de resistencia ante la dominación y mercantilización neoliberal. Como señala Montserrat Galcerán en su artículo “La educación universitaria en el centro del conflicto”: “si la universidad está actualmente en el centro del conflicto no es porque los desalmados empresarios hayan decidido colonizar un territorio que hasta ahora había sido neutro, sino porque, como hemos venido diciendo, la formación y la investigación se colocan actualmente en el centro de la producción de nueva riqueza y los capitalistas quieren asegurarse la apropiación de esa riqueza potencial, cosa que pueden conseguirse a través del extraordinario papel de las finanzas”.¹⁰⁰

⁹⁹ *Ibid.*, pp. 100 -101

¹⁰⁰ Montserrat Galcerán, “La educación universitaria en el centro del conflicto”, en *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid: Traficantes de sueños, 2010, p. 31

Ante esta radicalización del capitalismo en la época neoliberal, vuelve a sonar la pregunta que plantea Derrida en *Universidad sin condición*, ¿cómo evitar que la universidad sea comprada o vendida como mercancía?, ¿cómo evitar que se vuelva una firma dentro de los consorcios transnacionales?

Lo expuesto hasta ahora habla sólo de una de las caras posibles de la modernidad, aquella cara real, actual, fáctica en la que la modernidad está asociada al capitalismo como una dupla inseparable. Pero, retomando a Bolívar Echeverría, ésta cara es sólo una de esas posibilidades, la que ha prevalecido, la existente, la del reino de lo actual, pero no por ello la única posible. Echeverría se plantea en el texto antes citado la pregunta por la posibilidad de una modernidad no capitalista, de lo que aún no siendo actual, real, fáctico permanece siempre latente como posibilidad, como capaz de imaginarse:

El fundamento de la modernidad no es indiferente a la historia de las formas capitalistas que, en una sucesión de encabalgamientos, hicieron de él su sustancia; su huella es irreversible: profunda, decisiva definitiva. Sin embargo, no está fuera de lugar poner una vez más en tela de juicio la vieja certeza –remozada ahora con alivio, después de la “lección del desencanto” – que reduce el camino de la modernidad a esta huella y da por sentada la identidad entre lo capitalista y lo moderno; averiguar otra vez en qué medida la utopía de una modernidad post-capitalista –¿socialista? ¿comunista? ¿anarquista? – es todavía realizable.¹⁰¹

Y es que, junto a los zapatistas, junto a los pueblos originarios contemporáneos y junto a Echeverría, sigo creyendo que, como dice Bolívar Echeverría, lo que es no tiene más “derecho a ser” que lo que pudo ser pero no fue, o lo que puede ser pero no ha sido y, junto a todas esas resistencias y luchas contra la modernidad capitalista actual, sigo afirmando y creyendo, pese a tanto intento por querernos hacer creer lo contrario, que es posible un proyecto alternativo que ponga al centro la vida, la defensa de la vida, la afirmación de la vida. Como escribe Bolívar Echeverría:

Mostrar que lo que es no tiene más “derecho a ser” que lo que no fue pero pudo ser; que por debajo del proyecto establecido de modernidad, las oportunidades para un proyecto alternativo – más adecuado a las posibilidades de afirmación total de la vida, que ella tiene en su esencia – no se han agotado todavía.¹⁰²

Esta forma de modernidad capitalista, donde las relaciones con el Otro son relaciones de dominación, explotación y aniquilación, no es la única posible. Apostamos (los espectros que rondan esta tesis y yo) por un modelo diferente: un modelo donde “el desafío dirigido a lo Otro siga siendo más bien el modelo del eros”, un modelo donde esté al centro la vida. Y ya que la Universidad juega

¹⁰¹ Bolívar Echeverría, op.cit., p. 148

¹⁰² Echeverría, íbid., p. 147

un rol importante dentro de este modelo, con ello digo también, una universidad donde esté al centro la vida.

Sentando las bases de este trayecto de la universidad dentro del capitalismo y de la universidad como uno de los ejes articuladores del capitalismo que permiten la reproducción de este sistema, veamos qué es lo que plantea el pensador mexicano José Revueltas quien defendió con actos y con pensamiento la vida y quien concibe la universidad como un espacio para pensar y provocar esos otros modos posibles de vida.

2.2 Universidad crítica y autogestión académica

No hay nadie que ponga tan al descubierto el dolor de la realidad mexicana del siglo XX, en la lucha entre el capitalismo (con la consecuente consolidación de un sistema político burgués) y la lucha militante por la construcción de un socialismo internacionalista, como José Revueltas lo hizo. La explotación, la dominación y la aniquilación que provoca el sistema capitalista y que, al mismo tiempo, lo sostiene, no sólo se piensa sino que se siente hasta el tuétano a través de la literatura de José Revueltas; literatura marcada por el profundo dolor y *luto humano* de estos *días terrenales* donde vivimos en una especie de *apando* social que atraviesa y recorre todas las instituciones creadas en la modernidad, entre ellas, la universidad. Pero, ojo, este profundo dolor expuesto en sus novelas no sólo es ese de los estragos de un sistema aniquilador como lo es el capitalismo, es también el profundo dolor del tomar conciencia de *los errores* y las contradicciones internas de la propia resistencia frente al capitalismo, los errores del Partido Comunista Mexicano y la militancia encarnada en cada individuo que formaba parte de él o de grupos marxistas-leninistas en México durante los años de la guerra fría. Hay una especie de *cuadrante de la soledad* donde todos somos *Caín* queriendo explicar nuestros *motivos*, y es el desgarramiento de la *atroz vida humana* que se levanta sobre *muros de agua* lo que desnuda en todo su esplendor terrible la obra de Revueltas. ¿Por qué Revueltas, entonces, si parecería que sus planteamientos están llenos de pesimismo y de una imposibilidad por encontrar salidas ante esta implacable exposición que nos presenta de la condición humana? Quizá hay un cierto pesimismo en Revueltas que parece decirnos “no hay salida, el hombre no tiene salida”, pero este pesimismo sería no un pesimismo inmovilizador o paralizante, sino un “pesimismo ardiente”¹⁰³, un pesimismo que enciende, que invita y que incita a la vida, a pensar, crear y *afirmar* la vida en medio este luto humano, en medio de este *apando* y la *geometría enajenada* en la que todos estamos.

En medio de este escenario, Revueltas se pregunta y nos pregunta:

¿Para qué estudio? ¿Para qué quieren prepararme y para qué debo prepararme? ¿Qué hago en este país llamado México y en este planeta llamado Tierra? ¿Me quieren como ingeniero, matemático, profesor, arquitecto o médico, y qué son, qué significan todas esas cosas? ¿Qué representa el que yo me pase las horas inclinado sobre un microscopio y por qué debo amar o detestar esa actividad?¹⁰⁴

¹⁰³ Expresión tomada de Phillipe Cheron quien describe la vida y obra literaria como un “pesimismo ardiente”. Cfr. Phillipe Cheron, *El árbol de oro: José Revueltas y el pesimismo ardiente*, México: FCE, 2014

¹⁰⁴ José Revueltas, *México 68: juventud y revolución*, op.cit., p. 190

Son estas preguntas básicas y simples las que tomo aquí de Revueltas para comenzar esta reflexión. Preguntas simples que pasan muchas veces de largo y desaparecen como importantes pero, a 60 años de haberse escrito, siguen siendo vigentes ahora para repensar y cuestionarnos en cada momento de nuestro hacer académico y universitario. En medio de toda esta *tormenta* que se avecina y que ya está aquí, como dicen los zapatistas, ¿para qué estudio?, ¿para qué esta tesis?, ¿para qué la filosofía?, ¿para qué la universidad?; en medio de esta *geometría enajenada*, ¿para quiénes la universidad?, ¿para quiénes la filosofía?, ¿para quiénes esta tesis?; en medio de este *apando*, ¿para qué me dicen que debo prepararme, para qué me están preparando en este espacio universitario? ¿para qué debo y quiero yo estudiar?; en medio de este *luto humano*, ¿qué hago aquí en este país llamado México y en este planeta llamado Tierra? La respuesta de Revueltas es simple y clara, pero no por ello deja de ser compleja y potente:

No estudiamos con el propósito de acumular conocimientos estáticos y sin contenido humano. Nuestra causa como estudiantes es la del *conocimiento militante*, el conocimiento crítico, que impugna, contradice, controvierte, refuta y transforma, revoluciona la realidad social, política, cultural, científica.¹⁰⁵

En medio de esta tormenta, que puede cobrar numerosos nombres que vemos como títulos de su obra literaria, la respuesta de Revueltas es justamente la de la liberación y *desenajenación* no sólo de manera individual sino, sobre todo, colectiva. Estudiamos, filosofamos, escribimos para liberarnos de este apando, de esta cárcel, de la enajenación. La Universidad para Revueltas será un espacio fundamental, aunque no único, para realizar este movimiento de liberación y desenajenación de la humanidad frente a cualquier sistema de opresión y dominación pero, para ello, es necesario asumir el espacio universitario no como un espacio donde sólo se transmiten datos inertes y estáticos de profesor a alumno, sino como un espacio activo donde el conocimiento es concebido como un *conocimiento militante*, siempre en relación con las condiciones históricas de su tiempo, con las problemáticas sociales y políticas, un conocimiento que sea capaz de poner en cuestión, sacudir y transformar al sistema en el cual esté inserto promoviendo su crisis interna, un conocimiento que sea capaz de liberarnos de este apando.

En primer lugar, entonces, tenemos que lo que está al centro de la problemática teórico-política para Revueltas, es el problema de la enajenación y de la libertad en la sociedad, del encierro

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 52

y la liberación. Así lo expresa él mismo: “He considerado el problema de la enajenación y el de la libertad como problemas principales de toda mi problemática marxista”.¹⁰⁶

2.2.1 La estructura carcelaria de la sociedad: entre el encierro y la apertura

Philippe Cheron, en su libro *El árbol de oro. José Revueltas y el pensamiento ardiente*, realiza un análisis de la obra literaria de Revueltas poniendo al centro la figura de la *cárcel* y planteando la categoría de *paratopía carcelaria* como eje estructurador de su obra literaria. Para Cheron, la experiencia carcelaria de Revueltas y su posición ante ello es lo que definirá también la arquitectónica de su producción literaria: “su obra tiene por base a la cárcel (fija y abstracta) junto al esfuerzo permanente por escapar al encierro”.¹⁰⁷ Quiero utilizar esta categoría que pone al centro Phillipe Cheron para abordar no su obra literaria, sino su obra teórica respecto a la universidad. Y es que esta característica, que se encuentra presente en toda su obra literaria, no sólo puede verse como una posición estética y simplemente literaria sino que podemos trasladarla al ámbito del pensamiento y posicionamiento teórico-político y epistemológico de Revueltas: en toda su reflexión se encuentra de fondo, y como base, la problemática de la enajenación y la libertad, es decir, este esfuerzo permanente por escapar al encierro de toda estructura carcelaria, aunque no sea la cárcel física que nombramos con tal nombre sino la estructura carcelaria de la sociedad entera y la estructura carcelaria también de la conciencia enajenada. *El apando* es la novela magistral donde Revueltas plantea de manera simbólica este problema, así mismo lo expresa él:

Escojo la cárcel como ambiente, es decir, ambiente simbólico. Porque la cárcel no es sino un compendio, una condensación de las sociedades. Tiene sus clases sociales, sus tiranos, sus opresores, y constituye entonces una reversión de la sociedad externa a los límites de una geometría enajenada. Las rejas para mí, las rejas de *El apando*, son las rejas de la ciudad y las rejas del país y las rejas del mundo.¹⁰⁸

No es una simple metáfora, ya que Revueltas concibe la libertad íntimamente relacionada con la conciencia y, al mismo tiempo, concibe la universidad como la conciencia colectiva. ¿Cómo lograr que la conciencia colectiva que es la universidad se libere del encierro y la cárcel de la enajenación para obtener su libertad? Para Revueltas será una *toma de conciencia* lo que permitirá y posibilitará esta liberación y desenajenación de la universidad y del individuo. Como menciona Cheron, Revueltas concibe “la toma de conciencia como evasión de la cárcel”.¹⁰⁹ Del mismo modo, considera

¹⁰⁶ Andrea Revueltas y Philippe Cheron, *Conversaciones con José Revueltas*, op.cit., p. 49

¹⁰⁷ Phillipe Cheron, op.cit., p. 27

¹⁰⁸ Andrea Revueltas y Phillipe Cheron, comps., *Conversaciones con José Revueltas*, op. cit., p. 193

¹⁰⁹ Phillipe Cheron., op. cit., p. 23

la autogestión académica como una *toma de conciencia*, toma de conciencia para liberarnos, en primer lugar, de una *universidad del silencio*, es decir, estática, enajenada y, en segundo lugar, para liberarnos como sociedad de la dominación, opresión, enajenación del sistema capitalista o cualquiera que sea. Es en esta tensión, en este conflicto entre enajenación y libertad en el que se sitúa el problema de la Universidad en Revueltas y que, me permito decir, el problema de base de toda su reflexión teórico-política y epistemológica.

De aquí que la postura o el lugar donde me posiciono para pensar la universidad es el de la tensión y el conflicto: “Esta tensión es su principio activo y Revueltas se inscribe en el marco de la filosofía hegeliana, como lo creía y afirmaba, para la cual la contradicción es la fatalidad de lo real y, por lo tanto, su motor”.¹¹⁰ La tensión y el conflicto atraviesa toda la obra de Revueltas y se ve expresado en esta pareja conceptual “enajenación-libertad”: por un lado, está la tensión y el conflicto entre la enajenación y libertad de la conciencia individual, pero también esta tensión se manifiesta en la concepción de la universidad como una cárcel, como un espacio de enajenación pero, al mismo tiempo, la convicción en la universidad como un espacio para la liberación, es decir, la universidad puede verse y entenderse como un espacio de opresión, enajenación y encierro pero, al mismo tiempo, como el espacio que posibilita la libertad. Con Althusser y el análisis de la universidad en la línea marxista, puede verse la universidad como esta cárcel, pero lo maravilloso de los planteamientos de Revueltas es que, sin dejar de señalar la enajenación y dominación del sistema capitalista dentro de la universidad, ésta es un foco de resistencia, de lucha por la liberación.

En un primer momento, uno podría pensar que hay una universidad opresora y una universidad libre. Tentadoramente podríamos optar por la salida fácil que parece darnos la “visión crítica” (pero que no es sino una *majadería ideológica* del *marxismo vulgar*, como diría Revueltas), la cual es el planteamiento dicotómico de una universidad que enajena y oprime y que está asociada al capitalismo y una universidad que libera y desenajena, asociada al socialismo; pero esto es una trampa que deja el problema estático cuando intenta moverlo de lugar pues el nodo central que es la opresión, la jerarquía, el poder, queda intacto. Por tanto, es necesario pasar a otro lugar desde el cual mirar y comprender. Este es el lugar del conflicto y la tensión, mirar las tensiones y conflictos de la universidad no sólo en el sistema capitalista sino en cualquier estructura en que intentemos situarla. Siempre, inevitablemente, habrá tensiones y conflictos, ¿qué se puede hacer desde ahí? ¿Qué se puede hacer desde la contradicción y el conflicto? ¿Qué se puede hacer si habitamos el espacio de la universidad no como un espacio donde pensemos la emancipación sólo como

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 27

posibilidad si las condiciones cambian sino pensando la emancipación desde las contradicciones internas de la universidad? Y menciono aquí el término “contradicción” no sólo como una palabra cualquiera sino porque este es uno de los conceptos centrales en la obra de Revueltas: las contradicciones. Para Revueltas es imposible pensar la militancia, la teoría, la política, la condición humana y la historia, sin pensarla desde las contradicciones. Y no sólo contradicciones en términos morales, es cierto que su obra literaria plasma con toda lucidez y honestidad las contradicciones morales y éticas de los hombres de carne y hueso de la militancia comunista, es por ello que su obra, tanto literaria como teórico-política, resulta incómoda, porque nunca planteó nada sin pensarlo desde la contradicción. Es de ahí su mirada tan crítica y autocrítica por la cual fue expulsado de todas las organizaciones en las que estuvo. Pero no sólo es de estas contradicciones a partir de las cuáles Revueltas construye su obra literaria y política, sino también a partir de las contradicciones lógicas, las contradicciones del propio concepto y las contradicciones de la propia historia, contradicción entendida como el desarrollo y el movimiento mismo del concepto y de la historia a partir del cual se despliegan y llegan a su realización “real”.

Entonces, en el centro de la discusión en Revueltas, el problema de la enajenación no es el sistema capitalista, sino el poder, el poder como un núcleo enajenante, y en cualquier sistema no se está exento de ser oprimidos por el poder:

Otra de las cosas enajenantes de la época contemporánea es el poder. Usted conoce perfectamente que el marxismo preconiza la desaparición el Estado, pero mientras no desaparezca el Estado, el problema del poder seguirá siendo un problema de enajenación aun en el comunismo. El comunismo no es todavía una sociedad que desenajene al hombre. Se desenajenará cuando haya acabado también con el poder, con la propiedad privada y más aún con su antropomorfismo¹¹¹

El problema del poder y de la enajenación, no sólo en el capitalismo sino en cualquier sistema o dogma, lleva también a Revueltas a realizar una mirada autocrítica dentro del mismo Partido Comunista y de los grupos ultraizquierdistas, como él los llama, al centro de la Universidad. Al respecto, hay enajenación también en el socialismo o comunismo: “El marxismo dogmático es una forma de enajenación también, todavía más peligrosa que la enajenación religiosa, puesto que deforma la teoría de la libertad, del conocimiento (...) La alienación también existe en el mundo socialista. El socialismo no desenajena al hombre, eso es una mentira”.¹¹²

¹¹¹ “Oponer al ahora y aquí de la vida, el ahora y aquí de la muerte”, entrevista con Norma Castro Quiteño, en *Conversaciones con José Revueltas*, op. cit., p. 39

¹¹² *Ibid.*, p. 40

2.2.2 Autogestión académica y democracia cognoscitiva

¿Cómo es que Revueltas concibe a la Universidad con este potencial emancipador? Para Revueltas la Universidad es la *conciencia* colectiva. Como conciencia está sujeta a los mismos movimientos y leyes dialécticas que Revueltas atribuye, siguiendo los planteamientos de Hegel, a la conciencia. Y siguiendo también estos planteamientos hegelianos, Revueltas piensa la universidad como un todo, como una unidad, o como una unidad que forma parte de otra unidad más amplia que es la sociedad. Es la universidad la que tiene la posibilidad de ser la parte autocrítica de la sociedad cuando es capaz de asumir ella misma la autonomía de su pensamiento y esto sólo es posible a través de la autogestión académica.

Revueltas plantea, entonces, la *autogestión académica* como la vía para enfrentar los peligros de la universidad enajenada (que, como bien señala, no sólo se da en el sistema capitalista sino también puede darse en un socialismo burocratizado y estatizado y en cualquier sistema social), asumiendo en su seno el conocimiento como conocimiento militante, aquél que es capaz no sólo de conocer sino de transformar su sociedad. En concordancia con la línea de análisis marxista, también muestra cómo la universidad en el capitalismo es una universidad enajenada pero, a diferencia de Althusser y otros marxistas, es él quien más fervorosamente ve la universidad como un núcleo de resistencia y esperanza para la desenajenación y emancipación de la humanidad.

La universidad, que para Revueltas es la conciencia colectiva de la sociedad, también se encuentra enajenada y busca su libertad. Es por ello que plantea la *autogestión académica* como el movimiento dialéctico para la emancipación de la conciencia colectiva que es la universidad. Ahora bien, al hablar de autogestión académica, hay que dejar claro, en primer lugar, que no se trata simplemente de la autogestión en el ámbito administrativo de la universidad, tampoco es el lugar primordial de su análisis las materias de enseñanza ni los problemas pedagógicos. No es ese el problema que le interesa a Revueltas ni tampoco el punto en cuestión en esta tesis, la autogestión académica va más allá de las cuestiones administrativas o de las cuestiones técnicas de la enseñanza universitaria: “La autogestión académica representa y proclama, por ello, una libertad más allá de la libertad de cátedra y una autonomía –una independencia- más allá de la autonomía universitaria”.¹¹³ La autogestión engloba y abarca la totalidad de la universidad como *conciencia colectiva*, como institución. Uno de los problemas principales para abordar la cuestión de la universidad en este trabajo es el de la universidad como institución, ¿qué papel tiene la universidad en tanto que institución dentro de la sociedad y dentro del entramado complejo del sistema en el

¹¹³ José Revueltas, *México 68: Juventud y revolución*, op.cit, p. 119

que vivimos en México y en occidente? ¿Puede la universidad tener una función emancipadora, ser una institución para la emancipación o es, más bien, una institución de dominación y es reproductora del discurso hegemónico del sistema? Para Revueltas la autogestión académica conduce y lleva en sí misma un planteamiento de desenajenación y emancipación no sólo para la universidad sino para la educación superior. Y, aún más, la autogestión académica conduciría también a una *autogestión social*.

La autogestión académica va de la mano con otros dos conceptos: autonomía y *democracia cognoscitiva*. Revueltas considera la autonomía universitaria no como un concepto referente a la propia capacidad de autogobernarse respecto a la jurisdicción administrativa de la institución universitaria, esto no sería sino el concepto burgués de autonomía, el cual la restringe a un concepto administrativo, a su autodeterminación orgánica o a la no-injerencia del Estado. No, para Revueltas esto es algo que debería estar implícito en la concepción misma de universidad pública y que no tiene cuestionamiento, la autonomía va más allá de esta delimitación burguesa del concepto ya que se refiere a la autonomía de la Universidad entendida como *Universitas*, es decir, de lo que es más universal, de lo que constituye lo universal y esto es: el pensamiento. La autonomía universitaria sería, entonces, la autonomía del pensamiento. Entonces, aunado al concepto de Universidad como conciencia colectiva, también está el concepto de Universidad como lo referente a lo universal, a lo que va más allá de mí, ente individual y que me pone en contacto y relación con los otros. Es por ello también que Revueltas concibe la Universidad como un espacio de socialización y politización del conocimiento, porque no es el espacio para la formación individual o para el desarrollo de la conciencia individual, ni para la acumulación de conocimientos individuales, sino el espacio donde se socializa y politiza el conocimiento siempre en relación con las problemáticas sociales y políticas de su tiempo: “La autogestión socializa y politiza al máximo de su capacidad a la educación superior. La socializa en tanto que la compromete con todos los problemas vitales de la sociedad en que vive y la politiza en tanto que tal compromiso obliga de inmediato a la acción pública”.¹¹⁴ Tenemos, entonces, que Revueltas plantea y piensa la Universidad como el espacio de resguardo del pensamiento sin ningún tipo de límites que lo contengan, esto es, la universidad como el espacio del *pensamiento incondicional*, utilizando la terminología de Derrida:

La autonomía universitaria – y esto en modo alguno constituye una tautología – es la autonomía de la Universidad, de lo *Universitas*, o sea, de aquello que por extensión constituye lo universal y que se universaliza a través de cada las conquistas de su acción: el pensamiento, herramienta suprema de la tarea universitaria y de la Universidad. La autonomía de la Universidad,

¹¹⁴ José Revueltas, México 68, *op.cit.*, p. 108

repetimos, constituye una categoría gnoseológica y representa la libertad y extraterritorialidad del pensamiento sin ningún tipo de límites que la contengan.¹¹⁵

Ahora bien, la autonomía universitaria, la autonomía del pensamiento que plantea Revueltas, llevaría a la posibilidad de la democracia cognoscitiva, otro de los conceptos centrales en los planteamientos sobre la universidad que realiza Revueltas. ¿Qué es la democracia cognoscitiva? Revueltas, en constante pugna con el Estado mexicano por ser un sistema político burgués pero también con el Partido Comunista mexicano por su incapacidad para escuchar y aceptar la autocrítica, sufrió siempre el castigo (la encarcelación o la expulsión del Partido Comunista Mexicano o de las organizaciones marxistas en las que militaba) por la confrontación incesante y la autocrítica que realiza en ambos sentidos. A partir de esta experiencia se da cuenta de la imposibilidad de un otro sistema político, social, económico sin la posibilidad de plantear abierta e incondicionalmente el pensamiento expresado en todas las tendencias que pueden integrar el conocimiento. Es por ello que plantea la democracia no como una democracia aritmética, como la suma de números que den una mayoría, sino una democracia cualitativa, esto es: “la democracia como la confrontación incesante del conocimiento consigo mismo, es decir de las tendencias que lo integran entre sí”.¹¹⁶ Así, la democracia no sería el gobierno de las mayorías que lleva implícito la segregación y exclusión de las minorías, sino la posibilidad de que las minorías no queden excluidas sino integradas en un debate amplio y abierto del conocimiento.

