

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

¿Qué es lo público de la universidad pública? Una mirada decolonial.

Florencia Faierman.

Cita:

Florencia Faierman (2015). *¿Qué es lo público de la universidad pública? Una mirada decolonial. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/122>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿Qué es lo público de la universidad pública? Una mirada decolonial

Florencia Faierman

Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Letras – UBA

florfaierman@gmail.com

Resumen

En este trabajo se propone pensar los sentidos de lo público de la universidad pública en América Latina y particularmente en La Argentina, desde una perspectiva decolonial, poniendo en tensión las definiciones de “lo público” construidas por la Modernidad, con los aportes epistemológicos más recientes que buscan visibilizar la persistencia de la colonialidad.

Se parte de la constatación de que la universidad actual continúa ejerciendo mecanismos de inclusión/exclusión para salvaguardar las relaciones de saber-poder hegemónicas. Y a partir de un planteo prospectivo de reflexionar sobre la universidad y planificar una praxis transformadora, se recorren algunas hipótesis sobre posibles sentidos de lo público, para terminar preguntándonos “¿de quién es el derecho a la universidad?”.

Se pone el foco en la visibilización de sujetos y saberes históricamente negados por la institución universitaria, en su tarea de origen de salvaguardar el status quo de las elites dominantes de cada tiempo. Los autores seleccionados para dar cuenta de las posibilidades, límites y desafíos en cuanto a descolonizar la universidad se caracterizan por su sensibilidad hacia los sujetos históricamente excluidos, y por ser eminentemente propositivos en cuanto a la transformación de esta institución, hacia adentro y en términos de su vínculo con la sociedad.

Palabras clave: Universidad – Lo público – América Latina - Pensamiento decolonial – Prospectiva educativa

Introducción

El llamado “Giro Decolonial” abre las puertas a pensar(nos) de nuevo, a reconsiderar todo lo que hasta ahora creímos ciertamente como “verdad revolucionaria” o como “intelectualidad transformadora”. A partir de la develación de que el colonialismo no ha terminado y por tanto lo que conocemos como “postcolonialismo” encubre las relaciones de poder bajo las que vivimos, podemos/debemos asumir la colonialidad presente, y deconstruirla considerando en primer lugar que los factores económicos no han sido los únicos estructuradores del sistema mundo colonial-moderno. Castro Gómez y Grosfoguel (2007) agregan lo cultural (jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad) como elemento estructurador de ese sistema. Las exclusiones producidas por estas jerarquizaciones son, según los autores, tan estructurales para la acumulación capitalista como lo son las relaciones de explotación económicas, y continúan hoy en forma de *colonialidad global*.

La modernidad, entonces, se erige sobre la explotación económica y la dominación cultural de las sociedades americanas (Quijano, 2010). Por esto es esencialmente colonial; y por esto los constituidos como subalternos periféricos en ese mismo movimiento, no obtendrán más que una liberación formal y jurídica si no logran visibilizar y transformar su condición colonial.

En forma velada, entonces, se mantiene a la periferia global en una posición subordinada; esto no sucede sólo en un nivel abstracto sino que se materializa en las instituciones que han surgido en las regiones periféricas con la mirada puesta en la Europa occidental moderna, y en las cuales se reproducen las relaciones de poder, dando lugar a lo que se llama *colonialidad del poder*. La posibilidad de considerar las jerarquías culturales como constitutivas del sistema mundo colonial-moderno nos abre el camino para abordar la universidad con un lente decolonial, buscando por fuera de los paradigmas decimonónicos de las ciencias sociales, en diálogo con formas no occidentales-modernas de conocimiento. La tarea es en términos generales visibilizar el hecho de que la construcción de conocimiento y los sistemas de legitimación del mismo en las universidades del mundo periférico no es natural ni objetiva, sino que está signada por las relaciones de poder impuestas por la colonialidad que aún hoy hegemoniza las relaciones y jerarquías sociales, y que en nombre del universalismo, excluye.

En este marco, pensar los sentidos de lo público de la universidad pública en América

Latina y particularmente en La Argentina obliga a considerar en primer lugar en qué estamos pensando cuando hablamos de “espacio público universitario”, para luego considerar las inclusiones/exclusiones que la universidad practica y generalmente invisibiliza. Antes, es importante explicitar en qué forma se propone este trabajo analizar el presente colonial y contribuir a una universidad futura decolonizada.

