

A globalización e a xeopolítica do coñecemento. O papel das humanidades na universidade corporativa¹

Walter D. Mignolo

[Recibido, febreiro 2006; aceptado, xullo 2006]

RESUMO Hai dúas clases de historias da universidade como institución que poden axudarnos a entender os dilemas aos que se enfrontan agora as universidades en América Latina e na América anglófona. Desde o Renacemento europeo e a expansión colonial europea no século XVI –isto é, o momento fundacional do mundo moderno/colonial– a acumulación de capital foi da man da acumulación do significado e do coñecemento. Hoxe a “dependencia histórico-estrutural” aínda estrutura o mundo, tanto económica como epistemicamente. Se a universidade latinoamericana, como unha institución, está en crise, é obvio que a acumulación de capital non pode ser separada da acumulación institucional de significado e de coñecemento na universidade. É unha coincidencia que o capitalismo e as prácticas científicas teñan unha biografía paralela e que ambos cheguen a unha fase crítica xuntos? Cales son os futuros posibles que poden ser imaxinados desde a nosa práctica cotiá na universidade? E como podemos reimaxinar as conexións entre o coñecemento, o estado, a sociedade civil e política e a economía, que están a esborrallarse baixo a guía do fundamentalismo de mercado? Ademais de explorar estas cuestións, este traballo amosará como unha institución, a Universidade Intercultural en Ecuador, respondeu a estes desafíos dun xeito que demostra que un centro de ensino superior non necesita estar ao servizo dos valores do estado liberal, das necesidades das empresas ou das concepcións hexemónicas do coñecemento “universal” e, polo tanto, presenta unha saída fronte a estas dúas historias, as das universidades occidentais e as das universidades coloniais vicarias de Occidente.

105

ABSTRACT There are two kinds of histories of the university *qua* institution which can help us understand the problems now facing universities in Latin America and Anglophone America. Since the European Renaissance and the European Colonial Expansion of the sixteenth

¹ Tradución do inglés de César Domínguez.

Traballo publicado anteriormente como “Globalization and the Geopolitics of Knowledge. The Role of the Humanities in the Corporate University”, *Nepantla: Views from the South*, 4.1, 2003, pp. 97-119.

century—in other words the foundation of the modern colonial world—the growth of capital has gone hand in hand with the growth of meaning and knowledge. Today, a ‘historico-cultural model’ still conditions the world, both economically and epistemologically. If the Latin-American University, *qua* institution, is in crisis, it is obvious that capital growth cannot be separated from the institutional growth of meaning and knowledge in the universities. Is it a coincidence that capitalism and scientific method should work in the same way and find themselves in crisis at the same time? What futures can we imagine based on our daily work in the university? And how can we re-conceive the links between knowledge, the state, civil and political society and the economy, which are breaking down thanks to the fundamentalism of the market? In addition to examining these matters, the article will show how an institution, the Intercultural University in Ecuador, responded to these challenges in a way that demonstrates that a centre for higher education does not need to mimic the values of the ‘liberal’ state, the needs of business or hegemonic ideas about ‘universal’ knowledge, and which therefore offers a third way in contrast to these two historical trends, that of the western universities and that of the vicarious colonial universities of the West.

Hai dúas clases de historias da universidade como institución que poden axudarnos a entender os dilemas aos que se enfrontan agora as universidades en América Latina e na América anglófono. Desde o Renacemento europeo e a expansión colonial europea no século XVI –isto é, o momento fundacional do mundo moderno/colonial– a acumulación de capital foi da man da acumulación do significado e do coñecemento. Hoxe a “dependencia histórico-estrutural” aínda estrutura o mundo, tanto económica como epistemicamente. Se a universidade latinoamericana, como unha institución, está en crise (como o está o sistema político e económico, desde Arxentina até Colombia, desde Venezuela até Perú e desde Brasil até México), é obvio que a acumulación de capital non pode ser separada da acumulación institucional de significado e de coñecemento na universidade. Economistas como Joseph Stiglitz e xigantes das finanzas como George Soros denunciaron a crise do capitalismo desde principios dos anos noventa. Pouco tempo antes, o sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (1987) publicou un folleto sobre a crise da ciencia. É unha coincidencia que o capitalismo e as prácticas científicas teñan unha biografía paralela e que ambos cheguen a unha fase crítica xuntos? Cales son os futuros posibles que poden ser imaxinados desde a nosa práctica cotiá na universidade? E como podemos reimaxinar as conexións entre o coñecemento, o estado, a sociedade civil e política e a economía, que están a esborrallarse baixo a guía do fundamentalismo de mercado? Ademais de explorar estas

cuestións, este traballo amosará como unha institución, a Universidade Intercultural en Ecuador, respondeu a estes desafíos dun xeito que demostra que un centro de ensino superior non necesita estar ao servizo dos valores do estado liberal, das necesidades das empresas ou das concepcións hexemónicas do coñecemento “universal”.

Dado que *saber como* non pode identificarse con *saber que e comprender por que*, o papel das humanidades na universidade corporativa é esencial. E digo as “humanidades”, e non só os “investigadores en humanidades” (como unha clase distinta dos investigadores en ciencias naturais e investigadores de escolas profesionais). Xa que todo coñecemento e comprensión e *comprensión humana* (desde a xenómica á danza, desde a enxeñaría eléctrica á literatura, desde os modelos matemáticos en economía á economía política), todo investigador, membro da academia e científico ten a súa responsabilidade con respecto ás humanidades; noutras palabras, el ou ela ten responsabilidades *críticas, éticas e políticas* na *producción, difusión, transformación e promulgación* do coñecemento. As humanidades non poden permitirse seguir a ser o que foron durante os últimos sesenta anos: un “complemento” á “eficiencia” do coñecemento tecnolóxico “serio” que garante un progreso constante da humanidade como un todo e un “enriquecemento” sublime dos seres humanos como Ser Humano. Os repetidos erros da política económica do Fondo Monetario Internacional (FMI) e as “equivocacións” dos expertos en finanzas de Enron e WorldCom amosan, entre outras cousas, que a eficiencia e a competencia son simplemente habilidades tecnolóxicas, e non unha garantía da conduta ética e da visión política. O marabilloso filme de Frank Capra *Mr. Smith Goes to Washington* (1939), por exemplo, constitúe unha alegoría fundamental das perversións individuais dos “coñecementos e intereses” baixo o capitalismo e a democracia “liberal”. A universidade hoxe non está e, de feito, non pode estar illada dos valores xerais que os defensores do neoliberalismo “triumfante” pregoan aos catro ventos en Estados Unidos, Arxentina, Europa ou outros lugares.

Como estou a dicir, a acumulación de capital, na constitución de Europa, Occidente ou a civilización occidental foi da man da acumulación de significado. Pénsese nos “museos de historia natural”, por exemplo. Son unha mostra clara da acumulación de significado e coñecemento; e as “historias” dos museos de historia natural son paralelas ás do capitalismo e a expansión europea en todo o planeta. Isto pode servírnos como un exemplo paradigmático á

hora de esbozar dúas clases de historias, o coñecemento exacto das cales está fóra das miñas intencións neste momento. Como dixen antes, non estou interesado en historia *per se* ou en cubrir todos os pormenores importantes que satisfarían a un investigador empirista, senón en subliñar dúas traxectorias históricas: en primeiro lugar, a historia lineal da universidade occidental e, en segundo, as historias fracturadas das universidades nos países coloniais, do Terceiro Mundo e “emerxentes”.

