

Injusticia cognitiva: comprendiendo el concepto*

Diego Mauricio Torres de Luna**



Recepción: 10 de octubre de 2022
Aprobación: 1 de marzo de 2023

Resumen: Torres de Luna, Diego Mauricio. *Injusticia cognitiva: comprendiendo el concepto*. De manera análoga a una línea continua con un par de polos opuestos, en el extremo negativo podríamos colocar la injusticia cognitiva y, en el positivo, la interculturalidad. En este trabajo intento aportar a la comprensión de la primera a partir de contribuciones desde la filosofía y la sociología, focalizadas en un análisis epistemológico y decolonial que encuentra apoyo en teorías político-económicas críticas. El objetivo es hacer visibles las manifestaciones de la injusticia cognitiva, principalmente en la educación superior de América Latina y México —aunque el análisis puede ser extrapolable a espacios socioculturales más amplios—, para abrir la posibilidad de plantear estrategias y prácticas —una de las cuales es la interculturalidad— que contribuyan a su erradicación.

Palabras clave: injusticia cognitiva, interculturalidad, educación superior, filosofía de la educación, conocimiento.

Abstract: Torres de Luna, Diego Mauricio. *Cognitive Injustice: Understanding the Concept*. As with a continuous line with a pair of opposite poles, on the negative end we could place cognitive injustice and on the positive, intercultural-

* Este trabajo corresponde a un estudio más amplio en el marco de una investigación de posgrado que cuenta con el apoyo del Conahcyt y que lleva por nombre *Implicaciones de la injusticia cognitiva sobre la interculturalidad de la educación superior en México*.

** Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Profesor de asignatura en esta misma universidad. dimatodlu@gmail.com

turality. In this article I attempt to make a contribution to the understanding of the cognitive injustice by using contributions from philosophy and sociology, focused on an epistemological and decolonial analysis with an underpinning of critical political-economic theories. The aim is to lay bare the manifestations of cognitive injustice, primarily in higher education in Latin America and Mexico —although the analysis can be extrapolated to wider sociocultural spaces— in order to open up the possibility of formulating strategies and practices —one of which is interculturality— that could contribute to its eradication.

Keywords: cognitive injustice, interculturality, higher education, philosophy of education, knowledge.

Introducción

En este artículo empezaremos por revisar los rasgos que definen la injusticia cognitiva como fenómeno social y epistémico para examinar sus repercusiones sobre la diversidad y la posibilidad de apreciar horizontalmente lo plural. Como preámbulo necesario, precisamos que entenderemos por *epistemología* el proceso analítico enfocado en aquellos aspectos que contribuyen a identificar qué es conocimiento en general, cómo se construye y cómo se valida.¹ Otro elemento preliminar importante concierne al concepto de justicia cognitiva, que procede del ámbito de la agricultura y la agronomía, pero que puede extenderse a diversas áreas, disciplinas y actividades, puesto que alcanza todos aquellos espacios en los que la humanidad ha establecido relaciones desiguales.

El itinerario que nos proponemos recorrer comprende el colonialismo euro-occidental que genera exclusión social, pobreza y discriminación; la gestación de la historia moderna y contemporánea de América Latina y la problematización de la justicia cognitiva en la educación superior latinoamericana y particularmente en México. Por último, se abordan las principales opciones que se perfilan como solución al problema de la injusticia cognitiva (decolonialidad e interculturalidad).

1. Además, el término se usa para remitir tanto a creencias justificadas como a las condiciones que dan validez a las diferentes formas de construcción del conocimiento.

Injusticia cognitiva desde los aportes de la filosofía y la sociología

Juan Carlos Tedesco asegura que, para la construcción de sociedades más justas, es requisito adherirnos a la práctica de la justicia. No obstante, es paradójico que, en gran medida, condenemos la injusticia en general y, a la vez, seamos parte de los mecanismos que la provocan.² Éste es el caso de la injusticia cognitiva,³ la cual se concibe a partir de las condiciones desiguales —sean de discriminación o de exclusión epistémica— que se generan por causa de un modelo cognitivo hegemónico global que establece límites, además de que invisibiliza y priva de reconocimiento y validez a los saberes alternativos. Esto ha llevado, incluso, a la desaparición de propuestas epistemológicas alternativas, tales como las de los pueblos originarios de América Latina; pero no se trata sólo del acto de desaparecer lo alternativo, sino de autofavorecerse con esa extinción. Tal contexto no podría entenderse sin caracterizar la epistemología dominante (eurocéntrica⁴ y angloparlante) con la etiqueta de depredadora, en tanto que es una postura que descalifica o niega los saberes que se encuentran resistiendo su colonización; es decir, que consume y lleva a la inexistencia otras epistemologías.⁵ Para observar la imposición de una única visión del mundo se cuenta con