La Universidad, siendo que es la conciencia colectiva y el espacio que nos liga y une universalmente a través del pensamiento sin ningún tipo de límites que la contengan, debe reivindicar y llevar a cabo esta democracia cognoscitiva; la universidad sería entonces, también, el espacio para la confrontación del conocimiento consigo mismo, es decir, el espacio donde sea realizada una democracia cognoscitiva que sea capaz de cuestionar al mismo poder, jerarquización, opresión de todo intento de imposición de una sola manera de concebir y pensar la realidad, de una sola manera de concebir incluso el conocimiento mismo.

Así tenemos que universidad crítica, autogestión académica, enajenación y libertad, se encuentran íntimamente asociados con la democracia cognoscitiva; no hay manera de realizar una democracia cognoscitiva sin la autogestión académica y no hay manera de que la autogestión académica se realice sino a través de una democracia cognoscitiva:

Universidad crítica y autogestión académica se revierten, así, en otros dos conceptos: conciencia libre y democracia cognoscitiva. No hay ninguna distancia entre ellos. Se nutren y sostienen

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 112

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 137

mutuamente. La libertad de la conciencia tiene un sentido unívoco, no admite coordenadas, no acepta que la enjaulen, no puede vivir encerrada en el “apando”. Nada de establecer la escisión maniquea de que hay una conciencia burguesa y otra mala. Éstas no son sino puras majaderías puramente ideológicas que tratan de escamotear el problema de la conciencia racional y, por ende, de la crítica, mediante la manipulación subjetiva de oscuros sentimientos religiosos de la bateríaseudomarxista. La democracia cognoscitiva constituye, precisamente, la democracia del conocimiento; el acceso del mayor número a las esferas del conocimiento, pero ante todo la confrontación de tendencias, la impugnación de situaciones, la lucha de ideas.¹¹⁷

2.2.3 Dialéctica y conciencia

Aunque Revueltas se situó siempre ideológicamente en posicionamientos teóricos marxistas-leninistas y nunca negó su convicción y lucha por el comunismo, resulta bastante curioso que el nombre que da para pensar una otra universidad sea el de la *autogestión*, ya que es un término bastante lejano a los utilizados dentro de la militancia comunista de los años 60 en México. ¿De dónde vino este concepto para ser tomado por Revueltas? ¿Cómo es que Revueltas llega a plantear y reivindicar posiciones autogestionarias?

Para Revueltas, el problema no sólo es el capitalismo, sino el poder, la opresión y la enajenación que produzca cualquier sistema. El problema no se resolvería con el paso de un sistema capitalista a uno socialista, pues en éste último también está el peligro de la enajenación y la opresión. Ante todo, Revueltas es un hombre que piensa y escribe en términos de libertad humana, y el problema de la libertad humana pasa, para él, por el problema de la conciencia.

Revueltas vivió esto a través de sus participaciones dentro del Partido Comunista Mexicano y de las diversas organizaciones marxistas-leninistas en las que militó y de las cuáles también terminó por ser expulsado. Aunque Revueltas era un ferviente comunista y nunca negó esa convicción y posicionamiento político, su lucha no sólo fue contra el capitalismo o el sistema político burgués mexicano, sino que Revueltas realmente encarnó esa mirada de la que hablan los zapatistas: *la mirada que se mira a sí misma mirar*. La mirada de Revueltas fue siempre hacia dentro, sobre todo, hacia dentro de su militancia política, del propio Partido Comunista y de las organizaciones marxistas-leninistas de su tiempo. Revueltas estaba convencido que no hay posibilidad de construir un socialismo real ni una democracia real sin la autocrítica. Gran parte de su obra política está dedicada al análisis del socialismo de su tiempo y del partido comunista en México, llegando a conclusiones muy duras y fuertes para el comunismo de su época y de México. En *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*¹¹⁸ Revueltas plantea la tesis de la inexistencia histórica

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 154

¹¹⁸ José Revueltas, *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*, México: Era, 1980

del Partido Comunista en México y la necesidad abrir el debate en el seno del partido en torno a la aceptación de la lucha de tendencias. Y es que para Revueltas uno de los grandes problemas del Partido Comunista en México y de los militantes marxistas-leninistas, era su adhesión ciega a las órdenes y mandatos de la Unión Soviética. Siguiendo el ejemplo del teórico marxista peruano José Carlos Mariátegui, Revueltas insiste siempre en que no se puede injertar sin más el marxismo-leninismo a una realidad geopolítica sin mirar y analizar las propias condiciones sociopolíticas y geográficas de cada aquí y de cada ahora. Hay siempre que mirar, conocer y analizar el terreno a la luz de los análisis marxistas sin que pretenda establecerse este igual para todas las geografías: “En mis trabajos de investigación histórica, siempre trataba de adecuar el problema de la lucha de clases y el problema de las relaciones históricas a las condiciones objetivas de nuestro país. Ha sido esto lo que me ha distanciado de los dogmáticos tanto del partido comunista como del movimiento marxista en general”.¹¹⁹ Para Revueltas, el Partido Comunista en México no representa la conciencia desenajenada, ni los intereses del proletariado, ni la conciencia histórica de su tiempo, es por ello que plantea la inexistencia histórica del Partido Comunista en México.

En *Dialéctica de la conciencia*,¹²⁰ considerada por él mismo como su obra teórica más importante, plantea la *falsa conciencia* del Partido Comunista y de las organizaciones comunistas de su tiempo por ser ésta una conciencia enajenada, una falsa conciencia que ha vulgarizado el marxismo hasta convertirlo en una mercancía ideológica fetichizada.¹²¹

El trabajo de Revueltas puede verse, en cierto sentido, como una deconstrucción del marxismo en México para llegar a mostrar su inexistencia en los Partidos Comunistas o mostrar que el marxismo que han adoptado y promovido es un marxismo vulgar, grosero y fetichizado. Utilizando una hermosa expresión de él, de lo que se trataría es de *desistematizar el sistema*.¹²² Cuando volvemos al marxismo un sistema, éste se vuelve inerte, incapaz de moverse, de desplegarse pues “todo sistema es inerte, cosa hecha, acabada, rígido”.¹²³ Esa es una de las críticas que hace Revueltas al Partido Comunista: el haber adoptado el marxismo como un sistema cerrado sin mirar las particularidades de nuestras condiciones históricas. El intento de Revueltas es la desistematización de este sistema para poder llevarlo a cabo.

¹¹⁹ Andrea Revueltas, *op.cit.*, p. 49

¹²⁰ José Revueltas, *Dialéctica de la conciencia*, México: Era, 1982

¹²¹ Cfr. “La falsa conciencia del marxismo grosero como mercancía ideológica fetichizada: el pensamiento acríticamente reflexivo”, en *Dialéctica de la conciencia*, *op.cit.*, pp. 73-82

¹²² Cfr. José Revueltas, *México 68*, *op.cit.*, p. 159

¹²³ *Ibidem*

A partir de lo expuesto, puedo ver y aproximar como respuesta que si Revueltas llega a posiciones autogestionarias es por la incapacidad de discusión, crítica y autocrítica que encuentra dentro del partido y de los “grupúsculos” marxistas-comunistas que están regidos por un centralismo democrático el cual impide el diálogo abierto, la autonomía de pensamiento y la libertad de conciencia (pues lo que busca Revueltas es la “libertad máxima de la conciencia”¹²⁴). Es por eso que, en vez de un centralismo democrático (practicado y promulgado por el partido) o una democracia aritmética burguesa, Revueltas propone la democracia cognoscitiva y la creación de concejos (en vez de un único “partido de vanguardia”) donde sea posible la confrontación del conocimiento y las distintas tendencias y posturas ideológicas. No hay manera de salir de la opresión y enajenación sin esta libertad de la conciencia y autonomía del pensamiento.

2.2.4 El 68 mexicano como experiencia autogestionaria

El movimiento estudiantil de 1968 fue, para Revueltas, la expresión de una práctica autogestionaria pues éste fue un “acto teórico”¹²⁵ llevado a cabo no por las dirigencias de las así llamadas vanguardias comunistas, sino por la participación libre y abierta de una gran masa de estudiantes que tenían distintas posturas ideológicas. Además, fue un movimiento que buscó llevar a cabo, en actos y por su propia organización, las críticas al sistema político mexicano. El movimiento del 68 realizó lo que Revueltas concibe como el papel de la universidad: sacudir y propiciar la crisis interna del sistema político burgués mexicano. Es la primera vez, a consideración de Revueltas, que la Universidad en México se autoorganiza y autogestiona para llevar a cabo esta acción teórica que pondría en cuestión a la totalidad del sistema político mexicano y a la sociedad en su conjunto:

El Movimiento de la generación 68 ensanchó y desplazó el concepto y la práctica de la autonomía sacándolos de los recintos universitarios para hacerlos patrimonio común de la totalidad del estudiantado, es decir, universalizando la autonomía universitaria a nivel de todos los centros de educación superior como autonomía política y revolucionaria de todos los estudiantes. El Movimiento de la generación 68 fue – y lo sigue siendo en las nuevas condiciones del presente – el ejercicio práctico de la autonomía de los centros de educación superior, como una extensión del aprender y del saber académico a los planos del cuestionamiento político de la sociedad y sus estructuras.¹²⁶

Es por ello que Revueltas ve en el movimiento del 68, no sólo a nivel nacional sino también al movimiento estudiantil que estalla de manera global en varias universidades del mundo, un núcleo sumamente importante y fundamental en el cuestionamiento del régimen global del sistema

¹²⁴ *Íbid.*, p. 155

¹²⁵ Desarrollar aquí lo que concibe Revueltas como acto teórico.

¹²⁶ *Íbid.*, p. 132 y 133

capitalista pero también en el cuestionamiento y la necesidad de independencia respecto a los partidos y grupos así llamados de vanguardia. En una carta y pronunciamiento en apoyo al movimiento del 68 francés expresa esto Revueltas:

Vosotros estáis demostrando que emancipar al marxismo, liberarlo de la estrecha prisión mental y de la irrespirable atmósfera de los partidos comunistas, arrancar de la teoría la camisa de fuerza de un 'centralismo democrático' espurio, constituye el requisito esencial de la Revolución, que comienza, así, por su propia casa, ocupada por falsarios y timadores ideológicos. El marxismo mediatizado y deformado dentro de la gran mayoría de los partidos comunistas por la irracionalidad y el dogmatismo, deviene con la Nueva Revolución en la racionalidad libre y democrática del marxismo fuera de ellos.¹²⁷

Este doble cuestionamiento (tanto al sistema capitalista como a los partidos comunistas) es lo que hace que Revueltas conciba el movimiento del 68 como un movimiento que inauguró nuevas prácticas políticas y por ello su decisión de participar activamente día y noche dentro del mismo: "La autogestión fue, de hecho y sin duda alguna, la práctica misma del Movimiento, su forma existencial de ser, en concordancia con su propia realidad concreta y su contenido como cuestionamiento del régimen".¹²⁸

Por otro lado, Revueltas también analiza y plantea que el surgimiento del 68 es el resultado de la represión por parte del gobierno contra la conciencia proletaria en los distintos espacios de organización obreros en México; concibe este movimiento como la expresión y exteriorización de un "topo subterráneo" que venía desde años atrás, específicamente, concibe el 68 como el resurgimiento de la lucha y conciencia obrera comenzada por la huelga ferrocarrilera de 1958 y que fue acallada y reprimida por el sistema político mexicano:

La conciencia nacional ha tenido que escapar, por las presiones y represiones, a las universidad, porque allí rige por fortuna el principio de la autonomía universitaria y de la libre cátedra. No obstante que ha sido violentada y maltratada por el poder, la autonomía se ha logrado mantener. Nosotros creemos que al perder su independencia el proletariado, su conciencia ha revertido a la universidad y ahora la universidad es la que desea que esa conciencia revierta en todo el país.¹²⁹

La Universidad fue el único lugar de escape y refugio de dicha conciencia gracias a la autonomía lograda para la Universidad Nacional de México a partir de 1929. Al ser el único espacio de resguardo de la conciencia tenía la posibilidad de expresión y confrontación de distintas tendencias ideológicas gracias a su autonomía. La Universidad quedaba, entonces, como el espacio existente para el libre ejercicio de tal independencia.

¹²⁷ Íbid., p. 26

¹²⁸ Íbid., p. 137

¹²⁹ Andrea Revueltas, *Conversaciones con José Revueltas*, op. cit., p. 93

Para Revueltas la autonomía no lo es todo para lograr la emancipación de la Universidad, pues de lo que se trata no sólo es de volver la universidad un espacio autónomo para el conocimiento aislado en su interior, no, la universidad es la parte autocrítica de la sociedad y, como tal, tiene el papel y la tarea de insertarse en el contexto social no sólo conociéndolo sino transformándolo. La universidad no puede ni debe quedarse aislada en su adentro, en sus pugnas internas, a nivel de su propia autoorganización y administración jurídicas, sino que tiene una responsabilidad y un papel fuera de ella en relación con su contexto histórico y social. Si la universidad se queda aislada en su adentro, se vuelve una *universidad del silencio*, una *universidad mutilada*. La autonomía es, sólo entonces, un paso para la autogestión académica.

Es así que la autonomía ganada para la Universidad Nacional de México fue lo que permitió que los estudiantes representaran la conciencia oprimida y reprimida en la clase obrera y por ello es que abanderara también, en el proceso, la lucha socialista aunque inaugurando nuevas formas de hacer política que se expresaron en una práctica autogestionaria.

Los textos de la “Autogestión académica” emanan del mismo periodo del movimiento estudiantil y fueron escritos durante el proceso en que Revueltas participaba activamente dentro del movimiento. La “autogestión académica” fue, entonces, la propuesta y aportación de Revueltas al movimiento así como la teorización que realiza Revueltas del mismo.

2.2.5 La autogestión, entre lo público y lo privado

Llegamos aquí a un punto importante del argumento de esta tesis: en primer lugar expuse cómo es que la universidad, para los análisis marxistas, es un aparato ideológico del Estado y, sobre todo, de los grandes capitales transnacionales, que la han vuelto una universidad fábrica y una universidad-empresa- mercancía en el engranaje del sistema capitalista y del mercado neoliberal corriendo el peligro de la desmantelación y desfinanciación de la universidad pública para ahogar la universidad de tal forma que pase a engrosar las largas listas del mercado privado. Ahora, con Revueltas vemos que el foco de atención está situado en la enajenación provocada por el marxismo vulgar, dogmático y fetichizado, por la falsa conciencia de los grupúsculos marxistas, del Partido Comunista y de un socialismo stalinista que en un lugar de ser un socialismo real es el ejercicio y el control del poder a manos de una pequeña burocracia estatal que dice representar la clase y los intereses del proletariado; la universidad, entonces, aunque pública, queda también dispuesta a los intereses de este pequeña burocracia política que se dice llamar socialista.

He escrito reiteradas veces que Revueltas concibe la universidad, no simplemente como un aparato ideológico del Estado, sino sobre todo como un espacio para la emancipación colectiva y la desenajenación de la conciencia. El camino para lograr la emancipación y la desenajenación es la autogestión académica y/o democracia cognoscitiva. Pero, después de este recorrido, ¿dónde sitúa la autogestión?

Quisiera plantear aquí una hipótesis: la autogestión no se sitúa ni del lado de lo público ni del lado de lo privado. ¿Qué quiero decir con esto? Por un lado, el sistema capitalista y su fase actual expresada en el neoliberalismo, han buscado la privatización de las universidades para ponerlas a sus servicios, ya sea reproduciendo la ideología capitalista, volviéndola una mercancía de compra y venta, utilizándola como espacio de producción de conocimientos para los avances tecnológicos que serán capitalizados e insertados en el mercado, utilizando el conocimiento mismo como una mercancía a comprar o vender, o volviendo las universidades como una marca más donde lo que se vende es la marca y no la investigación desinteresada o el pensamiento incondicional. Por otro lado, está la imposición doctrinaria e ideológica de los llamados países socialistas de su tiempo (como el partido soviético estalinista en los tiempos de Revueltas) donde no se permite la autocrítica y la disidencia y donde rige, a decir de Revueltas, un estatismo y una burocracia que nada tiene que ver con un socialismo real. En esa sociedad (supuestamente) “socialista” la universidad corre el riesgo no de venderse como marca o mercancía, sino de volverse también un mero aparato ideológico que no permita la autonomía del pensamiento. En ambos, la universidad está a punto de desaparecer como universidad, como la *universitas*, es decir, como lo más universal: el pensamiento mismo, la conciencia libre y desenajenada. Al estar la universidad en tanto que pública ligada al Estado, queda también sometida a éste aunque no sea un objeto o mercancía de venta. En esta ecuación, la expresión del capitalismo sería lo privado y la del estado socialista lo público, ¿podemos pensar una universidad más allá de lo público y lo privado? Con esto no quiero decir en absoluto que habría que quitarle lo que de público tiene la universidad pública, sino más bien quitar el monopolio de lo público al Estado. ¿Cómo se lograría esto? La propuesta de Revueltas me parece aún pertinente en la actualidad, por lo menos para pensarse como posibilidad: pensar la universidad más allá de lo público y lo privado sería pensarla a través de la autogestión. Es por esto que sus planteamientos me parecen vigentes y actuales, la autogestión podría hacer que lo público adviniera verdaderamente público.

Y es que hace 60 años Revueltas ya advertía un gran peligro sobre la universidad que ahora se ha radicalizado: la desaparición de la universidad como universidad a escala mundial tanto en los

países capitalistas como en los socialistas de su tiempo. Así nos dice: “La crisis de la sociedad contemporánea se plantea como crisis de la historia, fracaso de la racionalidad humana ante la enajenación en su esencia, la conciencia de la Universidad está en riesgo de desaparecer dominada por el tono social, político y dominante en cada uno de los países. La Universidad está a punto de desaparecer a escala mundial”.¹³⁰ Si bien la Universidad no ha desaparecido, sí se encuentra hoy en una gran crisis que tiene que ver con la crisis del sistema capitalista que la quiere volver una mercancía más relegándola a la esfera de lo privado, pero también la crisis del pensamiento incondicional que es lo que encontramos que está al centro del pensamiento y concepción de la Universidad que presentan tanto Derrida como Revueltas.

Ante esta crisis, en la actualidad vemos varios esfuerzos y experiencias colectivas que no pertenecen ni al Estado ni a lo privado, experiencias que podría denominar autogestionarias en el campo de una otra educación posible. Estas experiencias autogestionarias han emanado, con gran fuerza, dentro de las comunidades originarias contemporáneas en esfuerzos con colectivos, académicos, intelectuales y activistas. Entre ellos están la Escuelita zapatista, en Chiapas, y en Michoacán han surgido también ejemplos dentro de las comunidades purépechas. Estas prácticas y experiencias han buscado reivindicar y poner al centro otro paradigma epistemológico: la defensa de la vida, lucha por la vida, y ello a través de reconocer el conocimiento no solamente como aquél emanado de las academias donde rige el monocultivo del saber occidental, europeo, hegemónico y colonial, sino a través de los saberes propios de las comunidades que han quedado excluidos.

En el siguiente capítulo quiero plantear este otro eje que caracteriza la universidad pública contemporánea en los Estados democráticos: la epistemología colonialista que rige en las universidades y la necesidad de una descolonización epistemológica de las mismas como camino para otra universidad que salga de las coordenadas del conocimiento válido como el producido por el occidente nor-europeo.

¹³⁰ Revueltas, *México 68*, *op.cit.*, p. 168

CAPÍTULO III.

UNIVERSIDAD Y COLONIALIDAD: DESCOLONIZACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y RESPONSABILIDAD EPISTÉMICA DE LA UNIVERSIDAD

Actualmente enfrentamos una grave crisis que no sólo concierne a un *topos* particular, sino a la tierra entera; la crisis es la crisis de la vida misma en la tierra. Estamos atravesando por una época donde lo que está en riesgo es la vida no sólo de las colectividades humanas, sino de todos los animales no humanos, de los territorios, de la tierra como materia viva donde sembrar, cosechar y germinar y de la Tierra como localidad global en la que vivimos. Cualquier saber, conocimiento, proyecto institucional educativo y pedagógico, cualquier universidad debería poner al centro la vida, el respeto a la vida. Esto implica un cambio fundamental en la manera en que la modernidad ha construido la ciencia y el conocimiento pues el criterio de validez y legitimidad le viene dado principalmente por su capacidad de manejar, dominar, controlar y transformar el *objeto* que tiene ante sí. Esta manera de entender la construcción del conocimiento como *dominación* ha sido un camino a través del cual se ha sometido, explotado y controlado no sólo a poblaciones humanas enteras, sino a la totalidad de la vida en la tierra. Es necesaria, pues, otra relación con el conocimiento, otro modelo de racionalidad epistemológica, donde al centro no esté la dominación de la vida sino su defensa. Ante la crisis socio-ambiental mundial que vivimos, el conocimiento, el saber y la universidad como lugar que lo resguarda, lo produce y reproduce, no pueden permanecer indiferentes, silenciosos, ni seguirse reproduciendo de la misma manera.

¿Qué hacemos, en el centro de producción hegemónica del saber y del conocimiento, frente a las catástrofes que actualmente recorren y atraviesan la tierra entera?; ¿para qué estudiamos, conocemos, producimos y reproducimos el conocimiento?; ¿para qué y para quiénes sirven los millones de pesos invertidos en las universidades públicas?; ¿a quiénes están sirviendo la labor de los investigadores universitarios?; ¿a quiénes se dirigen esas investigaciones?; ¿a qué y a quién están sirviendo las becas a estudiantes de posgrado? Para qué estudiar, para qué un centro de estudios del resguardo del saber y de producción del mismo, si no es para hacer frente a esta “tormenta” (como la llaman los zapatistas), si no es para defender la vida. Es decir, para defender la vida en las comunidades, contra la explotación y la dominación que las potencias transnacionales imperialistas realizan en ellas; para defender la vida en las poblaciones de animales no humanos, igualmente explotados y dominados por el animal humano; para defender la vida de los territorios, bosques, cerros, selvas, ríos, lagos, mares, saqueados y usados para la comodidad de unos cuantos; para

defender la vida de cada uno de nosotros ante un sistema explotador donde la vida no es vida, sino una maquinización y explotación de la vida como fuerza de trabajo o como recurso para la producción, reproducción y mantenimiento de un sistema económico que asesina la vida en todas sus manifestaciones. Si hay alguien a quien tenemos que rendir cuentas como universitarios, como universidad, como proyecto institucional, es a la vida misma, a la tierra misma.

Esta preocupación fundamental, que subyace en el fondo de todo este trabajo, me llevó a encontrarme con otro paradigma que quiero posicionar aquí no sólo como paradigma ético-político sino también como paradigma epistemológico que propongo debería estar al centro de la universidad ya que sitúa como eje de todo saber y práctica la defensa de la vida: el *buen vivir* o *bien vivir*, que atraviesa y recorre a las poblaciones originarias contemporáneas de Latinoamérica.

Es aquí que entra el último elemento del que quiero hablar en este trabajo y que considero fundamental para sentar las bases del análisis de la universidad pública contemporánea en Latinoamérica y su crisis: el paradigma de racionalidad moderno, sobre el cual está construida la universidad, es un paradigma colonial. En este capítulo la categoría que está en juego como constitutiva de la universidad es la colonialidad, el colonialismo epistemológico de la universidad en México y Latinoamérica. En el primer apartado de este capítulo, desarrollo la noción de responsabilidad y justicia epistémica de la universidad para una justicia social y la necesidad de una descolonización epistemológica de la universidad a partir de Boaventura de Sousa Santos, Walter Dignolo y Enrique Dussel. En el segundo apartado, desarrollo los planteamientos de un modelo distinto al de la modernidad hegemónica (modernidad colonial y capitalista) como alternativa y opción frente a la crisis de la universidad y el modelo de vida en occidente: el *Buen Vivir* como un otro paradigma epistemológico para nuestras universidades.

3.1 Boaventura de Sousa Santos y la responsabilidad epistemológica de la universidad

3.1.1. La crisis de la universidad en el siglo XXI y la responsabilidad social de la universidad

En *La universidad en el siglo XXI*¹³¹, Boaventura apunta una serie de tesis donde resume la cuestión de la universidad en este siglo. Retomo aquí cinco de ellas:

1) De Sousa Santos parte de afirmar que tenemos una universidad moderna y, como tal, es parte integrante del paradigma de la modernidad. La crisis que vivimos en la universidad no es más que otro síntoma de la crisis del paradigma de la modernidad.