A Universidade Intercultural amósanos unha saída fronte a estas dúas historias, as das universidades occidentais e as das universidades coloniais vicarias de Occidente. Ao describir as universidades coloniais como “universidades vicarias coloniais” non estou a ignorar o feito de que as universidades arraigadas nas historias coloniais son centros nos que investigadores e intelectuais floreceron e continúan a florecer². O que digo é que os investigadores, científicos e intelectuais adestrados nas universidades dos países coloniais, do Terceiro Mundo ou emerxentes non deixan de recoñecer a súa posición *vis-à-vis* ás universidades occidentais. De feito, o concepto de “vicariedade colonial” xurdiu dos meus encontros e conversas con investigadores, científicos e intelectuais que traballan en Bolivia, Ecuador, Arxentina, Venezuela, Sudáfrica, África do norte e Asia do sur.

108

Permitídemme dicir o mesmo con outras palabras: as universidades, nas Américas desde os séculos XVI e XVII, foron creadas e dirixidas por inmigrantes españois e ingleses e polos descendentes (ingleses e españois) crioulos. A historia deste lugar (América) é a dun grupo de europeos transplantados que ignoraron e marxinaron os coñecementos indíxenas, desde a Patagonia até o Labrador, e destruíron as memorias africanas que os escravos trouxeron con eles. Comezaron unha clase de institución (a universidade) e un tipo de educación que estaba enraizada na historia europea desde a Idade Media. As universidades coloniais foron e non foron ao mesmo tempo universidades europeas; aspiraron a selo, pero non chegaron a selo. A diferenza colonial implicada nesta relación explica o longo e histórico complexo de inferioridade tanto na América anglófona como en América Latina con respecto a Europa. A historia arraigada na creación da Universidade Intercultural fixo que revisa-

² Véxase a entrevista de Natalia Vinelli con Felipe Quispe (2002). Quispe, tamén coñecido como El Mallku, é un activista e líder indíxena. Agora, aos seus cincuenta anos, está a rematar un doutoramento na Universidad Mayor de San Andrés.

se a historia da universidade no mundo occidental e as súas vinculacións co colonialismo. Ou mellor aínda, a colonialidade. Afirmase hoxe que “colonialismo” non é xa una descrición válida para a nosa era “posmoderna”. Pola miña parte afirmo, porén, que aínda que é posíbel que rematase o “colonialismo” como un sistema de estruturas históricas e xeográficas de poder, a “colonialidade” está aínda viva³. A “colonialidade global” é unha descrición apropiada, segundo o meu punto de vista, da reestruturación actual dos patróns coloniais (por exemplo, a colonialidade) que modelaron o mundo moderno/colonial, desde o século XVI até o século XXI. “Colonialidade global” non implica unha universidade global, senón a reprodución da colonialidade nunha escala global baixo os valores neoliberais e os principios da educación.

Un capítulo importante na historia da universidade no mundo moderno/colonial (a través das diversas fases da expansión colonial e imperial europea e estadounidense) foi escrita no século XIX, durante a transición desde o Renacemento á era kantiana-humboldtiana, cando a filosofía secular e a ciencia triunfaron sobre a teoloxía e a retórica cristiás. O estado-nación converteuse na forma prevalente de goberno, desprazando os réximes políticos despóticos (que reapareceron no século XX como formas diversas do totalitarismo e das ditaduras) e impulsando a fundación de estados-nación modernos en Europea e nos estados modernos/coloniais noutras áreas. A primeira onda de estados “poscoloniais” xurdiu nas Américas. A universidade renacentista colonial, organizada en torno ao *trivium* e o *quadrivium* ao servizo da igrexa e da Coroa, deu paso á universidade colonial kantiano-humboldtiana, organizada arredor da filosofía e as ciencias ao servizo dos estados-nación emerxentes. Porén, durante o século XVII coexistiron diversas temporalidades que non foron alleas ás transformacións planetarias da universidade renacentista. Mentres que nas Américas a universidade formou parte do proceso de descolonización e da construción dos estados-nación coloniais, en Asia do sur e África (setentrional e subsahariana), que estaban a caer baixo o control de Gran Bretaña, Francia, Alemaña e Italia, a universidade renacentista non tivo a mesma forza institucional.

³ Para facer breve unha historia longa, cada vez que escribo “colonialidade” pénsese no outro lado, o lado máis escuro da “modernidade”. E lémbrese que non hai e non pode haber modernidade sen colonialidade. A razón pola que “colonialidade” soa estraña e permanece invisíbel é que as historias sobre a modernidade foron contadas desde a perspectiva da propia modernidade. Como se adoita dicir, é difícil comprender e sentir a pobreza mentres se está na costa de Marsella, mirando ao Mediterráneo un día soleado. Por suposto, pódese “pensar” sobre o colonialismo e “saber” que hai xente pobre. Pero isto é unha historia diferente.

A universidade foi e aínda é parte deste conxunto de procesos cambiantes, que mantén a lóxica da colonialidade a través da “construción de nacións”. Os estados-nación non son o final da colonialidade; son simplemente a súa reestruturación. O ensino británico na India durante o século XIX (Viswanathan 1989), por exemplo, seguiu unha lóxica semellante –aínda que cun contido diferente– daquela que organizou o ensino do latín e da retórica en México durante o século XVI: en ambos os casos, a universidade foi crucial para a introdución, e eventual desprazamento, das formas existentes de coñecementos que foron etiquetadas como “tradicionais” e que foron medidas con relación á “modernidade” da filosofía secular da ciencia europea. Tanto a práctica da ciencia na India do século XIX⁴ como a creación das universidades estatais en América Latina (Arxentina, Chile, Uruguai, Brasil) foron procesos complementarios da construción nacional e das diferentes temporalidades na reestruturación da colonialidade do poder e do coñecemento⁵. A diferenza radica en que en América Latina as novas universidades, construídas segundo o modelo kantiano-humboldtiano, coexistiron coas universidades do período colonial/renacentista, que entraron nun proceso de transformación radical. Na América Latina do século XIX, as universidades estatais estaban vencelladas ao proceso da construción nacional, malia que isto ocorreu en países “dependentes” –ou, se se prefire, baixo condicións de “colonialismo interno”. A descolonización significou, durante os séculos XIX e XX, que unha elite de “crioulos” ou “nativos” tomaron o poder e reproduciron os patróns implantados polos gobernantes coloniais. É dicir, foi un patrón de colonialidade nas mans de crioulos de descendencia española ou mestizos de mezcla española e india. A universidade do século XIX, tanto na India británica como na América española, seguiu o modelo kantiano-humboldtiano da universidade europea⁶.

O que concibo como a universidade “corporativa” é a clase de universidade que nos países industrializados está a desprazar a tradición kantiano-

⁴ Polo que se refire á historia da ciencia, México proporciona un bo exemplo que pode ser contrastado coa India; véxase Prakash 2000; véxase tamén Gortari 1979. En relación coa revolución científica “orixinal”, é dicir, a metropolitana que foi exportada ás/importada nas colonias, véxase Jardine 1999.

⁵ Véxase Tünnermann Bernheim 2001. Sobre a “colonialidade do coñecemento”, véxase Lander 2000.

⁶ Para unha panorámica crítica e histórica sobre a universidade moderna (é dicir, despois da Independencia) en Chile, véxase Thayer 1996. Para unha panorámica crítica e histórica, véxase o clásico Readings 1996. Ambos os libros propiciaron debates interesantes. O debate sobre o libro de Thayer foi publicado en *Nepantla*, 1, 2000, pp. 229–82. O debate sobre o libro de Readings foi publicado en Smith 1996. Véxanse tamén Sousa Santos 1998, para “a idea da universidade”, e Hinkelammert 2002. Para unha análise dos Estados Unidos e Xapón, véxase Miyoshi 2000.

humboldtiana desde 1970. O seu mellor modelo é a universidade estadounidense (véxase Wallerstein 1997). Nos países do ex-Terceiro Mundo o “modelo” comezou a impoñerse a finais de 1980 e, dun xeito máis claro, despois da caída da Unión Soviética. As primeiras manifestacións do novo “control de calidade” imposto ao profesorado, aos departamentos e aos programas especiais, en Arxentina ou en México, foron as demandas de que os profesores publiquen en revistas con sistema arbitral e desen conta da súa investigación e das súas publicacións periodicamente.