2. Juan Carlos Tedesco, “Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras” en Salvador Camacho Sandoval (Coord.), *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 2018, pp. 37-47.
3. Existen textos que utilizan indistintamente las expresiones justicia/injusticia cognitiva y justicia/injusticia epistémica para evidenciar que se pone en duda la calidad de ciertos agentes como sujetos de conocimiento. Es el caso de Miguel Mandujano Estrada, “Justicia epistémica y epistemologías del Sur” en *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, Universitat de Barcelona, Barcelona, N° 10, 2017, pp. 148-164. En el presente trabajo se ha optado por la utilización de injusticia/justicia cognitiva debido a que tiene mayor presencia en la literatura académica.
4. Cabe precisar que la crítica debe dirigirse a la parte occidental de Europa que detenta el colonialismo, puesto que en la región central y oriental de este continente también se encuentran luchando contra esa imposición histórica. De ello se da cuenta en Ewa Domańska, “La justicia epistémica y la descolonización del poscolonialismo (caso de Europa Central y del Este)” en Jan Stanislaw Ciechanowski y Cristina González Caizán (Eds.), *España - India - Rusia. Centros, fronteras y periferias de las civilizaciones*, Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, Varsovia, 2018, pp. 449-459.
5. María Christiansen, “Epistemología depredadora y paz violenta. Consideraciones filosóficas sobre la construcción de una justicia cognitiva” en *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, Hipatia Press, Barcelona, N° 3, noviembre de 2017, pp. 281-306.

el ejemplo de la cartografía. El mapa del globo terráqueo, que maximiza el tamaño de los países del norte y minimiza los del sur, revela la estrategia de la distorsión y manipulación de la información para generar re-conocimiento como instrumento epistémico al servicio de las naciones poderosas y concentradas en la parte superior del ecuador, lo que puede denunciarse como una manifestación colonial de la modernidad occidental.⁶

Desde esta perspectiva se presenta la necesidad de detenerse en el colonialismo epistémico y, antes, precisar que el colonialismo, en los términos actuales, se entiende como el ejercicio del poder al *modo euro-occidental*. Este último concierne al estado de cosas en que no participa toda la humanidad, por lo que no todas las culturas poseen los mismos derechos.⁷ El colonialismo epistémico se explica por la prevalencia de la concepción supuestamente objetivista con que se afirma que el *verdadero* conocimiento no admite luchas de poder;⁸ sin embargo, conviene considerar que los saberes y los conocimientos son formas de relación interpersonal y que el ejercicio del poder dependerá del modo en que se den esos vínculos. En el caso del colonialismo hay un ejercicio vertical, impuesto por “los de arriba”, quienes se mueven en marcos de autoridad y determinan qué es conocimiento, qué es lo culturalmente relevante, qué es lo aceptado moralmente, qué se ha de apreciar más y mejor en el ámbito estético y artístico, y qué se ha de transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras tanto, “los de abajo” han de obedecer si quieren participar de algún modo de la “alta cultura”. Así, la colonialidad epistemológica, junto con la del poder, funcionan como instrumento de expansión y reforzamiento de

6. Antoni Jesús Aguiló Bonet, “La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes” en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, N° 2, 2009, <https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430001.pdf> Consultado 26/X/2021. Documento electrónico sin paginación.

7. Raúl Fonet-Betancourt, “Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo” en *Educação Temática Digital*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, N° 3, julio/septiembre de 2021, pp. 581-591.

8. María Christiansen, “Epistemología depredadora y paz violenta...”, p. 293.

la opresión que ocasionan el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo histórico.⁹

Tal como lo expresó en su momento el psiquiatra, filósofo y revolucionario Frantz Fanon cuando denunciaba el colonialismo, principalmente en África, “el mundo colonizado es un mundo cortado en dos”.¹⁰ De este modo, adquiere sentido la línea abisal o abismal que señala Boaventura de Sousa Santos, con la que divide lo privilegiado, hegemónico y dominante de lo que no lo es, y cuando las exclusiones se juzgan desde el primer lado, se las considera como fatalidades o resultado del orden natural de las cosas, produciendo la irrelevancia, la no existencia y la invisibilidad del lado aparentemente opuesto.¹¹ Así funciona la desvalorización de saberes que implica la injusticia cognitiva.