2) La racionalidad cognoscitivo-instrumental ha constituido y dominado el paradigma del saber moderno. Las ciencias naturales han constituido, entonces, la hegemonía del paradigma de la racionalidad moderna. La crisis de este paradigma conlleva, pues, la crisis de la idea de la universidad moderna.

3) La universidad, enmarcada en esta crisis de racionalidad, sólo sobrevivirá si asume esta condición epistemológica de transición de un paradigma moderno a otro (que Boaventura denominará posmoderno) que no asuma una única forma hegemónica de saber y de conocimiento.

4) Este otro paradigma estaría constituido no por la hegemonía del conocimiento científico como único saber, sino que partiría del reconocimiento de otras formas de saber que la universidad moderna ha excluido. En esta transición de paradigmas “La universidad debe ser un punto privilegiado entre saberes”.¹³²

5) La única institución en las sociedades contemporáneas que puede pensar hasta las raíces estas cuestiones es la universidad, es decir, en esta transición paradigmática, “la universidad tiene que ser también la alternativa a la universidad.”¹³³

Ahora bien, hay otro sentido de la crisis de la universidad pública que De Sousa Santos sitúa como resultado de dos fuerzas contrarias que ejercen presión sobre ella: por un lado, la presión *hiperprivatizadora* de la universidad (abordada en el capítulo anterior), y, por otro lado, la presión *hiperpública*. La universidad ha quedado en medio de estas dos fuerzas, dos demandas y exigencias que le vienen del exterior. ¿A quién responde y cómo responde la universidad?

¹³¹ Boaventura de Sousa Santos, *La Universidad en el siglo XXI*, México: Siglo XXI, 2015

¹³² *íbidem*

¹³³ *íbidem*

En los apartados anteriores ha quedado expuesta la crisis de la universidad en relación con el Estado y, por otro lado, la crisis de la universidad frente a la industria y corporativismo que la quiere una mercancía para su compra-venta o como productora de fuerza de trabajo para la inserción en el mercado que responde a las demandas de la globalización neoliberal. Hay otro aspecto de la crisis que no ha quedado del todo desarrollado y es la relación de la crisis con la sociedad más allá del Estado y del Capital privado, es decir, la responsabilidad social de la universidad. El movimiento del 68 puso en el centro del conflicto la relación de la universidad con la sociedad en cuanto a su responsabilidad social con la población oprimida, excluida, explotada. En este sentido, los movimientos universitarios denunciaron la universidad como institución elitista (sin posibilidad de acceso para todas las clases, géneros, razas, etnias, etc.), aislacionista (separada de las problemáticas sociales), productora de una alta cultura del saber que relegó y excluyó los saberes populares, mostrando con ello que la universidad proclamada como “bien público” no era tan pública, pues esta institución ha sido protagonista de la exclusión de grupos sociales y sus saberes. Es a partir de esa década que Boaventura identifica la crisis en sentido positivo, es decir, como un fenómeno que, aunque puso en jaque a la universidad y precisamente por ello, puede ser aprovechado para la emancipación de la universidad.

Si bien estas denuncias, críticas y cuestionamientos han tenido repercusión en la universidad pública en estos 60 años, tal parece que las respuestas a las demandas sociales han venido por parte del capitalismo global en relación con el Estado. ¿Qué quiero decir con esto? Que la responsabilidad social se ha abordado en dos sentidos: 1) en cuanto a la inserción de los universitarios en el mercado laboral de las demandas de la industria y los capitales transnacionales, es decir, como fuerza de trabajo para el mercado; 2) en cuanto a la inserción en la universidad de programas universitarios de asistencia social que han dado pie a nuevos proyectos colonizadores y de dominación epistemológica, o a un mero trabajo de “caridad” con las clases oprimidas que no resuelven el problema de fondo y que son llevados a cabo como mero requisito universitario que no implica una mínima responsabilidad. Ante esto, el sentido de volver a plantear aquí la pregunta por la responsabilidad social de la universidad radica en cuestionar lo que se ha hecho en nombre de esta responsabilidad. Si bien, afirmo para la universidad una responsabilidad social, es decir, que responda a las problemáticas sociales a las que nos enfrentamos actualmente, no puede hacerlo como lo ha hecho, es decir, ni en un sentido (neo)colonizador-hegemónico de dominación, ni en un sentido de asistencia o caridad que deja las cosas tal cual están.

De Sousa Santos plantea una responsabilidad social de la universidad pública que cobra vital importancia en el contexto latinoamericano: la responsabilidad epistémica de la universidad. En su libro *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*,¹³⁴ hay una tesis fundamental que aquí retomo como centro de la problemática para este trabajo, la tesis es que no habrá justicia social sin justicia epistemológica. En este libro, señala la íntima unión entre colonialismo, capitalismo y modernidad, y nos presenta el paradigma racional moderno como un paradigma colonialista y capitalista. La epistemología objetivista y universalista, fundada por la modernidad occidental, es una epistemología colonialista que lleva implícita una actitud de dominación y degradación de lo que se sale de los límites de tal epistemología, convirtiéndose en un ejercicio de poder no sólo en el campo del saber sino también en el campo de las relaciones sociales:

El privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma es, pues, el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que podrían venir a enjuiciar ese privilegio. En otras palabras, el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un epistemicidio. La destrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo al conocimiento enjuiciado.¹³⁵

¿Cuál es el rol de la universidad dentro de este entramado? La universidad viene a ser una pieza clave de la triada categorial que es eje de esta tesis: modernidad, capitalismo, colonialidad. Boaventura de Sousa Santos señala cómo entre la universidad y la colonización objetivista del pensamiento ha habido una relación de alianza pues: “La universidad no sólo participó en la exclusión de razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia (...) La cuestión no es sólo quién la frecuente, sino cuáles son los conocimientos que les son transmitidos a quien la frecuente”.¹³⁶

La universidad se muestra, pues, como el agente del Estado y del pensamiento colonial donde se ha replicado con mayor énfasis la “monocultura” del saber, es decir, ha sido un núcleo de producción de injusticia cognitiva e “incubadora de epistemicidios”. Es por ello que planteo aquí la necesidad y urgencia de la deconstrucción y descolonización de la universidad, porque ha sido el espacio privilegiado donde se ha reproducido una epistemología dominante y opresora que ha

¹³⁴ Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México: Siglo XXI: CLACSO, 2009

¹³⁵ *Ibid.*, p. 81

¹³⁶ *Ibid.*, p. 126

provocado no sólo pérdidas ontológicas sino también epistemológicas: las pérdidas de los “saberes inferiores propios de seres inferiores”.¹³⁷ En este sentido, “la batalla por la justicia social global debe, por lo tanto, ser también una batalla por la justicia cognitiva global”.¹³⁸

3.1.2 Modernidad y colonialidad

Vamos a unir las piezas de este rompecabezas: modernidad, colonialidad y capitalismo, y ver cómo se articulan estas tres categorías en nuestro objeto de estudio, es decir, cómo han enraizado y conformado la universidad moderna actual.

En primer lugar, la elección de tomar la reflexión derrideana como apertura para analizar y desarrollar el problema de la universidad radica en que Derrida nos sitúa en una comprensión y mirada general que profundiza sobre la razón occidental europea mostrándonos la arquitectónica y las fisuras del edificio conceptual filosófico sobre el cual se erige el pensamiento moderno y la cultura occidental. Derrida comienza caracterizando el pensamiento filosófico occidental como un *logocentrismo*, es decir, el privilegio de una forma de racionalidad que se construye a partir de la primacía del lenguaje humano, estableciendo una jerarquía y una serie de dicotomías u oposiciones binarias que dan pie a un sistema vertical jerárquico de poder. Esto lo desarrolla desde su primer obra publicada *De la gramatología*, donde señala como matriz del pensamiento filosófico la idea *logos* – la lengua hablada, el pensamiento, la razón- que ha producido todo un mundo, el mundo de la cultura occidental. Esta idea será complementada en *La voz y el fenómeno*¹³⁹ donde emplea el término *logofonocentrismo* como el privilegio del *logos* que habla, que se escucha en la interioridad de la conciencia del sujeto, el pensamiento en contraposición con la inscripción o la escritura que implica ya una pérdida del sentido originario que se da en la voz. Esta racionalidad también ha sido construida bajo el privilegio y la superioridad del hombre- varón-padre dador de sentido, es por eso que posteriormente también denominará a esta racionalidad no sólo como logofonocéntrica sino como *falocéntrica*.¹⁴⁰ Hacia el final de su obra, llevando a sus máximas consecuencias la estrategia de la deconstrucción aplicada a la racionalidad filosófica occidental, agrega la partícula *carno*, denominando a la razón moderna como *carnofalogofonocéntrica*, es decir, esta racionalidad

¹³⁷ Íbidem

¹³⁸ Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México: Siglo XXI: CLACSO, 2009, p. 169

¹³⁹ Jacques Derrida, *La voz y el fenómeno*, Valencia: Ed. Pre-textos, 1995

¹⁴⁰ Idea que podemos encontrar desarrollada en “La Farmacia de Platón” como el *logos* bien-padre-capital y que seguirá retomando y desarrollando en obras posteriores. Cfr. Jacques Derrida, *La diseminación*, Madrid: Ed. Fundamentos, 1996

logofonocéntrica y falogocéntrica es también una racionalidad que se ha construido bajo el consumo y devoración del otro, de todo otro que está abajo en la jerarquía, de toda otra racionalidad. La razón filosófica occidental es, pues, una racionalidad que implica el sacrificio de todo lo que escapa a sus límites, la anulación de la exterioridad. Esta razón carnofalogocéntrica ha construido una serie de dicotomías que implican una valorización y relación jerárquica de dos términos en contraposición, en la cual uno de los términos queda arriba del otro, uno de los dos termina devorando al otro, dando pie a procesos de opresión, dominación y anulación de lo que dicha valorización ha dejado abajo en la jerarquía. Esto implica, por un lado, el animal humano por encima del animal no humano, con ello, toda la dominación y esclavización de todo ser viviente que no sea el animal humano; pero también, la identificación del ser humano con el hombre varón, teniendo como contraposición de la dicotomía a la mujer, esto es, por encima de la mujer está el hombre; por último, la identificación de la razón como logos, como pensamiento, como lenguaje, por encima de la escritura, pero también por encima de las emociones, los sentimientos y los afectos, y también una razón mercantil y utilitaria por encima de una razón construida para la defensa de la vida.

El trabajo de Derrida ha consistido en desmontar esta construcción de una razón occidental que viene a ser un *carnofalogofonocentrismo*. Frente a esta serie de dicotomías, la deconstrucción es una estrategia para desmontarlas realizando un desplazamiento de los términos y buscando tejerlos de distinta manera de tal forma que lo que se desmonta es la relación jerárquica que hay entre ambos términos para mostrar, en primer lugar, que la relación no es natural ni neutral y, en segundo lugar y a partir de aquí, desmontar el ejercicio de poder, permitiendo abrir la escucha hacia esos otros lugares oprimidos y silenciados.

Ahora bien, Derrida no se refiere específicamente a la razón carnofalogocéntrica como una razón moderna sino que su trabajo de lectura deconstructiva engloba al canon filosófico occidental abarcando la filosofía desde Platón. ¿Por qué entonces decir aquí que esta razón moderna es la razón colonizante cuando Derrida no se refiere específicamente a esta razón como exclusiva de la modernidad? Siguiendo las reflexiones y planteamientos del pensador Walter Mignolo, quiero apuntar aquí que esta razón colonizadora es un fenómeno de la modernidad en tanto que fue en la modernidad que esta razón se impuso como *locus* de observación, enunciación y clasificación; es en la modernidad que “Occidente” se impuso como centro de enunciación. Es por ello que Mignolo utiliza el término *Occidentalismo* como un concepto geopolítico que, más que ser una ubicación geográfica en el mapa, es el lugar de la epistemología hegemónica: “La modernidad es la descripción

hecha por Europa de su propio papel en la historia y no un proceso histórico-ontológico. Sin un *locus* de enunciación concebido como occidental no se habrá contemplado la existencia de Oriente, analizado desde el locus occidental del saber (...) El Occidentalismo fue un concepto geopolítico y la base del saber desde la que se determinaron todas las categorías de pensamiento y todas las clasificaciones del resto del mundo”.¹⁴¹

Este Occidentalismo es lo que también analiza y denuncia Enrique Dussel quien ha realizado durante décadas un trabajo en el que denuncia la colonización cultural y filosófica de Europa sobre el pensamiento latinoamericano, es lo que denomina *eurocentrismo*, es decir, la pretensión de universalidad y hegemonía que la filosofía europea ha tenido sobre todas las demás culturas, en nuestro caso, en América Latina. Dicha pretensión hegemónica ha provocado un olvido de nuestra propia tradición de pensamiento sobre la cual habría podido construirse una(s) filosofía(s) propia(s) y particular de nuestra(s) cultura(s), en cambio, lo que tenemos en nuestras universidades es una construcción del pensamiento que responde y se erige sobre el pensamiento nor-europeo, olvidando no sólo nuestra herencia, sino cayendo también en la creencia de que el pensamiento filosófico localizado de la cultura nor-europea es un pensamiento universal:

El eurocentrismo filosófico, entonces, tiene una supuesta pretensión de universalidad siendo en realidad una filosofía particular, que en muchos aspectos puede ser subsumida por otras tradiciones. Es sabido que toda cultura es etnocéntrica, pero la cultura europea moderna fue la primera cuyo etnocentrismo se hizo mundial, teniendo como horizonte el world-system, diríamos con Immanuel Wallerstein. Sin embargo, esa pretensión termina cuando los integrantes de otras tradiciones filosófico-culturales toman conciencia de su propia historia filosófica, y del valor situado de las mismas.¹⁴²

Lo que habría hecho la modernidad hegemónica europea es este carnofalogocentrismo que denuncia Derrida, es decir, devorado a toda razón otra, a la exterioridad, a todas las otras culturas que no son la cultura europea y sobre las cuales ha ejercido dominación. Para Dussel, desde el inicio de lo que llamamos *La Filosofía* - es decir, la filosofía occidental que, en la historia oficial, comienza en Grecia- ha habido una apropiación y devoramiento del pensamiento de otras culturas:

Con esto queremos indicar claramente que ni la filosofía nació sólo ni primeramente en Grecia (en el tiempo), ni puede tomarse a ésta como el prototipo de discurso filosófico (por su contenido). De allí el error de muchos que en vez de describir los caracteres que deben definirse

¹⁴¹ Walter Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona: Gedisa, 2005, p. 59 y 60

¹⁴² Enrique Dussel, *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, México: Akal/InterPares, 2015, p. 24

como criterios de demarcación entre el mito y el discurso categorial filosófico, tienden a tomar a la filosofía griega como la definición misma de filosofía en cuanto tal. Esto es confundir la parte con el todo: un caso particular no incluye la definición universal. Lo que no impide que se indique que la filosofía griega fue un ejemplo en su tipo entre las filosofías producidas por la humanidad, y que le tocó históricamente continuarse en las filosofías del Imperio romano, el cual, por su parte, abrirá un horizonte cultural a la llamada Edad Media europeo-latino-germánica. Esta última, finalmente, culminará en la tradición de la filosofía europea que fundamentará el fenómeno de la Modernidad –desde la invasión de América, la instalación del colonialismo y del capitalismo – y llegará a convertirse en la civilización central y dominadora del sistema mundo a partir de la Revolución Industrial, desde finales del siglo XVIII, hasta el comienzo del siglo XXI. Esto produce un fenómeno de ocultamiento y distorsión en la interpretación de la historia, que denominamos heleno- y euro-centrismo, e impedirá tener una visión mundial de lo que realmente ha acontecido en la historia de la filosofía. De no aclararse estas cuestiones por medio de un diálogo actual entre tradiciones filosóficas no-occidentales con la filosofía europeo-norteamericana, el desarrollo de la filosofía entrará en un callejón sin salida.¹⁴³

Es lo que Mignolo señala también: “Occidente ha sido y sigue siendo la única región geohistórica que es a la vez parte de la clasificación del mundo y la única perspectiva que tiene el privilegio de contar con las categorías de pensamiento desde las que se describe, clasifica, comprende y “hace progresar” al resto del mundo”¹⁴⁴. Este occidentalismo que expone Mignolo y el eurocentrismo que denuncia Dussel son ambos una centralización y una hegemonía de principios de conocimiento e interpretación, es por eso que propongo aquí como necesario una descolonización de la universidad en tanto que descolonización epistemológica, descolonización como dislocación del “locus” de enunciación, observación y clasificación a partir del cual hemos construido y reproducido nuestras universidades y el conocimiento en Latinoamérica.

Esta razón que Derrida describe, analiza y deconstruye, y que tiene una historia más allá de la modernidad europea, es la razón que se impuso en las colonias europeas, en América Latina con los procesos de conquista y colonización, y es la razón que ha seguido imponiéndose aunque se hayan dado los procesos de independencia política en Latinoamérica en el siglo XIX. Esta epistemología hegemónica es la que ha construido y sigue permeando en nuestras universidades, reproduciendo dicho “locus”, sus concepciones de verdad y metodologías para acceder y validar los saberes, las disciplinas en las que dividimos las facultades universitarias, los conocimientos legítimos, los contenidos curriculares, y un largo etcétera. Es también desde este “locus” que hemos organizado las alternativas y el campo de “lo posible” para otros mundos, filosofías y universidades posibles. La cuestión a partir de aquí ya no es la de tornar posible lo imposible, sino de tomar conciencia de que dicho Occidentalismo / Eurocentrismo, dicha razón colonizadora y dicha

¹⁴³ *Ibid.*, pp. 18 y 19

¹⁴⁴ Walter Mignolo, *op.cit.*, p. 61

epistemología hegemónica han tornado imposible lo posible. La idea de lo imposible es también una construcción realizada e impuesta en nuestros corazones y pensamiento a partir de dicho “locus”. No es que otros mundos que soñamos sean imposibles, no es que las utopías de liberación sean imposibles, es que las tornaron irrealizables a través de la creencia tan difundida de que son imposibles y, lo que es más peligroso, tornando invisibles las alternativas, invisibilizando otros saberes, excluyéndolos, anulándolos, haciéndonos imposible el acceso a otras maneras de pensar, de sentir, de construir los saberes y a partir de ello tener alternativas.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos denomina a esta razón moderna como *razón indolente*, es decir, una razón que ha sido productora de no-existencias. A partir de una serie de investigaciones y sistematizaciones de experiencias y movimientos sociales en distintos países de todo el mundo realizada por varios investigadores y coordinada por Boaventura De Sousa reunidas en “La reinención de la emancipación social”, el sociólogo portugués congrega una serie de conclusiones que en conjunto promulgan: hay alternativas. Una de las conclusiones es que hay una riqueza de experiencia social que está siendo desperdiciada por la racionalidad occidental moderna que ha sido una productora de no-existencias. Este desperdicio y no-existencias producido por la modernidad es el que provoca que se promulgue a diestra y siniestra: no hay alternativas.

Parece un imposible que otra universidad sea posible si miramos el panorama y las alternativas a través de las mismas coordenadas aportadas por la racionalidad científica occidental moderna para quien parecen cerradas las alternativas dentro de las coordenadas de las cuales mira. La cuestión está en que hay mucho más allá que las alternativas y las coordenadas de visión que aporta la racionalidad moderna y que este “mucho más allá” está siendo desperdiciado. El problema, entonces, está en la posición y situación de la mirada. Ése es el punto que señala Boaventura:

Para combatir el desperdicio de la experiencia, para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad, de poco sirve recurrir a la ciencia social tal y como la conocemos. A fin de cuentas, esa ciencia es responsable por esconder o desacreditar las alternativas. Para combatir el desperdicio de la experiencia social, no basta con proponer otro tipo de ciencia social. Es necesario, pues, proponer un modelo diferente de racionalidad.¹⁴⁵

Vuelvo aquí a la metáfora derrideana del *tímpano*. El problema también está en la locación única del tímpano a través del cual hemos escuchado: “tímpano, membrana frágil amenazada de ser agujereada por las pinzas minúsculas de un insecto – si no es que se rompa por un ruido

¹⁴⁵ Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del Sur*, op.cit., p. 99

demasiado violento”.¹⁴⁶ Habría entonces que “dislocar, timpanizar el autismo filosófico”¹⁴⁷ a través del cual la filosofía sólo se ha escuchado a sí misma, a su historia, a su tradición en occidente. Una otra universidad no será posible si escuchamos a través del tímpano único de la filosofía occidental que ha desperdiciado y silenciado una vasta riqueza de conocimientos y saberes de otras culturas y experiencias comunitarias. Aquí está el proyecto deconstructivo y descolonizador de la universidad moderna y actual para Latinoamérica.

Es por ello que una responsabilidad primaria es el recuperar la herencia de pensamiento que la modernidad ha declarado como exterioridad inferior y que, valorizándola como inferior, ha sido ignorada, excluida, anulada y desechada; esa exterioridad inferior son todas las culturas periféricas y coloniales.

Ahora bien, ¿cómo se articulan aquí modernidad y colonialidad? No podemos hablar de modernidad como un bloque homogéneo e indivisible, lo que he descrito hasta aquí, de la mano con los autores utilizados para este trabajo, es el modelo y paradigma de la modernidad hegemónica (la cual, a su vez, está compuesta de fisuras y diferencias) que se ha construido bajo la pretensión de validez universal. Dicha modernidad comporta una matriz teórica que, como analiza Ramiro Ávila Santa María en la *Utopía del oprimido*, está constituida por tres elementos: el primero es el elemento epistémico que ha fundado la racionalidad científica, el segundo es el económico, que ha configurado al capitalismo como sistema económico global, y el tercero es cultural, que ha dado lugar a la *colonialidad*: “La Modernidad hegemónica, en su aspecto epistémico, opta por el racionalismo científico como forma exclusiva de conocimiento; por el capitalismo como forma de relacionamiento humano; elige la colonialidad como mecanismo de imposición cultural, y la colonización como forma de ejercicio de poder”.¹⁴⁸ Éstos son los pilares sobre los cuales se sustenta la modernidad hegemónica: el racionalismo científico, la colonialidad y el capitalismo.

La categoría de *colonialidad* comenzó a ser utilizada, cada vez con mayor énfasis y proliferando en los planteamientos latinoamericanos, en las últimas décadas del siglo pasado. Mignolo, en *La idea de América Latina. Le herida colonial y la opción decolonial*, analiza la modernidad y colonialidad como dos caras de la misma moneda, es decir, modernidad y colonialidad como dos caras constitutivas de un mismo proyecto que opera bajo la lógica de la dominación; no

¹⁴⁶ Jacques Derrida, *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra, 2010, p. 24

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 22

¹⁴⁸ Ramiro Ávila Santamaría, *La utopía del oprimido. Los derechos de la pachamama y el sumak kawsay (buen vivir) en el pensamiento crítico, el derecho y la literatura*, México: Akal / InterPares, 2019, pp. 136 y 137

puede haber modernidad sin colonialidad, nos dice Mignolo. La modernidad comportaría una matriz colonial del poder que ha sido naturalizada y disfrazada bajo el proyecto triunfante de la modernidad; la colonialidad vendría a ser el “lado oscuro” de la modernidad, ese lado que ha sido silenciado e invisibilizado bajo el proyecto de la modernidad que apela al desarrollo y el progreso pero que conlleva, como parte constitutiva del mismo, una serie de invisibilizaciones, opresiones, dominaciones y exclusión: “la modernidad es el nombre del proceso histórico en el que Europa inició el camino hacia la hegemonía. Su lado oscuro es la colonialidad”.¹⁴⁹ La Modernidad tiene, entonces, dos caras: la hegemónica, que corresponde a la versión de los conquistadores, y la otra, el lado oscuro, la colonialidad, que recoge la mirada de los condenados y marginados.

Es por ello que los decoloniales lo que buscan es develar la lógica colonialista que se esconde tras el discurso liberador y utópico de la modernidad. Situarse desde el locus del discurso de la colonialidad (ya no el de la modernidad hegemónica) implica “develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”.¹⁵⁰

Entonces, la categoría de colonialidad no sólo hace referencia a la colonización que se realizó en el periodo colonial a partir del siglo XV sino que es una categoría que se vio necesaria para dar cuenta de brutales procesos de dominación y opresión que perviven y se reproducen hasta nuestros días en las excolonias europeas y en las periferias del centro nor-europeo. Estos procesos de dominación y opresión pueden ser englobados en lo que varios autores latinoamericanos denominan colonialidad del ser, del saber, del poder y de la naturaleza.

