



# Achille Mbembe

## Descolonizar la universidad



POLITÉCNICO COLOMBIANO  
JAIME ISAZA CADAVID

en **re**gativo  
ediciones





# **Achille Mbembe**

**Descolonizar la universidad**



# Achille Mbembe

## Descolonizar la universidad

Traducción:  
Leandro Sánchez Marín



POLITÉCNICO COLOMBIANO  
JAIME ISAZA CADAVID

en **te**gativo  
ediciones

**Mbembe, Achille**

Descolonizar la universidad

Títulos originales:

Decolonizing the university: New directions

Future Knowledges and Their Implication for the Decolonisation Project

Traducción: Leandro Sánchez Marín

ISBN: 978-628-01-1747-8

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Facultad de Ciencias y Educación

Medellín: Ennegativo Ediciones, 2023

81pp. 13,97x21,59

# Índice

Capitalismo universitario: formar para la felicidad y el éxito <i>Leandro Sánchez Marín</i> .....	9
Descolonizar la universidad: nuevos rumbos <i>Achille Mbembe</i> .....	19
Conocimientos futuros y sus implicaciones para el proyecto de descolonización <i>Achille Mbembe</i> .....	51





# Capitalismo universitario: formar para la felicidad y el éxito

Leandro Sánchez Marín

La crisis de la educación superior es evidente en nuestro tiempo. Las universidades, tanto públicas como privadas, responden cada vez más a una lógica global de mercado que determina su estructura y funcionamiento. La línea que antes dividía entre funciones administrativas y actividades pedagógicas y académicas se ha vuelto borrosa. La organización de la actividad docente y de los procesos de aprendizaje a partir de criterios cuantitativos, de mediciones numéricas y de formas estandarizadas de evaluación y calificación, sirven a la unidimensionalidad de la universidad (Cunningham, 2013) y a la agudización del proceso neoliberal en función de la construcción de individualidades desprendidas de toda dinámica social. Este fenómeno ha sido ampliamente denunciado por algunos intelectuales entre los cuales existen amplias críticas al modelo universitario capitalista y a la forma en que este determina la educación en general.

En 2013, Klaus Dörre, Stephan Lessenich e Ingo Singe, publicaron un panfleto que anunciaba su participación en el sabotaje organizado del *ranking* académico que funciona bajo la lógica del rendimiento empresarial que, a su vez, configura lo que ellos han identificado bajo la expresión “capitalismo universitario”, la cual claramente alude a uno

de los problemas más urgentes del siglo XXI relacionado con las preocupaciones por la educación. Las primeras líneas de su declaración dicen lo siguiente:

En todo el mundo, en las universidades y otras instituciones de educación superior se realizan cambios estructurales guiados por los principios de la universidad empresarial. La imposición de nuevas nociones de administración pública supone que las universidades se rijan cada vez más como empresas privadas. Los recursos se asignan según el historial de resultados y los objetivos convenidos (Dörre, Lessenich & Singe, 2013, p. 119).

Hacer explícito este panorama refuerza algunos de los planteamientos críticos que han surgido en el marco del último cambio de siglo. El fortalecimiento de la razón neoliberal que ya desde comienzos de la década de 1970 del siglo pasado había presentado un programa económico, político y social de gran alcance en contra de todas las políticas socialistas de bienestar (Harvey, 2007), aparece aquí como uno de los mayores problemas a los cuales se dirigen directamente estas críticas.

En este sentido el concepto de *gubernamentalidad neoliberal* acuñado por Michel Foucault (2021), es adecuado para enmarcar una forma de vida que no solo apunta a la maximización del beneficio en términos económicos —lo cual no deja de ser una de sus premisas fundamentales— sino que también determina el surgimiento de individuos anclados a esta misma lógica del beneficio en muchos de los ámbitos en los cuales tiene lugar su actividad vital. Por ello, debe entenderse que la razón neoliberal, como uno de los desarrollos avanzados del sistema capitalista, no solamente tiene lugar en discusiones sobre los modelos económicos de las comunidades, pues en su forma de operar también permean las prácticas y formas de vida de las mismas: un ejemplo claro de ello es la puesta en marcha de modelos de educación que se desarrollan en términos

de la misma racionalidad tendiente a la cultura de la innovación, el éxito y la felicidad personales afines al proyecto neoliberal. Es por ello que en muchas de las sociedades más desarrolladas de occidente, se ha sugerido

la implementación de programas de educación positiva en el currículo de sus escuelas, institutos y universidades con el argumento de que la felicidad permitía, mejor que cualquier otra variable, explicar y prever la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, de su éxito laboral futuro, y de las menores tasas de depresión en la vida adulta (Cabanas & Illouz, 2019, pp. 82-83).

Así, la ideología neoliberal de la felicidad se encuentra a la orden del día. Desde las cajas de los supermercados hasta los puestos de revistas en las calles, la televisión, la radio y las redes sociales, el mensaje es claro: ¡sea feliz, depende de usted mismo! La felicidad es la forma anímica que se impone como norma en nuestro tiempo; al mal tiempo buena cara y si la cara se resiste entonces habrá que falsear el tiempo para ajustarle sin problema una buena sonrisa. Haga de sus dificultades un desafío, no se queje por lo que no tiene, agradezca lo poco que posee. Levantarse con el pie derecho, descuidando los celos del izquierdo, esa es la sugerencia de la ideología neoliberal de la felicidad.

Los manuales que prometen alcanzar la felicidad verdadera proclaman que depende de cada uno, de cada individuo, ser feliz. Uno de estos manuales postula al esfuerzo como la base de toda felicidad: “Tienes que contar con el esfuerzo; es en el esfuerzo donde encontrarás tu alegría, tu felicidad. Porque el único punto de apoyo sólido en que puedes fundar tu existencia está en ti mismo y en tu propia actividad” (Aïvanhov, 2006, p. 36). Los escapes del mundo social siempre han sido dulces y efectivos para los oídos que quieren escuchar fórmulas precisas y

solucionar rápidamente los problemas. Y qué mejor que ser feliz de una buena vez, esforzarse y solucionar este aspecto de la existencia de una vez y para siempre, aunque, para ser justos, el manual para la felicidad también sugiere que esta es “un don a cultivar” (Aïvanhov, 2006, p. 9); a cultivar a través del esfuerzo claro está. Pero si solo basta con el esfuerzo para ser feliz, ¿qué pasa entonces con todos los miserables del mundo que viven en el más extremo de los esfuerzos todos los días? ¿Qué pasa con aquellos cuya condición de esfuerzo es tal que coincide con la precariedad más aguda? ¿Será que no quieren ser felices? ¿Qué es lo que falla en su esfuerzo de todos los días? Seguramente no son buenos cultivadores y echan a perder las *semillas* de su propia felicidad, pero para solucionar este problema el capitalismo universitario dispone de instituciones donde se puede aprender a cultivar el éxito.

La preocupación por la felicidad no es nueva, no es exclusiva de nuestro tiempo. Mucho antes de nosotros, la felicidad ya era una cuestión de gran relevancia, los griegos emparentaron con la vida virtuosa la disposición para ser felices, entendieron que la felicidad estaba entre sus fines y que las acciones de acuerdo con la virtud estaban en función de la promoción de una vida feliz. Quizás Aristóteles sea el representante más destacado respecto de las consideraciones griegas en torno a la felicidad. En sus tratados sobre ética, resalta que “la felicidad es algo perfecto y suficiente, ya que es el fin de los actos” (Aristóteles, 1985, p. 141). La felicidad como finalidad transitó la historia de occidente no sin tener que esquivar algunos obstáculos; se encontró con restricciones, condenas, tergiversaciones, etcétera. En algún momento se prometió a la humanidad una vida gozosa y feliz luego de la muerte, para ello cada ser humano tendría que demostrar que su comportamiento en este mundo era digno de recompensa en el otro. Esta última versión

dominó sociedades enteras durante mucho tiempo, resolviendo aparentemente la pregunta por la felicidad, pues con ella quedaba claro que la felicidad no pertenecía a cuestiones mundanas, sino que estaba reservada para la vida espiritual y supraterrrenal del buen cristiano.

No obstante, persistió la duda y la pregunta por la felicidad no dejaba de filtrarse a través de la vida y las prácticas humanas de este mundo. Si bien era atractiva la recompensa celestial, la urgencia de bienestar terrenal no daba espera y volvía a ser nuclear en las consideraciones de la humanidad. En un famoso libro, escrito en 1930, el filósofo y matemático británico Bertrand Russell abordaba el asunto y decía que “no hay nada tan fatigoso y tan exasperante como esforzarse día tras día en creer cosas que cada día resultan más increíbles. Librarse de ese esfuerzo es una condición indispensable para la felicidad segura y duradera” (Russell, 2003, p. 146). Seguramente, Russell pensaba en la posibilidad de alejarse de los eventos cotidianos que generan malestar y, a partir de ello, poder fundamentar la felicidad. Cuando nos dice que liberarse de las creencias sin fundamento es una condición para que seamos felices, no está falto de razón. Sin embargo, no parece tan fácil hacerlo. Además, no todo lo que resulta increíble es fatigoso y exasperante, hay cosas increíbles que fundan un profundo sentimiento de bienestar, que muestran la posibilidad de que lo que es terrible debe dejar de serlo y que nos animan a luchar por el cambio revolucionario de las condiciones que generan una vida infeliz.

Quizá la consideración de Russell se queda a mitad de camino y solamente nos aporta algo en el sentido de señalar una obviedad: el problema está en lo tedioso, lo fatigoso y lo exasperante. Ahora bien, parece que eludir estos estados existenciales no resulta ser una correcta forma para empezar a fundamentar la felicidad, pues sería

tanto como pensar que, en efecto, las situaciones de este tipo, que están unidas indefectiblemente a la condición humana, podrían desaparecer para siempre. Con ello, el británico cae sobre la otra cara de la moneda ideológica: si la autoayuda trata de fortalecer todo lo que potencialmente el individuo puede desplegar para garantizar la felicidad a través de su mera voluntad, la versión eliminativa de Russell pretende corregir, hacer desaparecer, también a partir de la mera voluntad individual, todo aquello que a este le disgusta y así prepararse para ser feliz.

La mera voluntad para aceptar o para rechazar lo que se entiende como el origen de la infelicidad, no es suficiente para alcanzar la tan preciada meta de la existencia humana. Aquellas cosas que agradan o desagradan son tan relativas, que lo que para unos es motivo de tristeza, para otros representa la más tremenda de las alegrías. Es más, para una misma persona, lo que en un momento determinado es motivo de tristeza, en otro se convierte en fuente de alegría. Si la felicidad fuese tan fácilmente alcanzable como parece sugerir Russell, entonces viviríamos en un mundo donde a nadie se le podría perdonar por no ser feliz.

Las imágenes del mundo y de la sociedad que se han establecido a través de formas aparentemente placenteras y dichosas son muchas. Los discursos positivos que han pretendido mostrar lo bueno en medio de lo malo, o que han enseñado a transformar las desgracias en oportunidades de mejora o en puntos de quiebre para aprender a vivir mejor — discursos que se extienden hoy por las universidades y sus programas de estudio para formar individuos innovadores— todo ello pertenece a la forma imperativa de la felicidad neoliberal. Nunca manifestarás lo malo, siempre expresarás la alegría: otra vez, *al mal tiempo buena cara*.

Arthur Schopenhauer, prejuiciadamente entendido como un amargo y obsesivo pesimista, entendió que esos mundos felices de los que siempre algo bueno hay que obtener como enseñanza, son seductores y a la vez peligrosos.

El joven cree que el mundo está hecho para ser disfrutado, que es una morada de la felicidad a la que desaciertan solo aquellos que no tienen la habilidad de buscarla; en ello lo animan las novelas, los poemas y el falso brillo que el mundo da siempre y en todas partes a la apariencia externa. A partir de ese momento su vida consiste en el acoso (emprendido con más o menos reflexión) de la felicidad positiva de la que cree, por supuesto, que consiste en placeres positivos (Schopenhauer, 2000, p. 59).

Muchas han sido las fijaciones desplegadas a través de lo que el mundo ofrece como definición de una vida feliz. Una linda familia, dinero, salud, amor eterno, etcétera. Esta forma de caracterizar una vida feliz empuja, ya desde el estreno de nuestra facultad racional, a buscar todas estas cosas sin las cuales la vida, al parecer, no vale la pena.

A todos estos ideales se acomoda el proyecto de educación neoliberal que promociona individuos exitosos con vidas plenas. El rendimiento laboral es una de las formas a través de las cuales se logra realizar una vida plena; una vida plena sustentada en trabajos agobiantes, tediosos y deformadores. En nuestro tiempo, la entrada a las universidades para cursar programas en todos los niveles está justificada por el resultado cuantitativo después de un cálculo económico: cuánto cuesta un posgrado en contraste con cuál es el incremento de los ingresos salariales o las oportunidades de trabajo para individuos cualificados académicamente. Así, muchas universidades se han vuelto empresas vendedoras de diplomas-servicios y muchas personas clientes que intervienen en este proceso.



El nuevo modelo escolar y educativo que tiende a imponerse está fundado, en primer lugar, en el sometimiento más directo de la escuela a la razón económica. Es muestra de un economicismo aparentemente simplista cuyo primer axioma es que las instituciones en general y la escuela en particular sólo tienen sentido en el servicio que deben prestar a las empresas y a la economía. El “hombre flexible” y el “trabajador autónomo” constituyen así las referencias del nuevo ideal pedagógico (Laval, 2004, p. 33).

De esta manera, este modelo de educación no esconde su transformación en empresa; por ello son tan recurrentes los llamados a la defensa de la autonomía universitaria y a evitar el avance neoliberal que transforma centros de saber en centros de negocios. Todo ello insiste en hacer énfasis en lo evidente, pues muchos “campus universitarios se llenan de publicidad, hasta en los bancos de las aulas y los aseos. Cajeros automáticos y cadenas de librerías se implantan en ellos haciendo que las universidades se parezcan cada vez más a cualquier centro comercial (Laval, 2004, p. 192), olvidando que la educación debe ser “la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento que se considera necesario para la protección y la mejora de la vida humana” (Marcuse, 2020, p. 33) y no una estructura para la agudización de todo aquello que elimina las posibilidades del conocimiento en función del lucro. Que el espíritu de la libertad de cátedra (Weber, 2023) y la investigación está ligado precisamente a la mejora de la existencia, no de una forma superficial, sino en su sentido más profundo.