Lo pensable y lo deseable

Para pensar la universidad desde una perspectiva decolonial, considero necesario en primer lugar visibilizar que no hay una sola forma de plantear su planificación, y que el enfoque que se tome sobre esta cuestión acerca o aleja de esa perspectiva. El sistema mundo colonial-moderno ha conseguido convencernos de -e instalar hegemónicamente- que la objetividad debe ser el faro que nos guíe en el mundo de la ciencia. Podremos entonces describir el presente y, si hemos tomado los recaudos metodológicos exigidos por el paradigma positivista, arribar a predicciones más o menos certeras sobre el futuro, con una neutralidad garantizada.

Otra posibilidad, crítica de la anterior, es que además de describir el presente busquemos explicarlo. Aquí se suma a la tarea metodológica de cuantificar, la de realizar un análisis cualitativo del presente, que entonces suponemos que nos llevará a una predicción del futuro que incluya algunos aspectos subjetivos tanto del presente como del futuro.

El problema con las dos posturas anteriores es que en ningún caso se nos está preguntando a los investigadores qué esperamos de ese futuro, qué nos gustaría que pase, qué creemos que debería pasar. Evidentemente el ocultamiento de esta pregunta tan simple debe estar ocultando otras cuestiones. Wallerstein (1996; en Llomovatte, Juarros y Kantarovich, 2014) explica que lo que está velado es que las miradas de los actores sobre el futuro influyen necesariamente en él.

Tomar en consideración entonces la subjetividad, deseos y posiciones de quien aborda analíticamente y planifica la universidad no borra la objetividad de la escena sino que justamente explicita más variables en juego. Al sistema mundo colonial-moderno “le conviene” invisibilizar todo esto porque es su forma de mantener el status quo hegemónico: si el futuro sólo puede ser una replicación predictiva del presente, no hay riesgo de que cambien

las relaciones de poder actuales que naturalizan la existencia de grupos dominantes y grupos subalternos. Las autoras citadas proponen entonces una mirada prospectiva de la planificación de la universidad. Y en el mismo sentido, Castro Gómez y Grosfoguel (2007) reconocen la necesidad de una *corpo-política del conocimiento* sin pretensión de neutralidad ni objetividad.

Si bien ha habido diversas definiciones de este Enfoque Prospectivo, podríamos decir en términos generales que refiere a un modo de abordar la política educativa -en este caso la universitaria- que supera la mera descripción del presente y predicción del futuro, en busca de que la reflexión ilumine la acción sobre el hoy con proyección a un porvenir no sólo posible sino sobre todo deseable (Llomovatte, Juarros y Kantarovich, 2014).

Desde este posicionamiento metodológico, las condiciones de posibilidad de transformación de las lógicas tradicionales de la universidad son especialmente dos: el cambio de valoración del conocimiento construido, basado en su función social; y su articulación con la demanda social.

Ribeiro (1973) coincide con esta perspectiva: “(...) *nuestras universidades necesitan hoy día, más que todo, de nuevas utopías concretas y viables que sustituyan su arcaico ideario individualista y elitista.*” (Ribeiro, 1973. pág. 87).

Por su parte y más cerca de esta propuesta de planificación, De Sousa Santos (2005) propone como utopía posible y deseable una universidad protagonista en la resolución colectiva de los problemas sociales. Propone, en el marco de la globalización neoliberal, una globalización contrahegemónica que incluye la globalización solidaria de la universidad, e intenta decodificar los sujetos de ese movimiento alternativo: la universidad pública, el Estado nacional, los ciudadanos individualmente u organizados representando intereses sociales, y el capital nacional.

Aquí interesa el tercer actor mencionado. El sujeto históricamente distanciado de la universidad por el carácter elitista de ésta, es sin embargo fundamental para la reforma contrahegemónica; para sumarlo a la batalla, es necesario que la universidad asuma y ejerza activamente su rol social, con compromiso solidario con las problemática de esos sujetos, y consiguiendo su ingreso no sexista/clasista/racista a las filas de la construcción y legitimación de conocimiento.

