

# De la universidad a la pluriversidad

## Creatividad y crisis de la producción académica de conocimiento

*Olaf Kaltmeier*

■ Doi: 10.54871/ca24cc70d

Siguiendo el debate decolonial latinoamericano, se podría tener la impresión de que la crisis de la universidad es tan profunda que su reocupación emancipadora puede considerarse un proyecto perdido. En una perspectiva histórica profunda, se denuncia el enredo de la universidad en el proceso de colonización del conocimiento, desde el inicio de la Conquista hasta hoy. Desde finales del siglo XIX, la universidad estuvo al servicio de los proyectos de construcción nacional y fue regulada en gran medida por el Estado, suprimiendo las formas locales de producción de conocimiento. Con el giro neoliberal, a partir de mediados de los años setenta, el panorama universitario se privatizó cada vez más y fue orientado por el Estado hacia el mercado. Sobre todo en los años ochenta, la universidad estadounidense se impuso, incluso mediante la coacción.

En la sociedad de la información (Castells, 1997), también proclamada por la Unesco, el conocimiento se convirtió cada vez más en una mercancía. Y las universidades se convirtieron en empresas privadas que ofrecen servicios de conocimiento para quienes pueden pagarlos. En los paisajes científicos no regulados, la

desregulación neoliberal de la producción de conocimiento impulsó tal florecimiento, que en Chile, siguiendo el ejemplo de las series de medicina forense de Estados Unidos, se ofrecieron los llamados estudios CSI para los que luego no hubo mercado profesional alguno, ya que las asociaciones de medicina forense no reconocieron estos títulos. Sin embargo, las universidades públicas también se vieron presionadas para ajustarse cada vez más al mercado. Según el filósofo colombiano Santiago Castro Gómez (2014), el conocimiento hegemónico ya no lo producen las universidades para el Estado, sino los *think tanks* y los institutos de investigación de las empresas transnacionales, especialmente en el campo de la informática. Además, en el ámbito de las formas cotidianas de conocimiento compartido –o, en pocas palabras, de la *doxa*– los medios sociales, los influencers y –como señala Néstor García Canclini (2019) en su ensayo político recientemente publicado– los algoritmos que producen opiniones y verdades ganan cada vez más importancia.

## **Universidades en crisis**

Un punto de partida de la crítica poscolonial a la universidad es la geopolítica desigual del conocimiento. Este concepto asume que las narraciones de la historia del conocimiento son geohistóricas y están relacionadas con un “lugar de origen” y con patrones específicos de normas y valores sociales. Por tanto, el conocimiento no es abstracto ni deslocalizado. En el proceso de expansión colonial europea, el conocimiento occidental se impuso por la fuerza en otras regiones del mundo, desplazando, superponiendo e hibridando otras epistemologías hasta el punto de llegar al “epistemicidio”. Para contrarrestar esta violencia epistemológica en curso, es necesario un doble movimiento compensatorio. Por un lado, se trata de rechazar las pretensiones universales del pensamiento occidental y de provincializar el pensamiento europeo.

Esta reflexión pretende rechazar el imaginario hiperrealista del conocimiento mundial europeo y situar la producción de conocimiento occidental en su contexto geohistórico. específico. Por otra parte, es una preocupación de los enfoques decoloniales poner en diálogo otras epistemologías con las formas occidentales de producción de conocimiento.

Sin embargo, el espacio social vivido de la universidad está estructurado a lo largo de diferentes vectores de poder y acceso desigual a los recursos. La propia formación de la universidad occidental pone muchos obstáculos a un libre diálogo de saberes.