Los dos textos de Achille Mbembe que se presentan a continuación, no se encargan de discutir las implicaciones de una formación para el éxito en el capitalismo universitario, aunque sí tienen lugar en el debate sobre la crisis de la educación en el contexto capitalista y las

implicaciones de ello en escenarios donde parece agudizarse esta crisis. Agradecemos al autor por permitir que esta empresa editorial se lleve a cabo.

## Referencias

- Aïvanhov, O. (2006). *Las semillas de la felicidad*. Ediciones Prosveta.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea / Ética Eudemia*. Editorial Gredos.
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controla nuestras vidas*. Ediciones Paidós.
- Cunningham, J. (2013). Praxis Exiled: Herbert Marcuse and the One Dimensional University. *Journal of Philosophy of Education*, 47(4), 537-547.
- Dörre, K., Lessenich, S. & Singe, I. (2013). Sociólogos alemanes proponen boicotear el ranking académico. *Bajo el Volcán*, 12(20), 119-122.
- Foucault, M. (2021). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Ediciones Paidós.
- Marcuse, H. (2020). *Escritos sobre educación y filosofía*. Ennegativo Ediciones.
- Russell, B. (2003). *La conquista de la felicidad*. Random House.
- Schopenhauer, A. (2000). *El arte de ser feliz*. Herder Editorial.
- Weber, M. (2023). *Universidad y política. Escritos y discursos sobre la educación superior*. Editorial Gedisa.



# Descolonizar la universidad: nuevos rumbos

Achille Mbembe<sup>1</sup>

¿Cuáles son los límites que las fuerzas del neoliberalismo imponen al proyecto de “descolonización”? ¿Cómo están afectando estas últimas al futuro de la universidad? ¿Es lo mismo “descolonización” que “africanización”?

## 1

Quiero ser lo más práctico, programático y concreto posible. Hay una serie de cuestiones en las que es fácil cortar el queso. Por ejemplo, la estatua de Rhodes<sup>2</sup> no tiene nada que ver con el campus de una universidad pública. Luego se nos dice que donó su terreno y su dinero para construir la universidad. ¿Cómo consiguió la tierra en

---

<sup>1</sup> Este texto se publicó originalmente como “Decolonizing the university: New directions” en: *Arts & Humanities in Higher Education*, 2016, pp. 29-45 (N. del T.)

<sup>2</sup> Cecil John Rhodes fue un magnate minero y político británico en el sur de África que se desempeñó como Primer Ministro de la Colonia del Cabo de 1890 a 1896. El 9 de marzo de 2015 comenzó un movimiento de protesta dirigido contra una estatua en la Universidad de Ciudad del Cabo que conmemoraba a Rhodes. La campaña para la retirada de la estatua recibió atención mundial y dio lugar a un movimiento más amplio para “descolonizar” la educación en toda Sudáfrica, este movimiento se denominó *Rhodes Must Fall*. El 9 de abril de 2015, tras la votación del Consejo de la Universidad la noche anterior, se retiró la estatua (N. del T.)

primera instancia? ¿Cómo consiguió el dinero? ¿Quién pagó finalmente por la tierra y el dinero? Además, un gran donante es aquel que es discreto; que da sin reservas, sin esperar nada a cambio. Un gran donante no es aquel que intenta fabricar deudas al por mayor, especialmente deudas con respecto a las generaciones futuras, a quienes luego se les exige estar eternamente agradecidas.

Otro ejemplo: no hacen falta nueve meses para cambiar los nombres de los edificios, para cambiar la iconografía, la economía de los símbolos cuya fuerza es crear o inducir estados particulares de humillación; fotografías o imágenes que acosan mentalmente a los estudiantes negros todos los días porque estos estudiantes saben a quién representan esas imágenes. Y las figuras que representan son figuras de personas que han atormentado y violado todo lo que representa el nombre “negro” mientras estaban vivos. Las figuras que representan son figuras de personas que realmente creían que ser negro era una obligación, y si esto no estaba lo suficientemente claro, entonces había que hacer que lo fuera. Entonces algunos dicen, pero ¿y la historia? ¿Deberíamos borrar la historia? Historia no es lo mismo que memoria. La memoria es la forma en que ponemos fin a la historia, especialmente las historias de sufrimiento, trauma y victimización.

Otro ejemplo es el *acceso*, o precisamente la *democratización del acceso*. Las puertas de la educación superior deberían abrirse ampliamente. Para que esto suceda, Sudáfrica debe invertir en sus universidades. Por el momento, gasta el 0,6% de su Producto Interior Bruto en educación superior. Esto es una vergüenza. Pero cuando decimos acceso, no pensamos simplemente en términos demográficos, aunque estos sean cruciales. Cuando decimos acceso, también decimos la posibilidad de habitar un espacio en la medida en que uno pueda decir: “Ésta es mi casa. No soy un extranjero. Pertenezco a este lugar”.

Esto no es hospitalidad. No es caridad. Por tanto, la descolonización de los *edificios* no es una cuestión frívola. Hasta cierto punto, una buena educación universitaria es imposible sin una infraestructura/arquitectura material extensa. La vida intelectual puede depender del tipo de edificios en los que se desarrollan las conversaciones. La arquitectura del *apartheid*, que prevalece en la mayoría de nuestras instituciones de educación superior, no favorece la respiración. Una librería adecuada en el campus debería más que libros de texto, sudaderas y tazas para beber.

Otro ejemplo es *el aula universitaria*: el objetivo de la educación superior es animar a los estudiantes a desarrollar su propia vida intelectual y moral como individuos independientes; redistribuir lo más equitativamente posible una capacidad de un tipo especial; la capacidad de realizar investigaciones disciplinadas sobre aquellas cosas que necesitamos saber, pero que aún no sabemos, como lo sugiere Arjun Appadurai; la capacidad de hacer incursiones sistemáticas más allá de nuestros horizontes de conocimiento actuales. ¿El sistema emergente impide la realización de este objetivo? ¿O es que el resultado general del sistema de principios empresariales y contabilidad estadística aplicado a la educación universitaria es la creación de un cuerpo estudiantil carente de cualquier deseo o capacidad de ilustración y enseñado, a su vez, por un cuerpo docente cada vez más despojado por el régimen burocrático de algún incentivo para la preservación del intelecto y el avance de la vida de la mente?

Otro ejemplo más: las universidades de hoy son *grandes sistemas de control autoritario*, estandarización, gradación, contabilidad, clasificación, créditos y sanciones. Necesitamos descolonizar los sistemas de acceso y gestión en la medida en que han convertido la educación superior

en un producto comercializable, clasificado, comprado y vendido por unidades estándar, medido, contado y reducido a equivalencia básica mediante pruebas mecánicas y, por lo tanto, fácilmente sujetas a consistencia estadística, con estándares y unidades numéricas. Tenemos que descolonizar esto porque disuade a estudiantes y profesores de una libre búsqueda del conocimiento. Es sustituir este objetivo de búsqueda libre de conocimientos por otro, la búsqueda de créditos. Esto está reemplazando la capacidad científica y la disposición al estudio y la investigación por una competencia propia de un vendedor.

Las universidades son también estructuras organizativas con programas de estudio certificados y requerimientos, sistemas de calificación, métodos para la acumulación legítima de créditos y estándares de logros aceptables y no aceptables. Desde principios del siglo XX las universidades vienen experimentando cambios internos en su estructura organizativa. En primer lugar, se ha dado el crecimiento de los métodos burocráticos en la educación superior. Descolonizar significa revertir esta marea de burocratización. Lamentablemente esto no es lo que está sucediendo. Más bien, un número sorprendentemente grande de miembros de la facultad busca ahora un refugio de los deberes cada vez más rutinarios de la enseñanza y la erudición y luchan por las recompensas de un mayor estatus e ingresos, que vienen con la movilidad ascendente dentro de la universidad. Algunos burócratas y personal administrativo tienen mayor salario y prestigio que el rango de algún profesor titular.

Luego está la *manía de la evaluación*. El sistema de principios empresariales y contabilidad estadística ha resultado en una preocupación obsesiva por la evaluación periódica y cuantitativa de cada faceta del funcionamiento

universitario. La evaluación se ha convertido en una especialidad profesional con sus propios procedimientos típicos, lenguaje arcano y mentalidad de asistente. Se gasta una enorme cantidad de tiempo y energía de los profesores en el cumplimiento de las demandas administrativas para la evaluación y revisión continua de los programas.

*Los métodos de evaluación de los profesores* incluyen la compilación de archivos extensos que demuestren, preferiblemente en términos estadísticos, su productividad: número de publicaciones, número de ponencias presentadas en congresos, número de comités en los que participó, número de cursos impartidos, número de estudiantes procesados en esos cursos, número de asesorías, medidas cuantitativas de excelencia docente, etc., evaluaciones de la enseñanza por parte de los estudiantes medidas por una serie de preguntas escaladas relativas a diversas facetas de la enseñanza, un conjunto general de puntuaciones numéricas, que sirven como una medida estadística resumida de la supuesta capacidad docente del miembro de la facultad, con la excelencia en la enseñanza reducida a la contabilidad estadística. Lo mismo ocurre con las prácticas de contratación.

Finalmente, descolonizar implica romper *el ciclo que tiende a convertir a los estudiantes en clientes y consumidores*. Estas tendencias son inherentes a una institución dirigida de acuerdo con principios empresariales: los estudiantes se han interesado cada vez menos en el estudio y el conocimiento por sí mismos y cada vez más en la recompensa material o utilidad que sus estudios y títulos tienen para el futuro. Mercado abierto. En este sistema, el estudiante se convierte en consumidor de productos educativos vendibles, principalmente créditos de cursos, certificaciones y títulos. A partir de ahora, la tarea de la universidad será hacerles felices como clientes.



2

Pero mientras preparaba esta reflexión, me quedó claro que las preguntas que enfrentamos son de naturaleza profundamente intelectual. Son preguntas colosales. Y si no las ponemos en primer plano, intelectualmente en primera instancia; si no desarrollamos una comprensión compleja de la naturaleza de lo que realmente enfrentamos, terminaremos con los mismos viejos arreglos tecnoburocráticos que nos han llevado, en primer lugar, a la actual *cul-de-sac*. Para ser sincero, debo añadir que nuestra tarea se vuelve tanto más compleja cuanto que apenas hay acuerdo sobre el significado, y menos aún sobre el futuro, de lo que hoy se conoce con el nombre de “universidad” en nuestro mundo.

Cuanto más intentaba darle sentido a la idea de “descolonización” que se ha convertido en el grito de guerra de quienes intentan deshacer los legados racistas del pasado, más me preguntaba hasta qué punto podríamos estar luchando contra una entidad complejamente mutante con conceptos heredados de una época y un tiempo completamente diferentes. ¿Es la bestia de hoy la misma que la de ayer o nos enfrentamos a un *aparato* completamente diferente, a una racionalidad completamente diferente, y ambas exigen que produzcamos conceptos radicalmente nuevos?

*Rhodes Must Fall* fue un momento importante y necesario. El movimiento ha ganado una batalla táctica. Pero la lucha apenas comienza. Ha revelado numerosas líneas de fractura dentro de la sociedad sudafricana y ha vuelto a poner en la agenda la cuestión de la desracialización de las instituciones y la cultura pública de este país.

Es profundamente preocupante que este movimiento haya estado entrelazado con la caza y las ejecuciones extrajudiciales de africanos negros en las calles y municipios de Sudáfrica, y diré algunas palabras sobre esto más adelante. Permítanme simplemente agregar que los términos bajo los cuales se debe librar la siguiente fase de la lucha son totalmente inciertos.

Todos parecemos estar de acuerdo en que hay algo anacrónico, algo que está completamente mal en varias instituciones de educación superior en Sudáfrica. Hay algo profundamente equivocado cuando, por ejemplo, los planes de estudio diseñados para satisfacer las necesidades del colonialismo y el *apartheid* deben continuar hasta bien entrada la era de la liberación. Hay algo no solo incorrecto, sino profundamente degradante, cuando se nos pide que nos inclinemos en señal de deferencia ante las estatuas de aquellos que no nos consideraban humanos y que desplegaron todos los medios a su alcance para recordarnos nuestra supuesta inutilidad. Hay algo perverso en participar en este ritual de autohumillación y autodegradación cada vez que nos encontramos en un entorno así.

Entonces, hoy el consenso es que parte de lo que está mal en nuestras instituciones de educación superior es que están "occidentalizadas". ¿Qué significa que "están occidentalizadas"? Están "occidentalizadas" en el sentido de que son ejemplificaciones locales de un modelo académico dominante basado en un canon epistémico eurocéntrico. Un canon eurocéntrico es un canon que atribuye la verdad solo a la forma occidental de producción de conocimiento. Es un canon que ignora otras tradiciones epistémicas. Es un canon que intenta retratar el colonialismo como una forma normal de relaciones

sociales entre seres humanos en lugar de un sistema de explotación y opresión.

Además, las tradiciones epistémicas occidentales son tradiciones que afirman el desapego de lo conocido respecto de quien conoce. Se basan en una división entre mente y mundo, o entre razón y naturaleza como un *a priori* ontológico. Son tradiciones en las que el sujeto cognoscente se encierra en sí mismo y se asoma a un mundo de objetos y produce un conocimiento supuestamente objetivo de esos objetos. El sujeto cognoscente es así capaz de conocer el mundo sin ser parte de ese mundo y, según todos los indicios, es capaz de producir un conocimiento que se supone es universal e independiente del contexto.

El problema — porque de hecho hay un problema — con esta tradición es que se ha vuelto hegemónica. Esta noción hegemónica de producción de conocimiento ha generado prácticas científicas discursivas y ha establecido marcos interpretativos que hacen difícil pensar fuera de estos marcos. Pero esto no es todo. Esta tradición hegemónica también reprime activamente todo lo que realmente se articula, piensa y visualiza desde fuera de estos marcos.

Por estas razones, el consenso emergente es que nuestras instituciones deben pasar por un proceso de *descolonización* tanto del conocimiento como de la universidad como institución. La tarea que tenemos por delante es dar contenido a este llamamiento, lo que exige que tengamos claro de qué estamos hablando.

### 3

Los llamados a “descolonizar” no son nuevos. Tampoco han quedado sin oposición cuando se han formulado. Todos tenemos en mente los experimentos poscoloniales africanos de los años sesenta y setenta. Entonces,

“descolonizar” era lo mismo que “africanizar”. Descolonizar era parte de un proyecto de construcción de una nación.