Por otro lado, entendemos por *exclusión social* la falta de participación en que se encuentra una gran parte de la población en aspectos relevantes de la sociedad, de la política, de la economía y de la cultura de un país. Aquélla se manifiesta en diferentes formas de *discriminación*, en tanto una actitud aprendida que puede reproducirse en el espacio escolar en general. Contra esta tendencia los sistemas educativos tienen la responsabilidad de adoptar medidas para favorecer relaciones incluyentes y respetuosas con la finalidad de formar ciudadanía, lo que se traduce en que hombres y mujeres sean sensibles, solidarios, responsables, libres y capaces de participar para mejorar la vida social y fortalecer nuestras comprensiones acerca de la democracia. Aunado a lo anterior se ha de considerar que la educación formal es parte de las políticas públicas en que predomina el mercado, un hecho que puede verse en la relación directa entre producción y transferencia

9. Boaventura de Sousa Santos, “Introducción a las Epistemologías del Sur” en María Paula Meneses y Karina Andrea Bidaseca (Coords.), *Epistemologías del sur*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra/Universidad Nacional de San Martín/Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018, pp. 25–61.

10. Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p. 32.

11. Boaventura de Sousa Santos, “Introducción a las Epistemologías del Sur”, p. 46.

de aprendizajes y conocimientos. Si la formación es concebida como inversión individual y si el conocimiento se entiende como generador de ganancias en un marco de capitalismo académico, la educación y la ciencia corren el riesgo de encontrarse privatizadas y ausentes de la vida económica y social del país, lo que repercute a su vez en una sociedad del desconocimiento, en tanto que el crecimiento de la información que se produce no es equivalente a su procesamiento.¹²

Extrapolación de la justicia cognitiva al terreno de la educación superior

A partir de este momento es fundamental considerar dos premisas: 1) la comprensión euro-occidental del mundo es un subconjunto del conjunto que reúne la comprensión del mundo y 2) la diversidad es axial cuando se habla de la experiencia cognitiva del mundo; si bien, por la prioridad otorgada a la ciencia moderna, se ha provocado un epistemicidio masivo.¹³

Como se señaló en líneas anteriores, la conceptualización en torno a la justicia cognitiva se originó en la agronomía como área científica y en beneficio de la agricultura como práctica ancestral. La manera en que se practica y se ha practicado esta última es una representación de las diferentes formas de pensar y de vivir que, en su momento, revolucionó las sociedades de cazadores y recolectores¹⁴ y que, en épocas más recientes, se ha intentado homogeneizar con el propósito de aumentar la producción, olvidando principios regionales, entre los que primaban la convivencia con la naturaleza y la no explotación de los recursos.

12. Axel Didriksson, “El futuro anterior. La universidad como sistema de producción de conocimientos, aprendizajes e innovación social” en Adrián Acosta Silva *et al.* (Comps.), *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2015, pp. 381-412.

13. Boaventura de Sousa Santos, “Introducción a las Epistemologías del Sur”, p. 37.

14. María Angélica Salas y Timmi Tillmann, “El poder transformador de los saberes en paisajes de terrazas” en *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, N° 1, 2021, pp. 267-301.

Éstas pueden ser las razones por las cuales surge el concepto en esta área. En 1997 el investigador indio Shiv Visvanathan¹⁵ colocó sobre la mesa de los conceptos de la humanidad el de *justicia cognitiva* con la intención de abogar por el derecho a coexistir de las diferentes formas de conocimiento, lo cual implica hacer frente al paradigma dominante para promover el reconocimiento de propuestas alternativas a partir de un diálogo entre conocimientos (incluso entre aquéllos que podrían considerarse contradictorios). Esta propuesta ha recibido el nombre de *diálogo de saberes* y es considerada un elemento clave para la construcción de la equidad, la democracia y la sustentabilidad. En otras palabras, el diálogo de saberes sería el medio para alcanzar la justicia cognitiva¹⁶ y, ¿por qué no?, la interculturalidad.

Debido a su importancia, el sello que ha de distinguir este intercambio dialógico para contribuir favorablemente en el terreno que surgió consiste en crear espacios en los que permeen la horizontalidad y la simetría como características democráticas para el reconocimiento y la inclusión de los aportes epistemológicos y de quienes producen alimentos de calidad a partir de su orientación de vida, y que, además, tienen en cuenta el medioambiente y la salud. En esa dirección fueron planteados los congresos mundiales de terrazas, un ejemplo de la puesta en práctica del diálogo de saberes, en tanto fueron concebidos como oportunidades para el intercambio epistémico en favor del mutuo aprendizaje entre campesinos, pobladores, investigadores, técnicos y activistas de Asia, América Latina, África y Europa.¹⁷ En el área de la educación superior la Universidad Popular de los Movimientos Sociales tiene una intención similar. Ésta es, según su *Carta*

15. Shiv Visvanathan, *A Carnival for Science. Essays on Science, Technology and Development*, Oxford University Press, Delhi, 1997.