Mignolo describe y presenta estos cuatro dominios donde la colonialidad opera: en lo *económico*, a través del capitalismo, la apropiación de la tierra, la explotación de la mano de obra, el control de las finanzas y también el control de la naturaleza; en lo *político*, que tiene que ver con el control y el ejercicio del poder sobre la organización de una sociedad, es decir, la colonialidad del poder; el ámbito *ontológico*, que opera sobre la construcción de las identidades individuales, sobre la conceptualización de quiénes se consideran seres y cómo se construye el ser humano, es decir, la colonialidad del ser; y, por último, la que aquí nos interesa, el ámbito *epistémico* que establece qué se considera verdadero, qué se considera saber, cómo se construye el saber y el conocimiento, es decir, la colonialidad epistémica a través de la cual se ejerce un control epistémico.¹⁵¹ El punto

¹⁴⁹ *Íbid.*, p. 105

¹⁵⁰ Mignolo, *op.cit.*, p. 32

¹⁵¹ *Cfr. Íbid.*, p. 36

nodal de estos cuatro ámbitos donde radica el núcleo problemática para la presente tesis, es decir, para la comprensión de la universidad moderna en Latinoamérica y para pensar una otra universidad, es justamente este último ámbito: la colonialidad del saber, es decir, el control epistémico que ejerce la colonialidad sobre nuestras universidades en Latinoamérica y, en general, sobre la educación académica.

Es por ello que resulta necesario hablar de la colonialidad como parte del discurso y análisis de la modernidad y la universidad que ha engendrado. Lo que trata de realizar el discurso de la descolonización es de dislocar el *locus* desde el cual ha organizado la mirada y el discurso la modernidad occidental para situar el lugar de la enunciación desde ese lado anulado de la modernidad occidental, desde el *locus* del *oprimido*, que quizá sería mejor decir, de lxs oprimidxs.

Entonces, tenemos la razón moderna como una razón carnofalogocéntrica, devoradora de todo otro, que subsume la exterioridad para volverla parte de sí, anulándola, invisibilizándola y reapropiándosela, y también la razón moderna como una razón indolente, productora de no-existencias. La razón moderna es y ha sido, entonces, una razón colonizadora: “La colonialidad pone énfasis en la continuidad de los tiempos coloniales en la Modernidad. Las formas de dominación se han complejizado, pero las estructuras de dominación entre el centro y la periferia siguen intactas. Una de las ideas centrales es que mientras el lugar de la enunciación sea la modernidad hegemónica, difícilmente se podrá pensar en modernidades alternativas posibles. No existen soluciones claras y determinadas, pero se abre la posibilidad a continuas búsquedas”.¹⁵²

Los zapatistas dicen: “otro mundo es posible”. Por su parte, Dussel escribe: “otras filosofías son posibles porque otro mundo es posible”, entonces digo aquí, otra universidad es posible porque otras filosofías son posibles porque otro mundo es posible.

3.1.3 De la monocultura a las ecologías

Retomando el cuarto dominio de la colonialidad que menciona Mignolo, la *colonialidad del saber*, vamos a adentrarnos en la crítica que realiza Boaventura de Sousa Santos a esta razón indolente y carnofalogocéntrica que ha dado pie a lo que Boaventura llama la *monocultura racional* la cual ha sido *incubadora de epistemicidios*, es decir, que ha provocado la destrucción de conocimientos, saberes y sabidurías *otras*. De este modo, esta monocultura racional ha producido no-existencias por más de cinco siglos: “Se ha realizado un epistemicidio masivo en los últimos cinco

¹⁵² Walter Mignolo, *op.cit*, p. 155

siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias ha sido perdida”.¹⁵³ A partir de dicha crítica que abre la escucha y voltea la mirada hacia esas otras racionalidades y voces silenciadas, es que tenemos la posibilidad de construir otro paradigma epistemológico para nuestras universidades públicas.

Cinco categorías de monocultura propone Boaventura para el análisis de la racionalidad moderna: la monocultura del *tiempo lineal*, la monocultura de la *naturalización de las diferencias*, monocultura de la *escala dominante*, la monocultura de los *criterios de productividad capitalista* y la monocultura del *saber*. Bajo estas cinco formas de monocultura que identifica Boaventura es que se han producido no-existencias que es necesario visibilizar, nombrar y reconocer como existencias para tener posibilidades de aquello que creemos imposibles. Esto es lo denominado como *sociología de las ausencias*: “El objetivo de la sociología de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica (...) Hay producción de no existencia siempre que una entidad dada es descalificada y tornada invisible, ininteligible o descartable de un modo irreversible. Lo que une a las diferentes lógicas de producción de no existencia es que todas sean manifestaciones de la misma monocultura racional.”¹⁵⁴ A partir de este reconocimiento de la racionalidad occidental y colonial como monocultura es que la sociología de las ausencias opera sustituyendo dicha monocultura que se da a través de cinco lógicas antes mencionadas por lo que Boaventura llama *ecologías*. Esto da pie a, en lugar de la monocultura del saber, la *ecología de los saberes* pero también a la ecología de las *temporalidades*, la ecología de los *reconocimientos*, la ecología de las *transescalas* y la ecología de las *productividades*. Así “común a todas estas ecologías es la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe. Se trata de una versión amplia del realismo, que incluye las realidades ausentes por la vía del silenciamiento, de la supresión y de la marginalización, esto es, las realidades que son activamente producidas como no existentes.”¹⁵⁵ Para el presente apartado y para los objetivos de esta tesis, lo que quiero recuperar y poner en énfasis es la *monocultura del saber* que ha regido en nuestras universidades latinoamericanas y la apertura a la *ecología de saberes*.

Si afirmamos con Boaventura que la Universidad es la alternativa a la Universidad, es necesario pensar otra universidad que no sea tal y como la hemos concebido desde hace más de

¹⁵³ Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del sur*, op.cit., p. 191

¹⁵⁴ *Ibid.*, op.cit., p. 109

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 125

dos siglos, donde ha regido una “monocultura del saber”, sino una universidad como campo abierto a los saberes y al diálogo entre ellos, no sólo de la cultura occidental-europea-moderna, sino también de otras culturas. Es necesario, entonces, abrirse a una *ecología de saberes*, es decir, asumir en el seno de una universidad porvenir la idea de una diversidad epistemológica del mundo. En este sentido, la ecología de saberes que plantea De Sousa sería una *contra-epistemología* pues su planteamiento es el de “una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general”.¹⁵⁶

Se pregunta Boaventura: “¿Cuál sería el impacto de una concepción postabismal del saber (como una ecología de saberes) sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?”.¹⁵⁷ Siguiendo esta pregunta, a lo que quiero apuntar es a la necesidad de este cambio de paradigma epistemológico al centro de nuestras universidades latinoamericanas. Si bien, la universidad como plantea Boaventura de Sousa Santos debería ser un espacio abierto de diálogos de distintas epistemologías y de distintos saberes y maneras de producir y acceder al conocimiento, lo que yo quiero poner al centro de la tesis es la categoría del “buen vivir” como núcleo y paradigma epistemológico al centro de nuestras universidades en Latinoamérica. Para ello es necesario realizar una descolonización epistemológica de la universidad donde el marco dominante no sea la racionalidad moderna hegemónica-capitalista, sino la del “buen vivir” ya que el pensamiento del “buen vivir” pone al centro la vida como eje articulador de nuestro estar en el mundo y es una alternativa al pensamiento de la modernidad capitalista destructora de la vida en todas sus manifestaciones en la tierra. Es por ello que en la lucha por la emancipación social, en la lucha y las resistencias anticapitalistas, en la lucha por construir una universidad como institución que sea un espacio de emancipación y desenajenación, es necesario también habitar como lucha y resistencia política la resistencia epistémica: “La injusticia social global está, por lo tanto, íntimamente unida a la injusticia cognitiva global. La batalla por la justicia social global debe, por lo tanto, ser también una batalla por la justicia cognitiva global”¹⁵⁸ Y, más adelante: “La resistencia política de este modo necesita tener como postulado la resistencia epistemológica”.¹⁵⁹ No hay posibilidad de realizar lo que nos han planteado como imposibles sin recuperar toda la riqueza epistémica (que tiene implicaciones ético-políticas) desperdiciada, anulada y devorada por la racionalidad moderna capitalista.

¹⁵⁶ *Íbid.*, p. 183

¹⁵⁷ *Íbid.*, p. 196

¹⁵⁸ *Íbid.*, p. 169

¹⁵⁹ *Íbid.*, p. 179

Al final, de lo que se trata en esta tesis, es de apuntar a la posibilidad de lo imposible o, aún más, a cruzar la línea abismal que ha hecho imposible lo posible y esto, sostengo, sólo podrá darse a partir de una deconstrucción y descolonización de las universidades.

A esto apunta el título de la tesis: la posibilidad de lo imposible. “Seamos realistas, exijamos lo imposible”, comencé la tesis con este epígrafe de una consigna que fue estandarte del movimiento del 68 en varias partes del mundo. La apuesta por nombrar desde el título la posibilidad de una otra universidad no es dar aquí otra propuesta pedagógica de otra universidad, sino de ir internándonos en las fisuras de esta universidad, en las fisuras del edificio conceptual filosófico que construye y cimienta esta universidad para dar cuenta de qué es lo que no se sostiene o qué es lo que no queremos de esta universidad para dar pie a otras universidades. Así, uno de los lugares en los que he pretendido habitar es en esa idea tan difundida y naturalizada que nos dice que no hay alternativas, que nos inserta en el lugar común donde todo está ya dado y que este espacio, este lugar, esta institución es natural tal y como está: así es y no hay más. Desactivar y desnaturalizar esta idea tan difundida es lo que busca realizar el título del trabajo. Cómo sean esas otras universidades es una tarea para pensar, plantear y construir en conjunto, no en este espacio de trabajo individual.

Boaventura propone que, frente a esta crisis es necesaria una globalización alternativa, una *globalización contrahegemónica* como medio para enfrentar la globalización neoliberal a la que se enfrenta la universidad actual. En esta globalización contra hegemónica es necesaria la articulación de una solución nacional y global, pero no nacional en un sentido nacionalista ni global en cuanto a las demandas del mercado neoliberal, sino una globalización que esté basada en la reciprocidad y en el beneficio mutuo: “Recuperar el papel de la universidad pública en la definición y resolución colectiva de los problemas sociales que ahora, aunque sean locales o nacionales, no se resuelvan sin considerar su contextualización global”.¹⁶⁰

La reforma universitaria que plantea Boaventura es un proyecto político ante la cooptación de la universidad por la globalización hegemónica en nombre de una globalización contrahegemónica, que requiere la participación de distintas fuerzas sociales, entre las cuales enumera a la universidad pública, el Estado Nacional, los ciudadanos individual o colectivamente organizados y el capital nacional. Quizá aquí no va la apuesta por los espacios institucionales del Estado ni del capital privado, sino más bien a las fuerzas de resistencia que, como fisuras, van desmantelando a las instituciones de la modernidad hegemónica. Sería, más bien, como lo he

¹⁶⁰ La universidad del siglo XXI, p. 116

planteado antes con José Revueltas, el camino de la autogestión social que está en un *entre*, entre lo público y lo privado. Cómo sea ese *entre* es algo que habría que construir desde la fuerza de distintos sectores sociales organizados, a partir de las fuerzas que dislocan el tímpano de la filosofía occidental con todos sus modelos de instituciones y de pensamiento y que apelen al *pensamiento incondicional*.

Vuelve entonces la insistencia que está planteada desde un inicio: para habitar esta lucha no sólo se precisa el entramado de fuerzas no mercantilizadas dentro de la universidad, sino la unión con otros sectores no universitarios que luchan contra la mercantilización del saber y por la construcción del conocimiento como un “bien común” que sea capaz de conformar nuevas subjetividades que intervengan en los conflictos sociales para hacer frente a la destrucción de la vida. La lucha por la universidad, pues, no puede ser solamente un momento intra-universitario sino que requiere alianzas externas que respondan al principio de incondicionalidad frente a todos los poderes de apropiación, esto sólo puede ser posible a través de una verdadera autogestión universitaria, es decir, de la participación democrática de la conciencia colectiva que es la universidad y, finalmente, a través de una *autogestión social*, más allá del Estado y más allá del Capital. Me adhiero a lo planteado por Montserrat Galcerán y por los colectivos que presentan su pensamiento y sus análisis en *La Universidad en conflicto*:

Nuestras luchas (...) no se orientan sólo contra la nueva universidad de élites, ni en defensa de la vieja universidad de masas, y mucho menos a favor de la todavía más vieja Academia corporativa y elitista, sino a favor de estas nuevas formas de construcción de saber, apoyadas en la interacción social y comunicativa de múltiples intervinientes, centradas en construir un saber social común y compartido que aporte informaciones relevantes y críticas frente a una economía capitalista cada vez más globalizada, naturalizada y en crisis. Nuestra fuerza es la fuerza coaligada de nuestros cerebros, nuestros cuerpos y nuestros afectos empeñados en el esfuerzo por construir territorios compartidos y nociones comunes.¹⁶¹

¹⁶¹ Montserrat Galcerán, *La universidad en conflicto*, op.cit., p. 38

3.2 Hacia otro paradigma epistemológico para la universidad: el buen vivir

“¿Cómo cambiar el mundo desde la zona del no-ser?”,¹⁶² pregunta Raúl Zibechi en *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías* a partir del trabajo de Frantz Fanon, quien plantea la zona del no-ser como la zona donde han sido relegados aquéllos que ven negada su condición humana por el proyecto colonizador de la modernidad.¹⁶³ Retomo la pregunta de Zibechi para pensar la universidad: ¿cómo cambiar la universidad a partir de la zona del no-ser? Y es que, la racionalidad moderna ha sido construida a partir de una ontología que ha definido lo que “es”, anulando e invisibilizando otras existencias y entes relegándolos al campo del no-ser. *No hay lugar neutro ni natural*: lo que el occidentalismo, eurocentrismo o falogocentrismo ha considerado *ser* no es natural ni neutral y tiene sus consecuencias ético-políticas y epistémicas.¹⁶⁴ Esto ha llevado a una gran injusticia social pues se ha naturalizado la invisibilización y la desaparición de todos aquéllos que no pertenecen a la zona del ser, incluso a través del asesinato no sólo simbólico sino real de sus cuerpos físicos: la población afrodescendiente, las poblaciones indígenas, los obreros y trabajadores, las mujeres, los niños y, en suma, los animales y seres vivos no humanos. Y las formas de aniquilamiento pasan también desapercibidas como asesinatos, pero se puede matar sigilosa, secreta e invisiblemente: a través de las condiciones precarias e indignas de trabajo, con el silenciamiento y la exclusión, con la marginación, con el sometimiento, con la explotación, con las guerras que pasan desapercibidas como guerras. Esto también implica una serie de “asesinatos” de los saberes, de las concepciones, de las epistemes de todo otro, lo que Boaventura llama “epistemicidios”. Es por ello que Boaventura plantea que no es posible una justicia social sin justicia epistémica. De aquí la importancia para nuestras universidades de recuperar los saberes que han sido excluidos y anulados de los seres que pertenecen a la zona del no-ser, de aquí la importancia de plantear y pensar otras universidades posibles a partir de las epistemes de “los condenados de la Tierra”.

¹⁶² Raúl Zibechi, *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías. Autonomías y emancipaciones en la era del progresismo*, México: Bajo Tierra Ediciones, 2015, p 331

¹⁶³ Cfr. Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, México: FCE, 1963

¹⁶⁴ En una de las clases de “Arte y pensamiento” que imparto en el Conservatorio Purépecha recuerdo que estaba exponiendo líneas generales de la filosofía occidental, al finalizar la exposición uno de los chicos levantó la mano y preguntó: ¿por qué si han estudiado tanto y leído tanto todos esos estudiosos que nos dice, maestra, por qué tantos años de pensamiento no han servido más que para hacernos menos a nosotros los indígenas? Esta pregunta de ese chico de 16 años me hizo aún cobrar más sentido de los planteamientos y las búsquedas de este trabajo, darme cuenta que no es sólo algo que pase en la teoría y que podamos ver que se sigue denunciando en lo teórico, sino una realidad palpable, doliente y opresora que sigue existiendo: lo epistémico tiene, pues, sus consecuencias ético-políticas.

La propuesta es plantear un otro paradigma que no proviene de la cara de la modernidad hegemónica sino de su “lado oscuro”, como diría Mignolo, es decir, un paradigma que emerge de las poblaciones indígenas. Lo que quiero plantear es una distinta matriz epistemológica para nuestras universidades que permita otras formas de racionalidad, de construir el conocimiento y de abrir la universidad a un diálogo de saberes. Esta matriz distinta la encuentro en el *buen vivir*, concepción que retomo de las poblaciones indígenas de Latinoamérica y que se instala en otra locación de comprensión del mundo distinta a la de la modernidad hegemónica eurocéntrica.

3.2.1 El buen vivir y el *sumak kawsay*

Para hablar del buen vivir tenemos que remontarnos a las poblaciones kichwuas de los andes y la amazonia de Ecuador, ya que es ahí que emerge y se nombra el *sumak kawsay* que ha sido traducido en la constitución de Ecuador (2008) como *buen vivir* y que ha sido modelo e inspiración de los planteamientos sobre el buen vivir. También hay que mencionar el *sumaq qamaña* de las poblaciones aymaras, concepción que también se incorporó a la Constitución de Bolivia (2009) y que fue traducido como “bien vivir”. A partir del *sumak kawsay* como buen vivir es que se ha posicionado internacionalmente en el ámbito académico esta concepción y que ha resonado en las luchas indígenas de otras latitudes; el *sumak kawsay* ha servido, pues, como modelo y referente para hablar del buen vivir. Sin embargo, no pretendo aquí desarrollar y ahondar en el *buen vivir* de las poblaciones kichwuas o aymaras, sino tomar esta noción como una concepción que comparten las poblaciones indígenas que conforman el territorio latinoamericano, concepción que representa un proyecto anticolonial y anticapitalista que puede ser referente para otro modo de concebir el conocimiento, los saberes, y las preguntas que planteábamos con Revueltas ¿para qué conocemos?, ¿para qué estudiamos?, ¿para qué nuestras universidades?

Existe una amplia discusión respecto a la conceptualización del buen vivir, en primer lugar, por el problema de la traducción. Para algunos pensadores indígenas, el buen vivir no corresponde a una traducción fiel de la cosmovisión del *sumak kawsay* sino a una reducción y simplificación occidental de este ideal ancestral; hablan más bien del *sumak kawsay* como *vida en plenitud*. Así lo plantea el pensador indígena ecuatoriano Ariruma Kowii:

Sumak Kawsay es una concepción andina ancestral de la vida, que se ha mantenido vigente en comunidades indígenas hasta la actualidad. *Sumak* significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la

realización; y *Kawsay*, es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano. En síntesis, el *sumak kawsay* significa plenitud de la vida.¹⁶⁵

En este sentido, el *sumak kawsay* es todo un ideal de vida ancestral que se refleja en prácticas y haceres que corresponden a los habitantes y practicantes de las comunidades originarias kichwas y aymaras. Podría decirse que, más que un concepto, es una práctica, un ideal y modo de vida ancestral constitutivo de los pueblos originarios en el que se sustentan y se basan las prácticas, modos de organizarse y de relacionarse de los indígenas de Bolivia y Ecuador no sólo entre los habitantes de estas poblaciones sino entre los habitantes y los demás seres vivos que conforman el territorio en el que viven, entre los habitantes y la Tierra misma. Dicho ideal y modo de vida parte de un paradigma distinto al de la modernidad hegemónica, que hace frente y pone en cuestión al paradigma de la modernidad hegemónica capitalista con su antropocentrismo, su modelo de desarrollo y progreso, su individualismo y su imperiosa necesidad de dominio y explotación de la vida. De los elementos principales que caracterizan el buen vivir es la relación que plantea con la naturaleza, relación radicalmente distinta a la planteada y reproducida por la modernidad hegemónica. La relación con la naturaleza, en la modernidad occidental, es una relación instrumental de explotación y dominio al considerarla como un objeto, un “recurso” puesto a su disposición para su conocimiento, conocimiento que está dado, validado y legitimado por la capacidad de dominarla y transformarla. Para el *sumak kawsay*, en cambio, la relación no es sujeto – objeto sino sujeto –sujeto, la naturaleza como un sujeto, un otro que me da vida y al cual hay que respetar para seguir manteniendo la vida. Es por ello que quiero retomar esta concepción para plantearla aquí como una alternativa frente a la mercantilización de la vida y de la universidad que ha provocado la modernidad capitalista la cual se basa en la acumulación y no en la vida. Como afirma el pensador indígena kichwa Luis Macas: “el eje fundamental de nuestra lucha es defender y precautelar la vida. Somos la civilización de la vida y para la Vida”.¹⁶⁶

Frente a la crisis estructural globalizada de un sistema de explotación y muerte como es el sistema capitalista, esa *hidra de mil cabezas* dirían los zapatistas¹⁶⁷, el buen vivir puede aportar alternativas e imaginarios distintos a partir de los cuáles podamos construir una nueva casa, un

¹⁶⁵ Ariruma Kowii, “El Sumak Kawsay” en Antonio Luis Hidalgo-Capitán, Alejandro Guillén García, Nancy Déleg Guazha (eds.), *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, Huelva, CIM/FIUCUHU/Pydlos, 2014, p. 168

¹⁶⁶ Luis Macas, “El Sumak kawsay”, en *Buena Vida, Buen Vivir : imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*, op.cit., p. 181

¹⁶⁷ Cfr. Pensamiento crítico frente a la hidra capitalista

nuevo hogar, una nueva universidad que haga frente a la tormenta que avizoran los zapatistas, pensadores, intelectuales y activistas que se dieron cita en la “escuelita zapatista” y en varias “escuelitas” no oficiales del mundo entero para descolonizar la imaginación que nos dice que no hay alternativas y que lo imposible no puede ocurrir. El buen vivir abre entonces las posibilidades de pensarnos en sociedades no capitalistas cuyo propósito no sea el de conocer y dominar a la naturaleza para la ambición del hombre, sino sociedades que se basen en un equilibrio entre la naturaleza y todos los seres vivos que formamos parte de ella en una relación de respeto y cuidado mutuo. Como plantea Alberto Acosta y Luis Macas (entre otros muchos pensadores), ante un contexto de crisis mundial, el buen vivir es una alternativa de vida: “Estas instituciones históricas, que hoy son excluidas por los Estados modernos, pueden convertirse en un sistema alternativo para la comunidad humana y para la vida, frente a la crisis global”.¹⁶⁸

3.2.2 Los debates en torno al buen vivir

Los debates y disputas en torno al origen, significado y traducción del *sumak kawsay* son amplios y no hay una palabra última y única al respecto que de una voz definitiva en torno a las interpretaciones y planteamientos del buen vivir. Frente a esto, los intelectuales latinoamericanos Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara se dieron a la tarea de organizar y agrupar los distintos enfoques y maneras de entender el buen vivir, planteando tres corrientes:¹⁶⁹ 1) la visión *estatista-desarrollista*; 2) la *indigenista-pachamamista*; 3) la *ecologista-postdesarrollista*.