Frantz Fanon fue extremadamente crítico con el proyecto de “africanización”. Su crítica a la “africanización” en el capítulo tres de *Los condenados de la tierra* fue enteramente política. En primer lugar, no creía que aquellos a quienes llamaba “la clase media nacional” o la “burguesía nacional” pudieran lograr la “construcción de una nación”. Fanon no confiaba en absoluto en la clase media poscolonial africana. Pensaba que era perezosa, sin escrúpulos, parasitaria y, sobre todo, carente de profundidad espiritual precisamente porque había “asimilado totalmente el pensamiento colonialista en su forma más corrupta” (Fanon, 1963, pp. 161-162). Al no dedicarse a la producción, ni a la invención, ni a la construcción, ni al trabajo, su vocación más íntima, pensaba, no era transformar la nación. Se trataba simplemente de “seguir corriendo y ser parte del escándalo” (Fanon, 1963, p. 150). Por ejemplo, exigió constantemente la “nacionalización de la economía” y de los sectores comerciales. Pero la nacionalización significó simplemente “la transferencia a manos nativas de aquellas ventajas injustas que eran un legado del pasado colonial” (Fanon, 1963, p. 152).

Fanon pensaba que después del colonialismo, la clase media manipuló la reivindicación general de autodeterminación como forma de impedir la formación de una auténtica conciencia nacional. Para preservar sus propios intereses, la clase media convirtió el proyecto nacional en “un cascarón vacío, una parodia cruda y frágil de lo que podría haber sido” (Fanon, 1963, p. 148). En este contexto, el discurso de la “africanización” cumplió principalmente una labor ideológica. La “africanización”

era la ideología que enmascaraba lo que fundamentalmente era un “extorsión” o un proyecto depredador: lo que hoy llamamos “saqueo”.

Lo que es más inquietante es que Fanon consideró cierto discurso de “africanización” como algo similar a algo que llamó “retrogresión”, es decir, un retroceso cuando “la nación pasa por alto a la raza y se prefiere la tribu al Estado” (Fanon, 1963, pp. 148-149). “Retrogresión” también cuando, detrás de la llamada retórica nacionalista, se esconde la espantosa cara del chovinismo: el “desgarrador regreso del chovinismo en su forma más amarga y detestable” (Fanon, 1963, p. 157), escribe él. Después de la independencia, Fanon fue testigo de acontecimientos similares a lo que en Sudáfrica llamamos ataques “xenófobos” o “afrofóbicos” contra sus compatriotas africanos. Fue testigo de acontecimientos similares en Costa de Marfil, en Senegal, en el Congo, donde aquellos a quienes llamamos, en el léxico sudafricano, “extranjeros” (o *makwerekweres*) controlaban la mayor parte del pequeño comercio. Estos africanos de otras naciones fueron detenidos y se les ordenó que se fueran. Sus tiendas fueron quemadas y sus puestos callejeros destruidos.

Fanon no se sentía cómodo con los llamados a la “africanización” porque los llamados a la “africanización” están siempre, si no en la mayoría de los casos, perseguidos por el oscuro deseo de *deshacerse del extranjero*, un oscuro deseo que, confiesa Fanon (1963), lo convirtió en “lo puso furioso y enfermo de corazón” (p. 158). Esto lo enfureció y le entristeció porque el extranjero del que había que deshacerse era casi siempre un compatriota africano de otra nación. Y como el objetivo de la “africanización” era un compañero africano de otra nación, vio en la “africanización” el nombre de un racismo invertido: *autoracismo*, si se quiere.

Hasta donde yo sé, la de Fanon es la crítica más mordaz del paradigma de la “descolonización como africanización”. Es su crítico más mordaz debido a su convicción de que muy a menudo, especialmente cuando la clase social “equivocada” está al mando, hay un atajo del nacionalismo “al chauvinismo y, finalmente, al racismo” (Fanon, 1963, p. 156).

4

Ahora, invoquemos otra tradición representada por Ngũgĩ wa Thiong’o a través de su obra *Descolonizar la mente*. Para él, “africanizar” tiene un significado ligeramente diferente. Para Ngũgĩ, “africanizar” es parte de una política más amplia –no la política del crimen organizado y el saqueo, sino la *política del lenguaje*– o, como él mismo lo expresa, de la “lengua materna”. También es parte de una búsqueda más amplia: la búsqueda de lo que él llama “una perspectiva liberadora”. ¿Qué quiere decir con esta expresión? Se refiere principalmente a una perspectiva que puede permitirnos “vernarnos claramente en relación con nosotros mismos y con otros yoes en el universo” (Ngũgĩ wa Thiong’o, 1981, p. 87). Vale la pena señalar que Ngũgĩ no utiliza el término “africanización”. Utiliza el término “descolonizar”, con el que no se refiere a un evento que ocurre de una vez por todas en un momento y lugar determinado, sino a un proceso continuo de “vernarnos a nosotros mismos con claridad”; saliendo de un estado de ceguera o mareo.

También debemos señalar hasta qué punto Ngũgĩ llega al vincular el proceso de “vernarnos a nosotros mismos claramente” (que en su opinión es probablemente lo mismo que “ver por nosotros mismos”) con la cuestión de la relacionalidad (un tropo tan presente en varias otras tradiciones del pensamiento negro, en particular en Édouard Glissant). Estamos llamados a vernarnos claramente

en relación con nosotros mismos y con otros y con quienes compartimos el universo. Y el término “otros yo” es lo suficientemente abierto como para incluir, en esta Era del Antropoceno, todo tipo de especies y objetos vivos.

Permítanme añadir que Ngũgĩ está, más que Fanon, directamente interesado en cuestiones de escritura y enseñanza: escribir uno mismo, enseñarse uno mismo. Cree que la descolonización no es un punto final. Es el comienzo de una lucha completamente nueva. Es una lucha sobre lo que se debe enseñar; se trata de los términos bajo los cuales deberíamos enseñar: no a una figura genérica del estudiante, sino al “niño” africano, una figura que es muy central para su política y su trabajo creativo.

Permítanme recordar brevemente las cuestiones centrales a las que se enfrenta Ngũgĩ, y es bastante obvio que también son las nuestras.

¿Qué deberíamos hacer con el sistema educativo colonial heredado y la conciencia que necesariamente inculcó en la mente africana? ¿Qué rumbo debería tomar un sistema educativo en un África que desea romper con el neocolonialismo? ¿Cómo queremos que los “nuevos africanos” se vean a sí mismos y a su universo y desde qué base, afrocéntrica o eurocéntrica? ¿Cuáles son entonces los materiales a los que deberían estar expuestos y en qué orden y perspectiva? ¿Quién debería interpretarles ese material, un africano o un no africano? Si es africano, ¿qué clase de africano? ¿Alguien que ha interiorizado la visión colonial del mundo o alguien que intenta liberarse de la conciencia esclavista heredada? (Ngũgĩ wa Thiong’o, 1981, p. 101).

Si “debemos hacer algo respecto de nuestro ser individual y colectivo hoy”, sostiene Ngũgĩ, “entonces tenemos que mirar fría y conscientemente lo que el imperialismo nos ha estado haciendo a nosotros y a nuestra visión de nosotros mismos en el universo” (Ngũgĩ

wa Thiong'o, 1981, p. 88). En términos de Ngũgĩ, el llamado a la "africanización" es un *proyecto de "recentramiento"*. Se trata de rechazar la suposición de que el Occidente moderno es la raíz central de la conciencia y la herencia cultural de África. Se trata de rechazar la noción de que África es simplemente una extensión de Occidente. No se trata de cerrar la puerta a las tradiciones europeas o de otro tipo. Se trata de definir claramente qué es el centro. Y para Ngũgĩ, África debe situarse en el centro.

La educación es un medio de conocimiento sobre nosotros mismos [...] Después de habernos examinado a nosotros mismos, irradiamos hacia afuera y descubrimos pueblos y mundos que nos rodean. Con África en el centro de las cosas, sin existir como apéndice o satélite de otros países y literaturas, las cosas deben verse desde la perspectiva africana [...] Todo lo demás debe considerarse en su relevancia para nuestra situación y su contribución a la comprensión de nosotros mismos. Al sugerir esto no estamos rechazando otras corrientes, especialmente la corriente occidental. Solo estamos trazando claramente las direcciones y perspectivas que inevitablemente tomará el estudio de la cultura y la literatura en una universidad africana (Ngũgĩ wa Thiong'o, 1981, p. 94).

He dedicado tanto tiempo a Ngũgĩ porque podría decirse que es el escritor africano que más popularizó el concepto de "descolonización" en el que hoy confiamos para fomentar el proyecto de una futura universidad en Sudáfrica. Ngũgĩ extrajo implicaciones prácticas de sus consideraciones y sería prudente examinar algunas de ellas mientras lidiamos con lo que podría significar descolonizar nuestras propias instituciones. La mayoría de estas implicaciones tenían que ver con el contenido y el alcance de lo que se iba a enseñar (reforma curricular).

A este respecto fue crucial la necesidad de enseñar lenguas africanas. *Una universidad descolonizada en África*



*debería poner las lenguas africanas en el centro de su proyecto de enseñanza y aprendizaje. Colonialismo rima con monolingüismo. La universidad africana del mañana será multilingüe.* Enseñará (en) swahili, isiZulu, isiXhosa, shona, yoruba, hausa, lingala, gĩkũyũ y enseñará todas esas otras lenguas africanas en las que se han convertido el francés, el portugués o el árabe, dejando espacio para el chino, el hindi, etc. Una segunda implicación: el África de Ngũgĩ se expande mucho más allá de los límites geográficos del continente. Quería “perseguir la conexión africana con los cuatro rincones de la Tierra”: con las Indias Occidentales y con Afroamérica.

La lección es clara. Descolonizar una universidad africana requiere una *imaginación geográfica que se extienda mucho más allá de los límites del Estado-nación*. Se podría decir mucho aquí en vista de las historias segregacionistas y aislacionistas de Sudáfrica. Los estudios recientes sobre las muchas versiones del internacionalismo negro y sus intersecciones con otras formas de internacionalismo podrían ayudar a repensar la política espacial de la descolonización en la medida en que la verdadera descolonización, como insinuó Dubois en 1919, necesariamente se centra en “el destino de la humanidad” y no de una raza, color o *ethnos*.

## 5

Hoy, el proyecto descolonizador vuelve a estar en la agenda mundial. Tiene dos lados. El primero es una crítica del modelo académico eurocéntrico dominante: la lucha contra lo que los latinoamericanos en particular llaman “colonialidad epistémica”, es decir, la producción interminable de teorías basadas en tradiciones europeas. Estas son producidas casi siempre por europeos o euroamericanos que son los únicos aceptados como capaces de alcanzar la universalidad; implican un

conocimiento antropológico particular, que es un proceso de conocimiento de los Otros, pero un proceso que nunca reconoce plenamente a estos Otros como sujetos pensantes y productores de conocimiento. El segundo es un intento de imaginar cómo podría ser la alternativa a este modelo. Aquí es donde queda mucho por hacer. Cualquiera sea el caso, se reconoce el agotamiento del actual modelo académico con sus orígenes en el universalismo de la Ilustración. Boaventura de Sousa o Enrique Dussel, por ejemplo, dejan claro que el conocimiento solo puede considerarse universal si es pluriversal. También han dejado claro que al final del proceso descolonizador ya no tendremos universidad. Tendremos una pluriversidad. ¿Qué es una pluriversidad?

Una pluriversidad no es simplemente la extensión por todo el mundo de un modelo eurocéntrico que se presume universal y que ahora se reproduce en casi todas partes gracias al internacionalismo comercial. Muchos entienden por pluriversidad un proceso de producción de conocimiento abierto a la diversidad epistémica. Es un proceso que no necesariamente abandona 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*. Descolonizar la universidad es, por tanto, reformarla con el objetivo de crear un pluriversalismo cosmopolita crítico menos provincial y más abierto, una tarea que implica la *refundación* radical de nuestras formas de pensar y la trascendencia de nuestras divisiones disciplinarias. El problema, por supuesto, es si la universidad es reformable o si ya es demasiado tarde. ¿Qué universidad?

## 6

No debemos ignorar los límites de los diversos enfoques que acabo de esbozar. Como dije al principio, mi temor es

que estemos librando batallas del presente y del futuro con herramientas obsoletas. Tenemos que seguir con el juego y no llegar tarde porque la nueva regla es estar por delante del juego. Necesitamos una comprensión más profunda de la situación en la que nos encontramos hoy si queremos repensar mejor la universidad del mañana.

### **Una nueva economía política y un nuevo imaginario de la Universidad**

Se está produciendo una reestructuración global de la educación superior. Esta reestructuración está estrechamente relacionada con la dinámica del capitalismo global (en cualquier caso, los segmentos más transnacionalizados del capital). También está estrechamente relacionada con la transnacionalización de las elites y la reproducción de su poder hegemónico. Las élites globales no solo están preocupadas en acelerar el cambio de la universidad tal como la conocíamos a una nueva forma de institución adecuada para grupos privilegiados que son capaces de utilizar aspectos de la globalización para reproducirse y aislarse del poder y los privilegios. Están ocupadas tratando de mantenerse a la vanguardia del juego.

Se considera que la educación superior está demasiado fragmentada. Es demasiado centrada en el Estado-nación en un momento en que la integración económica a nivel planetario es la nueva norma. Lo que hoy se necesita es un espacio educativo posnacional o parcialmente desnacionalizado que ayude a aumentar la disponibilidad de una fuerza laboral calificada; eso fomentaría la transferibilidad y compatibilidad de sus habilidades a través de fronteras, así como colaboraciones intensivas en investigación entre universidades y corporaciones transnacionales; el objetivo es producir innovaciones más efectivamente, innovaciones que una vez más son

necesarias para los intereses estructurales del capital transnacionalmente móvil.

Así pues, estamos asistiendo a un momento crucial, un doble momento de *refundación y redimensionamiento*: un momento completamente nuevo en el que se están nacionalizando sistemas de educación superior específicos a nivel nacional. Curiosamente, este proceso de desnacionalización está vinculado a lo que hoy se llama la “quinta libertad” en Europa. La quinta libertad es *la libertad de movimiento del conocimiento*: conocimiento en movimiento. Este proceso es también una condición previa para la promoción de vínculos intensivos entre la industria transnacional y la universidad. Para decirlo un poco crudamente: la universidad está siendo refundada y reescalada con el propósito de convertirla en un trampolín para los mercados globales en una economía basada en el conocimiento y la innovación.