La antropóloga social Joanna Pfaff-Czarnecka (2017) ha analizado la universidad como un espacio social regulado por diversas oportunidades de acceso formales e informales, muy desigualmente distribuidas. Esto afecta especialmente a los estudiantes y profesores que también se sitúan en epistemologías no occidentales, ya que la exclusión social –especialmente a través del racismo y el clasismo– va de la mano de los principios meritocráticos basados únicamente en criterios occidentales. La desigualdad social se combina con la desigualdad epistemológica (Sousa Santos, 2007, p. 44). En este sentido, la universidad funciona principalmente como una máquina clasificadora. El teórico poscolonial africano, Achille Mbembe (2016), escribe al respecto: “las universidades son hoy grandes sistemas de control autoritario, de normalización, de gradación, de contabilidad, de clasificación, de créditos y de sanciones” (p. 30). Y exige:

Hay que descolonizar los sistemas de acceso y de gestión en la medida en que han convertido la enseñanza superior en un producto comercializable, calificado, comprado y vendido por unidades estándar, medido, contado y reducido a la equivalencia de la grapa por pruebas impersonales y mecánicas y, por tanto, fácilmente sometido a la coherencia estadística, con normas y unidades numéricas (p. 30).

Pero la crisis va más allá. Ya en los años 90, el filósofo posmoderno francés François Lyotard había analizado la crisis de la

metanarrativa moderna y sus fundamentos epistemológicos. En este contexto, el pensamiento occidental moderno se muestra cada vez más inadecuado para hacer frente a las múltiples crisis actuales. Boaventura de Sousa Santos lo expresa sucintamente: “nos enfrentamos a problemas modernos para los que no hay soluciones modernas” (2011, p. 28).

En la actualidad, estamos considerablemente alejados en todo el mundo del sueño moderno de una sociedad mundial socialmente integrada de clases medias niveladas. En su lugar, estamos avanzando hacia una forma de sociedad refeudalizada y altamente segregada (Kaltmeier, 2018). La extrema brecha social multiescalar, con un 1 % de riquísimos en la cúspide, no puede cerrarse con promesas de desarrollo o progreso tecnológico. Del mismo modo, la crisis planetaria múltiple, que ha encontrado su metaexpresión en el concepto de antropocentrismo, no puede resolverse con la razón instrumental y la innovación tecnológica. En particular, no se trata solo de adaptar los procedimientos, las rutinas y las estrategias de acción, sino que se cuestionan los supuestos fundamentales de los sistemas de pensamiento modernos. Recientemente, antropólogos como Philippe Descola han señalado que la separación categórica de naturaleza y cultura de la modernidad en la comparación interepistemológica es una forma especial que no comparten casi todas las epistemes no modernas. La invención de la naturaleza y su separación de lo cultural es, pues, el resultado de un sistema europeo moderno de clasificación que es, como dice Marshall Sahlins, “obvio para casi nadie más que nosotros” (citado en Descola, 2014, p. 44)

## **De la universidad a la pluriversidad**

Una dimensión estimulante del pensamiento reciente del campo de los estudios latinoamericanos es el énfasis en la necesidad de una producción de conocimiento horizontal basada en el diálogo

entre investigadores con diferentes horizontes epistemológicos. Siguiendo al filósofo de la liberación latinoamericano, Enrique Dussel, esto puede describirse como el intento de un transmodernismo que invoca, si seguimos las ideas de Ramón Grosfoguel, un pluriversalismo en contraste con las formas occidentales de universalismo. Con ello, el trío de autores transnacionales, Capucine Boidin, Ramón Grosfoguel y James Cohen (2012), espera una profunda reforma de la universidad: “Reformar la universidad con el objetivo de crear un pluriversalismo cosmopolita crítico menos provinciano y más abierto implicaría una refundación radical de nuestras formas de pensar y una trascendencia de nuestras divisiones disciplinarias” (p. 3). Este sería el camino para pasar de una universidad occidentalmente estrecha a una pluriversalidad abierta. El pensamiento moderno tendría que aceptar sus propias limitaciones para poder dialogar con otros sistemas de conocimiento.

Las reflexiones de Achille Mbembe apuntan en una dirección similar: “Es un proceso que no abandona necesariamente la noción de conocimiento universal para la humanidad, sino que la abraza a través de una estrategia horizontal de apertura al diálogo entre diferentes tradiciones epistémicas” (2016, p. 37).