1. La visión *estatista –desarrollista* concede una gran relevancia al Estado como principal gestor político para implementar el buen vivir. Esta corriente ha seguido la vía de la institucionalización del *sumak kawsay* (de la población kichwa en Ecuador) y del *sumaq qamaña* (de la población aymara en Bolivia) incorporando dichos conceptos a las constituciones de ambos países, en un acontecimiento inédito, en la primera década del siglo XXI. En dichas constituciones

¹⁶⁸ Luis Macas, op. cit., p. 182, también puede verse: Alberto Acosta, “El buen vivir, más allá del desarrollo”, en *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*, Gian Carlo Delgado Ramos (coordinador), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades México: UNAM, 2014, pp. 21-60

¹⁶⁹ Las preguntas que guían el análisis y la categorización que hacen Hidalgo y Cubillos son ¿qué es el *sumak kawsay*?, ¿a qué paradigma cultural pertenece?, ¿cómo debe traducirse al español?, ¿qué relación guarda con el desarrollo?, ¿cómo surge en el ámbito académico?, ¿a dónde nos conduce?, Cfr. Antonio Luis Hidalgo – Capitán y Ana Patricia Cubillo-Guevara, “Seis debates abiertos sobre el *sumak kawsay*”, en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 48, Quito, enero 2014, pp. 25-40 y Antonio Luis Hidalgo-Capitán y Ana Patricia Cubillo-Guevara, “Deconstrucción y genealogía del “buen vivir” latinoamericano. El (trino) “buen vivir” y sus diversos manantiales intelectuales”, en <https://doi.org/10.4000/poldev.2517>

se reconoce esta visión ancestral y es traducida como *buen vivir* en la constitución ecuatoriana y como *bien vivir* en la boliviana. El buen vivir pasó a ser desde entonces el objetivo central de la política pública con el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 (PNBV) en Ecuador, en el cual admiten a la naturaleza como sujeto de derechos. Si bien, esto podría ser un gran paso para las luchas populares, comunitarias y en defensa de la tierra y la vida, en la práctica y el discurso hay varias contradicciones que teóricos, activistas y pobladores de las comunidades originarias señalan. Uno de los principales cuestionamientos que hay en torno a esta institucionalización del buen vivir dentro de la Constitución es que, si bien reconocen la naturaleza como sujeto de derechos, esta concepción no deja de estar permeada e ir de la mano con otras nociones occidentales que responden al paradigma de la modernidad hegemónica como “desarrollo”, “progreso” y la utilización aún de la naturaleza como “recurso” para estos objetivos de la modernidad hegemónica de desarrollo. Como lo plantean los indígenas kichwas, la visión del *sumak kawsay* es incompatible con la del desarrollo pues éste es un “proyecto de muerte” y el *sumak kawsay* es la “civilización de la vida”, no hay posibilidad de comunión entre ambas concepciones:

Desde la dimensión de la ética frente a la explotación de la naturaleza, la vida no es compatible con el capital, la acumulación, el mercado y el crecimiento económico en base a la destrucción de la Pachamama. Pues, son dos pensamientos contrapuestos. No es concebible como piensa Occidente con relación al crecimiento económico, desde la explotación de la Naturaleza y del ser humano. Por eso son dos dimensiones que no pueden convivir juntas.¹⁷⁰

Por tanto, consideran esta institucionalización como un acto de apropiación, desnaturalización y desvirtualización de la visión ancestral del *sumak kawsay* que está lejos del sentir y del hacer de las comunidades originarias ecuatorianas. Los principios del buen vivir no pueden convivir con principios capitalistas como crecimiento económico, ni siquiera con la noción de desarrollo sustentable, pues esto sigue inserto en la misma lógica de crecimiento e incremento de la producción a partir de la explotación de los “recursos naturales”. A lo largo del documento constitucional,¹⁷¹ la naturaleza se considera como recurso natural, es decir, como un objeto de apropiación que está para uso y disposición por parte del Estado. Por tanto, la crítica dirigida a esta visión del buen vivir es que sigue inserta dentro de un proyecto de modernización capitalista y que su inserción dentro de la Constitución es mera retórica que sigue respondiendo a mecanismos de

¹⁷⁰ Luis Macas, op.cit., p. 191

¹⁷¹ Ramiro María Ávila hace realiza un análisis de la Constitución de Ecuador y de otros planes y programas estatales para el Buen Vivir donde desarrolla y señala las contradicciones del mismo, cfr. Ramiro María Ávila, *La utopía del oprimido. Los derechos de la pachamama (naturaleza) y el Sumak kawsay (buen vivir) en el pensamiento crítico*, el derecho y la literatura, op.cit.

colonización y acumulación de capital, por ejemplo, con sus políticas extractivistas que responden a una economía y política colonial.¹⁷²

2. La segunda corriente es nombrada como *indigenista-pachamamista*, en ella agrupan a todos los intelectuales y luchadores indígenas e indigenistas para quienes la fuente para la comprensión del buen vivir es la filosofía y sabiduría andina-amazónica del *sumak kawsay*. No puede comprenderse el *sumak kawsay* sin internarse en la sabiduría indígena de los pueblos originarios del *Abya Yala* (nombre con el que designan las naciones originarias al territorio latinoamericano). Uno de los señalamientos principales de esta corriente es que la traducción y la incorporación del *Sumak Kawsay* a la constitución como buen vivir es una occidentalización de toda una cosmovisión que reduce y simplifica el paradigma:

Mientras el Sumak Kawsay es una institución, una vivencia que se desarrolla en la entrañas del sistema de vida comunitario y es aplicable solo en este sistema, el concepto del Buen Vivir se procesa desde la visión occidental, que tiene correspondencia con el pensamiento, el sistema vigente y se inscribe en este modelo, que significa maquillar o mejorar este sistema. Por lo que, consideramos que el Sumak Kawsay y el Buen Vivir son dos concepciones totalmente contrapuestas.¹⁷³

Es fundamental para este enfoque la autodeterminación de los pueblos indígenas, plantean la necesidad de un Estado Plurinacional en contra del Estado-Nación de origen occidental, moderno y colonial, y como eje central de organización lo comunitario y la comunidad de todos los seres vivos dentro de la cual el *Sumak Kawsay* adquiere sentido.

Para algunos otros teóricos, es ingenuo pretender mantener una visión purista sobre el buen vivir si queremos entenderla y aplicarla a las sociedades modernas occidentales, esta posición equivaldría a una actitud romantizada e idealizada que pretende que los pueblos originarios han permanecido sin mancha y sin mezcla de procesos de hibridación con las nociones occidentales. Querer retornar a un pasado puro e inamovible (que, para algunos, ya ni siquiera existe en la práctica) sería una visión simplista. La crítica va dirigida, pues, a su resistencia a incorporar elementos ajenos a la cosmovisión andina. Sin embargo, esta crítica no es justa ya que varios de los textos de intelectuales indígenas mencionan la necesidad del diálogo con distintos saberes, vengan de la geografía que vengan, con la única consigna de que tengan como eje primordial la defensa de

¹⁷² Uno de los estudios que se puede consultar para conocer la crítica a las contradicciones entre el *sumak kawsay* y el planteamiento del Buen Vivir constitucional podemos encontrarlo en el texto del abogado kiwcha: Raúl Llasag, *El sumak Kawsay y sus restricciones constitucionales*, op.cit.

¹⁷³ Luis Macas, "El *sumak kawsay*", op.cit., p. 184

la vida. Como lo dice la comunidad indígena de Sarayaku en su libro *El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro*:

Estamos convencidos que a través de nuestra propuesta de vida y nuestra lucha por la autodeterminación y gobierno de nuestro territorio, nos hermanamos, compartimos y contribuimos a ser parte de todas las manifestaciones y luchas por la vida en toda la Amazonía, en todo Ecuador, en toda Latinoamérica y en todo el planeta. Si nuestra lucha por la vida es parte de la lucha del mundo por su propia sobrevivencia, igualmente, la lucha del mundo nos pertenece.¹⁷⁴

O como también escribe el pensador kichwa Luis Macas: “La lucha y las acciones del movimiento indígena no son exclusivas o excluyentes, sino que tienden a establecer acuerdos comunes respecto a los contenidos de la propuesta (...) por un sistema distinto al modelo económico capitalista neoliberal y el régimen colonial actual, desde una unidad estratégica de los pueblos.”¹⁷⁵ O como comparte la pensadora kichwa Nina Pacari: “Con el Buen Vivir podríamos plantearnos la necesidad de abrir nuestro espíritu, nuestra racionalidad, para deconstruir ciertos conceptos que debemos desarmar y dando cabida a otros; o a lo mejor, para generar un nuevo concepto que no sea exclusivamente indígena, ya que no hay una pretensión de imposición”.¹⁷⁶

No se trata, entonces, ni de una imposición, ni de una única propuesta que se vea como panacea para la resolución de todos los males que nos aquejan como localidad global, ni de un pretendido purismo donde se esté cerrado al diálogo o a la escucha y aprendizaje de otros saberes. Basten estos ejemplos de los propios pensadores y luchadores indígenas ecuatorianos para mostrar que la crítica hacia tal “pretendido purismo” de las comunidades originarias es injusta, ya que ellos reconocen y plantean que, ante la crisis global actual, el *sumak kawsay* apuesta por un diálogo de saberes para la vida.

3. La tercera línea de posicionamientos respecto a las interpretaciones del buen vivir es la que nombran como *ecologista-posdesarrollista*, la cual se instala en un punto intermedio y retoma el *sumak kawsay* como planteamiento de las voces ancestrales indígenas pero intenta recuperarlo para construir puentes con otras posturas emancipatorias que planteen una otra manera de habitar la vida. Los teóricos posicionados en esta corriente prefieren hablar de *Buen Vivir* y no sólo del *sumak kawsay* por considerar que no es sólo un planteamiento de origen kichwa sino que recorre transversalmente los pueblos originarios de América Latina y del mundo entero. El proyecto del

¹⁷⁴ Sarayaku, “El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro”, en *Antología de textos indigenistas*, op.cit., p. 81

¹⁷⁵ Luis Macas, “El *sumak kawsay*”, op.cit., p. 179

¹⁷⁶ Nina Pacari, “*Sumak Kawsay* para que tengamos vida”, en *Antología de textos indigenistas*, op.cit., p. 345 y 346.

buen vivir estaría en permanente construcción a través del diálogo *sin condiciones* entre distintas tradiciones que atraviesan la modernidad, proyecto que recuperaría las voces de las modernidades desechadas y despreciadas por la modernidad hegemónica. Para ellos, el buen vivir no es algo definitivo, homogéneo y unívoco sino un proyecto abierto en permanente construcción que requiere la alianza y el diálogo entre distintos saberes, sectores y luchas emancipatorias del mundo; el buen vivir sería una *utopía por reconstruir*. En tal caso, sería mejor hablar del Buen Vivir en plural, es decir, de *Buenos Vivires*, ya que corresponde a cada comunidad, cada geografía (como dirían los zapatistas), definir y llenar de contenido su propio buen vivir o con-vivir: “Las nociones de vida del Buen Vivir, en consecuencia, son heterogéneas y plurales. Por eso sería mejor hablar de “buenos vivires” o “buenos convivires”.¹⁷⁷ Este enfoque hace énfasis en la necesidad de transitar de una visión antropocéntrica del mundo hacia una *bio-céntrica*, es decir, donde el centro no sea el hombre depredador como medida de conocimiento y de acción sino toda la comunidad viviente.

Alberto Acosta es uno de los teóricos que se posicionan en esta línea para quien “el *sumak kawsay* es una práctica social de los pueblos indígenas; es un proyecto societal indígena en permanente construcción, abierto a otros aportes, en el que quepan todas las entidades históricas y sociales comprometidas con la construcción de una nueva sociedad. El *sumak kawsay* no es un proceso cerrado, exclusivista; no puede serlo porque se sostiene en principios de inclusión y equidad”.¹⁷⁸ En este sentido, el buen vivir plantea una cosmovisión distinta a la modernidad occidental al surgir de raíces comunitarias no capitalistas que se basan en saberes y culturas indígenas pero, al mismo tiempo, permite la construcción de puentes entre los conocimientos ancestrales y modernos que luchan por la emancipación y por la vida digna.

Si bien, el análisis y la categorización que realizan Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara nos da coordenadas de localización del discurso, lo cierto es que los planteamientos de los tres enfoques a veces se entrecruzan y no pueden ser separados tan radicalmente. Hay, por ejemplo, entre la visión posdesarrollista y la indigenista una amplia confluencia respecto a la manera de entender el buen vivir en tanto que ambos consideran este planteamiento como puente para unir las distintas luchas por la vida y no como un planteamiento cerrado y excluyente; por otro lado, hay también discusiones en las asambleas constituyentes de dichos países (Ecuador y Bolivia) distintos debates en los que participan indígenas e indigenistas así como intelectuales clasificados en el tercer grupo quienes han luchado por la reivindicación constitucional de dicha cosmovisión y quienes siguen

¹⁷⁷ Alberto Acosta, op.cit., p. 39

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 53

luchando contra un buen vivir en convivencia con los ideales del desarrollo y progreso; hay, incluso, intelectuales indígenas que hablan de la convivencia entre el *sumak kawsay* y un desarrollo sustentable. Sirva esta conceptualización y categorización simplemente para una visualización de las amplias discusiones que hay en torno al *buen vivir* y sirva también para ubicar el posicionamiento en el cual se encuentra este trabajo.

Ante esta serie de debates, la posición que asumo está en la línea de quienes comprenden que el buen vivir es un proyecto en construcción que, si bien parte del *sumak kawsay* kichwua o el *suma qamaña* aymara, es posible repensarlo y resituarlo en las locaciones propias para construir alternativas. Entiendo, entonces, el buen vivir como un modelo alternativo al proyecto colonial-capitalista de la modernidad hegemónica que postula la necesidad de pensar nuevas formas de vida (inspiradas y nutridas de las cosmovisiones y prácticas ancestrales pero también aunada a propuestas y planteamientos actuales tanto de académicos, teóricos, pensadores y las luchas sociales emancipatorias) que enfrenten el modelo de civilización que ha llevado a una vida insostenible. Es por ello que, de aquí en adelante, me referiré al *Buen Vivir* (y no *Sumak Kawsay*) entendiendo por éste un paradigma otro que se ha posicionado a partir del *Sumak kawsay* kichwa pero que se replica en diferentes comunidades originarias de Latinoamérica: los kichwas hablan del "Sumak Kawsay", los maya-tzeltal de "Lekil Kuxlejal", los aymaras de "suma qamaña", los Mapuche de "Kume Mogen", los purépechas de "sesi irekani", etc., todos ellos comparten y ofrecen un *sentipensar otro* que, ante la racionalidad hegemónica que destruye y explota la vida, aporta imaginarios distintos para construir otras racionalidades y epistemologías para la vida. A pesar de que me posiciono en el entendimiento del buen vivir como un proyecto en construcción, quiero recalcar que la voz líder que considero debemos escuchar es la de los pueblos originarios pues es ahí donde radica y emerge un otro paradigma y una otra matriz civilizatoria que muestra un horizonte de salida al capitalismo y, por tanto, un horizonte de salida a la mercantilización de las universidades y el conocimiento que vivimos hoy en día. Es, pues, desde esas otras voces que podremos dislocar el tímpano único de la filosofía occidental:

Nos toca encaminarnos, pues, a donde están estas realidades presentes y contemporáneas. Ellas nos abrirán los ojos, nos harán ver horizontes nuevos, verdades escondidas. Para aprender cosas inéditas hay que dialogar con ellas, en lugar de proponer opiniones y soluciones para ellas. Es decir, hay que buscar las percepciones que se originan desde los otros, y no las sabidas de nuestra mente o imaginación.

En el encuentro con los otros, son estos marginados, despreciados y oprimidos, los que nos conducirán a manantiales desconocidos desde donde brotar un filosofar fuera las escuelas

de la Academia, del Liceo y de las Universidades respetadas pero, a menudo, tan ensimismadas.¹⁷⁹

3.2.3 El sistema comunitario del Buen Vivir y la filosofía nosótrica

Antes de continuar con las implicaciones epistemológicas del *Buen Vivir*, expondré dos ejes fundamentales del *Sumak Kawsay* sin el cual no se comprende el ideal y modo de vida que nos ocupa: la cuestión de la comunidad y los principios que rigen la vida comunitaria. Es a partir de lo comunitario (de una concepción particular de comunidad y de los principios que la estructuran) que podemos hablar de una otra filosofía que cuestiona e interpela a la epistemología hegemónica que reproducen nuestras universidades.

El *Sumak Kawsay* como sistema de vida ancestral de los pueblos originarios no se entiende ni tiene sentido sin la noción de lo comunitario, es decir, la base de la organización social, política y económica de los pueblos indígenas. El sistema comunitario es donde se inscribe y cobra sentido el *sumak Kawsay*, a su vez, el *sumak kawsay* es la columna vertebral del sistema comunitario. Como escribe el pensador kichwa Luis Macas: “El Sumak kawsay es un concepto y una práctica fundamental en la vida del sistema comunitario. Es una vivencia y es el pensamiento que se constituye en el pilar fundamental del proceso de construcción social del sistema comunitario en Abya Yala”.¹⁸⁰ Dicha organización comunitaria está basada en la armonía con la (madre) naturaleza. La comunidad no se refiere solamente al conjunto de seres humanos sino a todas las formas de existencia de nuestro entorno, es decir, se entiende como la totalidad de seres vivos que conforman la comunidad vital de la *pachamama*. La comunidad y lo comunitario son la base y el fundamento de la organización política y social de los pueblos indígenas que estructura toda su realidad y las relaciones que establecen con el entorno; el comunitarismo, es pues, el modo de vida y el principio organizador de las naciones del Abya Yala:

Las Nacionalidades y los Pueblos Indígenas históricamente hemos construido y practicado milenariamente el modo de vida comunitario.

El comunitarismo es el principio de vida de todas las Nacionalidades y los Pueblos Indígenas, basados en la reciprocidad, solidaridad, igualdad, equidad y autogestión. Por lo tanto, para nosotros, el comunitarismo es un régimen de propiedad y sistemas de organización económica y socio-política de carácter colectivo, que promueve la participación activa y el bienestar de todos sus miembros.¹⁸¹

¹⁷⁹ Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal*, México: Porrúa, 2005, pp. 259 y 260

¹⁸⁰ Luis Macas, “Sumak kawsay”, op.cit., p. 180

¹⁸¹ Tomado de un documento rector de la CONAIE, la organización nacional de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, redactado en 1994 y revisado en 2007, citado en: Luis Macas, “El Sumak kawsay”, op.cit., p. 251 y 252

Contrario a la visión de la modernidad capitalista, el buen vivir, el vivir a plenitud, no se puede dar sólo en la individualidad, ni siquiera es un vivir bien para la colectividad humana, sino que esta plenitud sólo es concebida como tal si es para toda la comunidad viviente: “El Sumak kawsay es la vida en plenitud, es el resultado de la interacción de la existencia humana y natural. Es decir, el Sumak kawsay es el estado de plenitud de toda la comunidad vital”.¹⁸²

Ahora bien, para que la vida en comunidad se de en plenitud, son necesarios ciertos principios que no sólo rigen la dimensión social, sino también las dimensiones ontológica, ética, política y epistemológica. De los principios más importantes que mencionan los pensadores kiwchas son la *relacionalidad*, la *reciprocidad*, la *correspondencia*, la *complementariedad*.¹⁸³ A través de estos principios afirman que todo está conectado, vinculado y es interdependiente; todo tiene vida y cada uno tiene una función en relación con el todo. Fuera de su lugar y función en el todo, ningún ser tiene sentido; el ser humano como individuo no es nada si no se encuentra dentro de una red de múltiples relaciones. La existencia sólo se explica desde la totalidad, es decir, desde la coexistencia de los elementos vitales relacionados entre sí en una matriz integral, por tanto, no pueden desarrollarse por separado sino dentro del conjunto de la totalidad. Se establece así una relación de interdependencia en la que no se busca ni se logra la subsistencia sólo de un individuo o ser vivo aislado, sino que nos necesitamos de unos a otros (no sólo entre humanos sino entre toda la comunidad viviente) para sobrevivir:

Por eso decimos que nuestra vida depende en su totalidad de la selva. Sin ella no existimos. Esto nos ha permitido vivir una relación de complementariedad mutua, y con ella satisfacer nuestra salud, vivienda, alimentación y educación, es decir, la base material de nuestra vida, llena de cambios, movilidades y ciclos, que ha permitido que la naturaleza también descanse y se revitalice, y con ella nosotros. Dicho equilibrio ha sido afectado por la presencia de la cultura de la codicia, el saqueo y el egoísmo, basado en el reino del dinero.¹⁸⁴

En este sentido, no puede afectarse un ser sin que los demás sean afectados, cualquier cosa que impacte en una dimensión de la realidad impactará en las otras, desde el macro al microcosmos, desde lo cósmico a lo humano, y desde lo individual a lo colectivo. Hay correspondencia entre el ser humano, la familia la comunidad que, a su vez, forman parte de la naturaleza en un todo

¹⁸² *Ibid.*, p. 184

¹⁸³ Dichos principios son recogidos de varios textos de pensadores indígenas así como de teóricos latinoamericanos. Cfr. Ariruma Kowii, “El Sumak Kawsay”, Luis Macas, “El Sumak kawsay”, Nina Pacari, “Sumak Kawsay para que tengamos vida”, Sarayaku, “El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro”, todos ellos en *Antología de textos indigenistas*, op.cit. Así como de Raúl Llasag Fernández, “El Sumak kawsay y sus restricciones constitucionales”, op.cit. y Ramiro Ávila Santa María, *La Utopía del oprimido*, op.cit.

¹⁸⁴ Sarayaku, op.cit., p. 79

relacionado. Es por eso que todo se da en relaciones de reciprocidad; todos los seres dan algo y reciben algo. La reciprocidad es una práctica cotidiana y permanente que se da en todos los aspectos de las relaciones, no sólo entre los miembros de una familia, o entre las familias de una misma comunidad, ni sólo entre dos comunidades distintas, sino entre los seres humanos y la naturaleza entera, es decir, entre toda la comunidad viviente. Estos principios son sumamente importantes porque es a través de ellos que podemos comprender que se trata de otro paradigma distinto al de la modernidad, pues las relaciones entre los vivientes se dan y se habitan de un modo radicalmente distinto.

¿Qué implicaciones tiene esto para la vida? Si a través de la relacionalidad se concibe que todo tiene vida, la naturaleza como ser viviente y los seres que la habitan no pueden ser un objeto puesto a disposición del hombre para su satisfacción y dominio, la naturaleza no puede ser tomada como mercancía cuyo valor está puesto en el valor de cambio. La reciprocidad también comporta otra relación con la tierra y la naturaleza donde no es una relación de abuso sino de cuidado que implica pedir permiso a la naturaleza para tomar algo de ella, pero también implica un dar algo, cuidarla, devolver lo que se ha recibido de ella. Como dice Kowii: “el mandato es tomar de la naturaleza solamente lo que se necesita y no abusar de ella”.¹⁸⁵ Hay una relación no utilitaria con la naturaleza sino espiritual y sagrada que implica cuidado, agradecimiento, permiso, rituales y preservación de la misma. La naturaleza no puede ser vendida ni está para ser vendida pues es la vida misma y es nuestra dadora de vida, nuestra madre:

Nuestra principales divinidades, Amanzanga y Nunguli, nos recuerdan que de la selva sólo debemos aprovechar lo necesario si queremos tener un futuro. Nunca han aceptado que cazásemos más de lo permitido o que sembrásemos sin respetar las reglas de Ukupacha y el Kaypacha. Habría que dar tiempo de regeneración a la naturaleza, para poder renovar nuestra propia vida.¹⁸⁶

A través de esta comprensión de la realidad como un todo organísmico que tiene vida (principios de relacionalidad, correspondencia y complementariedad), es que se entiende que ningún ser puede estar bien de manera aislada, la vida en plenitud no se da de manera aislada sino en colectivo, no pueden unos cuantos seres vivir bien mientras otros viven mal, sean animales humanos, animales no humanos o demás seres vivos de la naturaleza. Entonces, para garantizar una vida plena para todas y todos necesitamos proteger y garantizar la vida de toda la madre tierra. Al

¹⁸⁵ Ariruma Kowwi, “El Sumak Kawsay”, en op.cit., p. 164

¹⁸⁶ Sarayaku, “El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro” en Antonio Luis Hidalgo- Capitán, Alejandro Guillén García, Nancy Déleg Guazha (eds.), *Antología del pensamiento indígena ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, Huelva, CIM/FIUCUHU/Pydlos, 2014, p. 79

contrario que en la modernidad capitalista donde el “bienestar” y el “vivir bien” está basado en el *vivir mal* de la gran mayoría de la población y de la comunidad viviente de la tierra.

El *Buen Vivir*, entonces, es toda una concepción *otra* de vida y de relacionarnos con el/la/lo otro, una otra manera de “ser y estar en el mundo”¹⁸⁷ que está regida por “la armonía de uno consigo mismo y con la naturaleza”.¹⁸⁸ Este paradigma representa una ruptura radical con las ideas de progreso y desarrollo de la cultura occidental, con su modelo de crecimiento económico cuantitativo y perpetuo, modelo depredador y explotador de la naturaleza y de todo otro a partir del cual se ha enriquecido una parte de la humanidad y se ha proclamado como “bienestar”, como “vivir bien”. Lo cierto es que este modelo de desarrollo y progreso es insostenible, requerimos otras maneras de comprender la posición del animal humano respecto a la naturaleza y comprender también que somos parte de ella, no como el animal racional que es capaz de dominarla y transformarla para su beneficio, sino como miembros de una comunidad (común-unidad) de la cual formamos parte. Es por ello que requerimos de otros instrumentos analíticos y epistémicos para comprender y analizar la realidad porque los que tenemos parten de una *matriz colonial* que está basada en la relación y concepción dicotómica de sujeto-objeto. Requerimos, pues, otras epistemes o paradigmas epistemológicos para nuestras universidades (ya que éstas son el espacio privilegiado de producción hegemónica del conocimiento que produce y reproduce una determinada epistemología) que permitan pensar en formas *otras* de vivir.