Outra manifestación é o progresivo deterioro das universidades estatais máis importantes e a diverxencia paralela e complementaria entre a acumulación de capital e a acumulación de significado, característica do capitalismo e das universidades occidentais. En América Latina, as universidades estatais teñen sido o fogar das humanidades ou das ciencias humanas de pensamento crítico (sociohistórico, ético e político) e, por suposto, centros importantes de axitación política contra as diversas formas da ditadura. O deterioro das universidades estatais ten o seu reflexo na proliferación de “universidades” privadas, a maioría das cales son centros exclusivamente para formación profesional e técnica. A filosofía e outras disciplinas humanísticas ou ben teñen un perfil baixo ou ben non son parte do currículo das “universidades” privadas que emerxen en América Latina. Son, por dicilo dalgún xeito, a última manifestación da “modernización”, na que elites locais contemplan a universidade tanto como un negocio como calquera outro como un sinal da condición “moderna”. Unha nova faceta da colonialidade maniféstase no xiro que o ensino superior está a tomar tanto nos países desenvolvidos como emerxentes. Historicamente, Italia e a Península Ibérica proporcionaron o modelo da universidade renacentista, mentres que Alemaña e Francia proporcionaron o modelo da universidade ilustrada, na tradición de Immanuel Kant e Alexander von Humboldt. Hoxe é Estados Unidos o país que dirixe o camiño da transformación do último modelo no da universidade corporativa, un fenómeno que debe ser visto no contexto doutros desenvolvementos neoliberais en América Latina, como a Área de Libre Comercio das Américas (ALCA) e o Plan Colombia⁷.

⁷ Acerca das peculiaridades da universidade estadounidense durante a Guerra Fría, véxase Chomsky et al. 1997. Sobre a crise da universidade en América Latina durante os anos seguintes á Guerra Fría, véxase NACLA 2000.

Consideremos os tres momentos nas historias da universidade e as fracturas epistémicas *temporais* na súa versión europea. E despois contemplemos as fracturas epistémicas *espaciais* que emanan da súa versión colonial. Examinemos tamén fracturas epistémicas espaciais na emerxencia da Universidade Intercultural, que está a ser dirixida por intelectuais indíxenas coa colaboración, por suposto, de mestizos e brancos. Podería obxectarse que estou intentando cubrir demasiado terreo en pouco espazo. Pero non é así realmente, xa que non estou tan interesado, como dixen, na historia completa das universidades europeas e coloniais como simplemente nas tres fracturas epistémicas da institución. A fractura temporal encaixa coa conceptualización por parte de Michel Foucault das “rupturas epistémicas” na historia do pensamento occidental. As outras dúas exceden o modelo de Foucault ao mesmo tempo que permiten unha crítica que amose os límites rexionais das súas “rupturas epistémicas”. Unha das fracturas espaciais, nas Américas, é a historia da universidade colonial nas mans dos crioulos hispano-, luso- e anglofónos e dos mestizos, especialmente en América Latina. Por fracturas espaciais entendo que a universidade colonial (nas súas versións renacentista, kantiano-humboldtiana e corporativa) foi sempre contemporánea e dependente da universidade metropolitana, ao mesmo tempo que perturbaba as lembranzas das colonias. Non foi o mesmo ler Aristóteles en Salamanca ou París que en Cidade de México/Tenochtitlán ou Cuzco. Do mesmo xeito, foi unha experiencia diferente ler Rousseau en París ou en Nixeria ou en Bolivia a mediados do século XIX. Fronte ás universidades renacentistas e (kantiano-humboldtianas) ilustradas, que xeraron dúas fracturas coloniais (unha cando a universidade estaba ao servizo da monarquía e da igrexa e a outra cando serviu ao estado metropolitano ou colonial), e á universidade corporativa, que expandiu e introduciu un novo conxunto de valores fronte á universidade estatal (tanto nas metrópolis como nas ex-colonias ou estados independentes), AmawtayWasi, a Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Pobos Indíxenas, introduciu unha fractura dunha clase diferente. Por primeira vez na historia do mundo moderno/colonial creouse unha universidade cuxa fundación epistémica (por exemplo, os principios e o tipo de coñecemento) xa non é a da universidade europea renacentista e os seus piares medievais e clásicos (gregos). O piar da Universidade Intercultural non é Grecia, senón o Tawantinsuyu. Que é isto, pódese preguntar? O feito de que se necesite facer esta pregunta é precisamente o argumento que estou a presentar aquí, xa que esa pregunta non se faría se me tivese referido á sociedade e cosmoxía da antiga Grecia ou á polis, doxa e episteme gregas (Tawantinsuyu é a palabra

quechua para “os Catro Territorios”, un mapa do mundo para o imperio inca [Barja 2001]). Por suposto, o coñecemento e a civilización occidentais son parte do currículo da Universidade Intercultural. Este coñecemento é debidamente “incluído” e procesado. A diferenza radical estriba en que estamos a falar de “inclusión” da civilización occidental nun currículo cimentado na filosofía indíxena, e non da “inclusión” do coñecemento indíxena na universidade estatal (e corporativa), cuxos piares seguen a ser os dos tipos renacentista e ilustrado de universidade.

A historia da universidade europea desde o Renacemento viuse enmarcada como parte da macronarrativa máis ampla da civilización occidental. Nesta narrativa, a historia orixínouse en Grecia, estendeuse a través do Mediterráneo nordoccidental, despois cruzou o Atlántico para rematar nos Estados Unidos. O “choque de civilizacións” de Samuel Huntington é un bo exemplo como calquera outro da repetición de tales macronarrativas, por máis que el atende principalmente o século XX. Neste marco, a universidade é unha invención da Idade Media, da Alta e da Baixa Idade Media ao redor do século XII, para ser máis precisos. A creación da universidade como unha institución foi a culminación dun proceso de aprendizaxe escolástica. Houbo continuidades, di Marcia Colish (1997), que vencellan a reinstauración da especulación no século XI cos intereses e métodos das escolas catedralicias e das universidades do século XII e máis tarde. Un dos vínculos principais foi a crenza e confianza en que a razón pode botar luz en calquera materia e en que o uso crecente da lóxica e da semántica levaría a filosofía medieval máis aló das súas raíces clásicas (Colish 1997, 266). Dado que a universidade, hoxe, está enraizada nunha tradición de aprendizaxe orixinada *desde* as escolas monásticas e catedralicias, a universidade ten unha complicidade co universalismo filosófico e coa cristiandade. Os lemas de moitas universidades, inscritos nos seus selos oficiais en latín, co correspondente legado desa lingua na conceptualización do coñecemento, é un recordatorio obvio. O latín non foi só a lingua da aprendizaxe. Foi tamén a lingua do poder. Antes, o árabe e o hebreo foron empuxados fóra dos templos do coñecemento a favor do grego, que apoiou unha tradición greco-latina na aprendizaxe paralela á tradición xudeo-cristiá na relixión. Estas prolongadas loitas de poder epistémico teñen ramificacións obvias na historia de Israel, no conflito israelí-palestino e, por suposto, na historia máis recente do colonialismo, desde o imperio británico até o imperialismo estadounidense. A universidade medieval, noutras palabras, sentou as bases da xeopolítica do coñecemento baixo cuxa hexemonía vive aínda a maior parte do planeta.

