



Interculturalidad y Transculturalidad: Un diálogo entre R. Fornet-Betancourt y S. Castro-Gómez en torno a la enseñanza de la filosofía*

Diego Fernando Camelo Perdomo**

Para citar este artículo: Diego Fernando Camelo Perdomo.
«Interculturalidad y Transculturalidad: Un diálogo entre R. Fornet-Betancourt y S. Castro-Gómez en torno a la enseñanza de la filosofía». *Franciscanum* 182, Vol. 66 (2024): 1-30.

«La enseñanza de la filosofía es necesaria no solamente para el cultivo de la propia disciplina en nuestros centros de enseñanza, sino que lo es igualmente para la formación humana de las personas y, con ello, para la tarea permanentemente abierta y desafiante de humanizar la humanidad».
(Fornet-Betancourt, 2004a, pág. 45)

«La universidad debería entablar diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-racionales”»
(Castro-Gómez, 2007, p. 90)

-
- * Una versión previa fue presentada en el VII Congreso Colombiano de Filosofía llevado a cabo en la Universidad de Nariño, Pasto – Colombia entre los días 16 y 19 de noviembre de 2022.
 - ** Doctorante en Educación, Universidad Iberoamericana de México; magíster y especialista en Filosofía contemporánea, Universidad de San Buenaventura (Bogotá-Colombia) y licenciado en filosofía, Universidad Santo Tomás (Bogotá-Colombia). Miembro del grupo de investigación: *Agroecologías, Ambientes y Ruralidades* adscrito a la Universidad del Tolima (Ibagué-Tol). E-mail: diego.camelo.p@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es señalar los puntos de inflexión entre las propuestas educativas de interculturalidad desarrollada por Fornet-Betancourt y la de transculturalidad trabajada por S. Castro-Gómez tomando como escenario de discusión el análisis de la crisis actual de la enseñanza de la filosofía formulada, en principio, por el filósofo cubano. Se presentará, primero, un diagnóstico de dicha crisis para explicar las razones de por qué la filosofía, en clave intercultural, sería capaz de responder a este desafío. Posteriormente, se analizará el argumento según el cual la crisis actual de la enseñanza de la filosofía obedece, entre otras cosas, a unos efectos del neoliberalismo, entendiéndolo como herencia colonial, para luego, con base en la tesis del «punto cero» del filósofo colombiano S. Castro-Gómez, insinuar que la intención de «excluir» la filosofía por no servir a intereses de dominación, como lo expone el filósofo cubano, puede ser entendida de otra manera: no es que se trate de expulsarla realmente; de lo que se trata más bien es que sea vigilada y observada por saberes que no sean, a la vez, observados.

Palabras Clave

Interculturalidad, transculturalidad, enseñanza de la filosofía, colonialidad del saber.

Interculturality and Transculturality: A dialogue between R. Fornet-Betancourt and S. Castro-Gómez on the crisis of a knowledge

Abstract

The objective of this article is to point out the points of inflection between the educational proposals of interculturality developed by Fornet-Betancourt and that of transculturality worked by S. Castro-

Gómez, taking as a scenario of discussion the analysis of the present crisis of the teaching of philosophy formulated, in principle, by the Cuban philosopher. First, a diagnosis of this crisis will be presented in order to explain the reasons why philosophy, in an intercultural key, would be able to respond to this challenge. Later, we will analyze the argument according to which the current crisis in the teaching of philosophy is due, among other things, to the effects of neoliberalism, understanding it as a colonial inheritance, and then, based on the thesis of the "zero point" of the Colombian philosopher S. Castro-Gómez, we will insinuate that the current crisis in the teaching of philosophy is due, among other things, to the effects of neoliberalism, understanding it as a colonial inheritance. Castro-Gómez, to insinuate that the intention of "excluding" philosophy for not serving the interests of domination, as the Cuban philosopher puts it, can be understood in another way: it is not a question of really expelling it; it is rather that it be watched and observed by knowledges that are not, at the same time, observed.

Keywords

Interculturality, transculturality, philosophy teaching, coloniality of knowledge.

Introducción

Con mucha dificultad –si acaso no imposibilidad- puede entenderse la filosofía de manera desarticulada o desvinculada con la práctica misma de la enseñanza. De hecho, gran parte de las tradiciones filosóficas se han consolidado gracias a las escuelas donde maestros y discípulos interactuaban en aras de cultivar un saber. Posteriormente, ante la llegada de la Edad Media, esa actividad se fue *corporalizando* en instituciones donde se propendía por la «universalidad del conocimiento» bajo la batuta de una institución de alcances también universales, la iglesia. La clericalización del conocimiento se constituyó en *condición de posibilidad* para la emergencia de

nuevas maneras de problematización. La vinculación de la filosofía a la institucionalidad y a los proyectos educativos de las naciones se debe básicamente a iniciativas que instaron dicha vinculación como, por ejemplo, legislaciones que prescribieron revoluciones y cambios en el ámbito educativo.

Ver por separado a la filosofía de la enseñanza no solamente sería un delirante impulso, sino también dar un paso en falso. De manera que pensar críticamente la enseñanza de la filosofía no sólo es una necesidad de la disciplina en sí, sino también un elemento constitutivo del quehacer filosófico mismo. Caso contrario, sería síntoma de una eventual crisis. No obstante, la crisis de la enseñanza de la filosofía pone en evidencia tan sólo una parte de la complejidad que se esconde detrás de sí. La crisis de la enseñanza de la filosofía no es efecto de ningún condicionamiento institucional previo generado por el colonialismo; por el contrario, es un elemento constitutivo de este condicionamiento, es decir, es un rasgo de la colonialidad del saber, conforme a la manera como lo entiende Quijano. Aquí es necesario recordar que para este autor las relaciones intersubjetivas de dominación requieren, necesariamente, de la producción del conocimiento¹. En este sentido, la colonialidad del saber hace referencia a una dimensión epistémica de la colonialidad del poder en donde los saberes que no se ajustan al paradigma moderno de conocimiento son invisibilizados² o reprimidos de otras formas de producción de conocimiento³.