16. Iokiñe Rodríguez, Bjorn Sletto, Alejandra Leal *et al.*, "A propósito del fuego: diálogo de saberes e injusticia cognitiva en territorios indígenas culturalmente frágiles" en *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile, N° 15, 2016, pp. 97-118.

17. María Angélica Salas y Timmi Tillmann, "El poder transformador de los saberes...", p. 284.

de Principios,¹⁸ una iniciativa de autoeducación que se lleva a cabo en un espacio temporal planteado en términos de política intercultural con las finalidades de la emancipación social y el interconocimiento, en tanto se busca generar conocimiento recíproco entre movimientos y organizaciones, además de promover acciones de colaboración entre colectivos.¹⁹

Es improbable que la justicia, en términos generales, se consolide como un progreso natural en el orden social sólo por el transcurrir de la historia. La educación tiene que promoverla, pues se trata de un valor ético, político y reflexivo que se adopta y se practica de manera voluntaria, y que supone en sus entrañas un esfuerzo ético y cognitivo de suma exigencia, apropiado por cada hombre y mujer desde el reconocimiento sociohistórico de las condiciones que nos han traído hasta nuestro presente.²⁰ De ahí que, si queremos vivir y convivir en un mundo más justo, se necesita eliminar los efectos negativos tanto de la colonización en el ámbito político–económico como en el terreno cognitivo y afectivo, para transformar las concepciones antropológicas euro–occidentales.

La injusticia cognitiva a partir de aspectos sociohistóricos en la educación superior de América Latina

Es importante centrarnos en el contexto cultural y educativo de América Latina, lo que permitirá reconocer cómo se ha gestado la historia moderna y contemporánea de esta región y detectar similitudes en México como país focal en que se concentra este trabajo. En primer lugar, el territorio americano es consecuencia de variadas migraciones, lo cual indica que es y ha sido un lugar de diversidad de tonos de piel,

18. Universidad Popular de los Movimientos Sociales, *Carta de Principios de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales*, 4/XII/2012, http://www.universidadepopular.org/site/media/documentos/Carta_Principios_UPMS_Espanol.pdf Consultado 17/IV/2023.

19. Miguel Mandujano Estrada, “Justicia epistémica y epistemologías del Sur”, p. 159.

20. Juan Carlos Tedesco, “Educación y justicia social en América Latina...”, p. 42.

pueblos, comunidades, formas de vida y maneras de entender el mundo.²¹ Esto es importante porque accedemos a lo que llamamos *mundo* a partir de distinciones (categorías o esquemas) que poseemos y que corresponden a condiciones contextuales en transformación (culturales e históricas), lo que nos posibilita percibir u observar tal o cual cosa, pero también no hacerlo es condicionado por ello.²² En esa interacción tradicionalmente expuesta entre objeto y sujeto, ambas partes se determinan en cierto grado. En efecto, lo objetual no depende del sujeto, pero en tanto existe relación entre ambos, *la realidad* brinda a este último datos e información, los cuales, en todo caso, serán estructurados en proposiciones según las capacidades sensibles, intelectuales e históricas de quien los recibe. Por lo tanto, las líneas siguientes presentan brevemente algunos hechos que, en su conjunto, buscan dar luz sobre las condiciones actuales en que se encuentra la educación superior en Latinoamérica y, con ello, cada lector podrá hacerse de una explicación sobre las bondades y perversidades manifiestas en esta región con respecto a los factores que influyen en la injusticia cognitiva.

La región subcontinental que nos ocupa es la zona más desigual en el ámbito socioeconómico mundial²³ y no se distingue por ejercer poder sobre el resto del orden geopolítico, sino que se la considera una región en vías de desarrollo (y este último concepto —desarrollo— es la categoría que reúne el conjunto de características de los países poderosos que detentan el colonialismo). Estos hechos nos llevan hacia reflexiones sobre las relaciones internacionales, terreno en el que las naciones poderosas, con apoyo económico de actores no estatales, se unen con el propósito de controlar los recursos naturales y la vida en