¿Por qué hago este recorrido por el *sumak kawsay* y el paradigma del *buen vivir* si el enfoque de esta tesis es la universidad? Porque, como mencioné desde el primer capítulo de esta tesis: “L’université, c’est la philosophie, une université est toujours la construction d’une philosophie”.¹⁸⁹ Los capítulos anteriores tuvieron como objetivo desarrollar la filosofía que cimienta el concepto y la institución de la universidad moderna. Internarnos en otro paradigma distinto al de la modernidad hegemónica es necesario para comprender qué construcción y concepto de universidad puede donarnos ese otro paradigma, esa otra filosofía. La comprensión del mundo del buen vivir parte de un pensamiento radicalmente distinto al de la modernidad occidental hegemónica, capitalista y colonialista. Pensamiento que corresponde a otro filosofar, a otra manera de concebir y construir la sabiduría, otra manera de plantear y habitar el *amor a la sabiduría*, una sabiduría que no está

¹⁸⁷ Pablo Dávalos, “El Sumak kawsay (“Buen vivir”) y las cesuras del desarrollo”, en *Antología del pensamiento indígena ecuatoriano sobre el Sumak Kawsay*, op.cit., p. 138

¹⁸⁸ Sarayaku, op.cit., p. 79

¹⁸⁹ “La universidad, es la filosofía, una universidad es la construcción de una filosofía”, traducción mía (de aquí en adelante, todas las traducciones de los pasajes citados del original en francés, son mías) en Derrida, “Où commence et comment finit un corps enseignant”, op.cit., p. 119

disociada de la comunidad vital de la tierra entera. Si hago énfasis en lo comunitario y los principios para que la vida en comunidad se de en plenitud, es porque esto nos muestra una otra filosofía que puede plantear alternativas a la manera en que hemos producido y reproducido nuestros conocimientos, a la manera en que hemos construido y concebido nuestras universidades, universidades que provocan una injusticia epistémica, una serie de epistemicidios y que reproducen la monocultura del saber, universidades que hoy por hoy están siendo mercantilizadas y donde el valor del conocimiento radica en su valor de cambio.

Para plantear un otro filosofar que emerge desde esta cosmovisión, voy a retomar a Carlos Lenkersdorf quien escribe *Filosofar en clave tojolabal* a partir de sus aprendizajes y vivencias con las comunidades tojolabales en Chiapas, comunidades que comparten el eje común de la vida comunitaria desde la cual se comprende y se vivencia el mundo. Lenkersdorf parte de la lengua *tzeltal*, la lengua de los tojolabales, para dar cuenta de otra manera de filosofar pues: “las lenguas encierran en sí mismas cosmovisiones (...) Las lenguas guardan y manifiestan el alma de los pueblos”.¹⁹⁰ La *palabra-clave* que identifica en la lengua tojolabal es la partícula *tik*, desinencia que hace referencia al *nosotros* y que es utilizada constantemente en el habla de los tojolabales, siendo un distintivo que estructura su lengua. La referencia al *nosotros* no sólo se repite constantemente en lenguaje sino que el *nosotros* estructura también su actuar, su vida y, en general, la manera de ser del pueblo. A partir de esta *palabra-clave* es que da cuenta de otro filosofar que denomina filosofía *nosótrica*, contraponiéndola a una filosofía *egocéntrica* que es la propia del filosofar occidental y de la modernidad hegemónica. Si el problema del “yo” ha sido fundamental para la filosofía moderna, para Lenkersdorf el problema fundamental para dar cuenta de este otro filosofar es el *nosotros*. La estructuración de la realidad percibida a partir del *nosotros* es distinta puesto que este *nosotros* comporta y se manifiesta en principios organizativos pluralistas en lugar de monistas. El *nosotros* da cuenta de una percepción de la realidad pluridimensional de los tojolabales y lo podemos encontrar en las distintas ramificaciones de la vida social, política, ética, epistemológica, ontológica; toda la red de comprensión del mundo está tejida por ese *nosotros*. La inserción del *nosotros* está, pues, presente “en todos los nudos o intersecciones de dicha red”.¹⁹¹ ¿Por qué hago énfasis en la cuestión de lo comunitario del *sumak kawsay* y del buen vivir? Porque no se entiende este otro pensar sin la comunidad, sin lo comunitario, que se manifiesta en la comprensión *nosótrica* del mundo, es a partir de aquí que se desprende todo un otro modo de comprender, de conocer, de

¹⁹⁰ Carlos Lenkersdorf, op.cit., p. 28

¹⁹¹ Íbid., p. 21

relacionarse, es decir, toda una otra ontología, ética, política y epistemología que nos aporta alternativas. Esta es, pues, una otra filosofía que cuestiona e interpela el filosofar occidental (donde el nosotros no desempeña un papel destacado, como menciona Lenkersdorf), este filosofar que se reproduce en y que constituye a nuestras universidades.

3.2.4 Hacia otro paradigma epistemológica para nuestras universidades

¿Cómo cambiar, entonces, nuestras universidades desde la zona del no-ser? El proyecto moderno colonial ha producido una colonización epistémica que no solamente destierra y anula saberes otros para imponer su racionalidad como la universalmente válida y legítima, sino que también “neutraliza la capacidad de pensar alternativas”.¹⁹² Es decir, la colonización que opera en distintos ámbitos de la realidad humana también ha colonizado nuestra imaginación haciendo pasar por imposible lo posible y al insistir vehemente que no hay alternativas, que las cosas como están son naturales y que no es posible pensar y realizar otros mundos, otras modernidades, otras universidades. Ante esto, los aportes de las comunidades indígenas nos plantean una alternativa, un proyecto colectivo a futuro que surge de la periferia, desde los históricamente marginados y que invita a “romper de razón con varios conceptos asumidos como indiscutibles”,¹⁹³ conceptos que forman parte y están tejidos en una red que pertenece a una episteme civilizatoria y colonial, a una matriz eurocéntrica y moderna. Como dice la pensadora kichwa Mónica Chuji: “La globalización y la crisis son la manifestación de algo más profundo y que hace referencia a la episteme misma del sistema”,¹⁹⁴ una episteme del desastre, generadora de una catástrofe ambiental y humana. Lo que intento aquí es deconstruir esa episteme a partir del paradigma del buen vivir que nos dona una episteme distinta que recupera la unidad entre el hombre y la naturaleza y que plantea no un desarrollo alternativo o un capitalismo verde, sino una alternativa al desarrollo y una sociedad anticapitalista. La apuesta de este trabajo, finalmente, es plantear el paradigma del *buen vivir* no sólo como un paradigma ético-político contrahegemónico sino como un paradigma epistemológico que hace frente al paradigma de la racionalidad moderna capitalista sobre el cual se han construido nuestras universidades.

¹⁹² Raúl Zibechi, *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías. Autonomías y emancipaciones en la era del progresismo*, México: Bajo Tierra Ediciones, 2015p. 320

¹⁹³ Alberto Acosta, op.cit., p. 36

¹⁹⁴ Mónica Chuji, “Modernidad, desarrollo, interculturalidad y *Sumak Kawsay* o Buen Vivir”, en *Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, op.cit., p. 157

Lo primero que quiero mencionar para esta finalidad es que, siguiendo al pensador kichwa Luis Macas, se trata de dos matrices civilizatorias que comportan racionalidades distintas que han estado en convivencia durante 500 años: la matriz civilizatoria occidental y la matriz civilizatoria indígena. La matriz civilizatoria occidental es una matriz eurocéntrica, egocéntrica y centenaria (reciente frente a la matriz indígena que es una matriz milenaria que existe desde hace diez mil años) que se sustenta en la explotación y el despojo, en la pretensión de universalidad (ya que se considera como el sistema de pensamiento único, válido y global), una matriz que se construye a partir de la ruptura del ser humano con la naturaleza y a partir de la apropiación de los medios de producción, una matriz que establece el modelo de progreso y desarrollo basado en la acumulación y el mercado, una matriz que mercantiliza, cosifica, instrumentaliza y privatiza la vida, una matriz hegemónica y destructora de las otras formas de vida en el mundo, es por tanto, una matriz basada en la violencia contra el otro, en la apropiación y en la devoración de todo otro, anulando así la existencia de otros paradigmas. Frente a esta matriz, Luis Macas señala la *matriz civilizatoria de Abya Yala* que es portadora de un paradigma distinto al del impuesto por occidente. Es por ello que sostengo que el *Buen Vivir* nos permite plantear un otro paradigma epistemológico para nuestras universidades puesto que es también, y sobre todo, una racionalidad distinta: “Ante todo, el sistema del Sumak kawsay corresponde a la racionalidad propia de las naciones de Abya Yala, su sabiduría y conocimientos, absolutamente desconocidos por la cultura occidental y el mundo académico”.¹⁹⁵

Voy a intentar aquí delinear las directrices e implicaciones epistemológicas de esta otra matriz civilizatoria y racionalidad, así como las fisuras y cortes que representan sus planteamientos y concepciones frente a la matriz – episteme civilizatoria occidental. Así también, voy a intentar pensar las aportaciones que esto puede tener para pensar e imaginar una otra universidad. No pretendo agotar las posibilidades y planteamientos que puedan sacarse de este otro paradigma para repensar la universidad, esto requiere un trabajo en colectivo que no sólo sea teórico sino también práctico. Sirva esto como una “semillita” para seguir conceptualizando, imaginando y construyendo esas otras universidades que rompan con la monocultura racional de la modernidad hegemónica occidental y que establezcan como eje fundamental el conocimiento y los saberes para la vida.

a) Concepción de la naturaleza, la tierra y el territorio

En primer lugar, tomemos la relación distinta que se plantea entre el ser humano y la naturaleza en ambas matrices o epistemes civilizatorias. El eurocentrismo, occidentalismo y carnofalogocentrismo

¹⁹⁵ Luis Macas., “El Sumak kawsay”, op.cit., p. 184

está construido bajo una concepción antropocéntrica que considera a la naturaleza puesta a disposición del hombre para su dominio, transformación y explotación. Como dice Ramiro Ávila, el antropocentrismo ha sido la dictadura de la especie humana sobre la tierra. Entonces, el primer rasgo que quiero poner aquí de relieve como eje fundamental de la episteme occidental es la ruptura inicial, la separación ontológica, entre el hombre y la Naturaleza; dicha separación ontológica es la base de la epistemología moderna occidental. Esta ruptura inicial implica un modelo extractivista de relación con la naturaleza y una ciencia que se basa en la dominación y la transformación de la misma, en la noción del hombre como “amo y dueño de la naturaleza”. Como dice la comunidad de Sarayaku: “Ambos, conquistador y republicano, cuyos emblemas de civilización y modernidad han pretendido imponernos, han sido los dueños de una razón y una ciencia extraña que, para dominar el mundo y la naturaleza, la divide, la fragmenta, la desfigura y la desconoce. Ciencia occidental y codicia juntas no hacen sino expresar la decadencia y caducidad de la propuesta del reino del dinero frente a la vida y al futuro de la humanidad”.¹⁹⁶ Frente a esta episteme que concibe al hombre separado de la naturaleza y, de este modo, cree que puede utilizar a la naturaleza y a los demás seres humanos que no caben dentro de su conceptualización del ser como instrumentos para lograr sus fines, sin ningún tipo de consideración ética, está la concepción de la naturaleza y la relación entre el ser humano y la naturaleza del Buen Vivir.

La episteme del Buen Vivir no parte de esta separación, no es una concepción ni relación de dominio, no es una relación de sujeto-objeto, no es una relación instrumental con la naturaleza ya que ésta no está ahí simplemente para satisfacer las necesidades de los seres humanos ni, mucho menos, para su explotación o saqueo. Como quedó expuesto con los principios de relacionalidad, correspondencia e integralidad, la naturaleza entera es un ser vivo y el ser humano es simplemente un miembro más. La naturaleza se concibe como una madre, como dadora de vida y a los seres humanos como parte misma de esa vida, es por ello que se refieren a ella como “allpa-mama” (Madre-Tierra) y, otros, “pachamama”.¹⁹⁷ Al concebir como madre a la naturaleza es imposible mercantilizarla y establecer una relación de dominio con ella: “Entonces, al producirse el mercadeo, la rentabilidad pura de la allpa-mama, se está vendiendo nuestro ser y nuestra vida. De ahí que hemos escuchado decir a nuestros mayores ‘a una madre no se la vende, la allpa-mama no está para

¹⁹⁶ Sarayaku, op.cit., p 80

¹⁹⁷ Ariruma kowii, indígena kicwha, plantea la traducción de dos nociones distintas que a menudo se utilizan como pachamama: “Allpa Mama: allpa-tierra, mama-madre; madre tierra” y “Pacha Mama: pacha-tiempo/universo, mama- madre; madre del universo”, Véase: Ariruma Kowii, op.cit., p. 163

ser vendida””.¹⁹⁸ La relación que se establece, entonces, entre el ser humano y la naturaleza es una relación que está basada en los principios que se han mencionado en el apartado anterior (reciprocidad, relacionalidad, respeto mutuo, equilibrio).

Importante aclarar aquí que, contrario a la visión de occidente respecto a las comunidades originarias, no es que éstas tengan una relación “natural” con la naturaleza sino que es una otra relación cultural: “Nuestras relaciones con la selva no son “naturales”, como erróneamente se ha dicho, sino fundamentalmente culturales; solo que tenemos una gran diferencia con quienes pertenecen a la cultura occidental y moderna: sentimos y percibimos a nuestra selva como nuestra madre, como parte central de nuestra vida misma, de nuestra sociedad y nuestra cultura”.¹⁹⁹ Plantean, entonces, una concepción distinta sobre la tierra, la naturaleza y el territorio y, lejos de ser recursos para la acumulación, el crecimiento económico y la ganancia de unos cuantos, es un *espacio de vida*: “Para nosotros el territorio no es solo el suelo, y menos las riquezas que los occidentales llaman recursos naturales. Desde nuestra visión, fundamentalmente, es un espacio de vida, que lo disfrutamos cuanto más entero se encuentre y menos transformado esté”.²⁰⁰ Es por ello que el concepto de propiedad sobre la tierra no existe, no se puede ser un propietario individual de la vida que a todos nos pertenece y a la cual pertenecemos. Además, la tierra, el territorio, la naturaleza no es solamente para los seres humanos, pues: “este espacio y esta selva no solamente la necesitamos nosotros. ¿Acaso solo los sacha runa, o la gente, necesitamos la selva o la tierra? Y los monos, los venados, los pumas, los jaguares, las dantas, los tapires, las aves, los peces o los insectos, ¿no necesitan nada? Por eso cada parte de nuestro territorio es sagrado para nosotros”.²⁰¹ Es por ello que la comunidad y lo comunitario no está basado solamente en la comunidad de seres humanos, sino en la comunidad de lo viviente:

Cada aguja brillante de un árbol, cada ribera arenosa de nuestros ríos, cada bruma en los bosques oscuros, cada insecto que canturrea, es sagrado en la experiencia y en nuestra memoria. Estas cosas le son difíciles de comprender a los occidentales. Para ellos una porción de tierra es igual que otra, porque ellos son extraños que llegan en la noche y se llevan de la tierra lo que la codicia les impulsa. La Pachamama, la tierra madre nuestra no es su madre, ni su hermana, sino su enemiga. Cuando la conquista se va, deja las tumbas de sus padres y el legado de sus hijos es olvidado.

Para nosotros, los cerros, cascadas, lagunas, ríos y bosque se identifican con nuestra existencia, pues ahí tenemos nuestra farmacia, nuestra despensa, nuestras playas; en suma, nuestros medios de vida. Esa riqueza de nuestros antepasados es el legado que estamos obligados a

¹⁹⁸ Nina Pacari, “Naturaleza y territorio desde la mirada de los pueblos indígenas”, en *Antología del pensamiento indígena ecuatoriano sobre el Sumak kawsay*, op.cit., p. 131

¹⁹⁹ Sarayaku, op.cit., p. 95

²⁰⁰ Íbid., p. 89

²⁰¹ Íbid., p. 88

entregar a nuestros hijos y sus descendientes; es ese espacio el que constituye una manifestación sagrada en nuestra memoria y en la experiencia colectiva como pueblo originario; es el que compartimos en íntima relación con el resto de los seres vivos, respetando su evolución como única garantía del mutuo desenvolvimiento.²⁰²

Entonces, recapitulando, el paradigma epistemológico del Sumak kawsay no parte de una separación ontológica entre el hombre y la naturaleza, concibe a la naturaleza como madre, al territorio como un *espacio de vida* y no como un “recurso” en venta y a la comunidad no como comunidad de humanos sino como una comunidad de lo viviente. Al contrario de la visión de occidente donde la naturaleza y el territorio son un recurso privatizable. La lógica de relación con la naturaleza de la modernidad hegemónica también conlleva a una instrumentalización y dominación de la misma para conocerla (objetivándola, cosificándola y mercantilizándola) y con ello una instrumentalización del conocer y del saber como mercancías.

Carlos Lenkersdorf plantea que la epistemología indígena es una epistemología intersubjetiva, es decir, que parte de una relación sujeto-sujeto, en contraposición con una epistemología objetiva y objetivista (relación sujeto-objeto), tomando como objetos a todos los seres vivientes que no son los seres humanos e, incluso, a los seres humanos que no entran en la “zona del ser” establecida por Occidente. Como dice Michel Serres:

La relación sujeto-objeto – fundamento sobre el cual las ciencias y la teoría del conocimiento edificaron su reino-, está construida como una relación brutal. Y así no lo es por la naturaleza sino a base de la civilización. En la raíz del saber nuestro está ubicado el pecado original de la destrucción. Aprender (greifen), aprender (begreifen) – el ser humano occidental es una fiera. Conocer quiere decir cazar, conquistar, violentar, ejercer el poder destruir...²⁰³

Contrario a este *fundamento sobre el cual las ciencias y la teoría del conocimiento edificaron su reino*, la epistemología intersubjetiva que se desprende del *filosofar nosótrico* conduce a la desobjetivación del objeto por conocer, por tanto, no produce un conocimiento objetivo sino un saber que se construye a partir de la vinculación entre dos sujetos: “Por todo lo dicho, no hay un objeto por conocer que, en última instancia, el sujeto actor puede controlar, manipular y, posiblemente, proyectar hacia un futuro científicamente predecible. Todo lo contrario, se está realizando un accionar compartido entre dos tipos de sujetos, y en el cual el sujeto vivencial inicia su morada dentro del sujeto agencial conocedor. Comienza una convivencia entre los dos como iguales, como hermanos”.²⁰⁴ El principio de reciprocidad no sólo se muestra en la dimensión social

²⁰² Sarayaku, op.cit., p. 88 y 89

²⁰³ Michel Serres, citado en Carlos Lenkersdorf, op.cit., p. 208

²⁰⁴ Carlos Lenkersdorf, op.cit., p. 199

y ética, sino también en la dimensión epistemológica puesto que el acto de conocer y aprender es un evento recíproco donde dos sujetos conocedores se conocen mutuamente. Se trata de un conocimiento mutuo y birideccional: “No hay subordinación, ni objetos subordinados y controlados por un sujeto dominante en cuanto conocedor o sabedor. El saber se realiza en un proceso de enlace mutuo y, en caso necesario, continuo”.²⁰⁵ Ésta es una epistemología que va encaminada a la complementariedad, a la coordinación entre distintos sujetos y no una epistemología orientada a la subordinación de un sujeto sobre un objeto. El saber que establecen, a partir de esta concepción, es un saber en el cual no se objetiviza y se devora al otro y, a partir de esto, es que se aprende con ellos, incluso, a través del diálogo y la comunicación con los seres vivos no humanos: “Los tojolabales “saben/aprenden” de los animales y plantas que sí conocen y dialogan con ellos”.²⁰⁶ En la epistemología occidental, los seres vivos no humanos son convertidos en objetos y se les niega toda posibilidad de ser sujetos. Como dice Lenkersdorf, es la *desubjetivación* radical de todo otro. Esta epistemología y nuestra ciencia occidental está basada en la desubjetivación y objetivización del otro, el Buen Vivir de las comunidades originarias, al comprender a la realidad como un todo orgánico donde todo tiene vida, nos muestra una otra epistemología intersubjetiva que, más bien, *desobjetiva* lo que para la ciencia y epistemología occidental se concibe naturalmente como objeto. Esto tiene fuertes implicaciones en nuestras universidades, pues es en las universidades que se reproduce de manera hegemónica esta epistemología objetiva y objetivista que desubjetiva a todo otro y que destruye para conocer:

Hay una consecuencia muy filosófica del saber/aprender/conocer realidades no-humanas, en particular, animales y plantas vivas. Subrayamos “vivas”, para diferenciar esta clase de conocimiento del método acostumbrado de las ciencias de la naturaleza, que disecan animales y plantas o les inyectan venenos y otras cosas, todo con el propósito de saber/aprender/conocerlos. No, no, no se trata de esta clase de conocimiento analítico que destruye para conocer. Se trata de aprender de la vida, de los vivientes. Y, al aprender de ellos como educadores nuestros, ocurre la consecuencia filosófica de fondo. Nos encontramos con ellos como iguales y con esto, desplazamos a los humanos, a nosotros mismos, del pedestal sobre el cual nos hemos puesto, y así lo han hecho los filósofos, teólogos y muchos otros científicos.

A partir de esta diferente concepción sobre la tierra, la naturaleza y el territorio, y a partir de la distinta relación que se establece entre el ser humano y la naturaleza, es que se desprenden todos los demás ejes de la episteme o paradigma epistemológico indígena que nos aporta el buen vivir.