Dicho esto, el objetivo del siguiente artículo es señalar los puntos de inflexión entre las propuestas educativas de *interculturalidad* desarrollada por Fernet-Betancourt y la de *transculturalidad* propuesta

-
- 1 Quijano, Aníbal. "El regreso al futuro y las cuestiones de conocimiento". En *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder Perspectivas desde lo andino*. Editado por Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez. pp. 45-60. (Quito: Abya-Yala-Universidad Andina Simón Bolívar, 2002.).
 - 2 Restrepo, Eduardo. & Rojas, Arlex. *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. (Pопayán: Universidad del Cauca). 2010, 136.
 - 3 Walsh, Catherine. "Introducción". En *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Editado por Catherine Walsh. (Quito: UASB-Abya Yala). 2005a, 19.

por S. Castro-Gómez tomando como escenario de discusión el análisis de la crisis actual de la enseñanza de la filosofía formulada, en principio, por el filósofo cubano. Procederé, primero, presentando lo que, en términos del pensador cubano, sería un diagnóstico de dicha crisis para luego explicar las razones de por qué la filosofía en clave intercultural sería capaz de responder a este desafío. Posteriormente, me centraré en el argumento según el cual la crisis actual de la enseñanza de la filosofía obedece, entre otras cosas, a unos efectos del neoliberalismo, entendiéndolo como herencia colonial, para luego, valiéndome de la tesis del *punto cero* del filósofo colombiano S. Castro-Gómez⁴, formular la tesis en la que la intención de «excluir» la filosofía por no servir a intereses de dominación, como lo expone el filósofo cubano, puede ser entendida de otra manera: no es que se trate de expulsarla realmente; de lo que se trata más bien es que sea vigilada y observada por saberes que no sean, a la vez, observados.

Dicho en otras palabras, el neoliberalismo edifica en las instituciones educativas, en otrora consideradas como lugares privilegiados para la producción del conocimiento y que sí le sirven a este sistema para ejercer dominio y control, un *panóptico* donde instala un *punto cero* de observación para que, a partir de allí, se puedan normalizar a aquellos saberes que, como la filosofía, parecieran no tener ningún tipo de utilidad a los fines de dominación. Finalmente, explicaré la apuesta decolonial del saber representada en lo que llamó la *transculturalidad del saber* con la cual se desmantelaría dicha estructura.

1. Esbozo de una crisis

El propósito de Fernet-Betancourt en el capítulo IV titulado «¿Qué hacer con la enseñanza de la filosofía?» de su obra *Filosofía para nuestro tiempo en clave intercultural* (2004) es preguntarse sobre los

4 Castro-Gómez, Santiago. La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010).

alcances prácticos y necesarios de la enseñanza de la filosofía en la actualidad, no sólo en términos pedagógicos y didácticos, sino también como una tarea humanizante⁵. La tesis del filósofo cubano es que la pregunta sobre qué hacer con la enseñanza de la filosofía implica una indagación por el modo en que dicha práctica esté justificada por su sentido y su necesidad. Uno de los argumentos que expone Fornet-Betancourt es que cuestionar la enseñanza de la filosofía conlleva a señalar un malestar con su estado actual. Su estrategia consiste en justificar que la pregunta por el estado actual de la enseñanza obedece al sometimiento de una crítica que permita, por un lado, dilucidar sus deficiencias, para luego desembocar en una propuesta a partir de la cual establece una «reorientación de la enseñanza de la filosofía»⁶.

Fornet-Betancourt presenta, entonces, un diagnóstico de lo que sería el estado actual de la enseñanza de la filosofía valiéndose de testimonios de tres filósofos de la tradición. El primero de ellos es el de W. Dilthey, para quien la enseñanza de la filosofía debe reflejar un diálogo vivo con la época. El segundo testimonio corresponde a K. Jaspers, según el cual la filosofía habría fracasado en el cumplimiento de su misión espiritual, pues había sido reducida a ser una empresa de investigación histórica. Y, por último, el filósofo cubano trae a colación el testimonio de J. Ortega y Gasset de quien dice haber afirmado que la filosofía había muerto hace tiempo y que lo que se enseñaba ya había perdido interés.

Todos ellos apuntan a que la enseñanza de la filosofía se hallaba en un *estado deficitario*, propio de la situación de sometimiento en la que se encuentra, pero de la que también se manifiesta un rasgo elemental de ella, a saber: la relación de la enseñanza con la historia. Fornet-Betancourt afirma que esta relación radica en que la enseñanza recurre

5 Fornet-Betancourt, Raúl. *Filosofar para nuestro tiempo*. En *Revista Concordia, serie Monografía, tomo 37*. (Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz). 2004a, 45.

6 *ibid.*

a la historia de la filosofía como si en ella existiera una herencia que hay que custodiar. No obstante, aun cuando dicha recurrencia se hace sin ningún tipo de presupuesto crítico, el meollo de la contrariedad consiste en problematizar el modo en que se recurre y no la recurrencia en sí, pues el déficit del estado de la enseñanza se alimenta de ese «modo» como ella se vincula con la historia de la filosofía.

Pero, ¿qué características debe tener esta «vinculación» para ser causa de este déficit? Pues bien, al respecto Fornet-Betancourt sostiene que esta vinculación se caracteriza por tener una pretensión reduccionista; esto quiere decir que reduce la filosofía a ser un *elogio al pasado*, como si se tratara de un «museo»; reduce también la historia de la filosofía a un mero desarrollo de ideas plasmadas en textos, ocasionando que el proceso de iniciación en la filosofía fuera tomado como un acto repetitivo y acrítico, desarticulado de las fuentes filosóficas implementadas en la enseñanza de sus propios contextos. Finalmente, esta desarticulación conlleva a que estas herencias sean recepcionadas de manera abstracta, así como también una dislocación del presente con las herencias referidas al pasado, las cuales son enaltecidas a través de las prácticas de enseñanza entendidas como *llanas transmisiones del saber*⁷. Esto sería una especie de *momificación* no sólo de la historia, sino también del quehacer filosófico mismo⁸. Una de las razones que expone el filósofo cubano es que la enseñanza de la filosofía está basada, en parte, en ahondar textos ajenos al contexto a partir de los cuales este es explorado, limitando así la enseñanza a ser un ejercicio de mimesis sistemática.

De hecho, desde la perspectiva curricular institucional, la filosofía queda sentenciada a una agónica muerte, ya que se condena a ser un mero sistema de ideas que, cuando menos, funcionará como *he-*

7 Ibid., 50.

8 Fornet-Betancourt, Raúl. Transformar la filosofía, transformar la vida. Consideraciones desde la situación del mundo contemporáneo. En *Razón Crítica*, 15, 1-8. <https://doi.org/10.21789/25007807.2027>, 2

rencia cultural. Con base en lo anterior, Fornet-Betancourt propende por una especie de «giro de tuerca» de esta condición *necrofágica* de la enseñanza de la filosofía, donde su crítica, retomando como base la historia de la filosofía, está focalizada a indagar los alcances prácticos de la tradición filosófica.

Para tal cometido, Fornet-Betancourt formula cuatro propuestas que demarcan precisamente esos alcances y que enunciaremos rápidamente a continuación. La primera consiste en que, teniendo en cuenta el déficit de la enseñanza actual de la filosofía, se debe llevar a cabo otras formas de vinculación con su historia, donde esta relación no se dé a modo de «museo» sino a modo de «taller»; esto quiere decir que la historia abandone su condición de ser una obra intocable en ese «museo» y pase a ser una pieza movable, que haga parte del mundo⁹ (p. 52). La segunda propuesta se refiere a reformular los hábitos de estudio de la filosofía de tal modo que la historia de ella se despoje de su rasgo «intocable» y casi que infalible para que las maneras de relacionarnos con las tradiciones queden abiertas a un proceso de apropiación mediante la lectura y el comentario de textos.