Na universidade do Renacemento europeo, a educación escolástica foi substituída pola educación humanística. En consecuencia, a figura do humanista reemprazou a figura do *scriptor e notarius*, así como as novas figuras que xurdiron no século XII, o *magister* e o *grammaticus* (Gil Fernández 1981, 231–428). Na parte superior da pirámide estaban situados os teólogos e os “mestres” da lei. As denominacións que recibiron nese momento foron *literatus* e *jurisperitus*. A aparición destes actores sociais na Idade Media está vencellada á “emerxencia da cultura escrita” (Stock 1983, 30–88). Nas últimas fases do Renacemento, a figura destacada do humanista, o home do Renacemento, transcendeu a redistribución do coñecemento en xurisprudencia, filosofía política, historia, gramática, retórica, poética (ou literatura, como a denominamos desde a Ilustración), matemática, música e dialéctica. O latín era aínda a lingua principal, e o *trivium* e o *quadrivium* permaneceron como marco xeral para a organización do coñecemento.

Pero unha *extraordinaria* —é dicir, fóra do ordinario— serie de acontecementos interviron na historia do Renacemento. E aquí é onde a segunda clase de historia comeza. O acontecemento fóra do ordinario ao que me estou a referir é a colonización do Novo Mundo e a creación de universidades no Novo Mundo. A universidade colonial, nas Américas, tivo unha función diferente da función da universidade renacentista europea. Tivo unha misión que estaba claramente “fóra de lugar”; a universidade no Novo Mundo non tiña o *peso do pasado* da universidade medieval (de aí a fractura epistémica temporal). Tiña o *peso do presente* dado que estaba a implantarse sobre as institucións dedicadas á educación nos “imperios” azteca e inca, así como sobre os restos do coñecemento maia en astronomía e matemática (de aí a fractura epistémica espacial). A universidade colonial era unha universidade sen historia, unha universidade fóra de sitio, xa que non incluía a tradición educativa dos aztecas pero si a dos gregos e romanos. O náhuatl, noutras palabras, non foi considerado tan valioso como o grego e o latín. Os coñecementos e epistemoloxías indíxenas non correspondían á historia de Occidente nin foron recoñecidos polos misioneiros e homes de letras que fundaron a Universidade de México e a Universidade de San Marcos en Lima, Perú. O modelo da universidade renacentista, polo contrario, contribuíu á erradicación das institucións educativas azteca e inca e ao desprazamento e subalternización das súas formas de coñecemento. Os coñecementos inca e azteca, nas mentes dos misioneiros e homes de letras, estaban ditados polo demo e, en consecuencia, debían ser erradicados. O que os españois chamaron a “extirpación da idolatría” era de

feito unha lobotomía epistémica. A misión da Universidade Intercultural é precisamente apoiarse na tradición de coñecemento que foi marxinada e trastocada pola instalación da universidade colonial-renacentista no Novo Mundo. Pero, por suposto, a misión da Universidade Intercultural non é a *recuperación* do coñecemento antigo, senón a súa *reactivación* no proceso de apropiación das contribucións técnicas occidentais, pero non dos valores occidentais que son cada vez máis cómplices do capitalismo.

A segunda fractura epistémica espacial é máis difícil de entender. Para algúns pode soar “New Age” ou “novo-Rousseauniana”. Pode ser que aqueles que pensen así estean limitados polas propias fronteiras da “modernidade” que permiten unha invención con éxito de tradicións para reforzar a posición epistémica da “modernidade”. Outros escépticos poden non coñecer que a Universidade Intercultural é un proxecto político –como o foron as universidades renacentista e kantiano-humboldtiana– alicerzado en movementos sociais indíxenas durante moitos anos e que xurdiron a partir da reforma de 1987 da constitución ecuatoriana. Outros escépticos non acabarán de converxer porque non poden aceptar que indíxenas e persoas de ascendencia africana podan solucionar as súas propias necesidades en vez de esperar que os brancos e mestizos no poder xenerosamente lles ofrezan o que eles –como xente inferior– necesitan. Noutras palabras, unha das dificultades para comprender realmente a natureza radical do proxecto, da Universidade Intercultural, deriva de aceptar o feito de que existen outras formas de coñecemento (máis alá da tradición occidental) que son igualmente válidos. Un dos impedimentos para superar esta cegueira da ideoloxía da modernidade e da modernización é comprender que os grandes logros intelectuais e científicos de Occidente son de feito grandes logros, pero ao mesmo tempo *non hai razón pola que o resto do mundo deba inclinarse ante eles*. Vencellado á necesidade de desvincular o recoñecemento dos logros das motivacións imperiais está o feito de que a complicidade entre a acumulación de capital e a acumulación de significado (coñecemento) son dúas caras da mesma moeda. O “coñecemento”, segundo a perspectiva imperante, é aínda concebido como, sobre todo, unha clase de materialidade e de xeopolítica dispoñíbel para calquera, con independencia do sexo e da sexualidade, color, crenza ou a parte do mundo onde alguén naceu, creceu e foi á escola e á universidade!

A conquista de América significou a demolición dos sistemas educativo e económico indíxenas. As universidades no Novo Mundo estaban situadas

nunha terra de persoas cuxas linguas e historias non tiñan ningunha relación co grego e o latín ou co árabe e o hebreo. No México do século XVI, había un esforzo moi interesante e intenso para ensinar latín aos indios náhuatl-falantes. A Coroa pronto se decatou de que se trataba dunha proposta arriscada (xa que os indíxenas poderían empregar aquilo que aprenderon en contra da institución española para conseguir a súa propia liberación) e no século XVII o ensino de latín aos indios era un episodio esquecido das primeiras fases da colonización. A Frederick Douglas débese unha historia semellante, máis tarde, no contexto das relacións dos escravos africanos cos seus amos nos Estados Unidos. Hai unha “descontinuidade da tradición clásica” (Mignolo 1992), unha descontinuidade que pode ser atribuída ao colonialismo (Mignolo 1995, 2000), que identifiquei como unha das dúas fracturas epistémicas espaciais. A segunda fractura, radicalmente diferente, é a Universidade Intercultural.

116

Antes de entrar en máis detalles acerca da Universidade Intercultural, examinemos a transformación colonial interna da universidade colonial renacentista en universidade colonial ilustrada, é dicir, a primeira fractura epistémica temporal na historia da universidade na civilización occidental. A finais do século XVIII, a secularización e a Revolución Francesa, xunto cunha redistribución e reconceptualización do coñecemento, conduciu á emerxencia do que se coñece na historia da educación como a universidade kantiano-humboldtiana, é dicir, a universidade ao servizo dos emerxentes estados-nación. O século XIX foi testemuña do nacemento das ciencias sociais –esixidas pola necesidade de organizar o goberno e a sociedade civil– e da consolidación da economía política. Wilhelm Dilthey, a finais do século XIX, conceptualizou a distinción entre ciencias naturais e ciencias humanas, entre as formas nomotéticas e idiográficas do coñecemento, entre explicación e comprensión. O coñecemento da natureza desvinculouse do coñecemento da sociedade e dos seres humanos. Esa concepción do coñecemento é allea ás historias indíxenas das Américas, así como a conceptos de coñecemento e comprensión máis alá da modernidade europea. A transición, a través das Américas, desde o período colonial até o nacional supuxo a transformación tanto da universidade colonial renacentista en universidade colonial kantiano-humboldtiana como das provincias coloniais en estados-nación. As elites coloniais que controlaban a economía, a igrexa e o goberno non eran elites burguesas como en Europa. Había diferenzas significativas entre as elites revolucionarias angloamericanas e hispanoamericanas; en ambos os casos, porén, a colonialidade era unha forza

fisicamente invisíbel pero sempre presente entre os crioulos tanto na América anglófona como en América Latina.