²⁰⁵ Íbid., p. 198 y 199

²⁰⁶ Íbid., p. 200

b) **Del yo al *nosotros*, del individuo a lo comunitario**

En segundo lugar, la epistemología occidental moderna está basada en el “yo”, en el individuo aislado y autosuficiente a partir del cual se obtiene un conocimiento seguro y racional (así está planteado desde Descartes y luego, con gran fuerza, en la Ilustración). En cambio, la concepción del ser humano en el paradigma epistemológico indígena parte del “nosotros”, la fuerza y el énfasis no está en el “yo”, ni en el ser humano como individuo, sino en el “nosotros” comunitario: “A diferencia del modo cartesiano, el NOSOTROS no corresponde al YO que se encierra en sí mismo, que se aísla de todo lo demás, para obtener una seguridad firme e indubitable de algo que exista y que, precisamente, es el YO pensante. Obviamente, para los tzeltales, la vivencia del NOSOTROS no hace surgir la duda cartesiana y tampoco se dirige hacia el YO, puesto que éste está tan firmemente integrado en el NOSOTROS que no hay que mencionarlo ni cuestionarlo.”²⁰⁷ Con este nosotros, hay que aclarar, no es que quede borrado el individuo, sino que se construye otro paradigma desde la raíz donde el énfasis no está puesto en el “yo” pero sin que deje de requerirse la aportación individual de cada uno, mujer u hombre, para la resolución de problemáticas comunes. Entonces, el paradigma del buen vivir parte de lo colectivo, de lo comunitario, es ahí donde adquiere sentido y existencia cada ser humano y no de manera aislada. Esta racionalidad corresponde a una visión comunitaria y relacional de la vida donde “el ser humano, si no está relacionado con otro ser, no existe”.²⁰⁸ El modelo depredador de la naturaleza también se da en la depredación de los otros seres humanos, estableciendo “el reino del individualismo y la competencia”²⁰⁹ que opera también en las instituciones creadas, entre ellas y con especial énfasis ahora, en la universidad: donde se forman individuos para competir y sobresalir individualmente “El crecimiento y el libre mercado han generado la competitividad; vivimos en una locura, todo es competitividad. En nuestras universidades enseñan esta forma de vida; si no es competitivo, no puede entrar al sistema, simplemente se queda. Esto se contrapone al concepto de complementariedad que existe en nosotros, los pueblos originarios; un concepto y una práctica que son milenarios. Es una sociedad de competidores, una sociedad de perdedores, de violencia y de miseria”.²¹⁰

El pensar desde el *nosotros* se ve reflejado también en la educación. Carlos Lenkersdorf cuenta una experiencia que mostró un ejemplo de las implicaciones de un filosofar *nosótrico* en el contexto de la educación. La experiencia se dio en un acto básico que se replica a lo largo de nuestras

²⁰⁷ Carlos Lenkersdorf, op.cit., p. 32

²⁰⁸ Luis Macas, “El Sumak kawsay”, op.cit., p. 184

²⁰⁹ Sarayaku, op.cit., p. 85

²¹⁰ Luis Macas, “El Sumak kawsay. La vida en plenitud”, op.cit. p. 175

escuelas: el examen. Al disponerse Lenkersdorf a realizar un examen a los tojolabales, quienes le habían solicitado clases para poder traducir sus textos al castellano, la sorpresa fue que los tojolabales no se separaron cada uno a su lugar para resolver el problema planteado sino que, inmediatamente, se reunieron en colectivo para solucionarlo (tal como lo hacen en sus asambleas comunitarias). Esta experiencia fue clave y fundamental para Lenkersdorf y para comprender otro de los tantos lugares donde el *nosotros* muestra su fuerza y su acción. Al respecto realiza Lenkersdorf la siguiente reflexión:

Dicho de otro modo, el examen establece la competitividad entre los alumnos. El que sepa responder según lo espera el maestro recibirá la mejor calificación. Se le considera el mejor alumno. Las calificaciones al final del año se fundan, en gran parte, en los exámenes dados durante el ciclo escolar. El alumno destacado por las mejores calificaciones se hace candidato posible para una beca u otro galardón. De todos modos, se le considera el mejor alumno de su generación o clase. De esta manera, vemos que la competitividad es un rasgo distintivo de la educación ofrecida en las escuelas oficiales y particulares. El énfasis en la competitividad entre los alumnos, en lugar de la solución del problema, muestra que esta clase de educación está alejada de la realidad en la cual, en efecto, los problemas deben resolverse, no importa por quién o por quiénes. La educación escolar, en cambio, sólo se propone preparar a los alumnos para un aspecto muy particular de la realidad: es altamente competitiva al contraponer uno contra el otro. Gana el que sabe lucirse conforme a las expectativas del maestro.²¹¹

En las universidades se nos forma para resolver las problemáticas de manera individual y competir con nuestro “compañero” de a lado, que no es un otro compañero sino un competidor/adversario más en la escalada por premios, reconocimientos, y un largo etcétera que se sigue reproduciendo a lo largo de la vida académica como profesores e investigadores. Lejos de actuar una fuerza nosótrica comunitaria, actúa una fuerza separadora e individualizadora que produce subjetividades individualistas. En las universidades, pues, se naturaliza una accionar “antinósotro” y cada uno de los alumnos, profesores e investigadores representa un ANTINOSOTROS. Entonces, este otro paradigma nos interpela para cuestionarnos qué estamos haciendo como “comunidad” universitaria e incluso para hacernos reflexionar si en realidad podemos llamarnos comunidad universitaria tan sólo por ser partícipes de una misma institución. Las comunidades indígenas nos muestran que para la solución de los problemas se requiere a la comunidad y no al individuo aislado.

Al respecto, también hay que mencionar lo que hacen las universidades en los alumnos que provienen de comunidades indígenas y que al entrar en las universidades entran en esta lógica antinosótrica que individualiza y separa, provocando que el alumno pierda la fuerza del *nosotros* aprendido en la comunidad. Las universidades terminan formando profesionistas que, o no regresan

²¹¹ Carlos Lenkersdorf, op.cit., p. 91

ya a su comunidad o se reincorporan a ella con otro paradigma que ha roto la lógica comunitaria y nosótrica, reproduciendo en sus comunidades las lógicas individualistas, de competencia y utilitarias donde el saber no está puesto para la disposición de la comunidad sino para el beneficio propio.²¹² Así, este otro corte que hay entre la episteme occidental y la episteme indígena (del yo al nosotros) nos muestra desde dónde se construye la seguridad y la firmeza del conocimiento, mientras que para occidente viene del yo, para las comunidades originarias viene del nosotros:

El NOSOTROS, obviamente, proporciona a los autores tojolabales la firmeza y seguridad que Descartes buscaba en la interioridad del pensamiento. Por ello, ambas, firmeza y seguridad, en el contexto tojolabal, no dependen del saber firme y seguro. No están ubicadas en la razón o el pensamiento, sino en el actuar conforme a la vocación tojolabal de comportarse nosótricamente; es decir, el “así viviremos en comunidad”, traducido más cerca del texto original, es un “sólo así nos ayudaremos”. Es decir, ponerse a la disposición de los compañeros necesitados y así ayudarles.²¹³

Es éste un saber y conocimiento que transita del conocimiento para mí, individuo, al para nosotros, comunidad. De aquí se desprende el siguiente rasgo: los saberes como construcciones colectivas y como bienes comunes para las colectividades.

c) El *Yachacy*: del conocimiento como propiedad privada a los saberes como construcciones colectivas y bienes comunes

El tercer rasgo que quiero plantear como parte del paradigma epistemológico indígena es respecto a la concepción de los saberes y conocimientos no como propiedades y construcciones individuales, sino como colectivas. Esta concepción está expresada en la noción kichwa como “*yachay*”, expresión que refiere a los saberes y conocimientos como colectivos,²¹⁴ es decir, los saberes son bienes comunes que se construyen colectivamente y no de manera individual, del mismo modo se transmiten colectivamente y sólo cobran sentido y legitimidad a partir del colectivo. Esto representa una ruptura radical con el paradigma moderno occidental donde la lógica de la propiedad privada impacta también en el ámbito epistemológico y en nuestras universidades de tal modo que se ha mercantilizado la universidad y los conocimientos tendiendo a su privatización. El conocimiento es, pues, un bien privatizable que adquiere sentido y valor por su valor de cambio. Esto lo reconocen muy bien los miembros de las comunidades indígenas, como nos dicen:

²¹² De esto da cuenta y lo analiza Daysi Magaña Mejía en su tesis *Tensiones entre formación escolar y la educación p'urhéoecha a través de sus profesionistas*, Tesis de Doctorado, UNAM, 2019.

²¹³ Lenkersdorf, op.cit., p. 49

²¹⁴ Cfr. Luis Macas, “Sumak kawsay. La vida en plenitud”, op.cit., p. 172

En los tiempos actuales, el comercio, la ciencia occidental y el mismo Estado pretenden ahora considerar nuestros conocimientos como bienes y recursos ajenos a sus autores pasados y presentes, desconociendo los derechos colectivos que nos asisten, nuestras culturas, tierras y territorios, libertad de creencias, instituciones con jurisdicciones propias y, en suma, nuestros derechos a la autodeterminación (...)

Pretenden someternos, a través del Estado y sus instituciones, y desde su perspectiva de sociedad dominante y tecnológica, al proceso de globalización y libre mercado. De esa manera, por ejemplo, en el caso de nuestros conocimientos y saberes, quieren considerarlos simplemente como propiedad intelectual sometidos a regímenes jurídicos como los derechos de patentes, de marcas registradas, de autor o de origen. Incluso han aparecido definiciones tales como la de ‘conocimientos tradicionales e indígenas, patrimonio cultural y propiedad intelectual’. Y nosotros, como pueblos ancestrales, nos hemos visto forzados a definir, poner membretes y dar nombre a muchas cosas que son parte de nuestras vidas como la naturaleza misma, con el fin de defender lo que por herencia nos pertenece”.²¹⁵

Por consecuencia, tenemos universidades donde rige la extrema competencia por los derechos de autor, derechos de patente, por la cuantificación de citas que se tienen en los textos, por la cantidad de textos publicados, un fetichismo por la firma y los títulos, una formación estudiantil basada en las calificaciones individuales donde se muestra y premia el aprendizaje individual y no el colectivo (muestra de ello es la formación basada en exámenes individuales, como he mencionado antes). La noción kichwa del *yachay* me parece un eje fundamental de otro paradigma epistemológico que rompe con el paradigma occidental capitalista que concibe (o ha llevado a la práctica) al conocimiento y a los saberes como propiedades individuales y mercancías. Es la crítica principal sentada en la primera parte del capítulo anterior donde hablo de las universidades y los conocimientos como mercancías y como valor de cambio.

El conocimiento en el paradigma del *Buen Vivir* por tanto, no es una propiedad individual sino una creación colectiva que adquiere sentido en lo comunitario, de ahí que los saberes no lleven firme o nombre propio como es tan común y natural ver en las universidades occidentales. Así nos dicen los miembros de la comunidad indígena kichwa de Sarayaku de manera clara y contundente: “Debemos aclararles, de una vez por todas, que nuestros conocimientos, innovaciones y creaciones son sobre todo de carácter colectivo, es decir, no se pueden atribuir a un solo individuo en particular como en el concepto de propiedad occidental; incluso muchas veces son conocimientos que compartimos entre diferentes comunidades y pueblos”.²¹⁶

d) El sentipensar

²¹⁵ Sarayaku, op.cit., p. 85

²¹⁶ Sarayaku, op.cit., p. 86

Finalmente, esto nos conduce a otro corte entre la epistemología occidental y la epistemología que se desprende del filosofar indígena: reemplazar el “El pienso luego existo” occidental, por el “siento, luego existo” (como diría André Lourde). Esta otra epistemología no parte de un pensamiento separado de los afectos, del cuerpo, es una racionalidad que no parte de la razón que es puro pensamiento sino una racionalidad que podríamos denominar como *sentipensar*, es decir, un pensar que no destierra a los afectos, una razón que parte y se nutre de los afectos. La afectividad y la espiritualidad del Buen Vivir reivindica y reconoce el poder de la sensibilidad y de la afectividad, frente a una razón fría, instrumental y patriarcal de la modernidad que ha dejado de lado el amplio potencial cognoscitivo, político y ético de los afectos. Es por ello que se propone desde Latinoamérica el *sentipensar*, como razón, cuerpo y afectos para una racionalidad que no sólo se nutra de la razón moderna devoradora, individualista y utilitaria de la modernidad capitalista. Esto nos lleva también a una ética del cuidado, una política del cuidado, una epistemología del cuidado a partir del potencial emancipador y transformador de los afectos. Aquí confluyen mucho con los planteamientos de las feministas que ponen en el centro de la crítica de la razón occidental como una razón patriarcal que ha desterrado los afectos y el campo de lo sensible. Ante ello, ¿qué otra filosofía nos dona el pensamiento indígena que ya hemos expuesto?, ¿puede considerarse a esto filosofía? Si filosofía está constituida por los vocablos *philos* (amor) y *sophia* (sabiduría), es decir, amor a la filosofía o ser amigo de la sabiduría, ¿qué amor a la sabiduría se construye y se transmite en nuestras universidades?, ¿es una relación de amistad o de amor a la sabiduría?, ¿cuál es la sabiduría que se reivindica y que se reproduce?, ¿la universidad está construida por un amor a la sabiduría o es sólo un espacio para la construcción del conocimiento? Porque, digamos de una vez, la sabiduría no se reduce al conocimiento por el conocimiento, la sabiduría, nos lo muestran las comunidades originarias, va más allá del conocer puro, frío, descorazonado sino que es el amplio campo de los saberes para la vida, para la defensa y reproducción de la vida de toda la comunidad viviente de la tierra. Sigo aquí el planteamiento y convicción de Lenkersdorf:

El filosofar a la griega, que de maneras diferentes ha conformado el filosofar occidental, tiene que reconocer que hay muchas maneras de ser ‘amigo de la sabiduría’, que se traduce al tojolabal como ‘tener corazón ya’. Es una filosofía corazonada, tal vez mejor dicho cordial, y no tan intelectualizada, sin que se rechace el pensar. Predomina, de todos modos, entre los humanos ‘con corazón’ y no entre los cerebrales.²¹⁷

Un rasgo distintivo de los tojolabales es que nombran que “todo tiene corazón” y por esto entienden que todo tiene vida. El tener corazón, el tener vida, no es una peculiaridad de los

²¹⁷ Carlos Lenkersdorf, op.cit., p. 28

humanos, sino del cosmos entero. La filosofía que, Lenkersdorf traduce en lengua tojolabal como “tener corazón ya”, nos muestra que esta sabiduría es una sabiduría que reconoce que todo tiene corazón, es decir, vida, es pues, una filosofía (una racionalidad, una epistemología, una sabiduría) para la vida y desde la vida.

Al inicio del capítulo preguntaba, ¿qué hacemos frente a la crisis de la localidad global que es la tierra? Y por crisis entiendo la destrucción de la vida de la tierra. ¿Qué hace la universidad ante ello? Recupero aquí este otro paradigma, no como algo acabado ni expuesto en todas sus aristas, pero sí para traer a la discusión y al debate esta otra filosofía y epistemología que pone al centro la vida y que, quizá a partir de esa otra racionalidad, podamos imaginar y construir alternativas de proyectos universitarios no para la mercantilización sino para la defensa de la vida.

e) Una epistemología de lo diverso

¿Por qué un paradigma epistemológico para una otra universidad si de lo que trata de plantear este trabajo es de la necesidad de romper con la monocultura como un único paradigma que se intente imponer frente a la diversidad de pensares y filosofías? Porque el paradigma epistemológico del buen vivir es un paradigma que precisamente cuestiona la idea de monocultura, la creencia en una racionalidad que se pretenda única y universal, sino que permite abrir la construcción del conocimiento a la diversidad de saberes y filosofares teniendo como eje rector el conocimiento para la defensa de la vida. Es por ello que la última consecuencia epistemológica que quiero plantear es que el paradigma epistemológico del Buen Vivir plantea una epistemología de lo diverso, esto representa una ruptura radical con la *monocultura racional* de la modernidad hegemónica que se pretende universalmente válida; esta idea nos llevaría quizá a reformular el concepto de universidad para hablar, más bien, de *pluriversidades* o *multiversidades*. Esta crítica fue planteada en un inicio del capítulo a partir de Boaventura de Sousa Santos, pero aquí retomo las propias palabras de pensadores kwichas que realizan esta crítica y hablan de la propuesta del Sumak kawsay como una propuesta de lo diverso:

Hay un momento en que esto se rompió para decirnos que el conocimiento, los sistemas económicos, el sistema de organización son únicos. Los pueblos indígenas tenemos que decir que eso no es así. La pluralidad de los sistemas expresan una ruptura epistemológica (...) La propuesta de lo diverso genera el rompimiento del pensamiento único, universal y homogéneo (...) El movimiento indígena eleva la voz y dice que aquí no hay un monismo cultural, ni un monismo jurídico (...) Por eso decimos que hay múltiples paradigmas.²¹⁸

²¹⁸ Luis Macas, “El Sumak kawsay. La vida en plenitud”, op.cit., p. 173

Las epistemes que han sido asesinadas y anuladas por la modernidad hegemónica serían recuperadas y cobrarían fuerza con la propuesta del Buen vivir, es por ello que retomo este paradigma epistemológico que está abierto al diálogo de saberes, conocimientos y sabidurías en defensa y en la lucha por la vida. Al contrario de quienes han dicho que el buen vivir y el sumak kawsay se pretenden como un pensamiento cerrado, exclusivista y excluyente o una propuesta que sólo es para las poblaciones indígenas, planteo que no es así, sino que es un pensamiento cuyo aporte radica en las posibilidades de diálogo que propone y en las posibilidades de reflexiones que subvierten el orden conceptual imperante, un pensamiento que asume el conocimiento como construcción colectiva y como fruto de un proceso social para lo cual es necesario el diálogo y el debate *incondicional* que tenga como eje articulador la defensa de la vida ante los problemas y las graves crisis que enfrenta la humanidad y la tierra en su conjunto. Esta epistemología no se pretende ni se quiere única sino que busca un diálogo de saberes siempre y cuando estos saberes sean para la defensa de la vida, sería este el único principio excluyente. ¿Qué es lo que se rechaza? Cualquier conocimiento y saber que esté en la lógica de la destrucción de la vida, aquéllas ciencias que sirven para los fines del capital y del dinero, como nos lo dice la comunidad de Sarayaku:

Como pueblo autónomo y amazónico buscamos nuestras propias respuestas, reiterando nuestra apertura e interés por dialogar con todas las corrientes del pensamiento y de la ciencia. Miramos con mucha reserva aquellas propuestas científicas occidentales que estén asociadas a los fines del capitalismo y del mercado en desmedro de la naturaleza y de las personas. Reivindicamos nuestro derecho a desarrollar nuestras propias propuestas teóricas, técnicas y tecnológicas, para lo cual requerimos fortalecer nuestros centros de producción de conocimientos e investigación (...) Estamos abiertos a aquello que nos fortalece y nos enseña. Rechazamos aquello que nos aniquila y sirve más al interés del dinero y del capital.²¹⁹

Ante las preguntas, ¿para qué conocemos? Ellos responden: para defender nuestro territorio, para la vida. El eje central, pues, es la vida y la tierra, hacia ello tiende la educación, la formación y la conformación de sus saberes y conocimientos. Es impensable plantear la educación si no se tiene esto en cuenta: “La formación, la educación y la capacitación deben girar en torno a la defensa y la consolidación de nuestro territorio”.²²⁰ Del mismo modo, la necesidad de los centros de investigación, de formación y educación responde a la necesidad de las problemáticas comunitarias: “Los conocimientos, las investigaciones y los cruces que se hacen de animales y plantas, para contar con semillas o animales mejorados, así como el descubrimiento de nuevas

²¹⁹ Sarayaku, op.cit., 99

²²⁰ Sarayaku, op.cit., p. 98

propiedades curativas, son para resolver los problemas de la gente”.²²¹ A partir de esto vuelvo a plantear la pregunta: ¿Cuál es el eje de nuestras universidades modernas?, ¿a quién respondemos?, ¿para qué y para quiénes sirven nuestros conocimientos, investigaciones y formación universitaria?, ¿ante quién respondemos, ante quién establecemos nuestras responsabilidades? Lo expuesto en este trabajo no es un planteamiento para retornar a un pasado inexistente o ideal, ni tampoco para replicarlo sin más y sin estar atentos a las condiciones de nuestras geografías y de nuestros tiempos propios, sino de inscribir en el debate y en la construcción de alternativas la propuesta del *buen vivir* para ubicar puentes transicionales que permitan, en primer lugar, imaginar y, en segundo lugar, construir esos otros mundos y otras universidades para la vida: no sólo para la vida de los animales humanos, sino también para los animales no humanos, y la comunidad vital de la tierra entera. Y quisiera terminar retomando un breve cuento recogido de la sabiduría de los viejos de las comunidades indígenas zapatistas para responder que:

Para recordarles a los hombres y mujeres verdaderos que la pelea que no se llueve para la aliviar la tierra es inútil, trueno y relampaguea en lo más arriba de la montaña. Fuerte pelean las nubes y se cansan, pero no lloverá hasta que entiendan, como cuando se nació el mundo, que la pelea es por morirse aliviando, en un beso, la Tierra. Sin nombre, sin rostro, peleando el privilegio de ser alivio siempre del doliente y dolido dolor de la Tierra.²²²

Inscríbase este trabajo y este esfuerzo para contribuir a esta finalidad: para aliviar el doliente y dolido dolor de la tierra.

²²¹ Sarayaku, op.cit., p. 99

²²² *Los Relatos de Viejo Antonio*, p. 49

IV. ¿Qué sigue? (In) conclusiones y aperturas

Después de este “avistamiento” de la situación de la universidad actual y su crisis, *¿qué sigue?*, preguntan los zapatistas, *¿qué hacer?*, pregunta Lenin, ¿cómo se aplica y se refleja esto en prácticas concretas en la situación y conformación de la universidad hoy, aquí y ahora?, preguntarán los lectores que hayan llegado a este punto del texto. Primera conclusión o, quizá será mejor decir, primera apertura: no hay una respuesta ni conclusión definitiva que pueda plantear yo, individuo aislado, aquí. El primer llamado es, pues, a pensar en colectivo para imaginar, aportar y construir propuestas para la creación de otras universidades posibles a partir de una reflexión y construcción *nosótrica* que sólo puede darse a partir de los procesos colectivos de la autogestión y de la vinculación del adentro con el afuera universitario. ¿Para qué entonces toda esta disquisición y repaso por autores y teorías? Porque, como decía desde un inicio con José Revueltas y los zapatistas, requerimos la teoría para la práctica, requerimos del pensamiento para la acción, requerimos un pensar que sea un actuar, un actuar que se nutra del pensamiento y un pensamiento que se nutra de la acción y los afectos, requerimos defender nuestro derecho a *sentipensar*.

En un primer momento, planteo la necesidad de esclarecer qué vemos y cómo lo vemos como estrategia y camino para saber qué sigue y qué hacer. Este trabajo está situado en este primer paso: qué vemos y cómo vemos la situación y la crisis actual de la universidad. Y lo escribo en plural porque el avistamiento no es sólo mío, está nutrido y motivado por el trabajo activo que he realizado con colectivos, organizaciones y comunidades con las que hemos puesto cuerpo, afectos y razón para hacer frente a los poderes de sometimiento y opresión que recorren las instituciones por las que atravesamos: llámese universidad, estado, sistema; nutrido y motivado también por aquéllos y aquéllas teóricas que me acompañan aquí en esta comprensión y conceptualización de la crisis y situación de la universidad. La tarea es amplia y el trabajo no concluye aquí, es esto solo un punto de partida para abrir y provocar el pensamiento y la acción, la *pensación*. ¿Cuál es esa otra universidad posible que anuncio desde el título de la presente tesis pero que, por más que pasan y pasan las páginas, no parece aparecer? No es descuido ni omisión de mi parte ya que mi objetivo no fue el de diseñar aquí un programa concreto universitario con el delineamiento de facultades, disciplinas y currículas de las disciplinas para una posible aplicación, sino que este trabajo es

conceptual y discursivo cuya intención es motivar a la construcción colectiva pasando por el trabajo de desanudar el tejido discursivo colonizador, capitalista, patriarcal de la modernidad hegemónica que se reproduce dentro y fuera de la universidad y que sigue permeando y construyendo nuestro imaginario, imaginario que posibilita o imposibilita la creación de otras universidades y mundos posibles. Dicho discurso ha tejido la idea de: 1) la imposibilidad de lo posible, invisibilizando y anulando lo posible, naturalizando y, de esta forma, neutralizando el espacio universitario; 2) el conocimiento y los saberes son propiedades individuales y pueden resolverse en lo individual o solamente para el beneficio individual; 3) la educación y formación universitaria y sus posgrados son sólo un peldaño más para seguir en la escalada de los “éxitos” y méritos individuales para un mejor puesto, para asegurar un lugar dentro de la universidad, dentro de un sistema de puntos, etc.; 4) el distanciamiento y la separación que hay entre universidad y activismo o militancia, entre teoría y práctica, entre teoría y creación, entre la universidad y su afuera. Estos son algunos de los puntos nodales que intenté desactivar a lo largo de la tesis pues, como escribí desde la introducción, mi intención es trazar un puente que reúna lo que un ideario ha construido o, más bien, ha separado: el espacio universitario y el espacio público del afuera de la universidad, la academia y el activismo o militancia. Y es que, lo que intento desanudar aquí es la idea de que, como universitaria, la lucha activa fuera y dentro de la universidad en contra de la opresión y la enajenación es secundaria y parece estéril para los propósitos y beneficios individuales de mi ser parte de la universidad y, como activista, que la universidad es sólo un espacio opresor que no hay que habitar porque ésta es una institución de dominación y opresión que desactiva la lucha práctica y concreta. Esto es uno de los imposibles a los que intenté hacer frente en el trabajo: no sólo es posible sino que es necesario el puente articulador entre la universidad y su afuera, entre el afuera con la universidad.

Frente al desolador panorama que recorre la tesis y que parece apelar más bien a la clausura de la universidad, frente a este cuestionamiento de la universidad actual que parecería más bien dejar un cadáver de la misma, ¿qué universidad nos queda?, ¿nos queda universidad?, ¿por qué seguir apostando a la universidad?

Con Derrida llegamos a ver que la crisis es una crisis del fundamento pero sin desechar el proyecto universitario moderno. Es decir, es necesario reafirmar el proyecto universitario moderno en cuanto a la *incondicionalidad* declarada y reivindicada para la universidad por parte del proyecto ilustrado, pero es necesario también cuestionar su fundamento que es el principio de razón, una razón moderna que Derrida deconstruye y presenta como una razón carnofalocéntrica que se ha impuesto globalmente como la universalmente válida y superior.