La tercera propuesta tiene que ver con el proceso de *reaprender* a enseñar filosofía a partir de la *presentización* de las tradiciones filosóficas, es decir, poner de presente las herencias filosóficas representadas en las tradiciones. La manera para llegar a esta *presentización* de las tradiciones, Fornet-Betancourt afirma que no basta con tenerlas presentes sino también *ser* su presente: «hay que *estar siendo* su presente,¹⁰ y

9 Ibid., 53.

10 A riesgo de equivocarnos, diremos que cabe la probabilidad de que la noción de *presentización* formulada aquí por Fornet-Betancourt tenga, de algún modo, una notoria influencia heideggeriana, sobre todo en lo que tiene que ver con la diferencia óntico-ontológica que desarrolla el alemán a través de la metafísica de la presencia. Según Heidegger, la metafísica había olvidado la pregunta por el ser, ya que todos los esfuerzos habían sido acaparados por la inquietud al rededor del ente en cuanto *ser* presente en términos temporales (condición óntica); y no por el *ser* en cuanto aquello que escapa de la presencia óntica del ente, o sea, el *ser* como algo inmutable y constante (condición ontológica). Heidegger, Martín. *Ser y tiempo*. (México: Fondo de Cultura Económica). 1986, 11. Así las cosas, la noción de *presentización* se refiere a la condición óntico-ontológica que las tradiciones filosóficas deberían tener en la enseñanza de la filosofía.

estar siendo con una *presencia actualizante* de un proyecto histórico»¹¹. Este *modo* de estar de cara a otros proyectos históricos es, para el filósofo cubano, el proyecto liberador de la filosofía en su tarea o función humanizante. En términos mucho más prácticos, ello significa que al interior de la práctica de la enseñanza de la filosofía se debe dirigir el modo en que ella se relaciona con la tradición con miras a su contextualización. De hecho, la cuarta propuesta se refiere al *principio de la contextualización*, es decir, «hacernos realmente presentes y tener presente en el presente de nuestra época»¹². La contextualización es entendida aquí por el autor como las aproximaciones que se debería hacer con las tradiciones filosóficas a los espacios regionales. En este sentido, para el cubano *reaprender a enseñar filosofía* implica no sólo remitir la tradición a un tiempo presente, como si consistiera en un proceso de actualización sin más, sino también remitirla a un «lugar», o sea, a un «aquí».

Así las cosas, Fornet-Betancourt considera que la contextualización de la enseñanza de la filosofía mitigaría los efectos de una patología que denominó como *analfabetismo contextual* a través de una «sanación» generada por un ejercicio de alfabetización en este mismo sentido. No obstante, la contextualización de la enseñanza de la filosofía no debe –según el autor– limitarse a presentalizar las herencias filosóficas; antes bien, debe, además, en ese proceso de presentalización, tener la capacidad de formular o, dicho mejor, crear novedades: «la enseñanza de la filosofía debería poder ser un proceso por el que se aprende que el viaje que viajamos – el proyecto histórico que hemos elegido – exige «dejar equipaje», cambiar maletas y/o comprar mochilas nuevas»¹³.

Esto lleva al filósofo a formular la necesidad de implementar nuevos «textos» en la intención de *reaprender a enseñar la filosofía*. Estos «textos» –escribe Fornet-Betancourt– deben ser escritos en

11 Las cursivas son mías.

12 Fornet-Betancourt, Raúl. *Transformar la filosofía*, 54.

13 Ibid., 55.

clave tanto intercontextual como intercultural, es decir, contruidos en recíproca compañía. En cierta medida, la propuesta de construir textos en estas dos claves podría estar encaminada a cuestionar los proyectos pedagógicos y didácticos de universidades en las que se forman a maestros y maestras dedicados a la enseñanza de la filosofía en diversos niveles educativos, ya que implicaría un reto común de perturbar los textos -como diría Bidaseca-¹⁴ canónicos sobre los que se edifican las instancias curriculares. La construcción de nuevos «textos» que contribuyan a reaprender a enseñar la filosofía serán intercontextuales en la medida que estén atravesados por el diálogo intercultural. No se trata de pensar aquí que una cosa lleva a la otra. La clave intercultural será el eje dinamizador de la construcción de texto intercontextuales¹⁵

Finalmente, Fornet-Betancourt concluye diciendo que modificar la manera de relacionarnos con las herencias filosóficas a propósito de re-aprender a enseñar la filosofía requiere no solo de contextualizar los contenidos de lo que se enseña, sino también de una *personalización* de la pregunta por el qué hacer con la enseñanza de la filosofía. El autor entiende por *personalización* como aquella interpelación del ámbito profesional del filósofo que sobrepasa la condición de ser considerado meros transmisores de tradiciones filosóficas hasta llegar a un trasfondo existencial que permita problematizar la autenticidad del ejercicio no sólo de la enseñanza sino también del aprendizaje. En este sentido, la pregunta alrededor de la enseñanza de la filosofía hacer parte del ejercicio y quehacer del filósofo no solo en tanto profesional, sino como un ejercicio personal: «[...] esto implica que, para el filósofo, la práctica de la filosofía, como compromiso profesional, conlleva al mismo tiempo un compromiso personal. El compromiso que su profesión significa con la verdad y la esperanza no se pue-

14 Bidaseca, Karina. *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. México: Paradigma inicial). 2010.

15 Tubio, Fidel. *La interculturalidad en cuestión*. (Lima: Universidad Pontificia Católica del Perú, 2014), s.p.

de desvincular del compromiso personal que requiere ya el mismo ejercicio del filosofar. Se condicionan mutuamente»¹⁶.

Las propuestas presentadas por R. Fornet-Betancourt a propósito de la enseñanza de la filosofía generan ciertas inquietudes que dan lugar a más preguntas que respuestas, imposibles de ahondar en esta oportunidad. Lo que sí queda claro es que para el autor la transformación de la filosofía no puede verse desligada del mundo contemporáneo. El cambio de paradigma de la enseñanza de la filosofía se hace desde la filosofía misma, no porque no sea tal sino porque no es lo suficiente¹⁷. Sin embargo, quisiera ocuparme de algunas consideraciones condensadas en la crítica formulada por el cubano y que me permitirá presentar a continuación.