¿Podemos luchar contra esto? ¿Cómo? ¿Cuáles serían los términos de la pelea? ¿Hay aspectos de este proceso de desnacionalización que puedan volverse contra el objetivo general, el de convertir a la universidad en un trampolín hacia los mercados globales? ¿Es el término “descolonización” el más apropiado para este tipo de antagonismo? Esta nueva era de desnacionalización o transnacionalización es también una era de *competencia global abierta*. La competencia se ha convertido hoy en día en un fenómeno normal y ampliamente aceptado entre las universidades de todo el mundo.

Con la competencia surge algo que deberíamos llamar *zonificación*. La zonificación es lo que les sucede a los perdedores en la competencia global que se desarrolla. Que una universidad esté “zonificada” es como estar estacionada en una reserva: convertirse en lo que aquí solíamos llamar una universidad rural. Se está

desarrollando una era completamente nueva, la del *apartheid* global en la educación superior. Pero los términos de la competencia los define Occidente. ¿Podemos cambiar los términos de esta competencia? ¿Deberíamos competir? ¿Qué significa ganar o perder?

No podemos ignorar las relaciones de poder en la educación superior global y la interacción entre las naciones centrales y periféricas en la educación superior. El paradigma en torno al cual hoy se organiza la competencia, se elaboran clasificaciones y se desarrolla la zonificación es la idea o imagen de "clase mundial". Es un paradigma que se originó en Angloamérica y es un paradigma que se ha vuelto atractivo para muchos países, especialmente en Asia, donde están tratando de aprender e incluso copiar el modelo de clase mundial basado en Occidente para reestructurar su sector de educación superior.

¿Cómo se refleja todo esto aquí en Sudáfrica? Algunas de nuestras universidades se sienten atraídas por este modelo. Pero no creo que hayamos estado tan ocupados estableciendo universidades de clase mundial como una cuestión de política, lo que implicaría cambiar la gobernanza universitaria y la cultura y los comportamientos organizacionales para responder a la dinámica global. Una imagen de clase mundial es como un recurso.

La demanda de las clases medias de una educación superior para sus hijos se combina cada vez más con su renuencia a apoyarla con impuestos más altos; el interés de los estudiantes por la carrera como vía de acceso a la movilidad profesional ascendente; el estatus cada vez mayor de la función administrativa y la consolidación de una mentalidad distintivamente administrativa que valora la evaluación cuantitativa como el camino hacia la

excelencia académica; el estatus decreciente del rol docente con las crecientes cargas administrativas sobre los docentes; el impacto de instituciones externas como el comercio de libros de texto en las aulas universitarias.

La tremenda expansión de la educación superior a escala global ha abierto el camino a una era sin precedentes de movilidad estudiantil y migración educativa. Por ejemplo, solo China tenía la asombrosa cifra de 419.000 estudiantes cursando educación superior fuera de las fronteras del país en 2008. Los africanos constituyen el 5% del cuerpo estudiantil internacional en las universidades chinas. No solo se encuentran en Guangdong o Zhejiang. Están presentes en prácticamente todas las provincias. Y según la Organización Mundial del Comercio, la movilidad de estudiantes hacia el exterior está aumentando más rápidamente desde África que desde cualquier otro continente. China está comparativamente bien posicionada para atraer estudiantes africanos debido a las tasas de matrícula moderadas, los bajos costos de vida y las políticas de visas acogedoras en comparación con la mayoría de los destinos occidentales y, cada vez más, con Sudáfrica. El otro factor es la medida en que los estudiantes africanos en China pueden combinar estudios con actividades económicas, especialmente para dedicarse al comercio.

Esto va de la mano de un cambio en la gravedad de la innovación de Occidente a Oriente. Las naciones más grandes y pobladas del mundo fuera del mundo occidental, como China, India, Brasil, Indonesia y Pakistán, están formando una gran cantidad de fuerzas laborales calificadas. Después de un período en el que estudiantes de países asiáticos emigraron a Occidente, estos países apoyan cada vez más el desarrollo de instituciones regionales. Esto se aplica a China y la India, así como a los

Estados del Golfo, así como a Malasia y Singapur. Este último país se ha establecido particularmente como un centro importante, un punto caliente para nuevas olas de educación superior globalizada.

Estos factores plantean la conveniencia de desvincular la educación superior del marco de políticas educativas nacionales, de la nación en la era de la desnacionalización. No estoy diciendo que los Estados nacionales hayan perdido su importancia y relevancia. Pero ¿sigue siendo totalmente plausible hablar de sistemas universitarios nacionales, aunque los Estados nacionales, o en nuestro caso el Estado sudafricano, siguen siendo importantes proveedores de recursos?

Donde todavía importa, la universidad es percibida como una parte crucial de los sistemas nacionales de innovación, una fuente de conocimiento económicamente valioso y, en consecuencia, un factor clave de producción en el capitalismo globalizador del conocimiento. Esta es una tendencia que ya se podía observar, especialmente en Estados Unidos, en las primeras décadas del siglo XX. Véase el diagnóstico de Veblen *La educación superior en Estados Unidos: un memorando sobre la conducta de los hombres de negocios en las universidades* (1918). Ya entonces pudo identificar un conjunto de síntomas de una condición educativa dominada por principios empresariales. Hoy en día, los mercados globales están dando forma de muchas maneras a las reformas universitarias en todo el mundo. Los cambios contemporáneos en la educación superior se basan en la profundización de los vínculos funcionales entre la educación superior y el capitalismo del conocimiento en un momento en que el capitalismo se ha vuelto completamente transnacional y las clases dominantes en todo el mundo se han desnacionalizado parcialmente.

El objetivo es formar personas cuyos intereses económicos estén vinculados globalmente; que tienden a mantener perspectivas globales orientadas hacia el exterior sobre todo tipo de cuestiones; que se consideran ciudadanos del mundo con raíces locales; que tienden a compartir estilos de vida y hábitos de consumo similares. Esto debilita los vínculos que descansan en ser ciudadanos de un Estado nación en particular, mientras que los vínculos que descansan en ser miembro de una clase transnacional se fortalecen.

Tal globalización neoliberal implica una racionalidad de gobierno completamente nueva a través de la cual todo se "economiza". Se economiza de una manera muy específica en el sentido de que los seres humanos se convierten en actores del mercado y nada más que; cada campo de actividad es visto como un mercado; y toda entidad (ya sea pública o privada, ya sea persona, empresa, estado o corporación) se rige como una empresa. No se trata simplemente de que la mercantilización y la monetización se hayan extendido a todas partes. Incluso las esferas que no generan riqueza (como el aprendizaje, las citas, el ejercicio, la respiración) se interpretan ahora en términos de mercado; están sometidas a métricas del mercado; se rigen con técnicas y prácticas de mercado. Las personas mismas son consideradas capital humano y, en consecuencia, deben velar por su propio valor presente y futuro. Son un aspecto integral de los mercados futuros. Y con la financiarización, el valor en sí se determina de manera especulativa, mientras que se supone que las calificaciones y las clasificaciones dan forma a su futuro.

Las consecuencias de esta política gobernante de racionalidad y economía son generar y legitimar desigualdades extremas de acceso, riqueza y condiciones de vida. Conduce a poblaciones cada vez más precarias,



desechables y superfluas. Produce una intimidad sin precedentes entre el capital (especialmente el capital financiero) y los Estados y, por lo tanto, permite el dominio de la vida política por parte del capital. Genera una comercialización poco ética de cosas correctamente protegidas de los mercados y privatiza bienes públicos y, por tanto, elimina el acceso compartido e igualitario a ellos.

Más aún, causa un daño profundo a las prácticas, culturas, instituciones e imaginarios democráticos. Cambia el significado de los valores democráticos de un registro político a uno económico. La libertad está desconectada de la participación política o de la libertad existencial y se reduce a la libertad de mercado sin obstáculos por regulación o cualquier forma de restricción gubernamental. La igualdad como cuestión de situación jurídica y de participación en un gobierno compartido se reemplaza por la idea de un derecho igual a competir en un mundo donde siempre hay ganadores y perdedores.

El conocimiento se ha convertido en una mercancía. Las últimas décadas han sido testigos del surgimiento de redes y prácticas que han introducido comportamientos directos de mercado, el afán de lucro y la ética del mercado de manera más directa en las universidades, al menos en Estados Unidos. Por lo tanto, se trata de nuevas formas en las que los mercados, los Estados y la educación superior se han interrelacionado, con nuevas implicaciones de desdibujar los límites entre estas esferas.

No debemos perder de vista la economía política de la producción de conocimiento en el mundo contemporáneo de la educación superior, según la cual se deben entender los flujos y vínculos en la producción, distribución y consumo de la educación. Lo que deberíamos llamar la cadena alimentaria de la educación superior es global. No es global de la misma manera en todas partes, pero

definitivamente lo es. Nuestras universidades están vinculadas a flujos transnacionales y rutas canalizadas en el mundo de la educación superior. El propio mundo de la educación superior se compone de diferentes formas de estratificaciones geopolíticas.

### **Futuros del conocimiento/pasados del conocimiento**

La retórica de la sociedad/economía del conocimiento es la fuerza ideológica de la globalización. La idea de una sociedad del conocimiento está lejos de ser la condición neutral que se supone que es. Se entiende mejor como uno de los componentes más fuertes de la hegemonía contemporánea, directamente vinculado a argumentos clave de las teorías clásicas del capitalismo y del capital humano. En sí mismo, es de hecho un imaginario social para la supremacía futura. La educación superior se considera esencialmente, si no únicamente, un objetivo clave de las estrategias de crecimiento. Está organizada en torno al paradigma de la mercancía. Quién aprende, qué, dónde, cómo y con qué propósito es un aspecto del comercio global de conocimientos, activos intelectuales y capital cultural. La creencia es que el conocimiento, la competencia, la creatividad, el talento y las habilidades son libres de adquirir, acumular y utilizar en un mercado y una meritocracia intercambiables. ¿Cómo intentamos contrarrestar las estrechas interpretaciones etnocéntricas, ideológicas y tecnocráticas de los futuros del conocimiento como una solución tecnopolítica y reemplazarlas por interpretaciones alternativas de los flujos transnacionales de educación superior?

### **Reconceptualizando las redes intelectuales de la diáspora**

La velocidad, la escala y el volumen de la movilidad transnacional de talentos son notables y producen el

fenómeno de las diásporas del conocimiento. La globalización fomenta, apoya y exige la constitución de estas diásporas del conocimiento. Necesitamos tomar en serio este fenómeno y dejar de pensar en él en términos de teorías de la migración. La complejidad del movimiento actual desafía las etiquetas de fuga de cerebros, ganancia de cerebros o incluso circulación de cerebros. Vivimos en una época en la que la mayoría de las relaciones entre académicos están desterritorializadas.

Hagamos como otros países. Tomemos, por ejemplo, China. En 2010, los académicos chinos en Estados Unidos representaron el 25,6% de todos los académicos internacionales. En la propia China, se les considera portadores y productores de conocimiento y mediadores culturales capaces de interrogar lo global a través de lo local, espacios intermedios no limitados por estados nacionales. Fomentaremos un proceso de descolonización de nuestras universidades si logramos construir nuevas redes intelectuales diaspóricas y si tomamos en serio estos nuevos espacios de compromiso transnacional y aprovechamos los recursos flotantes liberados por el proceso de movilidad globalizada del talento.

Para lograr tal objetivo, es necesario revisar o descartar una serie de artículos de fe obsoletos. Por ejemplo, no podemos darnos el lujo de pensar exclusivamente de manera centrada en Sudáfrica. Las preocupaciones por el crecimiento económico nacional son importantes. Pero es necesario revisar la noción de que el capital humano se traduce en capital económico, que a su vez se traduce en crecimiento económico y competitividad nacional. Ya no vivimos en una era de flujos unidireccionales de capital y recursos humanos calificados. Por lo tanto, necesitamos reconfigurar nuestra comprensión de nuestra propia situación en África y el mundo y dejar de pensar en términos sudafricanos. Estamos en una mejor posición que

muchos para establecer redes de conocimiento en la diáspora, que permitan a los académicos afrodescendientes en el resto del mundo transferir sus habilidades y experiencia sin necesariamente establecerse aquí de forma permanente.

Esto es lo que China ha hecho a través de su programa 111, cuyo objetivo es reclutar periódicamente intelectuales chinos en el extranjero para universidades del continente. De todos modos, no puede haber descolonización de nuestras universidades sin una mejor comprensión de la compleja dinámica del movimiento global al que solo podemos responder a través de proyectos activos de “ideas en movimiento”. Nuestras universidades también tienen que crear *programas de estudio en África* para nuestros estudiantes. El continente no es una *terra nullius*. Está lleno de recursos en proliferación. Usémoslos para fomentar nuevas redes académicas intracontinentales a través de diversos esquemas de conectividad. Así maximizaremos los beneficios de la circulación cerebral.

### **Tiempo profundo**

Ya no podemos pensar en “lo humano” en los mismos términos a los que estábamos acostumbrados hasta hace muy poco. Al comienzo de este nuevo siglo, nos vemos obligados a pensar lo humano de maneras completamente nuevas. Un elemento de esto es el reconocimiento del hecho de que en los dos últimos siglos de vida humana en la Tierra se ha cruzado una frontera a escala de una época y que, como consecuencia de ello, hemos entrado en un tiempo geológico profundo, completamente nuevo, el de la Tierra. El *Antropoceno*.

El concepto mismo de Antropoceno denota una nueva época geológica caracterizada por cambios masivos y acelerados inducidos por el hombre en el clima, la tierra,

los océanos y la biosfera de la Tierra. La escala, magnitud y significado de este cambio ambiental — en otras palabras, la evolución futura de la biosfera y de los sistemas ambientales que sustentan la vida en la Tierra— es posiblemente la cuestión más importante que enfrenta la humanidad, ya que está en juego la posibilidad misma de *su extinción*. Por lo tanto, tenemos *que repensar al ser humano no desde la perspectiva de su dominio de la creación como solíamos hacerlo, sino desde la perspectiva de su finitud y su posible extinción*.

Este tipo de replanteamiento, sin duda, ya lleva algún tiempo en marcha. El problema es que parece que lo hemos evitado por completo en África a pesar de la existencia de un rico archivo al respecto. Este replanteamiento de lo humano se ha desarrollado en varias direcciones y ha arrojado una serie de conclusiones preliminares que me gustaría resumir.