21. Víctor M. González Esparza, *Trompo a la uña. Breve historia de Aguascalientes*, Eximia, Aguascalientes, 2017.

22. María Christiansen, “Epistemología depredadora y paz violenta ...”, p. 284.

23. Lorenza Villa Lever, “La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, N° 81, 2019, pp. 615-631.

general, a costa de Estados menos poderosos que ven menguadas sus soberanías.²⁴

En el ámbito económico —relevante por las condiciones que dicta en esferas *macro* y *micro*— se ha pasado mundialmente de la mercantilización de la fuerza de trabajo (o capital físico) al comercio del conocimiento como elemento generador de riqueza. Así se entiende que las universidades —y la educación superior en general— desempeñen un papel axial en las estrategias gubernamentales de desarrollo generalmente vinculado al crecimiento económico. De este hecho derivan múltiples críticas, pues se ha buscado anclar la educación superior en términos que funcionen para el mercado y para la globalización occidental, es decir, con la finalidad del crecimiento económico. De este modo, organismos internacionales como el Banco Mundial²⁵ llevan años proponiendo préstamos para quienes no puedan costear su estancia académica en el nivel superior. Tales préstamos se pueden entender como fondos recuperables que, en un primer momento, apoyan algunos gastos de quienes los reciben, pero constituyen una deuda y pueden provocar problemas financieros, por lo que no son, en el fondo, beneficios. El Banco Mundial también propone apoyo sólo para aquéllos que lo merezcan —¿de quiénes se trataría?—, favorece a las instituciones privadas (y los financiamientos de particulares) más que a las públicas, así como el aumento de las cuotas enmarcado en la autonomía financiera de las instituciones de educación superior. Este esquema busca replicarse sin consideraciones particulares claras respecto de las condiciones de cada país y, por supuesto, de manera paradójica, resulta que cada aplicación es diferente según aspectos contextuales.

24. Boaventura de Sousa Santos, "Introducción a las Epistemologías del Sur", p. 26.

25. Banco Mundial, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, 1995, <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports>

Así pues, en los últimos 30 años la educación superior en América Latina ha virado hacia la globalización y mercantilización, y, en general, se han forjado asimetrías que propiciaron fragmentación social, con lo cual se acentuó la clasificación de las y los jóvenes por género y estrato social, afectando sus oportunidades educativas.²⁶ Al respecto, Tedesco coincide en que en la década de los noventa se puede anclar el viraje economicista de manera más notoria, puesto que, desde entonces, se ha favorecido la privatización impuesta por el mercado como dinámica económica que trajo como resultado la carencia de sentido generalizada, incluso en la toma de decisiones políticas.²⁷ Los ajustes aplicados en los presupuestos destinados a las universidades públicas, en conjunto con el incremento de universidades privadas, se relacionan directamente con el auge del neoliberalismo y sus políticas de recorte y reconfiguración aplicadas particularmente en la región subcontinental que nos ocupa.²⁸ En suma, los

[...] fenómenos actuales como la mercantilización de la naturaleza y la apropiación que hace la globalización neoliberal de los conocimientos tradicionales asociados a la biodiversidad están produciendo efectos sobre la autonomía universitaria, pues las actividades, prioridades y agendas de investigación de las universidades públicas se ven condicionadas por la lógica de mercado, que expropia de su saber milenario y sus sistemas de pensamiento a grupos humanos. No obstante, la universidad pública también puede hacer esfuerzos por desafiar las lógicas de poder dominantes en pro de una universidad más inclusiva y decente.²⁹

En consecuencia, con el viraje economicista, las universidades latinoamericanas buscan formar profesionistas en el marco de la compe-

26. Lorenza Villa Lever, "La configuración de la educación superior clasifica...", p. 616.

27. Juan Carlos Tedesco, "Educación y justicia social en América Latina...", p. 39.

28. Jorge Gibert, "La redefinición de las identidades de los científicos sociales latinoamericanos: ¿hacia un nuevo colonialismo intelectual?" en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, N° 1, 2017 pp. 35-55.

29. Antoni Jesús Aguiló Bonet, "La universidad y la globalización alternativa...". Ver el apartado "La Universidad y la globalización contrahegemónica", párrafo 10.

tencia, el individualismo, la eficiencia y la maximización de ganancias, respondiendo a la sociedad capitalista o neoliberal de nuestros días. Así, se puede afirmar que aquéllas no están generando condiciones favorables para la permanencia de quienes provienen de contextos históricamente vulnerados, por lo que, para ellos y ellas, concluir la aventura universitaria podría ser un desafío mayor y un reto constante a sus capacidades tanto afectivas como cognitivas, lo que les coloca en desventaja respecto a otros y otras en condiciones socioeconómicas e histórico-culturales más favorables. Esto condiciona su trayectoria educativa y posteriores resultados académicos y laborales, sólo por señalar algunas consecuencias. Si a ello se suman aspectos étnicos, epistémicos, de género, de religión o rasgos biológicos, tenemos que los sujetos fuera de la norma sociocultural mayormente aceptada y vigente son estigmatizados y considerados inferiores, lo cual ha servido para justificar y establecer como válidas la discriminación, la exclusión y la dominación.³⁰

En cuanto a la discriminación, debe considerarse que guarda una estrecha relación con la pobreza, en tanto que ésta es una de las dimensiones de la desigualdad. Es relevante tenerlo en cuenta porque, como se apuntó líneas atrás, América Latina no es precisamente una región que se distinga por su poder económico; de modo que, en parte, la discriminación está ligada a esta zona geopolítica (aunque no sólo a ella). Esto resulta más evidente en ciertas comunidades como grupos originarios, migrantes y afrodescendientes; lo que convierte la discriminación en otro problema de Latinoamérica, en cuyo combate algunos organismos internacionales han externado sugerencias por medio de propuestas que atienden la diversidad cultural.