2. Expansión de la tecnología moderna

Si el déficit del estado actual de la enseñanza de la filosofía obedece a unos efectos de la condición de dominación en que se encuentra la sociedad representados a través del rasgo *desencarnado* con el presente y con el contexto, entonces sería loable preguntar qué se debería hacer con la enseñanza de la filosofía, sobre lo cual nos ocupamos en páginas precedentes. No obstante, el estado crítico de la enseñanza es consecuencia del estado de dominación ejercido por el proceso de la colonización moderna mediante la *tecnologización del saber*¹⁸. En efecto, el autor entiende que la *planetización de la tecnología* fue el vehículo por el cual se valió el colonialismo para la expansión de los procesos de modernización, generando a su paso un desequilibrio en términos culturales, económicos y sociales que ame-

16 Fornet-Betancourt, Raúl. La interculturalidad a prueba. En *UdeA. Educación virtual*. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2006, 6. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/799/Raul_Fornet_Betancourt_Interculturalidad_a_prueba.pdf.

17 Fornet-Betancourt, Raúl. *Transformar la filosofía*, 3.

18 Fornet-Betancourt, Raúl. La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Editado por Mora, D. (La Paz: III – CAB, 2009a.), 10.

nazan las tareas o labores relacionadas al cultivo del sentido humano de la vida¹⁹. Según Fornet-Betancourt, la vinculación de la técnica con la ciencia moderna se constituye en un instrumento para ejercer un poder hegemónico sobre las culturas mediante el establecimiento de paradigmas de desarrollo que abren la posibilidad del diálogo entre las culturas (interculturalidad) y, por ende, a la diversidad de la misma. Pero, a la vez, esta vinculación se adhiere al proyecto colonial europeo, el cual, allende de la expansión geopolítica, también cobija el sometimiento científico-tecnológico que debilitó y empobreció los modos de pensar en diferentes culturas mediante la mundanización del paradigma científico basado en el *logocentrismo*²⁰.

De modo que la ciencia se constituye en una herramienta del colonialismo europeo que funciona a través de lo que Fornet-Betancourt llama «globalización del sistema de enseñanza universitaria y los modos de investigación científica de Europa», pues en la medida que se hacía efectiva la expansión colonial, también se hacía necesaria la implementación del modelo universitario europeo no sólo para establecer lo que se tenía que saber, sino también para justificar la producción y transmisión de conocimiento²¹. Para Fornet-Betancourt, el colonialismo epistemológico impone entonces un orden epistémico europeo que descalifica los saberes contextuales legitimando las prácticas civilizatorias que normalizan la barbarie del otro²². Ahora bien, ¿de qué manera se debería responder a esta situación? La respuesta del autor es la siguiente:

Tomar conciencia de la violencia epistemológica que es inherente a la expansión de la tecnología moderna y comprender que los límites de la sociedad tecnológica tienen que ver en gran medida con esa

19 Fornet-Betancourt, Raúl. *La pluralidad de conocimientos*, 11.

20 Ibid., 12.

21 Fornet-Betancourt, Raúl. "Ciencia, tecnología y política en la filosofía de Raimon Panikkar". En *La filosofía intercultural de Raimon Panikkar*, 119-132. (Barcelona: Pòrtic, 2004b), 119.

22 Fornet-Betancourt, Raúl. *La pluralidad de conocimientos*, 13.

violencia epistemológica que genera, pues, en el caso límite eso lleva a promover un fundamentalismo epistemológico que cierra las posibilidades al diálogo y al aprendizaje por el trato con la diversidad cultural y la pluralidad de saberes que ésta transmite²³.

Es posible que una de las consecuencias de las herencias coloniales haya hecho sostener al cubano que la pregunta por la filosofía y su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje hunden sus cimientos en que ella se ha alejado de la vida de la gente y da vueltas sobre sí misma, generando, por un lado, un bloqueo que le impide estar a la altura de los tiempos; y por otro, estar al servicio de los intereses de un modelo de civilización que ve en la filosofía un foco de resistencia que debe ser neutralizada²⁴.

Pero el autor es enfático en sostener que el déficit de la filosofía –y su enseñanza– se debe a los efectos provocados por una herencia colonial donde impera la razón científico-tecnológica y cuyo interés radica en mostrar a la filosofía como un saber obsoleto, por cuanto que no es necesaria para dominar las sociedades modernas y, por lo mismo, es incapaz de formar seres humanos que se ajusten a este paradigma social. Dicha herencia colonial se trataría del neoliberalismo entendido como proyecto civilizatorio que tiene por objetivo ideológico expulsar la filosofía del espectro de la sociedad, de lo cual se puede inferir que ella, al ser expulsada, no tendría su lugar propio²⁵.

Con ocasión a lo anterior, vale la pena preguntarnos acerca de cuál sería, según Fornet-Betancourt, la razón por la que el neoliberalismo, expandido mediante la estrategia de poder de la globalización, pretende mostrar que la filosofía es un saber obsoleto y, en

23 Ibid., 14.

24 Fornet-Betancourt, Raúl. De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, editado por Mora, D., 171-183. (La Paz: III – CAB, 2009b), 172.

25 Ibid., 173.

consecuencia, su enseñanza no sería más que una caja de resonancia de anacronismos y opiniones arcaizantes²⁶. Al respecto, el pensador cubano afirma que:

La filosofía [...] ha sabido con todo, conservar y transmitir en muchas historias paralelas su carácter de sabiduría subversiva que nos recuerda siempre que no hay que hacer las paces con la constelación dada de lo real porque lo que es real pudo haberlo sido de otra manera. Y es que la filosofía narra y alienta a la vez la memoria de la búsqueda de la verdad y la justicia en los seres humanos y en los pueblos²⁷.

Dicho esto, para el autor, la filosofía cumpliría una función *anamnésica*, o sea, pone de presente mediante el recuerdo aquellos rasgos que humanizan la sociedad allí donde justamente la herencia colonial anula la intersubjetividad. De ahí que: «la filosofía no olvida que el ser humano necesita de contextualidad y vecindad»²⁸ y que, por tanto, su deber es problematizar los alcances globales del neoliberalismo.²⁹

26 Una opinión arcaizante o también llamada disposición arcaizante surge a partir de la dicotomía que suscita el historicismo occidental entre un problema considerado como “actual” con el que es conocido como “histórico”. La tendencia de arcaizar todo aquello que siendo históricamente validado en el pasado no se ajuste a los intereses del presente. Una alternativa para contrarrestar esta disposición es repensar el modo como es asumida la historia desde la filosofía, donde la manera de acceder a ella -a la historia- se haga pensándose por cuenta propia de quien hace el acercamiento, haciéndose propio el problema que en la historia fue asumido por un autor anterior. Cf. Bech, Josep María. *La filosofía y su historia: dificultades teóricas y perspectivas críticas en los múltiples caminos actuales de la historia del pensamiento*. (España: Universitat de Barcelona. 2000), 119.