La primera es que los seres humanos somos parte de *una historia muy larga y profunda que no es simplemente suya*; esa historia es muchísimo más antigua que la existencia misma de la raza humana que, de hecho, es muy reciente. Y comparten esta profunda historia con diversas formas de otras entidades y especies vivientes. Por lo tanto, nuestra historia es una historia de entrelazamiento con muchas otras especies. Y siendo este el caso, *las divisiones dualistas entre mente y cuerpo, significado y materia o naturaleza y cultura ya no pueden sostenerse*.

La segunda es que la materia tiene capacidades morfogénicas propias y no necesita que se le ordene que genere forma. No es un receptáculo inerte para formas que vienen del exterior impuestas por una agencia exterior. Siendo este el caso, el concepto de agencia y poder debe extenderse a la naturaleza no humana y debe cuestionarse la comprensión convencional de la vida.

Ser sujeto ya no es actuar de forma autónoma frente a un contexto objetivo, sino compartir agencia con otros sujetos que también han perdido su autonomía. Tenemos que alejarnos de los sueños de maestría. En otras palabras, es necesario lograr una nueva comprensión de la ontología, la epistemología, la ética y la política. Solo puede lograrse *superando el antropocentrismo y el humanismo*, la división entre naturaleza y cultura.

El entrelazamiento de materia y significado pone en duda el conjunto de dualismos que sitúan a la naturaleza de un lado y a la cultura del otro, y que separa las cuestiones de hecho de las cuestiones de interés y de cuidado. La división del trabajo es tal que a las ciencias naturales se les asignan cuestiones de hecho (y naturaleza) y a las humanidades cuestiones de interés (y valores, significado y cultura). El acordonamiento de las preocupaciones en dominios separados elude las resonancias y disonancias que conforman los patrones de difracción que hacen visibles los entrelazamientos.

Se trata, por tanto, de pensar el ser de los objetos liberados de la mirada del hombre, en su ser para sí. Lo que obtenemos es una redefinición de las distinciones y un descentramiento de lo humano. La cuestión no es que debamos pensar en objetos en lugar de en humanos. Lo humano no constituye una categoría especial distinta a la de los objetos. Los objetos no son un polo opuesto a los humanos. Los humanos son objetos entre los diversos tipos de objetos que existen o pueblan el mundo, cada uno con sus poderes y capacidades específicas.

El proyecto no consiste en excluir a los humanos, sino en tratarlos como un tipo particular de objeto. Es indicar objetos no humanos sin tratarlos como vehículos de contenidos humanos. No es un llamado a prestar atención a los objetos más que a los sujetos. Se trata de transformar

al sujeto en un objeto entre muchos otros, socavando su lugar privilegiado, central o fundacional dentro de la filosofía y la ontología. Los sujetos son objetos entre objetos.

Nuestro mundo está poblado por una variedad de actores no humanos. Están desatados en el mundo como actores autónomos por derecho propio, irreductibles a representaciones y libres de cualquier referencia constante a lo humano. Esto marca el fin de una ontología dual basada en la división naturaleza-cultura y un cambio hacia una filosofía orientada a objetos.

## **Raza**

La raza ha vuelto a entrar en el dominio de la verdad biológica, vista ahora a través de una mirada molecular. Del pensamiento genómico ha surgido un nuevo despliegue molecular de la raza. En todo el mundo, somos testigos de un interés renovado en la identificación de diferencias biológicas. La genómica, por ejemplo, ha producido una nueva complejidad en la figura de la humanidad. Y, sin embargo, la tipología racial central del siglo XIX todavía proporciona un molde dominante a través del cual este nuevo conocimiento genético de la diferencia humana está tomando forma y entrando en las concepciones médicas y no profesionales de la variación humana.

Además, estos desarrollos abren múltiples afinidades entre los humanos y otras criaturas o especies. Ya no podemos dar por sentado que existen diferencias inconmensurables entre nosotros, los fabricantes de herramientas, los fabricantes de signos, los hablantes de lenguas y otros animales, o entre la historia social y la historia natural.

Para las actuales rearticulaciones de la raza y la recodificación del racismo son fundamentales los avances en las ciencias biológicas y, en particular, en la genómica, en nuestra comprensión de la célula, en la neurociencia y en la biología sintética. El último cuarto del siglo XX ha visto el “surgimiento de un estilo de pensamiento molecular y neuromolecular que analiza todos los procesos vivos en el cuerpo y el cerebro en términos de las propiedades materiales de los componentes celulares como las bases del ADN, los canales iónicos, los potenciales de membrana y similares”. Este proceso se inició durante la primera mitad del siglo y cobró impulso durante el último cuarto del siglo pasado y principios del siglo XXI.

A través de su convergencia con dos desarrollos paralelos —las tecnologías digitales de la era de la información y la financiarización de la economía— este proceso ha tenido dos conjuntos de consecuencias. Por un lado, hay una preocupación renovada por el futuro de la vida misma. Lo corpóreo ya no es el misterio que ha sido durante mucho tiempo. Ahora se lee como un mecanismo molecular. Siendo este el caso, los organismos —incluidos los organismos humanos— parecen “susceptibles de optimización mediante ingeniería inversa y reconfiguración”. En otras palabras, la vida definida como un proceso molecular se entiende como susceptible de intervención.

El otro conjunto de consecuencias tiene que ver con el nuevo capital de trabajo que está presente en las condiciones contemporáneas. Gracias al trabajo del capital ya no somos fundamentalmente diferentes de las cosas. Los convertimos en personas. Nos enamoramos de ellos. Tenemos relaciones sexuales con ellos precisamente porque no son personas y ya no somos fundamentalmente



diferentes de ellos. Ya no somos solo personas o nunca hemos sido solo personas. Ahora nos damos cuenta de que probablemente hay más razas de las que jamás imaginamos.

Nuevas configuraciones de racismo están surgiendo en todo el mundo. Debido a que el pensamiento racial implica cada vez más preguntas profundas sobre la naturaleza de las especies en general, la necesidad de repensar las políticas de racialización y los términos bajo los cuales se desarrolla la lucha por la justicia racial aquí y en otras partes del mundo hoy se ha vuelto cada vez más urgente. El racismo aquí y en otros lugares sigue actuando como un complemento constitutivo del nacionalismo. ¿Cómo creamos un mundo más allá del nacionalismo? Detrás del velo de la neutralidad y la imparcialidad, el poder racial todavía depende estructuralmente de diversos regímenes legales para su reproducción. ¿Cómo transformamos radicalmente la ley?

Lo que es aún más inquietante es que la política racial está dando un giro genómico. Lo que está en juego en las reconfiguraciones y mutaciones contemporáneas de la raza y el racismo es la división de la propia humanidad en especies y subespecies separadas como resultado del libertarismo de mercado y la tecnología genética. También están en juego, una vez más, las viejas preguntas de quién es quién, quién puede hacer qué tipo de reclamos, sobre quién y sobre qué bases, y quién debe poseer a quién y qué. En un orden neoliberal contemporáneo que afirma haber ido más allá de lo racial, la lucha por la justicia racial debe adoptar nuevas formas. Para vigorizar el pensamiento y la praxis antirracistas y reanimar el proyecto del no racismo, necesitamos particularmente explorar el nexo emergente entre la biología, los genes, las tecnologías y sus articulaciones con nuevas formas de miseria humana. No bastará con mirar simplemente las rearticulaciones locales

y globales pasadas y presentes de la raza. Para descubrir posibilidades alternativas para pensar la vida y el futuro humano en esta era de individualismo neoliberal, necesitamos conectar de maneras completamente nuevas el proyecto del no racismo con el de la mutualidad humana.

En última instancia, el no racismo se trata verdaderamente de compartir radicalmente y de inclusión universal. Se trata de que la humanidad gobierne en común para un común que incluya a los no humanos, que es el nombre propio de la democracia. En este sentido, el no racismo es la antítesis del gobierno del mercado. La dominación de la política por el capital ha resultado en el desperdicio de innumerables vidas humanas y en la producción en todos los rincones del planeta de vastas extensiones de agua y tierra muertas. Para reabrir el futuro de nuestro planeta a todos los que lo habitan, tendremos que aprender a compartirlo nuevamente entre los humanos, pero también entre humanos y no humanos.

## Referencias

- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. Grove Press.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1981). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Zimbabwe Publishing House.
- Veblen, T. (1918). *The higher learning in America: a memorandum on the conduct of universities by business men*. Hill & Wang.



# Conocimientos futuros y sus implicaciones para el proyecto de descolonización

Achille Mbembe<sup>1</sup>

La experiencia de las protestas estudiantiles en Sudáfrica ha generado debates difíciles pero necesarios sobre la blanquitud y el daño resultante de las jerarquías raciales institucionalizadas y la violencia. Nos ha impuesto nuevas preguntas sobre qué cuenta como conocimiento y por qué. También ha obligado a la sociedad en general a reflexionar sobre si las instituciones académicas pueden convertirse en espacios de hospitalidad radical y, de ser así, cómo, para quién y en qué condiciones; o si son simplemente sitios que reproducen relaciones de poder ya existentes dentro de la sociedad. Además, ha vuelto a poner en el centro perennes “dilemas poscoloniales” como: ¿Qué debemos hacer con las instituciones heredadas de un pasado cruel? ¿Son estas instituciones “reformables” o simplemente deberían ser “desmanteladas” o, en realidad, quemadas literalmente con la esperanza de que de las cenizas eventualmente surja algo nuevo (Ndebele, 2016)?

---

<sup>1</sup> Este texto se publicó con el título “Future Knowledges and Their Implication for the Decolonisation Project” en: Jansen, J. (Ed.). *Decolonisation in Universities. The Politics of Knowledge*, 2019, 239-254 (N. del T.)

En el centro de estos eventos está la esperanza, especialmente entre los jóvenes, de algo nuevo, que no sea simplemente una repetición de lo que pensábamos que nos habíamos librado (Mbembe, 2017). Es esta esperanza la que explica la renovada *orden para descolonizar* las instituciones o, para el caso, el conocimiento mismo.

Los llamados a “descolonizar” no son nuevos. En las décadas de 1960, 1970 y 1980 se emitieron con diferentes nombres, los más reconocibles de los cuales fueron “africanización”, “indigenización”, “endogenización”, etc. Hasta ahora, y en lo que respecta a África, la orden descolonizadora ha consistido principalmente en una crítica de la *cadena de conocimiento colonial* (lo que se enseña, produce y difunde) y en una denuncia de sus efectos nocivos en la sociedad, la cultura y la psiquis africanas. Sin duda, se han invertido muchos recursos en el estudio del “conocimiento indígena” o los “sistemas tecnológicos” (Mavhunga, 2014; Hountondji, 1997). De hecho, la mayoría de estos estudios podrían ensamblarse bajo la rúbrica de *conocimientos étnicos*, pues son estrechas sus conexiones con las políticas de identidad y etnicidad (Comaroff & Comaroff, 2009). Pero todavía no tenemos una idea precisa de cómo podría ser un “conocimiento verdaderamente descolonizado”. Tampoco tenemos una *teoría del conocimiento* como tal que pueda sustentar convincentemente la orden africana de descolonizar. Debido a la ausencia tanto de una teoría del conocimiento como de una *teoría de las instituciones*, la orden de descolonizar puede entenderse mejor, al menos por el momento, como un *acto compensatorio* cuya función es curar lo que equivale a vergüenza racial (Du Bois, 1903).

### **La orden de descolonizar**

Tomemos, por ejemplo, a Ngũgĩ wa Thiong’o (1986) y su ahora canónica *Descolonizar la mente*. De todas las

implicaciones prácticas que Ngũgĩ extrae de sus declaraciones programáticas, la más importante es posiblemente la necesidad de una reforma curricular. Crucial en este sentido es, para él, la necesidad de enseñar lenguas africanas. Él cree que una universidad descolonizada en África debería poner las lenguas africanas en el centro de su proyecto de enseñanza y aprendizaje. Ngũgĩ probablemente asume que el lenguaje moldea inevitablemente el conocimiento o lo que es posible saber; probablemente cree que el lenguaje fundamenta inevitablemente el conocimiento en una cultura particular e influye en lo que sabemos y cómo lo sabemos. Pero el lenguaje por sí solo no puede soportar o compensar la falta de una teoría del conocimiento como tal.

Otro ejemplo es Paulin Hountondji, para quien descolonizar el conocimiento equivale a asegurarse de que nuestra actividad científica no esté orientada hacia el exterior; “no pretende satisfacer las necesidades teóricas de nuestros homólogos occidentales y responder a las preguntas que plantean” (Hountondji, 2008).

Para él, descolonizar el conocimiento es reemplazar esas relaciones verticales con lo que él llama “horizontalismo”, el cual entiende como “un proceso autónomo y autosuficiente de producción y capitalización del conocimiento que nos permite responder a nuestras propias preguntas y cumplir con los requisitos intelectuales y las necesidades materiales de las sociedades africanas”.

Hountondji hace una distinción entre discursos *de* o *sobre* África, que *provienen*, o son producidos o desarrollados *por africanos dentro de África* –el estudio de África por africanos en África (no sé dónde deja esto a las

diásporas)— y cualquier otro discurso sobre el mismo tema, pero que puede tener su origen *en otro lugar*.

A pesar de la voluntad de desacreditar la blanquitud, la excesiva confianza en las teorías estadounidenses (feminismo negro, teoría queer, afropesimismo, teorías de la interseccionalidad) y la idea de la universidad como un bien público, la falta de una teoría del conocimiento —una potencial debilidad fatal del proyecto de descolonización— también está en el corazón de las últimas órdenes para descolonización sudafricanas.

Para decirlo de manera sucinta, la “descolonización” en el contexto africano ha significado, desordenadamente: (1) cambiar el currículo, el plan de estudios o el contenido (esto se aplica principalmente a las humanidades); (2) cambiar los criterios para definir qué textos se incluyen o excluyen del canon; (3) cambiar la demografía de los estudiantes mientras se contrata más personal negro y se transforman los cuerpos académicos y administrativos; y (4) recalibrar las actividades de enseñanza y aprendizaje de tal manera que se instituya una relación de poder profesor-alumno diferente.

En el proceso, generalmente se ha privilegiado una visión instrumentalista del conocimiento, que reduce el conocimiento a una cuestión de poder (que, dicho sea de paso, es el famoso nexo conocimiento/poder de Foucault, pero solo en parte). Se habla de la reforma curricular en términos de la rehabilitación de narrativas marginadas o derrotadas, pero difícilmente como respuesta a los cambios actuales en los paisajes del conocimiento (sobre los cuales hablaremos más adelante). Apenas hay críticas a las llamadas epistemologías indígenas y, en más de un caso, estas últimas simplemente se fusionan con las cosmogonías tradicionales, las vernáculos *arts de faire*, incluidas las artesanías, las narraciones y los proverbios.