Las ideas que he desarrollado junto con Sarah Corona Berkin (2012) en un intercambio con una red de conocimiento europeo-latinoamericana desde 2008, se alinean con este razonamiento. En este contexto argumentamos a favor de una producción de conocimiento horizontal-dialógica que abarca todas las etapas del proceso de investigación, desde la idea del proyecto, pasando por la investigación de campo y la evaluación, hasta la publicación (Kaltmeier, 2012), y que no es en absoluto armoniosa, sino que se caracteriza por “conflictos generativos” (Corona Berkin, 2020). Sin embargo, esta forma de entender la producción de conocimiento choca con los límites de la academia occidental, que considera a los colegas investigadores como informantes o, lo que es peor, como fuentes que hay que explotar. Si bien la copresencia y el diálogo siguen siendo necesarios en la situación de investigación de campo, el proceso de

evaluación y escritura en la comodidad del propio hogar se asemeja a un acto de exorcismo que conjura la polifonía y la coinvestigación y, en última instancia, restablece al académico occidental como la autoridad válida de la producción de conocimiento.

Dentro de las disciplinas, es necesaria una apertura epistemológica. En las humanidades y las ciencias sociales, las trayectorias de desarrollo de las sociedades occidentales europeas y estadounidenses se siguen tomando como modelo de desarrollo social por excelencia. Paradójicamente, los mismos enfoques que, como la etnología, la antropología social y la sociología del desarrollo, tenían afinidad con esa apertura –a pesar de todos los enredos coloniales– han sido empujados cada vez más a los márgenes de las universidades. En su lugar, se observa una “autoprovincialización” que no pudo ser ocultada ni siquiera por la universalización de los regímenes de pensamiento occidentales locales y provinciales en forma de estudios globales en la década de 1990.

Solo el fomento de los estudios de área transregionales en Estados Unidos y Alemania en los últimos años ha contrarrestado parcialmente esta tendencia. En la Universidad de Bielefeld, el programa de estudios interamericanos del Centro de Estudios Interamericanos (CIAS) es una expresión de este intento. De este modo, en la provincia de Westfalia Oriental se han abierto espacios transculturales y transdisciplinarios de diálogo entre Angloamérica y América Latina, entre el norte global y el sur global, que difícilmente habrían sido posibles en otros lugares, aunque solo sea por razones de política lingüística. Otro ámbito de las formas dialógicas de producción de conocimiento es la transdisciplinariedad. Especialmente en los estudios regionales, se ha denunciado una y otra vez el “parroquialismo” –la estrechez de miras– de las disciplinas. En lugar de trabajar de forma abierta y centrada en los problemas, los marcos disciplinarios se imponen de forma deductiva. En resumen, las disciplinas disciplinan. Al mismo tiempo, según el teórico de la ciencia anarquista Paul Feyerabend (1975), simplifican las ciencias y sus actores (p. 16). Como argumentó Immanuel Wallerstein (1991),

la separación disciplinaria del siglo XIX se extiende profundamente en el tejido organizativo y estructural de la universidad. Este aspecto también fue destacado por Helmut Schelsky en su visión interdisciplinaria de la construcción de la Universidad de Bielefeld en 1969.