El autor entiende que las alternativas para una universidad con esa impronta son fundamentales para pensar en forma prospectiva una reforma de la universidad que tenga como eje su rol social y la deconstrucción de la colonialidad del saber:

“La universidad no sólo participó en la exclusión social de las 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. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la universidad en conjunto; no solamente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta.” (De Sousa Santos, 2005. Pág. 65).

Existe entonces una propuesta concreta: que además de producir conocimiento, la universidad produzca prácticas concretas que rompan con las tradicionales divisiones por cátedras, claustros, disciplinas, típicas del binarismo colonial hegemónico. Que la indisociabilidad entre Investigación, Docencia y Extensión sea la lógica que impere. Que una praxis real entre las prácticas universitarias y el conocimiento que allí se produce dé a luz una Universidad cuyo parámetro de calidad sea la construcción de conocimiento socialmente útil y valorado, con base en la inclusión social. (Llomovatte Juarros y Kantarovich, 2014)

Cuando lo pensable y lo deseable se vuelven Decreto

En el año 2008, el Estado Plurinacional de Bolivia creó por decreto presidencial N° 29664 tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL). No es la intención realizar aquí un análisis en profundidad de esta política, mucho menos analizar el nivel de implementación. La intención es simple y doble: por un lado, visibilizar su existencia como deseo y concreción de una universidad que tantas veces ha sido pensada, que en este trabajo se plantea como posibilidad futura, y que un gobierno latinoamericano tomó la decisión política de que se haga realidad, coherentemente con los fundamentos base de ese Estado.

Por otro lado, es muy interesante encontrar en la letra de la legislación que crea estas universidades los principios políticos, filosóficos y pedagógicos que la perspectiva decolonial propone poner en debate.

En primer lugar, en sus Considerandos, el Decreto no sólo hace mención a la invasión española del siglo XV como inicio de la dominación de los pueblos indígenas

latinoamericanos, lo cual ya es novedoso entre la legislación universitaria tradicional, sino que hace referencia también a la continuidad de esa dominación en el siglo XX, afirmando que “(...) a partir de la Revolución de 1952 se estableció una educación mono — cultural y castellanizadora bajo la filosofía occidental, con la que se sometió a la población indígena a un proceso de aculturación y etnocidio.”. Tomando la conceptualización de Castro Gómez y Grosfoguel (2007), podemos pensar que estas universidad se propone la *segunda descolonización*.

Por otro lado, también en los Considerandos pone sobre la mesa los límites dados por reducir la democratización de la universidad al ingreso de los grupos sociales subalternos a la universidad tradicional porque, como explica De Sousa Santos (2005), no se está tomando en cuenta para la transformación la importancia de considerar qué conocimientos estamos proponiendo que sean transmitidos a quienes incluimos: “(...) la incorporación de jóvenes indígenas en las universidades públicas y privadas ha significado procesos de alienación y pérdida de identidad cultural, la priorización de los intereses individuales y una visión predominantemente comercial del conocimiento.”.

Otro aspecto materializado en el Decreto de los que se desarrollará en los apartados siguientes es la búsqueda de reunir el conocimiento científico moderno con la producción de conocimiento productivo de los grupos subalternos, “(...) para transformar el aparato productivo del país, ensamblando la tecnología de punta moderna con los principios de la economía comunitaria.”. Esto aporta también a romper con la idea moderna de que existen sociedades más y menos desarrolladas suponiendo una superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007). Se podría estar tratando de una estructura heterárquica en el que todas las variables tienen influencia en igualdad de condiciones en una coyuntura histórica específica.

Por último, cabe destacar entre los fundamentos filosófico-políticos de la legislación, en su artículo 3°, la integración Universidad, Sociedad y Estado como guía de trabajo.

Este Decreto, además de materializar una universidad que rompa con la colonialidad del saber, explicita los orígenes de esa colonialidad, lo que evidencia las posibilidades reales de que una perspectiva prospectiva de pensar la universidad dé como fruto instituciones que alojen a los grupos sociales históricamente marginados, no sólo incorporándolos como aprendices sino fundamentalmente convocándolos a ser parte de la legitimación decolonizada de esa institución, de los conocimientos que allí se construyan y de su pertinencia y

compromiso social, disputando la hegemonía del conocimiento ilustrado.