La globalización del capital y de las prerrogativas a una cultura (formando una amalgama entre el saber, el mercado y el trabajo) se instala

30. *Ibidem*, párrafo 5.

a la par de la occidentalización (que no permite recuperar formas alternativas de conocimiento) y, lo que viene junto con ello, la casi imposible valoración de maneras alternas de vida y convivencia.³¹ Así, de manera paradójica, las presiones que la globalización capitalista ejerce a partir de las metas que impone a la educación superior latinoamericana sin distinción de nación hacen de la interculturalidad un proyecto irrealizable. Y más aún, de ningún modo la globalización podría verse por ahora como cooperación internacional. Sin embargo, es factible construir proyectos alternativos a partir de reconocer y dar por hecho el colonialismo que persiste, lo cual podría hacer más fácil entender el planteamiento educativo y filosófico intercultural, y su relación con la elaboración de productos a partir del interconocimiento.

Otro elemento problemático es la desvinculación entre universidad y comunidad como consecuencia de privilegiar la esfera económica y el lucro. Si bien se reconoce la necesidad de un mínimo de estabilidad financiera para la consecución de los propósitos que toda institución de educación superior se propone, esto no debería ser motivo para relegar la vinculación con su sociedad. La labor universitaria ha de apoyar y estimular el crecimiento de la economía, y también debe estar vinculada al interés general y al bien común de la sociedad. No obstante, por el contrario, conforme las autoridades universitarias se enfilaron a acatar las metas impuestas y a las negociaciones por el presupuesto, el área burocrática ganó espacio y fuerza, mientras que la institución pasó a depender de los resultados de sus actividades de gestión y administrativas,³² por lo que los proyectos educativos, paradójicamente, pasaron a estar en segundo plano.

31. Sigifredo Esquivel Marín, "Sobre el conocimiento y la creación desde América Latina" en Rigoberto Martínez (Coord.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa/Red de Investigadores Educativos Chihuahua, Chihuahua, 2011, pp. 149-172.

32. Humberto Muñoz García, "La autonomía universitaria. Una perspectiva política" en *Perfiles educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, número especial, 2010, pp. 95-107.

Se han planteado alternativas a los problemas expuestos hasta ahora en torno a la discriminación socioepistémica y a las desigualdades derivadas de intereses economicistas. Por ejemplo, para el caso de Colombia, que tiene condiciones sociales e históricas semejantes a las de México, Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz postulan que es en los grupos de investigación y desde los programas de posgrado donde se ha de prestar atención a los grandes problemas contemporáneos relacionados con los grupos originarios, atendiendo sus formas de representación, memorias ancestrales, diversidad lingüística, derechos y saberes tradicionales,³³ lo que a la vez constituye uno de los senderos a favor de la vinculación.

Otra opción, de mayor alcance, es recurrir a la decolonialidad, concebida como un instrumento político y conceptual cuya base es la comprensión de la colonización, para luego apoyar en la visualización de la problemática, además de proponer vías para transformar los efectos nocivos del colonialismo. A propósito de esas vías propuestas, es importante reconocer que puede haber varias, ya que “si la desigualdad tiene muchas caras, muchas aristas y muchas dimensiones, la búsqueda de la igualdad también es multifacética y tiene que desplegarse por diversas rutas”.³⁴ No obstante, conviene hacerlo a partir del conocimiento y reconocimiento de las condiciones sociohistóricas concretas de los países americanos, puesto que la lucha contra los efectos negativos de la colonización no puede ser uniforme. Por ejemplo, en el caso de India, a causa de la ancestral segmentación de castas, algunos actos de discriminación, exclusión e injusticia ya existían antes de la invasión británica.³⁵

33. Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz, “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad de Colombia” en *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, abril de 2016, pp. 147–165.

34. Luis Reygadas, “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional” en *Política y cultura. Dimensiones de la desigualdad*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2004, pp. 7–25, p. 25.

35. V. Santhakumar, Gunther Dietz, Elizabeth Castillo Guzmán et al., “¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes” en *Perfiles educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, N° 176, 2022, pp. 186–200.