Para posibilitar diversas transgresiones *con-creativas* y encuentros dialógicos dentro de la universidad, hay que crear espacios adecuados. Wallerstein criticó que la segregación espacial por disciplinas en el campus es un obstáculo para la producción de conocimiento creativo y transdisciplinar. En lugar de organizar de forma abstracta los lugares de producción de conocimiento según las disciplinas, tendrían sentido los clústeres transdisciplinarios, o laboratorios que, partiendo de problemas concretos, reúnan los enfoques de conocimiento necesarios y los lleven a un intercambio creativo. Dentro de las universidades, este tipo de producción de conocimientos solo suele tener lugar en instituciones separadas de las disciplinas, como los centros de estudios avanzados con sede en la universidad. Podríamos pensar aquí en los grupos de investigación interdisciplinarios del ZiF –el Centro de Investigación Interdisciplinaria de la Universidad de Bielefeld– o en los laboratorios de conocimiento del CALAS, el Centro María Sibylla Merian de Estudios Avanzados Latinoamericanos, con sede en Guadalajara. Pero la transgresión de los espacios disciplinarios dentro de la universidad no es suficiente para hacer justicia a una amplia producción horizontal *con-creativa* de conocimiento. Lo que se necesita es una descolonización de los espacios universitarios. Porque el orden espacial de la universidad y las prácticas espaciales jerárquicas asociadas a él –como el profesor en el estrado frente a la pizarra y los estudiantes en los bancos de escritura– no suelen estar diseñados para el diálogo. Mbembe (2016) también reclama una desjerarquización y descolonización de los espacios universitarios: “Por tanto, la descolonización de los edificios no es una cuestión frívola. Hasta cierto punto, una buena educación universitaria es imposible sin una amplia infraestructura/arquitectura material.

La vida intelectual puede depender del tipo de edificios en los que tienen lugar las conversaciones!” (p. 30). Aquí Mbembe da en el clavo, porque incluso las nuevas formas de diálogo interacadémico no resuelven los problemas planteados por los pensadores decoloniales latinoamericanos. La transdisciplina crea espacios de diálogo entre las disciplinas académicas acuñadas por Occidente, pero no necesariamente con otras epistemologías o formas de producción de conocimiento.

Más allá de esta transdisciplinariedad, también es necesaria la indisciplinariedad, es decir, un diálogo con otras formas de producción de conocimiento fuera de las disciplinas académicas. En muchos Centros de Estudios Avanzados –entre ellos, el ZiF de Bielefeld– se ha buscado para ello el intercambio con el arte como forma alternativa de producción de conocimiento. Pero la indisciplinariedad debe ir más allá. Boaventura de Sousa Santos aboga por una ecología del conocimiento. Esta consiste en “promover el diálogo entre el conocimiento científico y humanístico que produce la universidad y las culturas laicas, populares, tradicionales, urbanas, campesinas, provinciales y no occidentales (indígenas, africanas, orientales, etc.) que se difunden en la sociedad” (Sousa Santos, 2007, p. 44). El préstamo semántico de la ecología, puede llevarse más allá en el sentido de que la diversidad de conocimientos, al igual que la alta biodiversidad, crea en última instancia ambientes resistentes.

Esta perspectiva dialógica requiere también un replanteamiento de la subjetivación académica. Santiago Castro Gómez (2014) afirma que en las ciencias modernas-occidentales se manifiesta una “arrogancia del punto cero” (p. 73), según la cual el sujeto científico se posiciona en un punto de vista divino fuera del mundo. Mbembe (2016) explica “El sujeto conocedor es así capaz de conocer el mundo sin ser parte de ese mundo y es a todas luces capaz de producir un conocimiento que se supone universal e independiente del contexto” (p. 33). Además de este autoposicionamiento independiente del contexto, también hay que cuestionar, sobre todo, la concepción del sujeto. Es sorprendente que décadas después de la

deconstrucción posestructural y posmoderna del sujeto y del autor en la teoría académica, exactamente estos gemelos sigan siendo los más importantes productores de conocimiento en la práctica académica. Esta concepción subjetiva de la producción de conocimiento se pone en tela de juicio con el enfoque de la producción horizontal de conocimiento. Un supuesto fundamental de los métodos horizontales es que nuestro ser en el mundo es siempre también un *ser-con-otros* (Kaltmeier, 2020). Así, el filósofo Jean-Luc Nancy (2001) ha subrayado que la existencia humana no es principalmente autorreferencial, sino que está integrada en una comunidad, aunque sea una comunidad desprovista de trabajo.