Mentres que esta transformación estaba a ocorrer nas Américas, os británicos en India comezaron a súa versión dun proceso que os españois e os portugueses iniciaron no “Novo Mundo” case tres séculos antes e os angloamericanos un século despois coa fundación de Harvard e as outras primeiras universidades no que serían os Estados Unidos (véxanse Viswanathan 1989, Prakash 2000, Gortari 1979 e Jardine 1999). Un proceso semellante tería lugar no século XIX noutros lugares en Asia, África e o Caribe, onde os imperios británico e francés estenderon a súa administración colonial. Estes procesos foron parte da segunda modernidade, a Ilustración. Nas ex-colonias, os acontecementos foron algo diferentes segundo a metrópole fose España, Portugal, Francia ou Inglaterra. Entre 1776 e 1831, aproximadamente, estas colonias independizáronse dos seus amos e comezaron o proceso de conversión en nacións. A universidade colonial renacentista fundada no séculos XVI e XVII tivo que transformarse a si mesma como resultado de novas demandas sociais e da orde do Novo Mundo. Creáronse novas universidades. Os estatutos da Universidade de Carolina do Norte, a primeira universidade estatal dos Estados Unidos, foron aprobados en 1789 e abriu as súas portas en 1795. A cuestión aquí é que mentres que o modelo da universidade kantiano-humboldtiana era aquel do ensino superior baixo novas formas de colonialismo, nos emerxentes estados-nación das Américas o mesmo tipo de universidade comezou a reempresar o modelo establecido durante o Renacemento. Pero, por suposto, o proceso nas Américas, especialmente en América Latina e Sudamérica, non foi igual ao proceso de Europa. Europa e as Américas estaban separadas pola diferenza colonial (“diferenza colonial” significa non só que as persoas das colonias son “diferentes”, senón que son “inferiores” e necesitan ser “civilizados”, “modernizados” ou “desenvolvidos”), unha diferenza que actúa hoxe, por máis que as súas historias seguiron traxectorias diverxentes. A universidade, noutras palabras, xogou un papel fundamental na construción nacional. Porén, mentres que para Inglaterra e Francia e, por suposto, para Alemaña a construción nacional era parte da expansión occidental e da misión civilizadora, nas Américas estaba ligada á construción nacional e á articulación dunha nova forma de colonialismo, “colonialismo interno”. Na India, así como noutros lugares de Asia e África, a universidade era parte do réxime colonial. Este foi tamén o período no que a filoloxía, nas universidades europeas, contribuíu á creación da idea e imaxes de “Oriente”, así como

á idea do “Sur” de Europa (véxase, por exemplo, Dainotto 2000). A universidade kantiano-humboldtiana foi, noutras palabras, a universidade do que Hegel chamou “o corazón de Europa” (Alemaña, Inglaterra, Francia), mentres que a universidade renacentista foi, fundamentalmente, a universidade do que se convertería no “Sur” (Italia, España, Portugal).

E agora, na intersección das dúas historias (a colonial e a moderna), chegamos ao período posterior á Segunda Guerra Mundial. Estados Unidos comezou a asumir o papel até entóns xogado por Inglaterra, Francia e Alemaña. É a era da Guerra Fría e da universidade da Guerra Fría (Wallerstein 1997), a era na que as ciencias sociais, nos Estados Unidos, gañaron importancia por enriba das humanidades. Foi tamén a era da descolonización en Asia e África, da revolución cubana e das ditaduras en diversos países latino-americanos. As ciencias sociais nos Estados Unidos asociáronse coa materialización dos “estudos de área”. Incluso se había conflitos entre quen defendía a pureza e rigor das disciplinas e quen se converteu en experto no “contido” de certas áreas, o feito é que os “estudos de área” eran un asunto das ciencias sociais de igual xeito que o “Orientalismo” era un asunto das humanidades. Foi tamén o apoexio das ciencias sociais no sentido de que eran parte do proxecto de “desenvolvemento e modernización” do Terceiro Mundo. En América Latina as ciencias sociais son unha incorporación recente. Malia que existían cátedras de socioloxía antes de 1950, a concepción das ciencias sociais como unha póla do coñecemento foi introducida durante ou despois desa década. Así é interesante que o informe da Fundación Gulbenkian *Open the Social Sciences* (Wallerstein et al. 1996) subliñase que a crise destas disciplinas acontecía non só nos “países centrais” nos que naceran e prosperaran, senón tamén no Terceiro Mundo. Ao “Informe Gulbenkian” seguiron trece pequenos volumes nos que se discutía o futuro das ciencias sociais en diversas rexións do ex-Terceiro Mundo.

Pero este foi tamén o momento no que a universidade corporativa comezou a desprazar o modelo kantiano-humboldtiano. As ciencias sociais máis orientadas cara á tecnoloxía (economía, ciencias políticas e socioloxía) permaneceron como os exemplos de coñecemento rigoroso e útil, mentres que as humanidades e as ciencias sociais interpretativas (historia, antropoloxía cultural e socioloxía interpretativa) perderon a súa posición anterior na xerarquía do coñecemento eficiente esixido polos valores corporativos asociados ao coñecemento. As consecuencias da emerxencia da universidade corporativa foron

visíbeis despois do final da Guerra Fría. No ex-Terceiro Mundo, incluída América Latina, os principios de “excelencia” e “eficiencia” convertéronse nos patróns que guiaron a produción do coñecemento. De xeito paralelo a estes procesos, as grandes universidades estatais en diversos países de América Latina comezaron un proceso de desintegración (véxanse Chomsky et al. 1997 e NACLA 2000). A *fuga de cerebros* acelerouse en diferentes países coa migración de intelectuais, investigadores e científicos ben considerados a Europa e Estados Unidos. Os científicos do ex-Terceiro Mundo tamén expresaron o seu malestar coas condicións deficitarias e precarias nas que debían facer o seu traballo. A “sociedade-rede” (é dicir, a sociedade mundial conectada a través de internet máis que por medios de transporte), como a denomina o sociólogo catalán Manuel Castells, non ten a mesma intensidade no Sur que no Norte. Até 1996 aproximadamente, África e América Latina aínda non aparecían no mapa. E, unha vez máis, as posibilidades para a expansión tecnolóxica vironse restrinxidas polas demandas e expectativas dos programas económicos.

Esta historia é un cianotipo de dúas clases de historias da universidade. Porén, a miúdo lémbrensen nomes canónicos da historia do pensamento occidental (Diderot, Smith, Marx, Freud), pero non aqueles cuxa produción intelectual foi parte do canon, non da “modernidade”, senón da “colonialidade”. Algúns exemplos deste canon son Guamán Poma no Perú (de finais do século XVI e principios do XVII), Mohandas Gandhi en India, Aimé Césaire e Frantz Fanon no Caribe, Nelson Mandela en Sudáfrica e o Subcomandante Marcos e os zapatistas en México. En todos estes casos, a produción e transformación do coñecemento e a comprensión non están limitados á universidade.

Estas son as cuestións do relato feito até o momento que estimo relevantes para a nosa discusión:

1. A miña tese principal é que a historia do capitalismo corre paralela á historia do coñecemento. Así mesmo, unha distribución implícita dos valores e do traballo sitúa o coñecemento en relación coa natureza. Asia, África e América Latina convertéronse en subministradores de recursos “naturais” para ser procesados nos países nos que a Revolución Industrial tivo lugar e prosperou. Estes tres continentes foron situados tamén no papel de proporcionar información e cultura, pero non coñecemento. Ou, dito noutros termos, o coñecemento producido nas rexións que ben foron colonizadas ou ben

permaneceron fóra da órbita da expansión colonial foi considerado só relevante en e para esas rexións. A situación hoxe non é radicalmente diferente daquela que comezou hai cinco séculos cando a universidade renacentista foi transplantada ao Novo Mundo. Por suposto, desde entón numerosos “estados-nación” foron considerados “países en vías de desenvolvemento”. As universidades son institucións que dependen, hoxe máis que nunca, da economía. Así, nos “países desenvolvidos” debemos supoñer que hai “universidades desenvolvidas”. Non hai aínda unha institución transnacional para o ensino superior co papel que o Banco Mundial e o Fondo Monetario Internacional teñen en relación co estado nos países en vías de desenvolvemento. A Organización Educativa, Científica e Cultural das Nacións Unidas (UNESCO) é o máis próximo que temos a esa institución transnacional relacionada coa investigación e a educación.