27 Ibid., 174.

28 En una entrevista realizada en Puebla (México) en 2005, cuando se le pregunta a R. Fornet-Betancourt acerca de la posibilidad de una ética renovada con reconocimiento al pasado y que pueda vislumbrarse desde la propuesta de la filosofía intercultural, el autor sostiene que, precisamente, esta ética debería ser de la *vecindad*, es decir aquella que, superando el paradigma de la tolerancia propio del paradigma del romanticismo ilustrado, permita ir más allá del reconocimiento y se sitúe en la reciprocidad. Cf. Fornet-Betancourt, Raúl. Entrevista a Raúl Fornet-Betancourt. Realizada por Anastasio Cabrera [Dossier]. En *Revista Caja Negra*, (2005). 103-108.107.

29 Frente a este aspecto, Fornet-Betancourt expone una serie de propuestas para la construcción de políticas educativas en América Latina desde la apuesta de la interculturalidad como una manera de hacerle frente a la ofensiva del proyecto educativo neoliberal. Debido a la rigurosidad con que las desarrolla el autor y por efectos metodológicos de esta elaboración, nos resulta imposible detenernos ahora en ellas. Pero al respecto véase: Fornet-Betancourt, Raúl. *De la importancia de la filosofía intercultural*, 177-182.

De esta manera hemos llegado al punto en el que quisiera detenerme. A continuación, examinaré la tesis según la cual el estado actual de la filosofía se encuentra en un déficit debido a las consecuencias generadas por algunas de las herencias coloniales propias de los procesos de modernización europea, permitiendo problematizar en *otro* sentido tales consecuencias. Es decir, nos preguntamos hasta dónde es posible que el neoliberalismo, en tanto herencia colonial propagada geopolíticamente a través de la globalización, tiene efectivamente el propósito de «expulsar» a la filosofía de la órbita de la sociedad por no cumplir con el estándar de ser un instrumento para la dominación y, por lo tanto, su enseñanza estaría padeciendo una suerte de *patología* ante la cual la filosofía intercultural se presenta como una salida.

No obstante, nuestra inquietud no pretende poner en términos antagónicos las consecuencias del neoliberalismo en la enseñanza de la filosofía, sino más bien, indagar sobre los *efectos de verdad* que dicha herencia genera y dentro qué tipos de relaciones de poder los pone a circular. Y esto me lleva, de la mano de Castro-Gómez³⁰, a hacer una primera aclaración. Fernet-Betancourt habla tácitamente del papel de la ciencia en el colonialismo moderno para explicar el modo en que algunas naciones de América Latina se inscriben en una red de relaciones *asimétricas* en un sistema global de dominación que las condicionan a ser dependientes económicamente de una potencia. Esto quiere decir que el análisis del filósofo cubano se da en una escala *molar*, o sea, describe el modo en que el poder dominador se ejerce en un sistema macro, jerarquizando en este caso un saber: la filosofía y su enseñanza. Por nuestra parte, preferiríamos analizar el modo en que esas violencias epistémicas y esas asimetrías se constituyen en una herencia histórica, cuya funcionalidad operan de diferentes maneras respecto a las instituciones políticas³¹.

30 Castro-Gómez, Santiago. (2011). De la historia de las ideas a la genealogía localizada de las prácticas [Entrevista]. En *Crítica de la razón latinoamericana*, 234-267. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2011.

31 Castro-Gómez, Santiago (2012). Genealogía de las herencias coloniales [Entrevista]. En *Revista Andamios*, Vol. 9, N° 20, (2012): 187-199, 190.

Es claro que el neoliberalismo, y en ella la globalización, se constituyó en una experiencia de rango mundial del colonialismo que desplegó unos órdenes de saber en aspectos como el *epistémológico* donde las ciencias sociales, naturales y humanas se vieron fuertemente condicionadas, es decir, obedecían a los intereses del sistema imperante³². En este sentido, las ciencias estuvieron al servicio del sistema no porque en ellas así estuviera prefigurado; todo lo contrario, la instrumentalización del saber fue un rasgo constitutivo del sistema mismo.

Entonces, cuando Fornet-Betancourt habla de una pretensión de excluir la filosofía porque no está diseñada para contribuir al ejercicio de dominación, en el fondo lo que está diciendo es que en ese sistema se encuentran ciencias que sí funcionan en pos de ese objetivo y que, por tanto, lo que hacen es *limpiar* epistémicamente los saberes para que estén óptimos y disponibles a ser usados en dicho propósito. Podríamos decir, junto con Castro-Gómez, que no es que el sistema imperante y dominador pretenda «excluir» de su *toolbox* a la filosofía por no servir. Por el contrario, lo que hace es que sea vigilada y observada por saberes que no sean, a la vez, observados. En otras palabras, el neoliberalismo edifica, con los saberes que *sí* le sirven para ejercer dominio y control, un *panóptico* donde instala un *punto cero* (Castro-Gómez) de observación para que, a partir de allí, se puedan normalizar a aquellos saberes que, como la filosofía, parecieran no tener ningún tipo de utilidad para propósitos de sometimiento.

3. Diálogo interdisciplinar y colonialidad del saber

A lo anterior cabe anotar que uno de los puntos de inflexión de la crítica de Fornet-Betancourt al estado actual de la enseñanza de

.....

32 Castro-Gómez, S. (1998). Latinoamericanismos, modernidad y globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. En *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Editado por Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta, 169-203. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

la filosofía tiene que ver con la contextualización de la tradición filosófica al lugar donde se realiza la práctica de enseñar. Hace bien el filósofo cubano en advertir, de entrada, que por ningún motivo se trata de una apología a un cierto «regionalismo cerrado».³³ Si bien, cada cultura tiene funciones diversas en la construcción de un saber, entonces una forma de *re-escribir* este diálogo no-eurocéntrico sería a partir de un *diálogo interdisciplinar*. Si el saber hace parte de la racionalización del mundo moderno, entonces el diálogo interdisciplinar sería un modo de apropiarse las herencias coloniales.

La modernidad, entendida como un proyecto de expansión europea, requiere ser vista precisamente bajo la figura de una *red de relaciones* que se va expandiendo en la media que va ejerciendo un control disciplinario sobre el saber produciendo así identidades homogéneas. El saber fabrica *subjetividades*, tal y como lo expuso también en su momento Fernet-Betancourt. Pero a la par nos preguntamos, a propósito de la invisibilización o expulsión de la filosofía de los proyectos educativos: ¿Será que la propuesta de la filosofía intercultural ha *mitificado* la victimización de la enseñanza de la filosofía para hacer su entrada como una «tabla de salvación»? Incluso, ¿no será más bien que las ciencias, tanto humanas, naturales y sociales, se han constituido en espacios de poder que permiten el sometimiento de nuestro modo de relacionarnos en y con el mundo?