Este supuesto básico de la coexistencia ha sido elaborado por el fenomenólogo Bernhard Waldenfels (2015) en el sentido de que entiende al ser humano como *homo respondens*. Con ello, Waldenfels expresa, por un lado, el carácter social del ser humano y, por otro, la importancia de la alteridad. Los seres humanos tenemos que reaccionar a las demandas del exterior –ya sean los otros seres humanos, los animales o las plantas o los artefactos materiales y el entorno– para procesarlas y responder a ellas. En este sentido, nuestro discurso es provocado y afectado por los demás. Esto significa que no es un genio creativo o un científico extraordinario quien crea un conocimiento novedoso en solitario, casi por introspección, sino que la novedad surge en un intercambio con-creativo con los demás.

## **Novedoso en lugar de nuevo conocimiento**

La crisis posmoderna ha surgido del propio pensamiento moderno. Puede verse como una destrucción creativa de supuestas certezas para crear un espacio para el pensamiento. La actual crisis múltiple es más profunda, ya que los fundamentos epistemológicos del pensamiento moderno no solo se ven socavados en un proceso de destrucción creativa desde dentro, sino que se cuestionan

fundamentalmente desde fuera. Esto se refiere a la separación categórica de la naturaleza y la sociedad, así como a la revalorización de las raíces coloniales de nuestro pensamiento. El reto de las universidades, como instancias centrales de producción de conocimiento, es apartarse de lo habitual y –para hablar con el filósofo Bernhard Waldenfels– producir no solo un conocimiento nuevo, sino también novedoso.

Para Waldenfels, lo nuevo surge en el marco de retículas de ordenación ya establecidas. Así, por ejemplo, las disciplinas científicas –puramente el doble significado de enseñanza y crianza ya está contenido– forman rejillas de ordenación, que crean el marco de posibilidad para nuevos conocimientos mediante reglas y estandarizaciones e impiden el conocimiento extraordinario. En este tipo de producción de conocimiento, la cuestión principal es *¿qué se crea?*

Si, por el contrario, las normas establecidas se rediseñan y trascienden de forma creativa, puede surgir algo nuevo. La atención no se centra en el producto, el *qué*, sino en el proceso, el *cómo* (Waldenfels, 2015, p. 397). Se trata de novedosas formas de pensar y percibir.

Pero una producción horizontal y dialógica del conocimiento es difícilmente posible en estructuras científicas constituidas verticalmente. Hay que pensar en el disciplinamiento en el curso de las carreras académicas, el cual fue analizado por Pierre Bourdieu en el ámbito académico en Francia, así como en las múltiples jerarquizaciones dentro y entre las ciencias occidentales–modernas establecidas. Los productores de conocimiento del sur global se ven a menudo reducidos al papel de proveedores de conocimiento. Aquí –de forma análoga al extractivismo en el ámbito de los flujos de mercancías económicas– prevalece un extractivismo académico. El sur global sirve de depósito de materias primas y de fuente para el suministro de recursos científicos, que se refinan en el Norte y se incorporan a su propio orden de conocimiento. Por el contrario, la horizontalidad en la producción de conocimiento significa el

reconocimiento mutuo de los diferentes órdenes de conocimiento y la cocreación dialógica del conocimiento (Kaltmeier, 2020).

El objetivo de la producción de conocimiento horizontal con-creativo no es necesariamente alcanzar un consenso que establezca reglas fijas. Más bien, los métodos horizontales asumen que el diálogo se nutre de las diferencias. Si todos estamos de acuerdo, el diálogo ha llegado a su fin. Sin embargo, la investigación horizontal tampoco es posible en contextos de alteridad inconmensurable y antagonica. Se trata más bien de crear una base común de entendimiento que proporcione el espacio para una respuesta creativa. Se trata de una preocupación común y de la sensación de ser abordados mutuamente.