Con Revueltas y el enfoque del capitalismo cognitivo, la crisis de la universidad tampoco radica en el proyecto universitario mismo sino en su reapropiación por parte del poder del Estado y del Capital, es decir, en la universidad como un aparato de control ideológico y como una mercancía-empresa-fábrica que sirve a los intereses del capital. Del mismo modo que con Derrida, la universidad está envuelta en una contradicción, por un lado, es un espacio cooptado por los poderes políticos y económicos que enajenan y encarcelan la conciencia pero, al mismo tiempo, es la universidad el lugar donde la conciencia colectiva puede tomar conciencia de sí para su emancipación, desenajenación y liberación. Es por ello que resulta de vital importancia la universidad pública para Revueltas, porque es el espacio de resguardo de la conciencia colectiva, la cual, a través de la autogestión académica, el conocimiento militante y la democracia cognoscitiva, puede llevar a una autogestión social y ser así una institución para la emancipación social.

Con Boaventura de Sousa Santos, la crisis que pone al centro es la misma razón moderna y colonizadora como monocultura racional, es decir, el acento está en la injusticia epistémica por la monocultura racional que ha provocado epistemicidios. La apuesta es, pues, abrir la universidad no a la monocultura racional sino al diálogo de saberes.

Los tres pensadores apuestan, pues, por la universidad a pesar de sus contradicciones internas.

Ahora bien, el análisis que he realizado se centra en la crítica y deconstrucción de una serie de núcleos conceptuales que están articulados alrededor del paradigma moderno y su crisis, ya que éste se muestra como un paradigma colonizador y capitalista, ¿se trata, entonces, de desechar la universidad moderna para hablar de una universidad posmoderna, anti-moderna?, ¿dónde se sitúa la universidad en este entramado? Siguiendo la estrategia derrideana que sitúa el análisis y la crítica en un *double blind*, se trata más bien de desarticular y deconstruir esos puntos seguros y firmes que pasan por naturales y neutrales, no para desechar la universidad sino para emprender su defensa y reivindicación pero no tal y como existe.

Los autores aquí expuestos tienen distintas posturas al respecto, en un principio esto parecería un problema para intentar establecer un diálogo entre ellos en un mismo trabajo. La crítica a la modernidad que se ha emprendido a través de estos distintos autores no tiene por intención llamar a un pensamiento posmoderno. Boaventura de Sousa Santos, aunque ha sido tomado para complementar y anotar aquí uno de los principales planteamientos de la tesis que es el de la resistencia y descolonización epistemológica para otra universidad, habla de la necesidad de una universidad que asuma en su seno un paradigma posmoderno. No sigo aquí este postulado de Boaventura porque, como dice Dussel y muchos teóricos, la categoría de posmodernidad sigue

inserto en una lógica histórica eurocéntrica y sigue siendo un paradigma colonizador en este sentido. Por su parte Derrida, al contrario de lo que muchos detractores del filósofo franco-argelino piensan, se localiza en un discurso que reivindica la modernidad haciendo un análisis y deconstrucción de la misma para poder pensar otra modernidad posible que no rechace y destruya completamente el proyecto moderno pero sí realizando severas críticas y cuestionamientos al mismo. La universidad, para Derrida, no habría cumplido su cometido moderno que es el de ser el espacio libre de poder para cuestionarlo, decirlo y publicarlo todo. Y ahí, para Derrida, está la fuerza de la universidad moderna, en su incondicionalidad pregonada por la modernidad, habría que reivindicar esta incondicionalidad que *de hecho* no existe.

No es mi cometido plantear un rechazo total de la modernidad ni de la universidad, sino de analizar y entender el proyecto moderno a partir de las fisuras donde el edificio conceptual de la modernidad no se sostiene y a partir de las problemáticas y aporías que representa pero reivindicando la incondicionalidad que debería tener la universidad desde el acontecimiento de su institución como universidad moderna. Quizá quien puede hacer de punto medio, de *entre*, entre la reivindicación una universidad moderna y de una universidad posmoderna, es lo que plantea Enrique Dussel: la *transmodernidad*. Lo que Dussel plantea es un proyecto transmoderno, es decir, un proyecto que retome en su seno la exterioridad desechada por la modernidad hegemónica, lo que ha considerado periférico y que ha quedado abajo en la jerarquía que ha construido respecto al saber y al ser, todas esas culturas y filosofías desvalorizadas, ignoradas e incluso “asesinadas” real y simbólicamente.²²³

A partir de aquí, puedo también afirmar que a la interrogante sobre qué universidad está apostándose en este trabajo si se ha hecho una crítica fuerte a la modernidad hegemónica europea y a la universidad moderna como proyecto de dicha modernidad, puedo afirmar que se apela aquí a una universidad *transmoderna*, es decir, una universidad que incorpore la alteridad y la exterioridad desechada por la modernidad hegemónica y que asuma en su seno la necesidad de una descolonización epistemológica y cultural como responsabilidad y tarea frente a la serie de injusticias epistémicas y a la colonización a la que ha estado sometida en sus contenidos, en la validación de sus conocimientos, en la división de sus facultades para, a partir de aquí, pensar,

²²³ Cfr. Enrique Dussel, *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, México: Akal / Inter Pares, 2015

repensar y encontrar alternativas a las crisis políticas, ambientales, universitarias que estamos viviendo.

Esto es lo que he querido apuntar desde un inicio con la deconstrucción y por lo cual he partido de la deconstrucción derrideana, ya que la deconstrucción lo que hace patente es que hay una exterioridad desechada por la totalidad de sentido vigente desde una particular perspectiva o una particular escucha. Habría que dislocar ese tímpano que se ha localizado nor-eurocéntricamente y a partir de ahí ha construido su habla, su decir y su verdad. De lo que se trata es de localizar el tímpano en la periferia para escuchar y comprender desde la exterioridad, desde la alteridad devorada por la razón carnofalogocéntrica ya que esto abre la posibilidad de lo que se considera imposible desde la locación hegemónica del oído moderno. Son estas otras voces, estas otras miradas que vienen ahora a romper y agujerear esa “membrana frágil” de la filosofía occidental, de la racionalidad moderna occidental para mostrarnos otras modernidades y universidades posibles

Entonces, a partir de esto, para pensar y crear otras universidades es necesario:

- 1) Deconstruir la universidad como proyecto moderno que está basado y fundamentado en el principio de razón, un principio que ha permanecido incuestionado. Con el cambio de acento en el gesto de dar cuentas *a* la razón para dar cuentas *de* la razón, Derrida nos conduce a cuestionar el mismo principio de razón que ha fundamentado al proyecto universitario, el cual, como ha quedado expuesto en el trabajo, es una razón colonizadora, carnofalogocéntrica. Esto es, nos lleva al camino a pensar el siguiente paso necesario que es la descolonización de la universidad.
- 2) Descolonizar la universidad, esto es, descolonizar el principio de razón a partir de la mirada hegemónica occidental que ha fundado una epistemología jerarquizante y opresora a partir de la escucha y de la mirada occidental para abrir el campo de la mirada y la escucha hacia las epistemologías que nos donan otros saberes de la exterioridad desechada por la modernidad hegemónica occidental que ha sido una razón colonizadora.
- 3) Sustraer la universidad al proyecto capitalista, privatizador y mercantilizador de la universidad y el conocimiento. Ante esto, el paradigma del *buen vivir* es un ejemplo y un camino que planteo aquí como necesario no sólo para descolonizar la universidad, sino como modelo para hacer frente a la mercantilización y privatización de la universidad y el saber.

Esto nos lleva a una serie de consecuencias epistemológicas por las que debe pasar esta deconstrucción y descolonización para otra universidad: la necesidad de una justicia epistémica, la revalorización de las humanidades pero deconstruyéndolas también, contra el aislamiento de la universidad, contra la universidad como mercancía, contra la universidad como monocultivo del saber (esto no solamente es desmontar el papel hegemónico de las “ciencias duras” como modelo del conocimiento, sino el papel hegemónico de una determinada filosofía que ha construido y constituido el mundo occidental), contra la disociación de teoría y práctica en la universidad y las humanidades y, finalmente, la necesidad de poner al centro la vida, una universidad que responda a la vida.

Dos aclaraciones, que son al mismo tiempo limitaciones de este trabajo, quiero precisar: Por un lado, aunque hacia el final de la tesis me concentré en hablar de las comunidades originarias desde un punto de confluencia entre sus posicionamientos, no quiere decir esto que todas compartan como bloque idéntico y homogéneo todas las posturas sin que haya tensiones, conflictos y contradicciones entre las distintas comunidades originarias de Latinoamérica e, incluso, dentro de una comunidad misma. Por otro lado, tampoco pretendo mostrar que hay dos bloques homogéneos que no comportan fisuras al interior de ellos mismos, esto es, un bloque occidental y otro bloque no-occidental. La cuestión no es así de dicotómica y simple. Hay, igualmente, conflictos y tensiones que nos hacen imposible decir que la modernidad occidental es un bloque homogéneo y que los pueblos originarios contemporáneos no comparten elementos con la modernidad y no se ven influenciados en sus prácticas por ella. No parto del supuesto que las considera bloques homogéneos e incontaminados en un adentro puro, supuesto que se reduce a una división maniqueísta que corre el riesgo de reproducir la misma lógica binarizante y jerárquica que ya puso en cuestión Derrida con la deconstrucción. Lo que sí quiero poner de manifiesto es que las miradas de los pueblos originarios contemporáneos representan posiciones epistémicas y ontológicas alternativas a la modernidad, al sistema educativo que ha creado y a la universidad que ha instituido, posiciones y miradas otras que nos permiten evidenciar los mecanismos de dominación que operan desde hace siglos sobre las epistemes de nuestras universidades y que nos permiten desmontar la epistemología colonial moderna, aportándonos alternativas e imaginarios para otras universidades posibles.

Todo esto habría que seguirlo analizando y reflexionando para hacer un trabajo minucioso donde sea posible analizar las problemáticas respecto a los conflictos, tensiones y aporías que esto

representa. Esto puede tener cabida en un trabajo posterior enfocado a este objetivo. Creo también que esto sólo puede darse si se abre la universidad a un diálogo de saberes o si asume en su seno la exterioridad desechada para dar cabida a los estudios, reflexiones y análisis al respecto. Mientras tanto, es necesario primero desmontar esa jerarquía de saberes y de paradigmas epistemológicos para poder tejerlos de otra manera sin estar sometidas a la hegemonía de la epistemología occidental que las analiza y considera desde su mirada privilegiada de poder.

Es por ello que, al final del último capítulo, expuse el tema del buen vivir de la manera en que lo hice, quizá cayendo en el riesgo de presentarlo como un todo homogéneo e indivisible. Me parecía necesario posicionarlo en confrontación con el paradigma moderno porque es una de las caras de esa exterioridad desechada, pero no porque crea que esa exterioridad es una sola y no presente conflictos y contradicciones. Como menciona Dussel en el mismo libro, al hablar de los pueblos originarios no se habla de una identidad inmutable, incontaminada pura y eterna sino que se trata de una identidad en movimiento que ha ido transformándose ante la modernidad misma. La cuestión está en que esta identidad, aunque en movimiento, siempre ha permanecido como exterioridad desde la mirada epistemológica de la modernidad hegemónica occidental.²²⁴

Tomando en cuenta las consideraciones previas, lo que sí afirmo y quiero sostener aquí es que hay algo que atraviesa a los pueblos originarios contemporáneos en Latinoamérica y que comparten, en su mayoría, como eje transversal de sus posicionamientos: la lucha por la vida no sólo de los individuos, sino de la comunidad y, con mayor énfasis, de la tierra. Por lo menos, si no se puede hablar de una manera generalizada para no caer en suposiciones romantizadas de los pueblos originarios, esto nos lo muestra el *buen vivir* que retomo a partir de los kichwas pero que, como ya he dicho, recorre a las comunidades originarias de Latinoamérica.

Tengo una convicción entonces: la necesidad de voltear a la sabiduría de los pueblos originarios contemporáneos y sus saberes desterrados por el monocultivo del conocimiento occidental. En este sentido, ¿qué podría ser una filosofía desde Latinoamérica?, ¿cómo podría esta otra filosofía fundar otra universidad? Es necesario retornar a esos dos conceptos originarios contenidos en la misma palabra filosofía: amor y sabiduría, desde su locación en las coordenadas aportadas por el sentir-pensar de los pueblos originarios. Y si la filosofía es el amor a la sabiduría, habría que mirar y escuchar cuál es esa sabiduría desperdiciada que hay en otras locaciones, en *nuestras* locaciones. Y aclaro, no con un afán identitario y excluyente de otros saberes de otras culturas, sino para conocerlo, reconocerlo y darle pie y cabida a las otras posibilidades de entender, contemplar y

²²⁴ Cfr., p. 282

habitar el mundo. Saber, conocer y reconocer qué otras respuestas hay al mundo y a la crisis que estamos viviendo. Y esto también como una cuestión de responsabilidad y de *herencia*, de responsabilidad ante la herencia. Recibir y retomar la herencia desperdiciada, ese amplio campo de saberes no explorados por los centros hegemónicos de conocimiento, permitiría restarle fuerza a la idea tan proclamada en nuestro tiempo que dice que no hay alternativas.

A partir de esta reflexión, pretendo plantear un retorno a las nociones básicas contenidas en la etimología de la palabra filosofía: amor y sabiduría. La filosofía occidental, en la búsqueda de la verdad, ha perdido su origen en este camino construyendo grandes discursos que han fundamentado un tipo de acción donde predomina la idea de que el hombre es el ser superior por ser el único ser racional del planeta Tierra. Así, se ha ido construyendo una sigilosa dominación enraizada en el pensamiento occidental que ha dejado fuera a todo lo que no se identifique con su concepto de hombre y ser superior: mujeres, animales no humanos, y cualquier otra cultura no eurocéntrica. En medio de una crisis global y en medio de un sistema económico (construido a partir del paradigma de la modernidad occidental) que ha provocado y sigue provocando dominación, explotación y muerte, un sistema que atenta contra la vida en todas sus manifestaciones, las comunidades originarias de Latinoamérica son quienes han emprendido una resistencia (exponiendo hasta sus propios cuerpos) contra este sistema capitalista, y ello por la defensa de la vida y de la Tierra. Si la filosofía es el amor por la sabiduría, lo que quiero señalar es esta falta de amor y sabiduría que ha permeado en el discurso filosófico (construido por hombres, hay que decirlo), y quiero plantear la necesidad de retornar a estos dos conceptos originarios (amor y sabiduría) para ponerlos en el centro del pensamiento en medio de esta crisis global. Así, si la filosofía es el amor por la sabiduría, el objetivo final que persigue este proyecto es voltear la mirada y el pensamiento para escuchar la sabiduría que hay acá, en el sur, en nuestros pueblos, en Latinoamérica. Esta sabiduría está dirigida al “buen vivir”, al “bien vivir”, al *amor* por la vida, para la vida; una sabiduría cuya racionalidad no es la racionalidad carnofalogocéntrica de la filosofía moderna sino una *racionalidad nosótrica* que acciona a partir de la concepción de la inmanencia de la vida en la realidad entera y a partir de comprender que la responsabilidad es siempre una co-responsabilidad biopolítica que se asume en comunidad y desde el nosotros teniendo como eje central a la vida. Un amor por la sabiduría que, interpretándola desde los pueblos originarios, se teje, se construye y está constituida para la defensa y el cuidado de la vida. En este sentido, a quien habría que rendir cuentas no es a la razón, sino a la vida misma. Si la universidad tiene que rendir cuentas y responder ante alguien o ante algo, esta instancia a la que habría que responder y dar

cuentas no es al gobierno, al Estado, al capital privado, a las transnacionales, a las fuerzas tecnológicas o a ella misma, sino a la vida de toda la *comunidad viviente*.

Este trabajo pretende ser una reivindicación filosófica de esta sabiduría como necesidad urgente. Además, intenta plantear una transformación y re conceptualización de la universidad en Latinoamérica, ya no retomando y siguiendo un modelo eurocéntrico de universidad, sino mirando y escuchando a estas voces que han sido silenciadas por siglos en el discurso filosófico tradicional occidental que ha sido desarrollado en la academia.

Si bien, el paradigma del *buen vivir* no es un proyecto universitario, sí creo que sus planteamientos nos pueden aportar luces y voces para pensar y repensar el proyecto institucional de la universidad en México. Aquí la cuestión no sería cómo deconstruir estos proyectos o paradigmas emancipatorios, sino cómo estos proyectos nos interpelan para deconstruir la universidad como institución en México y plantear una otra universidad a partir del paradigma ético-epistemológico de las comunidades originarias actuales del Latinoamérica, es decir, del buen/bien vivir (como paradigma que las atraviesa en común).

Por último, esto que he planteado no es una conclusión definitiva y cerrada sino apenas esbozos y líneas abiertas para seguir reflexionando y construyendo esas otras universidades para la vida a partir de las epistemes desterradas y anuladas. Por supuesto que esto requiere de programas y reformulaciones concretas para construir otras universidades, este será un proceso en el cual tendrá que cuestionarse muchos de los planteamientos aquí expuestos en su realización práctica, la misma práctica mostrará sus contradicciones y preguntas, esto es simplemente una conceptualización filosófica para imaginar alternativas. No pretendo que el *Buen Vivir* sea una varita o fórmula mágica para resolver de una vez por todas los problemas de nuestras universidades y sociedades, simplemente tomarlo como un ejemplo de que otros mundos, otras filosofías, otras universidades son posibles a partir de imaginarios otros que rompan con la idea de lo imposible y que abran la posibilidad de la imposibilidad. Sin embargo, habría que estar bien alertas que en este esfuerzo no se caiga en una serie de riesgos a los que puede conducir propuestas como éstas que se dan desde la academia pero recuperando saberes extra-universitarios, es decir, hay que estar atentos a los peligros de la desvirtualización del buen vivir como un discurso alternativo y de moda que termine siendo reappropriado por el mismo sistema mercantil de las universidades, o de convertirlo en un *slogan* y marketing publicitario para discursos políticos universitarios que lo reapproprien para sus fines e intereses privados, o como una mera corriente académica que pretende reconstruir lo ancestral al margen de las voces indígenas cayendo en el extractivismo cultural y epistémico. Todos

estos son riesgos que se corren ante la institucionalización del buen vivir. Tenemos el ejemplo de Bolivia y Ecuador que han reconocido institucionalmente estas dos figuras en la constitución pero que sigue correspondiendo a un modelo de Estado de matriz colonial. Como escribe Zibechi, “el Buen Vivir no puede ser una política del Estado nación sino otra cosa. Debe estar anclado en la comunidad (...) Eso que llamamos crisis – en el sentido más profundo, crisis civilizatoria – impone un nuevo equilibrio. Algo que no puede conseguirse desde arriba – quizá tampoco desde abajo – sino desde un lugar otro, que tal vez aún no alcanzamos a identificar pero que, seguramente, no es el Estado, ni ninguna de las instituciones conocidas”.²²⁵ Vuelve a aparecer aquí la insistencia de José Revueltas que planteó hace 60 años: la necesidad de una autogestión académica y, aún más, de una autogestión social para construir esas otras universidades posibles. Autogestión que, en la lectura e interpretación que aquí propongo, corresponde a otro lugar que está más allá de lo privado pero también más allá de lo que hemos conocido y concebido como “público”, es decir, más allá del Capital pero también más allá del Estado.

²²⁵ Raúl Zibechi, op.cit., p. 324 y 325

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, Alberto, "El buen vivir, más allá del desarrollo", en *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*, Gian Carlo Delgado Ramos (coordinador), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades México: UNAM, 2014, pp. 21-60
- ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Colombia: La oveja negra, 1974
- AUSTIN, Jhon L., *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1982
- ÁVILA SANTAMARÍA, Ramiro, *La utopía del oprimido. Los derechos de la Pachamama (naturaleza) y el sumak kawsay (buen vivir) en el pensamiento crítico, el derecho y la literatura*, México: Akal / Inter Pares, 2019
- BONVECCIO, Claudio, *El mito de la Universidad*, México: Siglo XXI, 1991
- BUTTLER, Judith, *Resistencias. Repensar la vulnerabilidad y repetición*, México: Paradiso Editores, 2018
- CHERON, Phillipe, *El árbol de oro. José Revueltas y el pesimismo ardiente*, México: FCE, 2014
- CRESCO BARRERA, Juan Manuel, *El Buen vivir: Del Sumak kawsay y Suma Qamaña a las Constituciones del Buen vivir: Contradicciones y desafío entre la teoría y la práctica*, Donostia, Hegoa-Universidad del País Vasco, 2013
- DERRIDA, Jacques, *La filosofía como institución*, Barcelona: Juan Granica, 1984
- _____, *Du droit à la philosophie*, Francia: Galilée, 1990
- _____, *La voz y el fenómeno*, Valencia: Pre-Textos, 1995
- _____, *La diseminación*, Madrid: Ed. Fundamento, 1997
- _____, *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*, Madrid: Trotta, 2001
- _____, *Universidad sin condición*, Madrid: Trotta, 2002
- _____, *Márgenes de la filosofía*, Madrid: Cátedra, 2006
- _____, *Acabados seguido de Kant, el judío alemán*, Madrid: Trotta, 2005,
- _____, *De la gramatología*, México: Siglo XXI, 2010
- _____, *Cómo no hablar: Y otros textos*, Barcelona: Anthropos Editorial, 2011
- DERRIDA, Jacques y FERRARIS, Maurizio, *El gusto del secreto*, Buenos Aires: Amorrortu, 2009
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *La Universidad en el siglo XXI*, México: Siglo XXI, 2015
- _____, *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México: Siglo XXI: CLACSO, 2009

DUSSEL, Enrique, *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, México: Akal / Inter Pares, 2015

El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I, Participación de la Comisión Sexta del EZLN, 2015

ECHEVERRÍA, Bolívar, *Las ilusiones de la modernidad*, México: Era, 1987

Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid: Traficantes de sueños, 2010

FANON, Frantz, *Los condenados de la tierra*, México: FCE, 1963

FRASER, Nancy, "Tras la morada oculta del capitalismo. Por una concepción ampliada del capitalismo", *New Left Review* 86, mayo-junio 2014

FERRARIS, Maurizio, *Jackie Derrida: retrato de memoria*, Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007

GONZÁLEZ CASANOVA, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México: Era, 2001

KANT, Immanuel, *El conflicto de las facultades*, 1798

KOWII, ARIRUMA, "El Sumak Kawsay" en Antonio Luis Hidalgo-Capitán, Alejandro Guillén García, Nancy Déleg Guazha (eds.), *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, Huelva, CIM/FIUCUHU/Pydlos, 2014

LENKRSDORF, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, México: Porrúa, 2005

LLASAG, Raúl, "El Sumak kawsay y sus restricciones constitucionales" en *Foro Revista de Derecho* N. 12, Quito, UASB-Ecuador, 2009

MAGAÑA MEJÍA, Daysi Azucena, *Tensiones entre formación escolar y la educación p'urhépecha a través de sus profesionistas*, Tesis de doctorado, UNAM, 2019

MARX, Karl, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol. 2, México: Siglo XXI, 1980

MIGNOLO, Walter, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona: Gedisa, 2005

PEETERS, Benoit, *Derrida*, Buenos Aires, FCE, 2013

POLANYI, Karl, *La Gran Transformación. Crítica del liberalismo económico*, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1989

REVUELTAS, José, *Los días terrenales*, México: Era, 1973

_____, *Los motivos de Caín*, México: Era, 1975

_____, *El apando*, México: Era, 1978
_____, *Los errores*, México: Era, 1979
_____, *Dialéctica de la conciencia*, México: Era, 1980
_____, *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*, México: Era, 1980
_____, *El luto humano*, México: Era, 1985
_____, *México 68: juventud y revolución*, México: Era, 2003
_____, *El cuadrante de la soledad*, Obra reunida (Tomo 4), México: Era, 2014

REVUELTAS, Andrea y Philippe Cherón (comps.), *Conversaciones con José Revueltas*, México: Era, 2001

RULLANI, Enzo, Mauricio Lazzarato, (et.all), *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid: Traficantes de sueños, 2004

Sarayaku, “El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro” en Antonio Luis Hidalgo-Capitán, Alejandro Guillén García, Nancy Déleg Guazha (eds.), *Antología del pensamiento indígena ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, Huelva, CIM/FIUCUHU/Pydlos, 2014

Subcomandante Insurgente Marcos, *Los relatos del Viejo Antonio*, México: ediciones Rebeldía, 2011

TOBAR, Javier (ed. y compilador), *Derrida desde el sur. La universidad del monte o el pensamiento sin claustro*, Popayán: Universidad del Cauca, 2017

ZIBECHI, Raúl, *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías. Autonomías y emancipaciones en la era del progresismo*, México: Bajo Tierra Ediciones, 2015