Posibilidades para hablar de universidades con identidad latinoamericana

¿Las características contextuales de los diversos países de Latinoamérica estarán presentes en sus sistemas educativos, particularmente en sus instituciones de educación superior, de tal modo que se pueda hablar de universidades latinoamericanas? Iniciemos con aspectos generales.

Hemos visto que en los últimos 30 años el Estado, de forma parcial, dejó de hacerse cargo de la educación. Así se abrió la posibilidad para la creación del mercado de servicios universitarios, en el cual la institución es vista como banco de conocimientos que pueden comercializarse, en el que la vinculación universitaria se concibe como elemento generador de recursos extrapresupuestarios, la investigación se piensa como generadora de ganancias y estatus, las y los estudiantes pasan a ser consumidores, y las y los docentes son tomados como operarios de la enseñanza. La universidad así planteada (como empresa) discrimina conocimientos que no se pueden mercantilizar tan fácilmente y, a la vez, mediante el velo de la neutralidad y la objetividad, los etiqueta como no científicos, lo que contribuye a la injusticia cognitiva. Cabe recordar que la universidad no es una abstracción, sino una construcción contextual y una respuesta a la necesidad de institucionalizar la educación que, a diferencia de la época industrial inicial (en la que se buscaba instruir para habilitar en el manejo de operaciones maquinales), actualmente cuestiona la homogeneidad y se propone aprender de lo diferente, por lo que los objetivos deberían ser consecuentes con ello, lo que implicaría la incorporación de aspectos regionales en las esferas que conforman la educación (por ejemplo, en el currículo, en política educativa, mirar hacia una reforma de la didáctica, replantear el lenguaje en el aula, resignificar las relaciones interpersonales en los diferentes roles escolares y vigilar los supuestos epistémicos que se privilegian). Sin embargo, en general, el pensamiento euro-occidental es reproducido porque los científicos de América Latina son forma-

dos en ese molde.³⁶ Luego, la historia de las instituciones universitarias en América Latina corresponde a la historia de imposición colonial a partir de los ejes epistemológicos que la articulan³⁷, de manera que la universidad sigue percibiéndose como centro de legitimación de las acciones de los Estados geopolíticamente poderosos que enarbolan una ciencia supuestamente neutral y objetiva, que vendría a ser la cara oculta del colonialismo contemporáneo que erosiona lo alternativo.

Con ello, podría creerse que las universidades en América Latina sólo pueden tener dos caras radicalmente opuestas: por un lado, la de luchar contra el colonialismo; por otro, la de reproducir los esquemas epistémicos que surgen en los países poderosos. Esto nos conduciría a la lamentable conclusión de que ninguna de esas posturas nos lleva al reconocimiento y la incorporación de las características propias de la multiculturalidad en los países de esa región. Empero, de ambas caras, la primera parece ser más esencial para conseguir una configuración de las instituciones de educación superior más cercana al contexto de Latinoamérica. Queda, por lo tanto, la tarea de traer a la existencia lo que ha permanecido como inexistente y se ha mantenido ausente. Éste es el objetivo que se plantea para consolidar el viraje epistemológico, lo cual implica rechazar los rasgos de invalidación de lo alternativo propios de la epistemología depredadora en el marco de una cosmovisión euro-occidentalista.

Debemos reconocer que se ha democratizado el acceso a la educación y puede hablarse de una mayor participación de grupos históricamente excluidos, pero esto convive simultáneamente con la carestía y la pobreza. Por ello es posible afirmar que la fórmula que promete correspondencia entre más educación y mayor crecimiento económico no ha dado los resultados esperados, lo que quizá se deba a la superficialidad de los tratamientos y los diagnósticos. En esa lógica es posible pen-

36. Jorge Gibert, "La redefinición de las identidades de los científicos sociales...", p. 39.

37. Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz, "Interculturalidad y justicia cognitiva...", p. 156.

sar en tratamientos de la problemática más profundos, sin perder en cobertura y atendiendo la injusticia cognitiva que acarrea relaciones desiguales dentro de la academia. Además, es necesario considerar el vínculo estrecho entre la desigualdad de recursos materiales, de oportunidades y de resultados que, en el terreno macro, se consolida con el colonialismo como problemática geopolítica y, en el terreno micro, se asienta a partir de la discriminación y exclusión social de grupos bien identificados. En ese sentido, la injusticia cognitiva se puede ubicar en la desigualdad de oportunidades debido a las dificultades de compartir, convivir y participar desde propuestas epistémicas alternativas³⁸. Por lo tanto, la finalidad no puede ser la duplicación de lo que se hace en Europa y Estados Unidos, sino la elaboración de un enfoque propio que surja de nuestros contextos, necesidades, experiencias e intereses locales.³⁹