120

2. As historias aquí contadas implican unha relación de “dependencia” que non é só económica, senón tamén epistémica (é dicir, cultural, intelectual, científica no sentido amplo do termo e tecnolóxica, tanto no ámbito das ciencias sociais como naturais) e se manifesta no nivel das disciplinas. Esta foi unha das preocupacións do Informe Gulbenkian. Dipesh Chakrabarty, un historiador sudasiático que agora traballa na Universidade de Chicago, chamou a atención sobre unha clase específica de dependencia no dominio da historia como disciplina. Chakrabarty sinala que a “historia” do Terceiro Mundo non pode ser escrita “por si mesma”, xa que a historia (como unha disciplina) é unha creación europea. En consecuencia, a historia do mundo “depende” da historia europea. A este respecto, Chakrabarty (2000) subliña que mentres os historiadores europeos non necesitan citar, mencionar ou tomar en consideración a historia da India cando escriben a historia de Europa, os historiadores indios non poden escribir a súa propia historia sen tomar en consideración a historia europea. A miña propia comprensión da “dependencia epistémica” vai nun sentido paralelo ao da dependencia económica e toca todas as áreas de coñecemento, como suxerín antes ao describir o colonialismo como un trastorno da organización epistémica e económica nos Andes e Mesoamérica. Pode pensarse que estou a ignorar o feito de que a “teoría da dependencia” foi duramente criticada. Son consciente disto. Con todo, do feito de que a “teoría da dependencia” tivese sido criticada e de que a “dependencia” non “dependa” –por dicilo así– dos malvados proxectos do capital estranxeiro (soamente) non se conclúe necesariamente que *non* debemos pensar en termos de “dependencia”. De que outro xeito se pode describir a situación de Arxentina hoxe? No

momento de rematar unha versión anterior deste traballo, Eduardo Duhalde era o presidente e a crise arxentina parecía ter tocado fondo. Sería difícil ignorar que, mentres a “dependencia financeira” de Arxentina do FMI e do goberno dos Estados Unidos non é a única explicación da crise, a “dependencia interestatal estrutural” é un factor básico do capitalismo a nivel internacional. O capitalismo funciona non só explotando a forza dos traballadores individuais, senón tamén aproveitando as importacións e exportacións interestatais, os recursos naturais dos países do Terceiro Mundo (petróleo, por exemplo) e os fluxos económicos do capital e do interese.

3. Se o mapa que acabo de trazar é minimamente verdadeiro, cales son entón as necesidades e as posibilidades da cooperación interuniversitaria diante do marco da universidade corporativa e a necesidade de pensar en termos de relacións e cooperación internacional e interdisciplinar? Para tratar estas preguntas é necesario que lembremos que, mentres a universidade kantiano-humboldtiana estaba vencellada á construción nacional, a universidade corporativa apareceu nun momento no que determinados estados-nações están converténdose en algo cada vez menos relevante. É dicir, a universidade corporativa está ligada a unha era global e, en certo sentido, posnacional. Como están a cambiar hoxe as condicións da produción de coñecemento en termos da creación de novas ferramentas (por exemplo, internet e outras tecnoloxías que están a abrir novas vías para a produción e distribución do coñecemento tradicionalmente sostido no libro)? Como están a desafiar estes cambios e quizais facendo obsoletos a concepción do coñecemento que herdamos da universidade kantiano-humboldtiana (as ciencias naturais, as ciencias sociais e as humanidades)? E, cal será o papel das humanidades na resposta da universidade corporativa ás necesidades da globalización?

121

A historia non rematou aínda porén: un capítulo crucial –a segunda fractura epistémica espacial (é dicir, unha fractura tanto co legado europeo coma coa versión crioula/mestiza dese legado) comezou a desenvolverse coa creación en Ecuador da Universidade Intercultural. Esta universidade, concibida desde a perspectiva do coñecemento indíxena pero non soamente para indíxenas, constitúe unha inversión, pero non unha oposición, *da* e *á* historia da universidade no mundo occidental e as súas colonias, segundo esbozei antes. Desde a perspectiva da universidade europea, sexa nos seus modelos renacentista ou ilustrado, sexa en Europea ou nas colonias, o coñecemento indíxena era, no mellor dos casos, un obxecto de estudo interesante, pero nunca parte do que

se consideraba coñecemento auténtico, sostíbel ou xenerativo. O proxecto da Universidade Intercultural inverte radicalmente estas relacións. Con todo, mentres que no modelo europeo de universidade, en Europa e nas colonias, o coñecemento indíxena era un obxecto de estudo, desde a perspectiva da Universidade Intercultural, o coñecemento moderno (occidental) é incorporado como coñecemento sostíbel e xenerativo. Este é un exemplo paradigmático segundo o meu punto de vista do potencial epistémico do pensamento fronteirizo. Desde a perspectiva dos coñecementos subalternos, todo coñecemento e comprensión é potencialmente sostíbel e xenerativo, mentres que, desde a perspectiva do coñecemento occidental hexemónico, o único coñecemento sostíbel e xenerativo se funda no canon do pensamento e da erudición occidentais.

122

Permitídemme tratar en primeiro lugar a noción de “interculturalidade” tal e como os intelectuais indíxenas que lideran o proxecto e a execución da Universidade Intercultural a empregan. “Interculturalidade” non se refire á universalidade de determinados fenómenos, senón á singularidade da perspectiva baixo a cal as relacións interculturais (epistémicas, políticas, éticas) están a ser concibidas. Debemos disipar desde o principio a sospeita de que “interculturalidade” é soamente outro nome para aquilo que nos Estados Unidos é chamado “multiculturalidad” (en castelán) ou “multiculturalism” (en inglés). Para evitar malos entendidos e falsas alarmas, debe facerse notar que os significados de “interculturalidade” e “multiculturalismo” son semellantes cando estes termos son empregados polo discurso estatal. As diferenzas son históricas. É dicir, radican en como se formaron o multiculturalismo e a *interculturalidade* desde a perspectiva do estado.

O multiculturalismo é nos Estados Unidos unha versión actualizada do *melting pot*. Ambos os termos son consecuencia das inmigracións masivas que transformaron a sociedade norteamericana. Agora ben, o *melting pot* refírese a unha sociedade transformada pola inmigración europea a finais do século XIX e principios do XX, mentres que “multiculturalismo” se refire a unha sociedade transformada pola inmigración masiva desde o Terceiro Mundo e pola transformación interna favorecida polo Movemento de Dereitos Civís a finais dos anos 60. As diferenzas entre “multiculturalismo” nos Estados Unidos e “interculturalidade” empregado desde a perspectiva do Estado en Ecuador ou Bolivia baséanse na configuración dos mapas etnorraciais nestes países.

Nos Estados Unidos, os primeiros tres lados do pentágono etnorracial formáronse pola historia colonial dos americanos nativos, os escravos africanos e os protestantes europeos. A esta base engadiuse a inmigración católica e xudía de finais do século XIX e principios do XX. O cuarto lado do pentágono engadiuse desde 1970, coa ampla inmigración desde o Terceiro Mundo. Este é o momento no que o *melting pot* se transformou en “multiculturalismo”. Ademais, coa repentina “visibilidade” dos americanos musulmáns desde o 11-S, fíxose claro que o pentágono está a ser transformado pola política pública de control de inmigración nun hexágono etnorracial.