En algunos casos, la descolonización se reduce fácilmente a una cuestión de orígenes e identidad, raza y ubicación. Lo que confiere autoridad es de dónde viene uno, la comunidad putativa a la que uno pertenece, no la validez de verdad de las afirmaciones que se hacen.

Además, el concepto de África invocado en la mayoría de los discursos sobre la “descolonización” se despliega como si hubiera unanimidad dentro de África misma sobre lo que es “africano” y lo que no lo es. La mayoría de las veces, lo “africano” se equipara con lo “indígena”/“étnico”/“nativo”, como si no hubiera más motivos para una identidad africana que lo “indígena” y lo “étnico” (Letsekha, 2013).

Estas observaciones no constituyen motivo suficiente para un repudio rotundo del proyecto descolonizador. Después de todo, sigue siendo necesaria una crítica intransigente del modelo académico eurocéntrico dominante, la lucha contra lo que los latinoamericanos en particular llaman “colonialidad epistémica”, es decir, la producción interminable de teorías que se basan en las tradiciones europeas. También lo es la crítica de conocimientos antropológicos particulares (saber acerca de los Otros) que nunca reconocen completamente a estos Otros como sujetos pensantes y productores de conocimiento en sus propios términos (Feierman, 1990).

En efecto, se reconoce el agotamiento del actual modelo académico con origen en el universalismo de la Ilustración. Boaventura de Sousa Santos (2007, 2013) o Enrique Dussel, por ejemplo, aclaran que *el conocimiento solo puede ser pensado como universal si es por definición pluriversal*. Han dejado claro, también, que al final del proceso de descolonización ya no tendremos universidad. Solo tendremos lo que llaman una “pluriversidad” (Santos, 2010). Para ellos, una pluriversidad no es simplemente “la



extensión por el mundo de un modelo eurocéntrico que se presume universal y que ahora se reproduce en casi todas partes gracias al internacionalismo comercial". Por pluriversidad entienden un proceso de producción de conocimiento abierto a la "diversidad epistémica".

El objetivo final no es abandonar la noción de conocimiento universal para la humanidad, sino adoptar tal noción a través de una "estrategia horizontal de apertura al diálogo entre diferentes tradiciones epistémicas". En tal perspectiva, descolonizar la universidad es, por tanto, reformarla con el objetivo de "crear un pluriversalismo cosmopolita crítico menos provinciano y más abierto", una tarea que implica la *refundación* radical de nuestras formas de pensar y una "trascendencia de nuestras divisiones disciplinarias".

Bien entendido (y a pesar de sus evidentes limitaciones), el proyecto de descolonización "decolonial" (al igual que la teoría poscolonial y la teoría feminista) ha pretendido ampliar nuestro imaginario conceptual, metodológico y teórico. En la mayoría de los casos, ha resistido relatos unificados de lo humano. Minimizando los regímenes de conocimiento que han constituido lo humano o incluso el mundo como uno, o que han enmarcado a la humanidad como un todo indiferenciado, en cambio ha buscado cartografiar e interrogar las diferencias sociales, culturales e históricas y las relaciones de poder desiguales que dividen al *Anthropos*.

En este sentido, el proyecto de "descolonización" "decolonial" es un proyecto epistemológico basado en la idea de que los mundos sociales son múltiples, fracturados y disputados. Por lo tanto, la necesidad de adoptar la multivocalidad y la traducción como una forma de no perpetuar las asimetrías de conocimiento/poder que actualmente fracturan a la humanidad global. En este

modelo, se piensa que el conocimiento del mundo empírico se gana a través del abrazo de la multiplicidad, de una pluralidad de narrativas de muchas voces y lugares.

Desafortunadamente, en el proyecto de “descolonización” “decolonial” (al igual que en algunas líneas de teorías feministas y poscoloniales), la multiplicidad ha sido teorizada como “diferencia”. La diferencia misma ha sido entendida como aquello que separa y corta una entidad cultural o histórica de otro. Un acto decolonial, en esta perspectiva, se toma como un acto de desconexión y separación (un gesto por el cual uno se corta, o uno se corta del resto). Por lo tanto, el desafío ha sido comprender la diferencia como un pliegue o giro particular en el tejido ondulante del universo, o en un conjunto de pliegues continuos y enredados del todo.

### **Bifurcaciones**

Cualquiera que sea el caso, los intentos de “trascender nuestras divisiones disciplinarias” de hecho han estado ocurriendo en parte como respuesta a un conjunto de desafíos que las universidades de todo el mundo han enfrentado y a las continuas disputas que afectan a las disciplinas que constituyen los cimientos del conocimiento moderno.

Algunos de estos desafíos son de naturaleza *política*. En el caso sudafricano, tienen que ver con profundas y aún no resueltas cuestiones de justicia racial. Tienen que ver con las condiciones en las que la universidad puede ser reconocida como un *bien público* verdaderamente común y como tal microcosmos de una sociedad en la que cada voz cuenta, que se construye sobre la idea de la hospitalidad radical, la co-pertenencia y apertura en oposición a la separación y el cierre. Últimamente, tales disputas han

cristalizado dramáticamente en torno, entre otros, al problema de la deuda estudiantil y la desmercantilización de la educación superior.

Otras disputas de este tipo son de naturaleza *generacional*. De hecho, se están produciendo cambios culturales masivos a medida que vivimos cada vez más nuestras vidas en entornos reconfigurados de intensos estímulos informativos y a medida que las tecnologías digitales se entretejen estrechamente en el tejido de nuestra vida cotidiana. Como sugirieron N. Katherine Hayles y otros, podemos sospechar que se está produciendo un “rediseño del cerebro tecnológicamente mejorado”, especialmente entre las generaciones más jóvenes (Pöttsch & Hayles, 2014). Si de hecho, como se nos hace creer, tratar con medios digitales y computacionales a diario implica cambios neurológicos significativos, entonces las suposiciones que solíamos tener sobre los humanos y sus relaciones con el mundo pueden ya no ser del todo válidas en relación con el tipo de yo que está surgiendo entre las generaciones más jóvenes.

Otros desafíos son de carácter *institucional*. No hace mucho tiempo, el conocimiento institucionalizado era todo lo que contaba. Era un objeto para ser enseñado en instituciones y disciplinas claramente circunscritas. El conocimiento producido por la universidad estaba acotado y restringido por aparatos organizativos. De hecho, hoy en día no hay límites para ningún conocimiento. El conocimiento extrainstitucional es ilimitado, incontenible y fácil de buscar. Ya no se restringe tan fácilmente por los aparatos organizativos. Saber hoy requiere el desarrollo de una gama de nuevas alfabetizaciones requeridas, por ejemplo, por cambios en la escritura, en la lectura, en las formas de presentación pública, en la capacidad de interpretar imágenes o de trabajar en una pantalla. Las plataformas de conocimiento antiguo ahora parecen

anticuadas o, en cualquier caso, están cayendo en obsolescencia a un ritmo y velocidad más altos (Svensson & Goldberg, 2015).

Otras impugnaciones son de *naturaleza pedagógica*, desencadenadas por nuevos métodos de aprendizaje, dispositivos y públicos. Las formas tradicionales de enseñanza han ido cambiando gracias a una gama de nuevas prácticas y métodos habilitados por entornos digitales. El sentido, hoy en día, es que todo se puede buscar y encontrar. Para eso está Google: una manera eficiente de brindar conocimiento al público. Mientras tanto, los propios alumnos crean cada vez más varias plataformas abiertas de aprendizaje. Tales plataformas desafían la noción misma de disciplinariedad: cómo pensar correctamente, qué preguntas son las correctas para hacer, el método correcto para implementar y para abordar esas preguntas.

La tecnofacilitación del conocimiento, con aulas invertidas, trabajos de proyectos innovadores y escritura colaborativa se está convirtiendo cada vez más en la norma. La época se caracteriza por una aceleración masiva, que contrasta con la predisposición humanista a desacelerar. El papel del maestro en su forma antigua podría no existir por mucho más tiempo. Los cursos masivos abiertos en línea ya no son una rareza. La antigua relación vertical profesor-alumno se reemplaza cada vez más por la idea de una *comunidad de aprendizaje*, en la que el profesor cede el control y el aprendizaje abarca la experiencia social total de los alumnos. Además, ocurre dentro y fuera del aula, y toma en serio el conocimiento que ya tienen los estudiantes.

Sin embargo, otros desafíos son de *naturaleza epistemológica*. Queda por ver si la eterna pregunta de qué podemos saber y cómo llegamos a saber las cosas se

resolverá alguna vez. En todo caso, las viejas disputas están lejos de haber sido resueltas, ya que las interpretaciones estándar realistas, racionalistas y objetivistas de la verdad y el conocimiento se ven socavadas por la proliferación de nuevos *estilos de pensamiento híbridos* y nuevos *colectivos de pensamiento*.

### **Nuevos ensamblajes cognitivos**

Como resultado de las innovaciones tecnológicas y las presiones mencionadas anteriormente, se están produciendo reconfiguraciones o cambios epistémicos en varias disciplinas y subdisciplinas. Están aprovechando nuevos tipos de datos y remodelando lo que constituye unidades de análisis. Nuevos cuerpos de pensamiento están involucrados en repensar la naturaleza del conocimiento mismo, la naturaleza del ser, de la materia, cómo se distribuyen los grados de agencia entre los agentes humanos y no humanos. Contrariamente a varios discursos sobre la crisis de las humanidades, la época se caracteriza por una mayor curiosidad y la experimentación que la acompaña.

Algunos de estos cambios están allanando el camino para *el surgimiento de ensamblajes cognitivos completamente nuevos*, si no de nuevas formaciones de conocimiento. Quisiera ahora comentar brevemente aquellas transformaciones que tienen que ver con el cambiante panorama epistemológico.

### **Fragmentación de las disciplinas**

No hace mucho tiempo, las ciencias —teóricas y aplicadas— aún podían ordenarse y clasificarse sistemáticamente. Por ejemplo, las ciencias de la vida, la física, lo orgánico y lo inorgánico “podrían demarcarse y ubicarse a lo largo de ejes metodológicos, a lo largo de un conjunto de prácticas pedagógicas”. Ahora bien, dentro de

cada disciplina y cada campo, las ramificaciones son tan múltiples que “subvierten cualquier totalidad consistente”. Cada especialización acaba convirtiéndose en nuevas segmentaciones, que a su vez parten de sus raíces clásicas, en un proceso de producción incesante de subespecializaciones dentro de subespecializaciones (Steiner & Vilar, 2008, pp. xxii-xxiv).

Frente a este argumento, se puede observar que la fragmentación siempre ha sido parte de la vida de las disciplinas. De hecho, las disciplinas y los campos de estudio nunca han sido del todo fijos, ni en la forma ni en la organización. Siempre han estado formándose y transformándose continuamente, a veces fusionándose pero nunca progresando realmente hacia una unidad o verdad general.

Pero estamos presenciando claramente una aceleración de este proceso hoy. Ha llegado a un nivel en el que muchos ahora se preguntan si las disciplinas como tales se han vuelto obsoletas. De hecho, las disciplinas establecidas ya no corresponden ni abarcan la variedad de “campos de investigación”. Hay una profunda disyunción entre las taxonomías y clasificaciones disciplinares heredadas de los siglos XIX y XX y la proliferación de la imaginación temática, ritmo de constitución de diversos subcampos.

### **La velocidad de los llamados giros**

Un corolario de la fragmentación es la velocidad de los llamados giros. La década de 1980 estuvo marcada por el giro lingüístico. Hoy en día, muchos “giros” están ocurriendo simultáneamente: el giro del afecto, el giro del nuevo materialismo, el giro ontológico, el giro neurológico, el giro del Antropoceno.

Sin duda, algunos de los giros no duran. Otros no son giros “reales” ya que no afectan cuestiones más profundas

de epistemología o de método. Son parte de un vasto reciclaje y cambio de marca de disciplinas que va de la mano con la progresiva mercantilización de la educación. Sin embargo, todos estos “giros” deben tomarse como “alertas”, una búsqueda de diferentes *imágenes de pensamiento* (St. Pierre, Jackson & Mazzei, 2016).

Un factor crucial detrás de la proliferación de campos y subcampos de investigación, nuestro sentido de *quién es el sujeto de la cognición y qué debería contar como objeto de conocimiento* está cambiando rápidamente. De particular importancia, también, es el hecho de que *los antagonismos arraigados e históricos entre las disciplinas de las ciencias y las humanidades se están desmoronando*. Se están desmoronando como resultado de una serie de acontecimientos que me gustaría destacar brevemente.

Primero está el reconocimiento gradual de que los humanos no somos tan especiales como alguna vez pensamos. Tampoco estamos tan desligados de otras especies como alguna vez pensamos. En realidad, la esfera terrestre no solo está poblada en su mayoría por escarabajos y bacterias en términos de biomasa (Bar-On, Phillips & Milo, 2018), sino que el futuro de nuestra especie dependerá en gran medida de lo que hagamos con otras especies (principio de entrelazamiento y reciprocidad).

En segundo lugar está el hecho de que las humanidades se han basado tradicionalmente en una distinción entre sociedad y naturaleza, o cultura y naturaleza. Esto se refleja en la división del trabajo entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. Lo social, en este caso, generalmente se refería a aquellos aspectos de la vida, la actividad y la comprensión humanas que requerían una u otra forma de simbolización. Si se entendía que la naturaleza abarcaba tanto a los sujetos como a los objetos, la sociedad y la naturaleza denotaban, sin embargo, dos

reinos que podían mantenerse analíticamente distintos: la distinción entre lo simbólico y lo presimbólico.

Hay quienes todavía defienden la singularidad de la naturaleza humana, o la idea de que “los humanos ocupan una posición única en el esquema de las cosas” (Hayles 2005). Todavía creen que solo los humanos son capaces de pensar racionalmente; solo ellos tienen la capacidad de sentir emociones como la empatía.

El giro ontológico (que ha dado lugar a nuevos subcampos como la etnografía poshumanista, la filosofía e historia ambiental, la ciencia del Sistema Terrestre y otras líneas de investigación de las ciencias sociales) ha puesto tales creencias bajo una fuerte presión. Común a estos subcampos es la idea de agencia distribuida y, hasta cierto punto, el rechazo de las dicotomías cartesianas entre sujeto y objeto, sociedad y naturaleza, humanos y no humanos, entidades vivas y no vivas. El impulso hoy en día es percibir las diversas entidades no humanas con las que interactuamos como fuentes de agencia.