Esta última inquietud de alguna manera ha anticipado lo que sería la irrupción de la propuesta de Castro-Gómez. El propósito de la formulación de esta última pregunta es insinuar que el diagnóstico realizado por Fernet-Betancourt con ocasión al déficit de estado de la enseñanza de la filosofía está evidenciando el modo cómo el saber opera en la construcción de subjetividades y que, por tanto, su eventual denuncia acerca de la expulsión de la filosofía no es más

33 Fernet-Betancourt, Raúl. *De la importancia de la filosofía intercultural*, 178. Las comillas son de mi autoría.

que el síntoma de esta operatividad. Como lo explicábamos atrás, la tesis del filósofo cubano es que la expansión colonial implicó la implementación del modelo universitario europeo con el objetivo de garantizar la posesión, la reproducción y la transmisión del conocimiento, generando una suerte de *colonialismo del saber* que impone un orden epistémico excluyente de todo atisbo de saber situado o por fuera de su dominio.

Logramos encontrar aquí una furtiva cercanía entre esta propuesta con la idea de Castro-Gómez en la que caracteriza dicho modelo educativo. Con base en la lectura que realiza de Lyotard en su obra *La condición posmoderna: informe de un saber* (1979), el filósofo colombiano identifica dos modelos educativos que corresponden a dos funciones sociales diferentes. El primero es la *estructura arbórea* del conocimiento y la universidad, según la cual el conocimiento está organizado jerárquicamente y delimitado epistemológicamente en unos campos de saber específicos y canónicamente definidos en sus procedimientos. El segundo corresponde a la imagen de la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimiento en cuyo seno no solo se forman las conciencias de quienes dirigirán moralmente la sociedad, sino que se constituye en un núcleo vigilante de esta formación³⁴.

De ahí que la tesis del colombiano es que el esquema arbóreo y disciplinar del saber reproducen un modelo epistémico moderno/colonial al que llamó «Hybris del punto cero», al cual explica haciendo uso de la metáfora teológica *Deus absconditus* para sostener que la ciencia moderna occidental pretendió ubicarse *fuera* del mundo observable, es decir, en un *punto cero* de observación con la intención de asemejarse al estatus de Dios, pero sin tener éxito alguno. Es por

.....

34 Castro-Gómez, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, 81.

esto que Castro-Gómez acuña la noción de *Hybris*, para referirse a ese «pecado» de la ciencia al querer ser como Dios³⁵. Y es aquí donde hallamos, también, un acercamiento con la idea presentada por Fornet-Betancourt, pues mientras él hace alusión al *orden epistémico de exclusión*, Castro-Gómez, por su parte, hace referencia al *punto cero de observación*. En esta dirección: "Este modelo epistémico se refleja no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estatura departamental de sus programas"³⁶.

En cuanto a la estructura disciplinaria, el filósofo colombiano afirma que las disciplinas son ámbitos que aglomeran diferentes tipos de conocimientos haciendo que la realidad deba ser vista desde una perspectiva fragmentaria, de manera que la certeza se consigue una vez se focalice el análisis en un fragmento de ella, excluyendo así los demás conocimientos. Esta *exclusión de las disciplinas* se materializa en la precisión de cánones en los que se especifican las líneas de estudios. En este sentido, los cánones «son dispositivos de poder que sirven para *fijar* los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables»³⁷. Por otro lado, *la Hybris del punto cero* se refleja en el esquema arbóreo de la universidad a través del funcionamiento de las facultades que fungen como «hogares de refugio para las epistemes»³⁸ donde se disputan no sólo el protagonismo en el espectro institucional corporativo sino también en el epistémico.

4. Transdisciplinariedad del conocimiento

Con ocasión de la disputa por el papel de la universidad en el orden epistémico, Castro-Gómez se pregunta hasta dónde es posible llevar a cabo un proceso de *decolonización de la universidad* que la

35 Castro-Gómez, Santiago. *La poscolonialidad explicada a los niños*. (Popayán: Universidad del Cauca, 2005), 63.

36 Castro-Gómez, Santiago. *Decolonizar la universidad*, 83.

37 Ibid., 84.

38 Ibidem.

libere de la arborización del saber. Retomando a Lyotard, Castro-Gómez señala que la universidad se despliega por medio de los criterios de mercado global planetarizados por el sistema capitalista, generándole una crisis de legitimidad, pues dicha planetarización de la economía descentraliza a la universidad como aquel lugar privilegiado dedicado a la producción de conocimiento. Lo que quiere decir es que la universidad ya no puede ejercer su rol vigilante-observador ubicado en el punto cero; su función exclusiva de *productora de conocimiento* es relevada por la *corporalización capitalista del saber*. La universidad, ahora determinada por las condiciones del capitalismo, se «factoriza» al servicio de la planetarización del capital³⁹. Ahora bien, ¿qué tipo de implicaciones tiene esta *factorización de saber*? Al respecto, el colombiano afirma que,

La función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar, lo cual significa: producir conocimientos pertinentes. Los profesores universitarios se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios⁴⁰.

La idea que mentaliza Castro-Gómez es la de una propuesta de universidad que sea capaz de «romper» con la colonialidad del poder avivada por la Hybris del punto cero, es decir, de decolonizar la universidad, en cuya base se encontraría el paradigma del pensamiento complejo. Según el autor este paradigma consiste en que cada sujeto está integrado por un tejido complejo de dimensiones

39 En esta misma dirección, recalcó el filósofo colombiano en otra oportunidad: «En el momento en que la acumulación de capital ya no demanda la supresión sino la *producción* de diferencias, también debe cambiar el vínculo estructural entre las ciencias sociales y los nuevos dispositivos de poder. Las ciencias sociales y las humanidades se ven obligadas a realizar un “cambio de paradigma” que les permita ajustarse a las exigencias sistémicas del capital global». Castro-Gómez, Santiago. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Editado por Eduardo Lander. 145-159. Buenos Aires: Clacso, 2000, 156.

40 Castro-Gómez, Santiago. *Decolonizar la universidad*, 85.

físicas-químicas-biológicas-psicológicas-sociales-culturales que toman por asalto a los académicos⁴¹. A los ojos del filósofo colombiano, este paradigma sería de gran ayuda en la decolonización de la universidad toda vez que fomente la *transdisciplinariedad* del conocimiento y se propicie la participación de aquellos saberes que quedaban excluidos. De hecho, Castro-Gómez va mucho más allá y se lanza a esbozar lo que sería su propia utopía universitaria:

Pienso, por ejemplo, en una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una red de programas. El estudiante podría navegar, así, entre diversos programas de maestría e incluso de pregrado, conectados en red, no sólo en el interior de una sola universidad sino entre varias universidades. Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito. Pienso en la utilización masiva de las nuevas tecnologías para la generación de programas virtuales, desescolarizados, en los que el aprendizaje pueda ser interactivo con las máquinas⁴².