En Ecuador ou, máis xeralmente, na rexión andina de América Latina, os piares etnorraciais foron establecidos polos indios, é dicir, pola poboación baixo a administración do imperio inca, e polos españois. Os crioulos/mestizos, é dicir, as persoas de ascendencia española (ou europea) mesturada co “sangue indio”, convertéronse no terceiro compoñente da configuración etnorracial. Máis tarde, coa fin da escravitude, a afro-poboación que se concentraba principalmente no Caribe comezou a emigrar a outras áreas de América Latina, especialmente ao oeste dos actuais Colombia e Ecuador. A inmigración europea de finais do século XIX e principios do XX non afectou moito a composición etnorracial de Ecuador. O balance final é pois o seguinte. Os indios (ao redor de trinta cinco grupos diferentes) constitúen o 40% da poboación do país, estimada en case 12 millóns. Os mestizos comprenden outro 40%. As persoas de ascendencia española, é dicir, os non mestizos, chegan ao 15% e as persoas de ascendencia africana forman o restante 5%. O significado de interculturalidade debe ser entendido neste contexto. Ademais, débese lembrar que a poboación india posúe unha organización forte, a Confederación Nacional de Indíxenas do Ecuador (CONAIE), e que os seus representates ocuparon e continúan a ocupar postos importantes no goberno. Hai 33 cidades, no momento de escribir este traballo, gobernadas por líderes indíxenas e moitos indíxenas son membros do Congreso; unha indíxena, Nina Pacari, foi vicepresidenta do Congreso até fai pouco (CNCE 2000). Luis Alberto Macas, un avogado de formación, foi moi influente na creación da CONAIE e é na actualidade director do Instituto Científico de Culturas Indíxenas ou ICCI-Rimmai. El é tamén a figura máis destacada na instrumentación da Universidade Intercultural⁸.

⁸ Para máis información sobre a estrutura e obxectivos da Universidade Intercultural, véxanse Macas 2000, Macas Ambuludi e Lozano 2002 e “Universidad Intercultural” 2002.

O goberno concibe a interculturalidade como un movemento xeneroso cara á inclusión, tanto no ensino como noutras esferas da vida, da poboación que non foi incluída durante o prolongado período da construción nacional e da concentración crioula/mestiza do poder. A universidade en Ecuador, sexa pública ou estatal, axudou á construción do estado-nación, que, en Ecuador como noutros países de América Latina, Norte América ou Europa é un estado uninacional. Con todo, desde a perspectiva indíxena, a Universidade Intercultural debe conducir a un estado plurinacional. Os fins e obxectivos da Universidade Intercultural, desde a perspectiva dos indíxenas, non son os mesmos que os dos crioulos/mestizos que crearon a universidade decimonónica en Ecuador a partir do modelo europeo kantiano-humboldtiano.

A Universidade Intercultural non está enmarcada nun campus, senón distribuída por todo o país, entre as comunidades, como unha rede. Os nós da rede están principalmente situados en áreas con grandes concentracións de poboación indíxena. Agora ben, a universidade é para calquera persoa, e non só para indíxenas.

124

Todas as titulacións que a universidade ofrece denomínanse en quechua. A lingua oficial de todas as universidades da América española é (aínda) o castelán, por máis que as linguas coloniais da segunda modernidade (inglés, francés e alemán) se atopan nunha relación con respecto ao castelán semellante a do castelán con respecto ao aimará. É dicir, o coñecemento “valorado” hoxe en día prodúcese en inglés, francés ou alemán, pero non en castelán. Hai diferenzas gramaticais (para non mencionar as históricas) entre estas linguas, pero é aínda “máis fácil” traducir entre castelán e alemán que entre quechua e castelán ou alemán. Pola mesma razón, a tradución entre quechua e aimará ou náhuatl é máis fácil que a tradución entre calquera destas linguas e alemán ou castelán. Un exemplo desta dificultade: para un falante de linguas europeas modernas, o futuro está “en fronte” do falante e de aí a importancia da idea do “progreso”. Para os falantes quechua ou aimará, o futuro está “detrás”, porque non se pode ver. O pasado pode ser lembrado e por tanto “visto”; está en consecuencia “en fronte” de ti. Esta é a razón da dificultade entre os falantes quechua ou aimará para crear naturalmente unha idea como a de “progreso”.

Permitídemme darvos un exemplo da organización dos estudos de posgrao. A denominación do programa é “Amautai”; *amauta* significa unha persoa de sabedoría nos antigos quechua e aimará. O programa inclúe os ciclos “Amautai

Kallari” (sabedoría xeral, primeiro ciclo) e “Sumak Amautai” (sabedoría particular, segundo ciclo, equivalente ao doutoramento). O primeiro céntrase en coñecementos específicos, sexan prácticos ou reflexivos. O segundo dedícase ao proceso de investigación e realización da tese de doutoramento. Os dous ciclos están ligados a través do eixe da “práctica comunitaria” no sentido de que mentres se realiza a tese de doutoramento o candidato ten que facer traballos na comunidade. Os outros dos ciclos son “Runa Yachaikuna” (ciclo de ciencias indíxenas) e “Shuktak Yachaikuna” (ciclo de ciencias universais). O segundo é considerado “complementario” das ciencias indíxenas, que son o compoñente básico do currículo. O primeiro ciclo, “Runa Yachaikuna”, posúe como obxectivo principal “socializar o coñecemento indíxena para permitir que os estudantes consoliden a súa identidade e fortalezan a súa autovalorización. É dicir, o obxectivo é permitir que o estudante aprenda a ser (Boletín ICCI-RIMAI 2000, 53)⁹.

Tinku é unha palabra quechua-aimará que significa un conflito de poder, contrario tanto como contradictorio, un diálogo de sensacións e unha loita conceptual, un diálogo de experiencias e de concepcións da vida. *Tinku* alude aos encontros tanto físicos como conceptuais que están arraigados na historia do colonialismo e, de seguro, na instalación e supervivencia das universidades renacentista e kantiano-humboldtiana na historia de América (Latina). A mesma concepción da Universidade Intercultural está a redirixir o futuro e a cambiar o rumbo da historia. É un *tinku*, pero agora un levado a cabo por axentes indíxenas en vez dun levado a cabo sobre eles, como sucedeu coas universidades renacentista e kantiano-humboldtiana. A Universidade Intercultural amplía un grande abano de oportunidades, pero, sobre todo, fai posíbel unha educación desde a perspectiva de aqueles coñecementos que estiveron subordinados e desprazados na historia das universidades occidentais e coloniais, desde a universidade renacentista até a corporativa. Nesta conxuntura prevexo dous tipos de universidade para o futuro, e unha gran gama de posibilidades entre eles. Estou a dicir “dous tipos” e non “dúas universidades”. Cada tipo pode ter diversas manifestacións, pero hai unha “diferenza” entre os dous tipos que non pode ser superada sen unha negociación seria. Esa diferenza é a “diferenza colonial”, que estivo historicamente articulada nunha

⁹ Véxase tamén Multinational Monitor 2002. O número especial do *Boletín ICCI-RIMAI* do que a cita foi extraída está enteiramente dedicado á Universidade Intercultural e proporciona ampla información sobre os asuntos que estou a tratar aquí.

serie de configuracións a través da diversidade de experiencias coloniais. Os dous tipos que prevezo son os seguintes. Nun extremo está a posibilidade de mellorar a universidade no marco dos ideais neoliberais de civilización e democracia. É dicir, unha sociedade na que a democracia é administrada desde arriba, por “administradores hábiles e eficientes”, e na que o 30% da poboación goza de prosperidade e o restante 70% é excluído da orde social. Noutro extremo está a promesa ofrecida pola Universidade Intercultural como un modelo reproducíbel ao longo do mundo. Esta clase de universidade estará guiada polo ideal dun “cosmopolitismo crítico”. É dicir, unha educación cuxo obxectivo final será xerar, de forma simultánea a un coñecemento positivo (medicina, dereito, economía, tecnoloxía), unha comprensión crítica que equilibrará “eficiencia” e “xustiza”, “desenvolvemento” e “democracia”, “liberdade” e “violencia para defender a liberdade”.