En tercer lugar, *se está gestando un diálogo renovado entre las ciencias sociales, los estudios de ciencia y tecnología, las ciencias de la vida y biológicas y la filosofía*. No está exento de tensiones y contradicciones. Cuestiones que han sido principalmente el sujeto y el objeto de las ciencias biológicas se están convirtiendo cada vez más, de diferentes maneras, en el sujeto de teorías y métodos dentro de las humanidades y viceversa. Los campos o subcampos emergentes en las ciencias de la vida y biológicas y las humanidades están comprometidos en la búsqueda de nuevas terminologías y aparatos teóricos en puntos de contacto e interfaz, a través de fronteras disciplinarias y tradiciones (Fitzgerald y Callard 2015). Las



investigaciones relacionadas con las humanidades se están remodelando de manera que las hacen más abiertas a las ciencias biológicas, justo en el momento en que las ciencias biológicas se están volviendo más receptivas a las ciencias sociales (Meloni 2014).

Últimamente, esta *incipiente convergencia* ha desencadenado el desarrollo de nuevas agendas de investigación. Tales agendas privilegian abiertamente las ideas de co-constitución, co-evolución y co-implicación. Ellas “enfatan la naturaleza compleja, procesal, indeterminada, contingente, no lineal y relacional de los fenómenos constantemente abiertos a los efectos de procesos contiguos” (Blackman, 2016a, p. 263). En otras palabras, parten del supuesto de que no existen procesos biológicos o vitales que no sean “a la vez técnicos, culturales, simbólicos, materiales, económicos e inmateriales” (Blackman, 2016b, p. 4). En cuanto a lo humano, su emergencia no solo es procesual: lo humano es fundamentalmente una entidad indeterminada. En el corazón de esta incipiente convergencia se encuentra, por lo tanto, un intento deliberado no solo de romper todo tipo de distinciones “entre humanos y otras formas de vida, entre géneros binarios, entre lo social y lo natural, lo humano y lo técnico, la biología y la identidad, la mente y el cuerpo, el yo y el otro, lo material y lo inmaterial, y muchas otras formas dicotómicas de pensamiento y práctica” (Blackman, 2016b, p. 8), sino también de *reubicar la aparente novedad de la coyuntura actual en historias más largas y profundas*. Así, el regreso de la historia profunda es la mejor manera de dilucidar las condiciones bajo las cuales emerge lo nuevo.

## El neurogiro

Últimamente, los dos giros más importantes han sido el giro ontológico y el neurogiro. Ambos cuestionan una serie de categorías fundamentales en las que se han basado las humanidades durante los últimos siglos: la categoría de *lo humano* y la categoría de *lo social*; la de *la naturaleza* y la de *la cultura*. Algunas de las categorías clave de la investigación humanística: intención, agencia, conciencia, mente, cerebro y lenguaje, autonomía, personalidad, creencias y sentimientos como la empatía, la simpatía, la compasión, la sospecha, el miedo o el amor también han sido objeto de una investigación renovada, especialmente por parte de las ciencias biológicas.

De hecho, “las redes de la vida social y cultural humana que habíamos llegado a entender como nuestro objeto particular de conocimiento parecen cada vez más abiertas a ser descifradas neurocientífica y experimentalmente” (Fitzgerald & Callard, 2015, p. 4). Según Des Fitzgerald y Felicity Callard, muchas facetas de la vida humana que, durante gran parte del siglo XX, se entendían principalmente a través de la abstracción de “cultura” o “sociedad”, “se entienden cada vez más como funciones de la arquitectura cerebral de los individuos o de grupos de individuos” (Fitzgerald & Callard, 2015, p. 7).

Los neurocientíficos ahora están tratando de establecer los mecanismos neuronales que sustentan casi todas las actividades o emociones humanas. Para Nikolas Rose (2016), aunque los cerebros están constitutivamente encarnados, saturados y dependientes de sus constantes transacciones con entradas externas, los eventos mentales ahora se pueden leer en los tejidos del cerebro.

## **Formas de conocer y sujetos de cognición**

Los cambios esbozados anteriormente no solo afectan la naturaleza de la materia y el lugar de los humanos encarnados dentro de un mundo material, o cómo se entiende a los seres humanos en el presente. También están afectando las formas mismas de conocer y el sujeto del conocimiento.

No hace mucho tiempo, el pensamiento consciente se consideraba la característica definitoria de los humanos. La cognición (saber) implicaba la conciencia de uno mismo y de los demás y estaba asociada con la conciencia, el razonamiento simbólico, el pensamiento abstracto, el lenguaje verbal, las matemáticas, etc. El acto de conocer también incluía la percepción y el juicio. Hoy, gracias al progreso en disciplinas como la biología cognitiva, tenemos una mejor y más compleja comprensión de la *ecología cognitiva humana*.

En primer lugar, como sugiere Hayles (2016, p. 789), la cognición ya no está “limitado a humanos u organismos con conciencia; se extiende a todas las formas de vida, incluidas aquellas que carecen de sistema nervioso central, como las plantas y los microorganismos”. Al ser, tal como es, el compromiso de todas las formas de vida con su entorno, la cognición es una capacidad mucho más amplia que “se extiende mucho más allá de la conciencia hacia otros procesos cerebrales neurológicos” (Hayles, 2016, p. 783). En otras palabras, hay formas no conscientes de cognición.

En segundo lugar, argumenta, la cognición no se limita a los seres humanos y las formas de vida. También es omnipresente en sistemas técnicos complejos. En otras

palabras, los seres humanos y los organismos vivos no son los únicos conocedores importantes o relevantes del planeta. Los sistemas técnicos también están dotados de capacidades cognitivas.

En tercer lugar, el conocimiento no reside únicamente en el cerebro. También se adquiere a través de interacciones con el medio ambiente. Se trata en parte de procesar información, discernir patrones, sacar inferencias. Vivimos en una época en la que los flujos de información en los que confiamos para producir conocimiento son tan masivos, multifacéticos y complejos que nunca pueden ser procesados exclusivamente por cerebros humanos.

Por lo tanto, las habilidades cognitivas que alguna vez residieron solo en organismos biológicos ahora se han exteriorizado al mundo. “Las cogniciones biológicas y técnicas ahora están tan profundamente entrelazadas que es más exacto decir que se interpenetran entre sí” (Hayles, 2016).

Todo esto sucede en medio de un retorno a las “grandes preguntas”, de las cuales las más importantes son qué constituye la vida humana; cómo vamos a comunicarnos entre disciplinas, entre culturas, entre entidades humanas y no humanas; y si hay algo que apreciamos en nuestras formas de vida que querríamos preservar, nutrir y fomentar, mientras superamos el paradigma existencial que nos ha puesto en una vía rápida hacia el colapso ecológico (Citton, 2016).

### **El conocimiento en una era computacional**

No es solo toda la ecología del conocimiento la que está cambiando rápidamente. También es lo que realmente

cuenta como conocimiento. Las computadoras han cambiado la forma en que se entienden incluso los conceptos básicos de la ciencia. La fusión de la mente/cerebro con la computadora es el evento intelectual más grande de nuestro tiempo. Está en la base de las reconfiguraciones actuales de lo que cuenta como conocimiento.

El conocimiento siempre ha estado ligado al requisito de la “validación empírica”. El conocimiento es aquello que tiene que ser validado empíricamente; lo que ha pasado por un proceso metódico y sistemático de validación empírica. Ningún conocimiento está libre de estas limitaciones. Cualquier cosa que esté libre de ellas representa, en el mejor de los casos, sabiduría, pero no conocimiento como tal.

La época está en busca de modelos deterministas del comportamiento humano y la toma de decisiones. El conocimiento se reduce a la comprensión de lo que hay detrás de la toma de decisiones de las personas, de sus respuestas al *marketing*: las figuras del ciudadano, del consumidor, de los públicos y de su comportamiento. Es una concepción del conocimiento que pretende poseer leyes que pueden descubrirse mediante el uso de las matemáticas. Imitar las ciencias naturales y la física ha sido una tendencia/característica crucial en las ciencias humanas/sociales desde el siglo XIX: la idea de que obtendremos una visión privilegiada de la humanidad en general si seguimos o aplicamos las leyes de la física a los fenómenos humanos.

Queda por ver si hemos superado esa envidia de la física (jerarquías del conocimiento). En algunos casos,

regresa con venganza. Tomemos, por ejemplo, la teoría económica, donde este movimiento cobró mayor impulso después de la Segunda Guerra Mundial. Si hemos de creer a los historiadores de la ciencia, este fue el momento en el que técnicas como la programación lineal, la optimización estadística, los métodos matriciales, la lógica formal, la teoría de la información, la teoría de juegos “y toda una serie de técnicas se importaron a la economía”.

En las décadas de 1960 y 1970, se consolidaron los primeros desarrollos tanto de las computadoras electrónicas como de la programación, y la computadora hizo posible una época intelectual completamente nueva, que “impulsó” lo que hoy se conoce como “empirismo econométrico”, que va desde la “cibernética como teoría de ciertos tipos de metáforas de humanos/autómatas, a la incorporación de modelos estocásticos en la teoría de decisiones, a la econometría y la simulación”.

Con el advenimiento del pensamiento algorítmico y varias formas de razonamiento automatizado, se están desarrollando nuevos debates sobre las facultades de conocer, desear y juzgar, así como sobre el significado de la verdad. Lo mismo ocurre con la intuición, la comprensión y la imaginación (Stiegler & Ross, 2017).

### **Lo planetario**

Cada uno de los “giros” evocados anteriormente ha allanado el camino para el surgimiento de nuevos objetos de conocimiento y nuevas preguntas sobre las formas en que el mundo humano podría reimaginarse en términos de su relación con la Tierra. Con el final de la condición humana marcada por la agencia, los tiempos son propicios para el retorno a las “grandes preguntas” y la “historia

profunda”, “grandes preguntas” sobre la relación de la vida humana con la vida planetaria, en un contexto de refundición geológica del tiempo histórico. El paradigma emergente es que “las sociedades humanas y la Tierra ahora han forjado una tenue unidad” (Delanty & Mota, 2017, p. 10). La “planetariedad” es la conciencia de esa unidad y del entrelazamiento de la naturaleza y la sociedad.

### **Afro-computación**

En esta última sección intentaré extraer las implicaciones de los desarrollos que acabo de esbozar para el estudio de África. África está pasando por una revolución tecnocomputacional silenciosa. Las huellas electrónicas y digitales están en todas partes: la venta de boletos y las búsquedas en línea son comunes.

La gente escribe publicaciones en *blogs*. Muchos recurren a transacciones con tarjeta de crédito. El paisaje visual y auditivo está cambiando rápidamente. En la música, somos testigos de una recombinación, remezcla y mezcla interminables de sonidos y ritmos, el muestreo y la recombinación de material antiguo y nuevo.

Las prácticas de *cut-up* y *collage* se extienden mucho más allá de la música como tal, ya que las prácticas creativas antiguas y nuevas siguen generando contenido innovador y útil en casi todos los dominios de la vida cotidiana: en artes visuales, cine, video, literatura, artes culinarias, moda y por supuesto aplicaciones de Internet.

Entonces, aquí como en cualquier otro lugar del mundo, la vida detrás de las pantallas se está convirtiendo rápidamente en un hecho de la existencia diaria. Las

personas están expuestas, producen y absorben más imágenes que nunca. Están cada vez más rodeadas de todo tipo de dispositivos, máquinas de ensueño y tecnologías ubicuas: teléfonos móviles, Internet, vídeos y películas. La conexión a Internet no es simplemente una preocupación de la clase media. Está cada vez más en el interés de los pobres urbanos estar conectados también. Incluso antes de que se hayan asegurado los alimentos, la vivienda y el acceso a la electricidad, lo primero que buscan los pobres urbanos africanos es un teléfono móvil, luego la televisión y especialmente la televisión por cable. Y por supuesto Internet.

De ello se deduce que a medida que se amplían los límites de la percepción, más y más africanos son proyectados de un régimen temporal a otro. El tiempo ahora se desarrolla en múltiples versiones. Sus formas son más proteicas que nunca. Las luchas por capturar estas formas proteicas del tiempo apenas se han documentado y, sin embargo, están allanando el camino para una sensibilidad estética afropolitana que aún necesitamos mapear y estudiar adecuadamente.

Un excelente ejemplo de la revolución afro-tecnológica en curso es el teléfono móvil. La introducción del teléfono móvil en el continente ha sido un acontecimiento tecnológico de notable singularidad. Son necesarios tres comentarios al respecto.

En primer lugar, el teléfono móvil no es simplemente un objeto de uso. Se ha convertido en un lugar de almacenamiento portátil (*grenier*) de todo tipo de conocimientos y en un dispositivo fundamental que ha cambiado la forma en que las personas hablan, actúan, escriben, se comunican, recuerdan e imaginan quiénes son



y cómo se relacionan consigo mismas, con los demás y con el mundo en general.

En segundo lugar, junto con el advenimiento de otros medios computacionales, la introducción del teléfono móvil también ha sido un importante *evento estético y cargado de emociones*. En África, este dispositivo no es solo un medio de comunicación. También es un medio de *autoestilización y autosingularización*. La gente pasa mucho tiempo con él, es como si lo llevaran siempre. Se ha convertido en una extensión del propio ser, un contenedor de vidas a las que a su vez da forma. La forma en que las personas tratan sus teléfonos y la forma en que cuidan estos objetos es en sí misma una indicación de cómo les gustaría que los cuidaran y, finalmente, de la forma en que les gustaría que los trataran.

En tercer lugar, desde un punto de vista filosófico, el mayor impacto del teléfono móvil, y de las tecnologías digitales en general, ha sido a nivel de *lo imaginario*. La interacción entre los humanos y las pantallas se ha intensificado y, con ella, la experiencia de la vida y el mundo como cine: la naturaleza cinematográfica de la vida.

El argumento que quiero presentar, que es ligeramente diferente de un argumento afrofuturista clásico, es que *la plasticidad de las formas digitales habla poderosamente de la plasticidad de las culturas precoloniales africanas y de las formas antiguas de trabajar con la representación y la mediación, de plegar la realidad*.