En términos de política de identidad, esto significa además que el proceso de cocreación de conocimientos no conduce a un mestizaje de conocimientos, a su fusión. Por el contrario, se debe asumir una convivencia en las contradicciones, similar a lo que la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2018) ha descrito con el concepto aymara *ch'ixi*. *Ch'ixi* describe una estrecha yuxtaposición de los colores opuestos blanco y negro que parece gris desde la distancia. Para no solo ver el gris lejano como productor de conocimiento, sino para poder distinguir las finas formas blancas y negras, es necesario acercarse. Se trata de abandonar el lugar epistemológico cómodo y establecido y pasar a una zona intermedia. En la con-creación horizontal del conocimiento, el intermedio funciona como una importante “zona de incubación” para la producción de la novedad. Esto ocurre principalmente cuando los productores de conocimiento se desprenden de las imágenes del otro estereotipado, se comprometen mutuamente con el otro caótico e indeterminable, y se ven afectados y tocados por él, de modo que surgen respuestas creativas.

Según Paul Mecheril y Birte Klingler (2010), la universidad puede concebirse como un lugar de transgresión. Es precisamente en esta zona de transgresión donde surgen los impulsos creativos decisivos. Esto se corresponde con las ideas de Waldenfels, que identifica

diferentes modos de transgresión en la universidad que implican “el cuestionamiento de los cuerpos de conocimiento dados, de los métodos y las reglas ya hechas, la desviación de lo probado, la transgresión de los límites existentes”. En conclusión, para Waldenfels, una universidad debería ser un “lugar de impaciencia y resistencia” (citado en Mecheril y Klingler, 2010, p. 86). Esto requiere espacios libres dentro de la universidad que permitan transgresiones, también contra las disciplinas disciplinantes, y que permitan la producción con-creativa de nuevos tipos de conocimiento.

## **Bibliografía**

Boidin, Capucine; Cohen, James y Grosfoguel, Ramón (2012). Introduction. From university to pluriversity: A decolonial approach to the present crisis of Western universities. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 10(1). <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol10/iss1/2>

Castells, Manuel (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

Castro Gómez, Santiago (2014). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Zulma Palermo (coord.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 72- 96). Buenos Aires: Del Signo.

Corona Berkin, Sarah (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld y Guadalajara: BiUP.

Corona Berkin, Sarah y Kaltmeier, Olaf (coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.

Descola, Philippe (2014). *Die Ökologie der Anderen*. Berlín: Matthes & Seitz.

Feyerabend, Paul (1975). *Against method*. Londres: Verso.

García Canclini, Néstor (2019). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Guadalajara: CALAS.

Kaltmeier, Olaf (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En Olaf Kaltmeier y Sarah Corona Berkin (coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 25-54). Barcelona: Gedisa.

Kaltmeier, Olaf (2018). *Refeudalización. Desigualdad social, economía y cultura política en América Latina en el temprano siglo XXI* (Colección CALAS, 3). Bielefeld: Bielefeld University Press.

Kaltmeier, Olaf (2020). Horizontal en lo vertical. O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria? En Inés Cornejo y Mario Rufer (coords.), *Horizontalidad. Hacia una crítica de las metodologías* (pp. 93-122). Buenos Aires: CLACSO.

Mbembe, Achille J. (2016). Decolonizing the university: new directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45.

Mecheril, Paul y Klingler, Birte (2010). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. En Lucy Darowska, Thomas Lüttenberg y Claudia Machold (coords.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (pp. 82-96). Bielefeld: Transcript.

Nancy, Jean-Luc (2001). *La comunidad desobrada*. Madrid: Arena Libros.

Pfaff-Czarnecka, Joanna (2017). Universitäten – als Orte der Heterogenität. En Joanna Pfaff-Czarnecka (coord.), *Das soziale Leben der Universität* (pp. 11-41). Bielefeld: Transcript Verlag.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Sousa Santos, Boaventura (2007). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales*, (15). <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/Umbrales15s.pdf>

Sousa Santos, Boaventura (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (54), 17-39.

Waldenfels, Bernhard (2015). *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp.

Wallerstein, Immanuel (1991). *Unthinking social science: The limits of nineteenth-century paradigms*. Nueva York: Wiley.