Lo público y el público

Según Cullen (2007), nos encontramos en una crisis en cuanto a la manera de entender lo público; y propone esta situación como una oportunidad para repensarlo, resistiendo y revisando la visión iluminista moderna colonial que ha tendido a restringir lo público y la participación. Lo público, entonces, no necesariamente significa la inclusión de todos.

La reducción de lo público a lo racional, propio del pensamiento moderno, termina por separar la ética de la política: el espacio público ya no es cultural sino jurídico-científico (Cullen, 2003). Sin embargo, esta postulación con intenciones universalistas no es más que el velo que cubre la politicidad inherente a cualquier práctica pedagógica. Castro Gómez y Grosfoguel (2007) agregan a esto que el hecho de que lo cultural se reduzca a cuestiones jurídico-científicas es lo que permite naturalizar que los conocimientos subalternos pertenecen a una etapa previa e incluso mítica del conocimiento, y por lo tanto son inferiores o atrasados.

Haciendo un poco de historia, Ribeiro (1973) comenta que la universidad ha sufrido modernizaciones más o menos coyunturales, como mera actualización o incorporación histórica, destinadas a tornar nuestros pueblos más eficaces en el cumplimiento de su papel periférico y subalterno. Es decir, continuando la tradición colonial con disfraz renovador. Incluso en intentos de mayor radicalización de los cambios, el hecho de que la universidad esté histórica y estructuralmente preparada para operar al servicio de las elites dominantes hace que enseguida el sistema la devuelva a su función social reproductiva de las relaciones de poder establecidas. De allí la enorme y difícil tarea de romper con su historia colonializante, y la pertinencia de la perspectiva prospectiva como camino para lograrlo.

Por su parte, Habermas propone pensar la “esfera pública” separada del Estado democrático moderno. El autor está criticando el ejercicio de identidad de estas dos cuestiones que realizaron los gobiernos soviéticos para justificar su vuelco autoritarista. Cabe aclarar que si bien Habermas está posicionado en otra perspectiva diferente de la decolonial, su idea sobre lo público sirve a los fines de este trabajo para poner en cuestión algunas “verdades” asumidas al interior de las universidades sobre lo que significa que sean públicas.

Fraser (1992) explica que Habermas entiende la esfera pública, contextualizada en la

conformación de los estados burgueses y en contra de los absolutismos en decadencia, como un espacio de individuos iguales (igualados en esta reunión, podríamos decir) reunidos para discutir lo común, mediando entre la sociedad y el Estado, estableciendo así una separación “originaria” entre ambos ámbitos. Luego, con el advenimiento del Estado de Bienestar, ambas esferas se entremezclarían de nuevo, dando lugar a las relaciones y la opinión pública. Y en el capitalismo tardío actual, resulta necesario rediscutir la concepción de *esfera pública* desde una perspectiva crítica y, agregamos, decolonial.

Estas ideas parecen lejanas en tiempo, espacio y enfoque. Sin embargo, es innegable que gran parte de la comunidad universitaria se considera a sí misma como intermediaria entre un Estado y una Sociedad, que se encontrarían insalvablemente separadas. En La Argentina esto puede visibilizarse con mayor fuerza observando que esta comunidad es histórica opositora de cualquier gobierno que intente unir esos dos campos, o peor, que ose considerarlos una misma cosa. Siguiendo este razonamiento, podríamos pensar que al interior de la universidad la idea de lo público se parece bastante a la que describe Habermas, quedando entonces ubicada en una lógica liberal y demócrata de elite.

Aquí entonces es donde se presenta una tensión: siguiendo la categorización de “lo público” de Fraser (1992), la universidad argentina es pública porque está en relación al Estado y es accesible a todos; pero está en discusión si también incumbe a todos y concierne intereses compartidos. La llamada “autonomía universitaria” puede pensarse como materialización de esta tensión: *“En la concepción burguesa, es precisamente esta naturaleza extra-gubernamental de la esfera pública que confiere una sensación de independencia, autonomía y legitimidad a la opinión pública generada en ella.”* (Fraser, 1992. Pág 14).

La autora convoca la idea de “exclusión”, como acción velada necesaria para que la “esfera pública” mantenga su entidad separada, ya que si todo individuo pudiera ser incluido, si todos se incluyeran, ya no podría estar separando a -ni separada de- la sociedad y el Estado. *Inclusión y masividad* quedan entonces en este acto excluidas entre sí desde la perspectiva moderna: *“Que en un escenario dado las distinciones existentes de clase se pongan a un lado y se neutralicen, no significa que sea realmente así.”* (Fraser, 1992. Pág 4).