Las culturas precoloniales africanas estaban obsesionadas con la interrogación sobre los límites de la vida. Como lo evidencian sus mitos, literaturas orales y

cosmogonías, entre las preguntas humanas más importantes estaban aquellas relacionadas con el mundo más allá de la percepción, la visibilidad y la conciencia humana. El tiempo de los objetos no fue diferente al tiempo de los humanos. Los objetos no se veían como entidades estáticas. Más bien, eran como seres vivos flexibles dotados de propiedades originales y a veces ocultas, mágicas e incluso terapéuticas.

Las cosas y los objetos, los mundos animal y orgánico también eran depósitos de energía, vitalidad y virtualidad y, como tales, invitaban constantemente al asombro y al encanto. Las herramientas, los objetos técnicos y los artefactos facilitaron la capacidad para la cognición y el lenguaje humanos. Pertenecían al mundo de las interfaces y, como tales, servían como eje para traspasar los límites existentes y acceder a los horizontes infinitos del Universo. Con los seres humanos y otras entidades vivientes, mantuvieron una relación de causalidad recíproca. Esto es lo que los primeros antropólogos confundieron con “animismo”.

Volviendo ahora al conocimiento como tal, debe decirse que las formas africanas precoloniales de conocer han sido particularmente difíciles de encajar en los vocabularios analíticos occidentales. Según Jane Guyer y Samuel Eno Belinga, en su estudio del conocimiento ecuatorial, tales formas de conocimiento no eran “especialistas, en el sentido de un sistema esotérico cerrado con sus clasificaciones y proposiciones” ni estaban “controladas y monopolizadas por un pequeño cuadro de expertos o una jerarquía de sociedad secreta” (Guyer & Eno Belinga, 1995, p. 93).

Colectivamente, nos dicen, “el conocimiento fue conceptualizado como un repertorio abierto y una vista ilimitada. Luego, dentro de las colectividades, la vista se dividió y distribuyó bastante ampliamente sobre la base de la capacidad personal” (Guyer & Eno Belinga, 1995, p. 93). “Los adeptos eran muchos y variados”, dicen, “cada uno empujando contra los límites exteriores de su propia frontera del mundo conocido, inventando nuevas formas de configurar, almacenar y usar” lo que debe haber sido un espectro de posibilidades en constante cambio. Citando a Jan Vansina (1990) y James Fernandez (1982) en particular, Guyer y Eno Belinga argumentan que estas eran sociedades que sabían mucho más sobre sus hábitats locales de lo que necesitaban saber con fines utilitarios, lo que significa que el conocimiento por el hecho de conocer era un rasgo clave de la existencia social.

Por la imagen que pintan, me parece que a estas sociedades apenas les importan cuestiones como la “descolonización” del conocimiento. Cualesquiera que fueran sus orígenes, el conocimiento era algo que había que captar, si era necesario desde el exterior, siempre que pudiera movilizarse para la acción o la ejecución. Mostraron “gran receptividad a la novedad”, argumentan Guyer y Eno Belinga (1995, p. 94). “Las habilidades personales existieron primero, pero podían aumentarse y actualizarse dentro de la persona, haciendo de esa persona una persona real, singular para ellos mismos” (Guyer & Eno Belinga, 1995, p. 102) y reconocida como tal por los demás: el proceso social consistía en juntar estas singularidades. Es como si Internet hablara sin mediación a este inconsciente arcaico o al cerebro más profundo y oculto de estas sociedades.

Hoy en día es de sentido común argumentar que los dispositivos tecnológicos que saturan nuestras vidas se han convertido en extensiones de nosotros mismos. La novedad es que, en el proceso, han instituido una relación entre los humanos y otros seres vivos o vitales que las tradiciones africanas habían anticipado durante mucho tiempo.

De hecho, en las antiguas tradiciones africanas, los seres humanos nunca estaban satisfechos con ser simplemente seres humanos. Estaban constantemente en busca de un suplemento a su humanidad. A menudo, agregaron a su humanidad varios atributos o propiedades tomados del mundo de los animales, las plantas y varios objetos. La modernidad rechazó tales formas de ser y sus lógicas compositivas, confinándolas a la infancia del Hombre. Se establecieron distinciones claras entre nosotros y los objetos con los que compartimos nuestra existencia. Un ser humano no era una cosa ni un objeto. Tampoco era él o ella un animal o una máquina. Esto es precisamente lo que se suponía que significaba la emancipación humana.

Nuestra propia relación con nosotros mismos y con lo que nos rodea ha cambiado como resultado de nuestro creciente enredo con objetos, tecnologías u otras cosas o seres animados. Hoy queremos capturar para nosotros mismos las fuerzas y energías y el vitalismo de los objetos que nos rodean, la mayoría de los cuales hemos inventado. Nos consideramos compuestos de varias piezas de repuesto. Esta convergencia, y en ocasiones fusión, entre el ser humano vivo y los objetos, artefactos o tecnologías que nos complementan o aumentan está en el origen del surgimiento de un tipo de ser humano completamente diferente que no hemos visto antes.

Con la llegada del pensamiento algorítmico y varias formas de razonamiento automatizado, las máquinas están cada vez más dotadas de capacidades para la toma de decisiones. La concretización del razonamiento en las máquinas, es decir, la automatización del razonamiento, ha ensombrecido el razonamiento deductivo y la singularidad del razonamiento humano. “El pensamiento limitado biológicamente ha sido desplazado por una arquitectura abstracta de razonamiento capaz de realizar tareas y tomar decisiones mediante la correlación de datos” (Parisi, 2016).

En una cultura global en la que las huellas de la vida social están cada vez más digitalizadas, el *software* se está convirtiendo en el motor de la sociedad y el razonamiento algorítmico en una nueva forma de pensamiento. En gran medida, el *software* está rehaciendo al ser humano. La producción de cantidades masivas de datos a tasas exponenciales nos ha llevado al umbral de una ontología diferente del número. Los números se han convertido en los motores no solo del cálculo y la computación, sino también de la invención, la imaginación y la especulación. Ya no podemos confiar por completo en los supuestos epistemológicos y ontológicos dominantes sobre los números. Se requieren más que nunca nuevas formas de teorizar la medición y la cuantificación si queremos dar cuenta de las reconfiguraciones computacionales en curso de la subjetividad y de lo social (De Freitas, Dixon-Román & Lather, 2016).

## **Conclusión**

Si, como argumentan Gerard Delanty y Aurea Mota (2017), el paradigma emergente es que “las sociedades humanas y la Tierra ahora han forjado una unidad tenue, así como una

conciencia de esa unidad”; y “los presupuestos de la modernidad ahora se vuelven a cuestionar con el surgimiento de una concepción entrelazada de la naturaleza y la sociedad, la Tierra y el mundo”, entonces la pregunta que enfrentamos es la siguiente: ¿Qué categorías interpretativas necesitamos para dar sentido a la mundo y de las sociedades humanas, dentro de una trayectoria de tiempo que abarca el tiempo planetario?

África es un laboratorio planetario en un momento en que la historia misma se está reformulando como una historia integrada del sistema de la Tierra, los sistemas técnicos y el mundo humano. Aquí se está gestando una revolución tecnológica en un momento en que el continente se percibe cada vez más como la última frontera del capitalismo. Hacia afuera de África, se ha extraído una cantidad increíble de riqueza durante siglos. Esta riqueza ha llegado a todos los rincones del mundo. Sin duda, los activos naturales del continente están en peligro de agotarse. Los residuos y la contaminación han aumentado exponencialmente. Pero África sigue siendo el último territorio de la Tierra que aún no ha sido completamente sometido al dominio del capital.

Es el último depósito de un vasto cuerpo de riqueza sin explotar: minerales subterráneos, plantas y animales, agua y sol, todas las formas de energía latentes en la corteza terrestre. Su biosfera aún está más o menos intacta. Su poder hidrográfico, su energía solar, sus inmensidades territoriales apenas se tocan. Es la última porción importante de nuestro planeta que aún no ha sido completamente conectada a sus muchas partes diferentes. Esta única masa de tierra gigantesca aún puede soportar una gran cantidad de personas. Es el único lugar en la

Tierra donde la gente aún puede venir y comenzar de nuevo y donde el potencial para la especie humana sigue siendo alto. Los tiempos, por tanto, son propicios para grandes interrogantes sobre la relación de la vida humana con la vida planetaria en un contexto de refundición geológica del tiempo histórico.

## Referencias

- Bar-On, Y., Phillips, R. & Milo, R. (2018). The Biomass Distribution on Earth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(25), 6506-6511. <https://doi.org/10.1073/pnas.1711842n5>
- Blackman, L. (2016a). The Challenges of New Biopsychosocialities: Hearing Voices, Trauma, Epigenetics and Mediated Perception. *Sociological Review Monographs*, 64, 256-273. <https://doi.org/10.1002/2059-7932.12024>
- Blackman, L. (2016b). The New Biologies: Epigenetics, the Microbiome and Immunities. *Body & Society*, 22(4), 3-18. <https://doi.org/10.1177/1357034X16662325>
- Citton, Y. (2016). Fictional Attachments and Literary Weavings in the Anthropocene. *New Literary History*, 47(2), 309-329. DOI: <https://doi.org/10.1353/nlh.2016.0016>
- Comaroff, J. & Comaroff, J. (2009). *Ethnicity, Inc.* University of Chicago Press.
- De Freitas, E., Dixon-Roman, E. & Lather, P. (2016). Alternative Ontologies of Number: Rethinking the Quantitative in Computational Culture. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 16(5), 431-434. <https://doi.org/10.1177/1532708616655759>
- Delanty, G. & Mota, A. (2017). Governing the Anthropocene: Agency, Governance, Knowledge.

- European Journal of Social Theory* 20(1), 9-38.  
<https://doi:10.1177/1368431016668535>
- Du Bois, W.E.B. (1903). *The Souls of Black Folk: Essays and Sketches*. A.C. McClurg.
- Feierman, S. (1990). *Peasant Intellectuals: Anthropology and History in Tanzania*. University of Wisconsin Press.
- Fernandez, J. W. (1982). *Bwiti: An Ethnography of the Religious Imagination in Africa*. Princeton University Press.
- Fitzgerald, D. & Callard, F. (2015). Social Science and Neuroscience beyond Interdisciplinarity: Experimental Entanglements. *Theory, Culture & Society*, 32(1), 3-32.  
<https://doi:10.1177/0263276414537319>
- Guyer, J. I. & Eno Belinga, S. (1995). Wealth in People as Wealth in Knowledge: Accumulation and Composition in Equatorial Africa. *The Journal of African History*, 36(1), 91-120. <https://doi:10.1017/S0021853700026992>
- Hayles, N. K. (2005). Computing the Human. *Theory, Culture & Society*, 22(1), 131-151.  
<https://doi.org/10.1177/0263276405048438>
- Hayles, N. K. (2016). The Cognitive Nonconscious: Enlarging the Mind of the Humanities. *Critical Inquiry*, 42(4), 783-808. <https://doi:10.1086/686950>
- Hountondji, P. (1997). *Endogenous Knowledge: Research Trails*. CODESRIA.
- Hountondji, P. (2008). Knowledge of Africa, Knowledge by Africans: Two Perspectives on African Studies. *Revista Critica de Ciencias Sociais*, 80, 149-160.
- Letsekha, T. (2013). Revisiting the Debate on the Africanisation of Higher Education: An Appeal for a Conceptual Shift. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 8, 5-18.  
<https://hdl.handle.net/10520/EJC145143>
- Mavhunga, C. C. (2014). *Transient Workspaces: Technologies of Everyday Innovation in Zimbabwe*. MIT Press.



- Mbembe, A. (2017). Difference and Repetition: Reflections on South Africa Today. Page, S. & Scherf, A. (Eds.). *Being There: South Africa, a Contemporary Art Scene*. Editions Dilecta.
- Meloni, M. (2014). How Biology Became Social, and What It Means for Social Theory. *The Sociological Review*, 62(3), 593-614. <https://doi:10.1111/1467-954X.12151>
- Ndebele, N. (2016). They Are Burning Memory. Tenth Annual Helen Joseph Lecture. University of Johannesburg, 14 de septiembre.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986). *Decolonising The Mind: The Politics of Language in African Literature*. James Currey.
- Parisi, L. (2016). Automated Thinking and the Limits of Reason. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 16(5), 471-481. <https://doi:10.1177/1532708616655765>
- Pöttsch, H. & Hayles, N. K. (2014). Posthumanism, Technogenesis, and Digital Technologies: A Conversation with N. Katherine Hayles. *The Fibreculture Journal*, 23, 95-107. <https://twentythree.fibreculturejournal.org/wp-content/pdfs/FCJ-172PotzchHayles.pdf>
- Rose, N. (2016). Reading the Human Brain: How the Mind Became Legible. *Body & Society*, 22(2), 140-177. <https://doi:10.1177/1357034X15623363>
- Santos, Boaventura de Sousa. (2007). *Another Knowledge Is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. Verso.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). The University in the Twenty-First Century. *Eurozine*, 1 de julio. <https://www.eurozine.com/the-university-in-the-twenty-first-century/>
- Santos, Boaventura de Sousa. (2013). *Epistemologies of The South: Justice against Epistemicide*. Paradigm Publishers.
- St. Pierre, E., Jackson, A. & Mazzei, L. (2016). New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. <https://doi:10.1177/1532708616638694>

- Steiner, G. & Vilar, E. (2008). *Is Science Nearing Its Limits?* Carcanet.
- Stiegler, B. & Ross, D. (2017). The New Conflict of the Faculties and Functions: Quasicausality and Serendipity in the Anthropocene. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 26(1), 79-99. <https://doi:10.1215/10418385-3822421>
- Svensson, P. & Goldberg, D. (2015). *Between Humanities and the Digital*. MIT Press.
- Vansina, J. (1990). *Paths in the Rainforests: Toward a History of Political Tradition in Equatorial Africa*. University of Wisconsin Press.



POLITÉCNICO COLOMBIANO  
JAIME ISAZA GADAVID

entregativo  
ediciones

Medellín, 2023



Las universidades de hoy son grandes sistemas de control autoritario, estandarización, gradación, contabilidad, clasificación, créditos y sanciones. Necesitamos descolonizar los sistemas de acceso y gestión en la medida en que han convertido la educación superior en un producto comercializable, clasificado, comprado y vendido por unidades estándar, medido, contado y reducido a equivalencia básica mediante pruebas mecánicas y, por lo tanto, fácilmente sujetas a consistencia estadística, con estándares y unidades numéricas. Tenemos que descolonizar esto porque disuade a estudiantes y profesores de una libre búsqueda del conocimiento.

Achille Mbembe.



en **reg**ativo  
ediciones