La transdisciplinariedad trae entonces consigo el requerimiento de ser condición de posibilidad de la proyección de una *universidad* de carácter *transcultural* donde la producción del conocimiento esté ajena a cualquier asomo de sometimiento, jerarquización epistemológica o, en el peor de los casos, un borramiento de construcción histórica de conocimiento. En el modelo universitario por el que propende

41 La propuesta del paradigma del pensamiento complejo es ampliamente trabajada por el sociólogo E. Morin para contrarrestar la posibilidad de que la comprensión del ser humano no incurra en reduccionismos, ni mucho menos en simplificaciones dentro de los procesos sociales, culturales e históricos en los que se encuentra. La complejidad no se refiere, según el autor, a una condición de dificultad en la comprensión de lo dado. Por el contrario, hace alusión a un entramado de relaciones que escapa a la clasificación objetivante del método científico. Morin, Edgar. *La epistemología de la complejidad*. En *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo* (Vol. 22). Editado por Edgar Morin y José Luis Solana, 27-64. (Madrid: Ediciones Akal, 2005), 27-31.

42 Ibid., 87.

Castro-Gómez encontramos un aspecto de notoria importancia: el diálogo de saberes, el cual tiene que ver con «la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio»⁴³. Sin embargo, la convivencia en un mismo espacio, en tanto condición fáctica de este diálogo, debe estar atravesado por el cuestionamiento del orden hegemónico que haya imperado en aquel espacio donde fueron efectuadas las relaciones de subordinación epistémica. Es en esta reconfiguración del *locus enuntiantis* donde se sitúan unas coordenadas cuya diferencia se la que garantice lo que podríamos llamar una *simetría dialógica* de los saberes. En esta dirección, concordamos con la idea de que este diálogo será viable en la medida que haya un cambio de actitud capaces de modificar los supuestos políticos y epistemológicos sobre los cuales se soporta la validez e invalidez de unos y otros⁴⁴.

Una de las razones por las que este modelo de universidad no ha podido cristalizarse se debe a que precisamente el punto cero está ubicado sobre una plataforma no sólo epistemológica desde donde vigila y controla los demás saberes sin que ellos puedan observarlo; sino también cultural, lo cual quiere decir que pertenecer a una cultura es un impedimento para acceder a la certeza que impera y, por lo tanto, sólo serían legitimados aquellos conocimientos que cumplan con el perfil que el punto cero define.

Conforme a lo propuesto por Castro-Gómez, la única manera de hacer posible el diálogo de saberes es mediante la decolonización del conocimiento y de las instituciones productoras del mismo. Y, ¿en qué consiste tal propósito? Pues bien, decolonizar el conocimiento implica bajar al «saber observador» del punto cero de observación para poner de presente los conocimientos allí donde antes eran

.....
43 Ibidem.

44 Rojas, A. & Castillo, E. "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia: ¿Interculturalizar la educación?" *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 19, n° 48. (2007). 12-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/6651>, 21.

excluidos, de modo que se compruebe que aún él era parte de aquello sobre lo cual ejercía su observación. Sin embargo, valdría la pena preguntarnos: ¿acaso la transculturalidad es entendida por Castro-Gómez como una *negación* y *destrucción* de las culturas hegemónicas? De ninguna manera. A lo que Castro-Gómez se refiere cuando habla de *transculturalidad* es a una ampliación de la observación de la ciencia moderna para incluir o integrar aquellos saberes «apócrifos» que se encontraban por fuera del canon moderno. Una suerte de movimiento integrador⁴⁵ epistémicos que se constituye una vez sean atravesados aquellos saberes que fueron situados en la periferia.

No obstante, vemos que el problema de la decolonización del conocimiento, al conectar la función de las instituciones productoras de este, por un lado, y el diálogo de saberes, por el otro, permite preguntar si acaso el significado de las perspectivas y las creencias que existen alrededor de la educación actúan como cómplice del sometimiento de las estructuras dominantes del poder y del saber⁴⁶. Esta inquietud pone de presente dos aspectos necesarios en la discusión sobre la educación y, desde luego, en torno a la enseñanza de la filosofía, a saber: el orden político y el orden epistémico. El primero de ellos puesto en evidencia a través del modo como institucionalmente se crean las condiciones estructurales para la colonialidad del saber. Mientras que la segunda hace alusión a la forma de organización y producción del conocimiento.

Con ocasión a esto, Walsh afirma que el orden del conocimiento permite pensar el problema de la educación *más allá* de las políticas o propuestas curriculares, haciendo posible considerar la forma en que la institución educativa ha contribuido a la colonización de las

45 Clifford, James. *Intinerarios transculturales*. (España: Gedisa, 2019), 13.

46 Walsh, Catherine. "Interculturalidad, colonialidad y educación". Ponencia en el Primer Seminario Internacional "(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad", Bogotá: Universidad del Cauca, 1 al 4 de noviembre 2005b.

mentes⁴⁷. No obstante, encontramos que esta aseveración sitúa el pensar la colonialidad del saber sobrepasando el análisis de las políticas educativas en términos curriculares, lo cual significaría correr el riesgo de poner la crítica *por fuera* de las concatenaciones estructurales. En otras palabras, el orden del discurso educativo, que ejerce unos efectos de poder, debe ser entendido como una compleja red de interconexiones *sin aislar* ninguno de los elementos que lo conforma. Así las cosas, pensar el problema de la educación -y de manera especial, la enseñanza de la filosofía- no se limita a comprender el modo como se crean institucionalmente las condiciones de posibilidad de la colonialidad del saber; sino que dicha comprensión debe pasar por la mirada crítica de las políticas educativas en acople con el currículo y, por qué no, hasta con la didáctica.

5. Anotaciones finales

A manera de conclusión, diremos que Fornet-Betancourt entiende la transculturalidad como un rasgo ideológico que niega las culturas tradicionales y que, por ende, la identidad es la sumatoria de muchas culturas por las que se transita, dando como resultado una cultura «híbrida»⁴⁸. Mientras que para el colombiano la *transculturalidad* tiene que ver con una decolonialidad del saber en la que los conocimientos que antes eran excluidos por la *Hybris del punto cero* ahora son atravesados por la pretensión de ser incluidos. Desde la perspectiva del cubano, la *interculturalidad* se refiere a una disposición que un sujeto debe adoptar en aras de saber convivir sus referencias identitarias con el otro, por lo que demanda un re-aprendizaje y una re-ubicación del contexto y de la cultura. La interculturalidad es, en resumidas cuentas, el rasgo de recono-

47 Ibidem.

48 Fornet-Betancourt, Raúl. "Raúl Fornet-Betancourt: Transformación Intercultural de la Filosofía. Entrevista por Marisa Di Martino". *Revista electrónica Topologik.net*, N° 5. (2009c), http://www.topologik.net/Fornet-Betancourt_numero_5.htm.

cimiento de una cultura a otra cuyas diferencias las traduce como propias⁴⁹.