126

O papel das humanidades na universidade corporativa é máis amplo que o papel que poden xogar nunha única historia, a da universidade (europea) moderna. O papel crítico das humanidades debe implicarse cos legados críticos da universidade colonial e da transformación radical que está a ser levada á práctica por proxectos como a Universidade Intercultural. Nese momento, as humanidades deixan de ser “humanidades” da tradición europea e dos seus legados coloniais. Convértense en algo diferente, un espazo de “pensamento fronteirizo” e de transformación política no que a contribución occidental ao coñecemento universal é só unha, tan importante como calquera outra, pero rexional e non por si mesma universal. E do mesmo xeito que a epistemoloxía occidental e moderna e a súa institución, a universidade, se construíron absorbendo e integrando outros legados (por exemplo, a epistemoloxía árabe, tan importante para a modernidade europea), os múltiples coñecementos subalternos ao longo do mundo son un exemplo vivo de que os legados occidentais sobrevivirán ao morir no útero daqueles coñecementos que a mesma modernidade tivo que dominar para sobrevivir como modernidade. O paso seguinte na transformación cara a un mundo mellor, no que o coñecemento xa non estará controlado por empresas e estados imperiais e a *universidade* se converterá en *pluriversidade*, non provirá da modernidade occidental. O proxecto incompleto da modernidade non pode xa completarse por e desde os ideais baixo os cales a modernidade europea se construíu. A modernidade pertence ao planeta e depende do resto do planeta completar o proxecto que a modernidade europea xa non pode rematar. O fracaso total da moralidade e da pericia que estivemos a presenciar con Enron, WorldCom, a igrexa católi-

ca, o FMI en Rusia, Turquía e Arxentina, e o secretismo da CIA con respecto ao 11-S son sinais dos límites da modernidade euro-americana. Máis que a acumulación de coñecemento e unha superautopista da información, o que se necesita son novos principios de comprensión. A este respecto, as humanidades occidentais poden unir as súas forzas aos coñecementos subalternos reactivados no mundo moderno/colonial, como o ilustra o exemplo da Universidade Intercultural.

Walter D. Mignolo
Duke University

Bibliografía

Barja, Giovanni, “Tawantinsuyu”, 2001. Accesíbel on-line en members.tripod.com/~Gialma/Tawa.html, 28 de outubro de 2002.

Boletín ICCI-RIMAI: Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas, outubro 2000.

Chakrabarty, Dipesh, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

Chomsky, Noam, et al., *The ColdWar and the University: Toward an Intellectual History of the Postwar Years*, Nova York: New Press, 1997.

Colish, Marcia L., *Medieval Foundations of theWestern Intellectual Tradition, 400–1400*, New Haven, CT: Yale University Press, 1997.

Consejo Nacional de Cultura del Ecuador (CNCE), “Nina Pacari y los pueblos indios”, 26 novembro 2000. Accesíbel on-line en www.cultura.com.ec/HTM/NPACARI-PINDIOS.HTM, 27 de setembro de 2002.

Dainotto, Roberto M., “A South with a View: Europe and Its Other”, *Nepantla: Views from South*, 1, 2000, pp. 375–90.

Gil Fernández, Luis, *Panorama social del humanismo español, 1500–1800*, Madrid: Alhambra, 1981.

Gortari, Eli de, *La ciencia en la historia de México*, Mexico City: Grijalbo, 1979.

Hinkelammert, Franz J., “La universidad frente a la globalización”, en *El retorno del sujeto reprimido*, Bogotá: Universidad Nacional, 2002.

Jardine, Lisa, *Ingenious Pursuits: Building the Scientific Revolution*, Nova York: Nan A. Talese Doubleday, 1999.

Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales— Perspectivas latinoamericanas*, Bos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

Macas, Luis, “Como se forjó la Universidad Intercultural?”, *Boletín ICCI (Instituto Científico de Culturas Indígenas)* “RIMAY”, outubro 2000. Accesíbel on-line en icci.nativeweb.org/boletin/19/macass.html, 27 de setembro de 2002.

Macas Ambuludi, Luis, e Alfredo Lozano, “Reflexiones en torno al proceso colonizador y las características de la educación universitaria en el Ecuador”, 2000. Accesíbel on-line en uinpi.nativeweb.org/docs/macass1/macass1.html, 27 de setembro de 2002.

Mignolo, Walter D., “On the Colonization of Amerindian Languages and Memories: Renaissance Theories of Writing and the Discontinuity of the Classical Tradition”, en *Comparative Studies in Society and History*, 34.2, 1992, pp. 301–333.

128

—, *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.

—, *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

Miyoshi, Masao, “The University and the ‘Global’ Economy: The Cases of the United States and Japan”, *South Atlantic Quarterly*, 99, 2000, pp. 669–697.

Multinational Monitor, “‘Fueling Destruction in the Amazon’: Interview between the *Multinational Monitor* and Dr. Luis Macas, President of the Confederation of Indigenous Nationalities of Ecuador (CONAIE)”, 2002. Accesíbel on-line en www.hartford-hwp.com/archives/41/042.html, 27 de setembro de 2002. Publicado orixinalmente en *Multinational Monitor*, abril 1994.

North American Congress on Latin America (NACLA), “The Crisis of the Latin American University”, número especial de *NACLA: Report on the Americas*, 33.4., 2000.

Prakash, Gyan, *Another Reason: Science and the Imagination of Modern India*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

- Quispe, Felipe, “Los ayllus versus el capitalismo: Entrevista a Felipe Quispe, El Mallku—‘Los ayllus y el capitalismo son sistemas antagónicos’”, entrevista de Natalia Vinelli. Centro de Medias Independientes, 20 de xuño 2002. Accesíbel on-line en bolivia.indymedia.org/es/2002/06/109.shtml, 27 de setembro de 2002.
- Readings, Bill, *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- Smith, Terry (ed.), *Ideas of the University*, Sydney: Research Institute for the Humanities and Social Sciences, University of Sydney, 1996.
- Sousa Santos, Boaventura de, *Um discurso sobre as ciências*, texto da lección maxistral pronunciada na Universidade de Coímbra na apertura do ano académico 1985–86, Porto: Afrontamiento, 1987.
- , “De la idea de la universidad a la universidad de las ideas”, en *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá: Universidad de los Andes, 1998.
- Stock, Brian, *The Implications of Literacy: Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1983.
- Thayer, Willy, *La crisis no moderna de la universidad moderna: Epílogo del conflicto de las facultades*. Santiago, Chile: Cuarto Propio, 1996.
- Tünnermann Bernheim, Carlos, *Universidad y sociedad: Balance histórico y perspectivas desde América Latina*, 2ª ed., Managua: Hispamer, 2001.
- “La Universidad Intercultural”, 2002. Accesíbel on-line en uinpi.nativeweb.org/folleto/folleto.html, 27 de setembro de 2002.
- Viswanathan, Gauri, *Mask of Conquest: Literary Study and British Rule in India*, Nova York: Columbia University Press, 1989.
- Wallerstein, Immanuel, “The Unintended Consequences of Cold War Area Studies”, en Chomsky et al., 1997.
- Wallerstein, Immanuel, et al., *Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*, Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1996.