En esto punto cabe traer aquí la distinción que realiza De Sousa Santos (2005) entre *masificación y democratización*: considerando el interjuego -las intersecciones que propone Lugones (2008)- entre raza/género/clase, podría pensarse que la universidad latinoamericana masivizó el acceso durante el siglo XX (es decir, hay concretamente más estudiantes en el

nivel educativo superior universitario), pero no por ello se democratizó, ya que sigue habiendo inclusiones/exclusiones entre y al interior de cada variable antedicha. Podríamos considerar que desde una perspectiva del mundo colonial-moderna el mero aumento cuantitativo (medible y objetivo según las reglas de la ciencia moderna) es muestra de mejora. Ahora bien, desde la perspectiva decolonial sabemos que hay allí ocultas relaciones de dominación que impiden que las diversas subalternidades accedan, no sólo físicamente, sino sobre todo en términos de participación real en la producción de conocimiento.

Es importante entonces destacar que el concepto de “público” también remite a “el público”, que podríamos pensar como el conjunto de individuos que observan lo que sucede fuera de ellos individual y colectivamente. Para la comunidad universitaria y para quienes defienden su lugar separado de la sociedad y del Estado, quizás lo público de la universidad pública sea el público, que observa, ajeno a su construcción y a las construcciones de conocimiento. Sin embargo, como se dijo anteriormente, De Sousa Santos (2005) afirma que una universidad emancipatoria necesita que este “público” se convierta en protagonista de su construcción, para una legitimación emancipatoria de la universidad. Esto no será posible mientras las esferas del Estado y la sociedad se encuentren separadas, ni mientras la universidad a su vez se distinga de ambos intentando mediar; y menos si la mediación es bajo la imposición de jerarquías excluyentes ya sea por raza, género, clase, etc.

Es decir que aunque no parezca haber exclusiones -más aún en La Argentina, donde la universidad pública tiene una tradición de gratuidad y acceso irrestricto que hace más difícil aún encontrar en ella exclusiones- porque la idea de “lo público” otorga un status de igualdad política más allá de las diferencias sociales o culturales, siguiendo a Fraser podemos afirmar que estamos ante la presencia de una inclusión formal, que lo es sólo en base a un axioma falso de igualdad en la esfera pública, dada por la invisibilización de las desigualdades reales.

“La Universidad Latinoamericana creció deformada y disfuncional desde el punto de vista de los intereses de las poblaciones que la mantenían con los frutos de su arduo trabajo. Pero, desde el punto de vista de las élites, ella cumplía cabalmente su función social.” (Ribeiro, 1973. pág. 83). Volviendo a la revisión de lo público, podríamos pensar que esta deformidad es sostenida por la institucionalización de una esfera pública que formalmente incluye pero realmente excluye, siendo esto funcional a los intereses hegemónicos de dominación y colonialidad, manteniendo separada la “esfera pública” de “el público”: unos toman decisiones y producen conocimiento, los otros acatan decisiones y, con suerte,

consumen conocimiento. Aquí otra vez se presenta con claridad la lógica binaria propia del sistema mundo colonial-moderno, que impide el encuentro.

Otro aspecto que aporta Fraser (1992) a esta discusión es el interrogante sobre si en realidad la formalidad inclusiva en el espacio de deliberación supuestamente abierto a todos no oculta justamente un ejercicio de dominación. *“En las sociedades estratificadas, los grupos sociales con diferentes grados de ejercicio de poder tienden a desarrollar estilos culturales valorados desigualmente. El resultado es el desarrollo de presiones informales poderosas que marginalizan las contribuciones de los miembros de los grupos subordinados tanto en contextos cotidianos cuanto en las esferas públicas oficiales.”* (Fraser, 1992. Pág. 7). Por lo tanto, pensando en la universidad planteada como esfera pública, podemos ver cómo hay ocultas exclusiones también en este sentido: los sectores populares tienen un estilo no valorado allí, y por lo tanto su inclusión es sólo formal, en la medida en que no son realmente escuchados, quedando así, como dijimos, en el lugar de “el público”, sin participación real en la construcción del conocimiento.