Como hemos demostrado en este artículo, el problema del estado actual de la enseñanza de la filosofía formulado inicialmente por Fornet-Betancourt fue tan sólo «la punta del iceberg» de todo un conjunto de complejas situaciones que hemos tratado de abordar en diálogo también con Castro-Gómez. Las propuestas de ambos autores, aunque formuladas desde orillas distantes, logran encontrarse en ciertos puntos de inflexión donde explican el modo cómo la expansión neo-colonial capitalista hizo del saber un instrumento no sólo de control, sino también de fabricación de «identidades» y subjetividades.

No quisiera finalizar sin antes mencionar que, aunque las propuestas de la interculturalidad y la transculturalidad han sido formuladas desde extremos yuxtapuestos, el filósofo colombiano también hace uso de la categoría *interculturalidad* al caracterizar unas demandas políticas que sean capaces de ir «más allá» del colonialismo europeo y se sitúen en lugares de enunciación que antes habían sido excluidos; o sea, un proyecto histórico donde las luchas no sean *antimodernas*, sino, antes bien, *transmodernas* que permitan la problematización de la modernidad desde tópicos negados por la colonización⁵⁰. En este sentido, la transmodernidad trabajada por Castro-Gómez –retomada, además, de Dussel–⁵¹, implica que estas luchas atraviesen la modernidad y se apropien de sus propios criterios normativos, de modo que implementen unos códigos interculturales que posibiliten la instauración de una civilización transmoderna.

49 Fornet-Betancourt, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. (Madrid: Trotta, 2004c), 15-16.

50 Castro-Gómez, Santiago. *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019), 124.

51 Sobre el uso y recepción de la categoría *transmodernidad* el autor se ha ocupado con mayor detenimiento en obras como: *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno* de 2015 y *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno* de 2019.

Para llegar a esta instauración es necesario, según el autor, que las instituciones políticas estén hegemonizadas por un *proyecto intercultural* de carácter popular y republicano; en otras palabras, un *republicanismo intercultural* que, como decíamos en renglones arriba, partiendo de criterios modernos, la atravesase y nos encamine a ir más allá de ella (p. 127).

Referencias

- Bidaseca, Karina. *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. México: Paradigma inicial. 2010.
- Bech, Josep. *La filosofía y su historia: dificultades teóricas y perspectivas críticas en los múltiples caminos actuales de la historia del pensamiento*. España: Universitat de Barcelona. 2000.
- Castro-Gómez, Santiago. Latinoamericanismos, modernidad y globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. En *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. Editado por Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta, 169-203. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- Castro-Gómez, Santiago. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Editado por Eduardo Lander. 145-159. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- Castro-Gómez, Santiago. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca. 2005.
- Castro-Gómez, Santiago (2007). "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Editado por Santiago

- Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- Castro-Gómez, Santiago. *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. 2010.S
- Castro-Gómez, Santiago. (2011). "De la historia de las ideas a la genealogía localizada de las prácticas" [Entrevista]. En Santiago Castro-Gómez, *Crítica de la razón latinoamericana*, 234-267. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2011.
- Castro-Gómez, Santiago. Genealogía de las herencias coloniales [Entrevista]. En *Revista Andamios*, Vol. 9, N° 20, (2012): 187-199.
- Castro-Gómez, Santiago. *Revoluciones sin sujeto. Slavoj Zizek y la crítica del historicismo posmoderno*. Bogotá: Akal. 2015.
- Castro-Gómez, Santiago. *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2019.
- Clifford, James. *Intinerarios transculturales*. España: Gedisa. 2019.
- Fornet-Betancourt, Raúl. Filosofar para nuestro tiempo. En *Revista Concordia, serie Monografía*, tomo 37. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz. 2004a.
- Fornet-Betancourt, Raúl. "Ciencia, tecnología y política en la filosofía de Raimon Panikkar". En *La filosofía intercultural de Raimon Panikkar*, págs. 119-132. Barcelona: Pòrtic, 2004b.
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. (Madrid: Trotta, 2004c)
- Fornet-Betancourt, Raúl. Entrevista a Raúl Fornet-Betancourt. Realizada por Anastasio Cabrera [Dossier]. En *Revista Caja Negra*, (2005). 103-108.

- Fornet-Betancourt, Raúl. La interculturalidad a prueba. En *UdeA. Educación virtual*. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2006, 6. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/799/Raul_Fornet_Betancourt_Interculturalidad_a_prueba.pdf.
- Fornet-Betancourt, Raúl. "La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural". En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Editado por Mora, D., 9-20 (La Paz: III - CAB.) 2009a.
- Fornet-Betancourt, Raúl. De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, editado por Mora, D., 171-183. (La Paz: III – CAB) 2009b.
- Fornet-Betancourt, Raúl. "Raúl Fornet-Betancourt: Transformación Intercultural de la Filosofía. Entrevista por Marisa Di Martino". *Revista electrónica Topologik.net*, N° 5. (2009c). [Http://www.topologik.net/Fornet-Betancourt_numero_5.htm](http://www.topologik.net/Fornet-Betancourt_numero_5.htm).
- Fornet-Betancourt, Raúl. Transformar la filosofía, transformar la vida. Consideraciones desde la situación del mundo contemporáneo. En *Razón Crítica*, 15, 1-8. <https://doi.org/10.21789/25007807.2027>
- Heidegger, Martín. *Ser y tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica. 1986.
- Morin, Edgar. La epistemología de la complejidad. En *Con Edgar Morín, por un pensamiento complejo (Vol. 22)*. Editado por Edgar Morin y José Luis Solana, 27-64. Madrid: Ediciones Akal. 2005.
- Restrepo, Eduardo. & Rojas, Arlex. *Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca, 2010

Rojas, A. & Castillo, E. (2007) "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia: ¿Interculturalizar la educación?" *Revista Educación y Pedagogía*, Vol 19, n° 48. (2007). 12-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6651>

Tubio, Fidel. *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Universidad Pontificia Católica del Perú. 2014

Quijano, Aníbal. "El regreso al futuro y las cuestiones de conocimiento". En *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder Perspectivas desde lo andino*. Editado por Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez. pp. 45-60. Quito: Abya-Yala-Universidad Andina Simón Bolívar. 2002.

Walsh, Catherine. "Introducción". En *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Editado por Catherine Walsh. (Quito: UASB-Abya Yala). 2005a.

Walsh, Catherine. "Interculturalidad, colonialidad y educación". Ponencia en el Primer Seminario Internacional (Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad", Bogotá: Universidad del Cauca, 1 al 4 de noviembre 2005b.

Enviado: 1 de junio de 2024

Aceptado: 29 de septiembre de 2024