¿De quién es el derecho a la universidad?

La educación superior argentina tiene hoy la posibilidad histórica de pensarse en términos de derecho social y universal. Porque más chicos terminan la escuela secundaria gracias a la obligación legal dada por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 y a las condiciones materiales dadas, entre otras cosas, por la Asignación Universal por Hijo. Y porque se ha extendido territorialmente la existencia de universidades, por lo que cada vez más jóvenes en condiciones legales y materiales de acceder, tienen también dadas las condiciones geográficas de hacerlo.

En función de esto, Rinesi (2012) plantea que el compromiso social de la universidad no puede reducirse a la “extensión”, a atender las necesidades de los que “quedan afuera”, naturalizando en este acto que hay sujetos que quedarán siempre afuera. Quedarnos con esto sería como invertir la relación causa-consecuencia de la exclusión: la extensión universitaria existe porque indefectiblemente habrá personas por fuera de ella. Rinesi propone cambiar el ángulo de análisis. La universidad pública, como parte del Estado, debe proponerse garantizar que nadie que quiera estar dentro no lo esté. Y en pos de este objetivo, el autor entiende que el

compromiso social de la universidad también debe pasar por la cuestión de la formación de estos sectores antes excluidos que hoy quieren y pueden ejercer su *derecho a la universidad*.

Aquí aparece de nuevo fuertemente la necesidad de reflexionar sobre los saberes que queremos que circulen en el ámbito universitario para que sea posible y profunda la ruptura de los lazos colonizantes que históricamente ha reproducido la educación superior en los países latinoamericanos y en Argentina en particular.

Por su parte, De Sousa Santos (2005) incluye la extensión como elemento infaltable de una universidad descolonizada. Sin embargo, también observa que la concepción de la extensión como acción de ampliar los alcances de lo producido en la universidad no alcanza para lograr una universidad emancipatoria. El autor destina a la participación real de los actores sociales en la producción de saberes el espacio de la investigación-acción, que se propone involucrar activamente a esos sujetos, entendiendo las prioridades investigativas en relación directa con las necesidades de los grupos sociales que no cuentan por sí mismos con el poder necesario para hacerlo. De nuevo, para que sea verdaderamente contrahegemónica resulta imprescindible que se plantee como alternativa a la globalización neoliberal, remarcando la utilidad social de la universidad.

El autor va más lejos aún y, fiel a la perspectiva decolonial que llama a la integralidad de las miradas, las disciplinas y los espacios; y desde una perspectiva prospectiva de la universidad mirando las posibilidades presentes de acción en pos de un futuro no sólo posible sino también deseable, ve la necesidad de una extensión pero agregando una nueva direccionalidad del movimiento de sujetos y saberes, de fuera hacia adentro de la universidad: la *ecología de saberes*.

La ecología de saberes “*Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad.*” (De Sousa Santos, 2005. Pág. 67). Se trata de recuperar lo propio de los países y grupos sociales periféricos, de hacer justicia la injusticia cognitiva imperante por la expropiación colonial de eso propio.

Podríamos decir que se trata de un conjunto de prácticas cuyo objetivo es sacar a los grupos subalternos del lugar de “el público”, creando “(...) *comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de*

aprendices.” (De Sousa Santos, 2005. Pág. 68).

Podemos pensar entonces que el ejercicio del *derecho a la universidad* debe ser universal y no de unos pocos que en nombre de la ciencia dominan a los demás en ejercicio del poder que les otorga un saber supuestamente neutral y universal. También podemos decir que el ejercicio del *derecho a la universidad* no es sólo posible en tanto se haya transitado por ella en calidad de estudiante. Lo que surge de estas reflexiones es que esto deseable es posible en tanto se revisen y amplíen las concepciones de lo público de la universidad pública, visibilizando y permitiendo la posibilidad de construir y legitimar los conocimientos en el marco de una ecología de saberes que considere válidas las producciones de los múltiples grupos involucrados, deshaciendo las jerarquías de clase, raza, género, que subalternizan y excluyen.

Conclusión

Puede verse en el desarrollo de este trabajo cómo los autores del giro decolonial están proponiendo, aún sin explicitarlo de esta forma, sacar a la universidad del lugar de esfera pública mediadora entre el Estado y la sociedad, separada de ambos, para conformar un entramado integrado de ámbitos de producción, legitimación y distribución de saberes.

La idea de “esfera” automáticamente dibuja un límite que incluye a algunos y excluye a muchos. Se trata de que caigan los muros que nos obligan a ver un adentro y un afuera indisociables entre sí. La universidad pública podrá ser democrática y emancipadora en la medida en que lo público deje de ser una esfera y se convierta en campo de lucha por la decolonización del conocimiento, por la ruptura con las formas de conocer mediante las que nos colonizaron y nos siguen colonizando.

Hay un cambio posible, entonces, en la concepción de lo público de la universidad pública, en tanto esta cualidad se materializaría en el cumplimiento de la función social de la institución, en favor de las subalternidades históricamente excluidas de los claustros. Esto no sólo ocurriría en la medida en que esos grupos sociales aún colonizados sean parte activa de su dinámica productiva, sino también y sobre todo en la medida en que la legitimación de la universidad esté dada por la integración de los conocimientos y culturas propias de esos grupos, en conjunto con el conocimiento científico.

Esta propuesta supera las miradas extensionistas y también las relativas a masivizar el ingreso a la universidad; promoviendo esto último, en definitiva los grupos excluidos son incorporados, pero siguen estando en una posición subalterna en tanto se les está permitiendo acceder como consumidores u observadores -como “el público”- al conocimiento legitimado en la normativa moderna-colonial científicista. En cambio, la *ecología de saberes* o el *derecho a la universidad* aportan la posibilidad real, en términos prospectivos, de legitimación de los saberes invisibilizados por el sistema colonial-moderno, a la vez que ubican a sus sujetos en un lugar activo esa legitimación.

Así, lo público recuperaría sus cuatro aspectos señalados por Fraser (1992): estar en relación al Estado, ser accesible a todos, ser de incumbencia de todos y concernir a intereses compartidos. Es importante añadir en este punto, que estas conclusiones prospectivas no deben ser tomadas como recetas universales, ya que si así fuera se presentaría otra vez el peligro de repetir las lógicas neoliberales de dominación. Para que el compromiso con la demanda social sea posible, es necesario que las transformaciones se piensen y practiquen contextualizadamente, con la mirada en la realidad social de la que cada institución universitaria forma parte.

Es importante aclarar, siguiendo a Castro Gómez y Grosfoguel (2007) que no se trata de un rescate fundamentalista de la “autenticidad cultural”, sino de visibilizar los conocimientos Otros, reconocerlos, jerarquizarlos e integrarlos ecológicamente. Se trata de construir una ciencia social que pase de la búsqueda de conocimiento *de* los otros a la del conocimiento *con* los otros (Lander, 2000).

Considero que es aquí, en la posibilidad de la interpelación ética, donde es posible pensar en saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos (Cullen, 2009). Donde es posible crear formas alternativas de racionalidad ética y también nuevas formas de utopía (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

CASTRO GÓMEZ Y GROSFUGUEL (2007) “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfogel, Ramón (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

CULLEN (2003) “La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas” en Globalización y nuevas ciudadanías REIGADAS, M.C Y CULLEN, C. coords. Mar del Plata. Ed. Suárez.

CULLEN (2007) “Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina” en Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación. México. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

CULLEN, C "De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. Aportes de la filosofía intercultural a la educación" en *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía, Bs.As. 2009.

DE SOUSA SANTOS (2005) La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

FRASER (1992). “Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente”. *Revista Ecuador Debate*, (46).

LANDER (2000) “Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales”, CLACSO-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

LLOMAVATTE, JUARROS Y KANTAROVICH (2014) “Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana”, en Llomovatte, S, Juarros, F. y G.

Kantarovich. (dir., comp.) Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública. OPFyL, UBA. (en prensa).

LUGONES (2008) "Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial", en Mignolo, W. Género y descolonialidad, Ediciones del signo, Buenos Aires.

QUIJANO (2010) "La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado". En Casa de las Americas 259 260 abril septiembre 2010.

RIBEIRO (1973) La universidad nueva: un proyecto. Fundacion Biblioteca Ayacuch.

RINESSI (2012). "¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?". Instituto de Estudios y Capacitación. Buenos Aires.

FUENTES:

Bolivia: Decreto Supremo N° 29664. 2 de agosto de 2008.