Por último, a modo de acotación, también podemos observar en el momento actual de nuestras universidades la desvalorización e, incluso, la exclusión de conocimientos con fuertes raíces en la Grecia antigua (occidentales, por lo tanto), como es el caso de la filosofía y otras humanidades. Esto es consecuencia del privilegio a los saberes de aprovechamiento económico-capitalista. No obstante, en el seno mismo de la práctica filosófica también se cae con frecuencia en intentos de unificarla y uniformarla, vetando determinadas propuestas filosóficas y otras realidades. Tal es la razón por la cual se afirma que la filosofía no es un mártir inocente en el campo de la injusticia cognitiva.⁴⁰ Por ello, quienes tenemos interés en las áreas humanistas podemos cuestionar

38. Ejemplos de éstas son las que resisten en las comunidades originarias, tales como las comprensiones en torno a la naturaleza, la salud, la alimentación, la educación, la economía, la comunalidad, entre otras.

39. Ewa Doma'ska, "La justicia epistémica y la descolonización...", p. 459.

40. María Christiansen, "Justicia cognitiva. La responsabilidad epistémica de la universidad ante los dilemas sociales contemporáneos" en Ana Cristina Ramírez Barreto (Coord.), *Universidad y bioética*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Autónoma de Querétaro/Universidad de Guadalajara/Universidad de Guanajuato/Miguel Ángel Porrúa, México, 2017, pp. 59-72.

la desvalorización de la que son objeto, para sensibilizarnos ante la injusticia cognitiva global.

Conclusión

Este trabajo ha puesto de manifiesto, de forma teórica, qué es y cómo opera la injusticia cognitiva a partir de las implicaciones coloniales y capitalistas. Sobre esta base se plantea la necesidad de investigaciones que puedan dar cuenta de sus manifestaciones empíricas a partir de acercamientos a las y los sujetos que posean conocimientos y saberes hasta el día de hoy alternos, para conocer sus experiencias, historias de vida, propuestas epistémicas, existenciales y socioculturales; lo que permitiría comprender las raíces que configuran este tipo de injusticia. Es de suma relevancia la participación de grupos vulnerados tales como pueblos originarios, obreros, campesinos, mujeres, entre otros. Y es importante agregar que no sólo se necesita erradicar la injusticia cognitiva, sino además conviene tener un punto de llegada. Éste puede ser, con la previa revisión cuidadosa de sus actuales aplicaciones y del alcance que puede tener, la interculturalidad.

Finalmente, en lo que se refiere al papel de las universidades e instituciones de educación superior en general, podemos y estamos obligados a repensarlas de acuerdo con las necesidades de nuestros días y nuestras regiones, es decir, a contribuir con replanteamientos profundos de su estructura, funcionamiento y prácticas para motivar una transformación social y epistemológica que contribuya a la pertinencia y contextualización de esas instituciones. Ésta es una propuesta hacia una epistemología plural, no un rechazo fundamentalista del conocimiento euro-occidental. Se trata de recuperar conocimientos alternativos, lo cual exige renovar nuestras nociones antropológicas para promover cambios cognitivos y, acaso más importante aún, de la sensibilidad. X

Fuentes documentales

- Aguiló Bonet, Antoni Jesús, “La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes” en *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Nº 2, 2009, <https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430001.pdf> Consultado 26/X/2021. Documento electrónico sin paginación.
- Anaya, José Vicente, *Pueblos originarios. Apaches, dakotas, mayas, mazahuas, rarámuris...*, Ediciones Proceso, México, 2020.
- Banco Mundial, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, 1995, <http://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rioroBox2150A1995001.pdf> Consultado 23/XI/2020.
- Camacho Sandoval, Salvador, *La luz y el caracol. Estudio, lucha y placer en la universidad*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 2016.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Caicedo Ortiz, José Antonio, “Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad de Colombia” en *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, abril de 2016, pp. 147–165.
- Christiansen, María, “Epistemología depredadora y paz violenta. Consideraciones filosóficas sobre la construcción de una justicia cognitiva” en *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, Hipatia Press, Barcelona, Nº 3, noviembre de 2017, pp. 281–306.
- “Justicia cognitiva. La responsabilidad epistémica de la universidad ante los dilemas sociales contemporáneos” en Ramírez Barreto, Ana Cristina (Coord.), *Universidad y bioética*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Universidad Autónoma de Querétaro/Universidad de Guadalajara/Universidad de Guanajuato/Miguel Ángel Porrúa, México, 2017, pp. 59–72.

- Didriksson, Axel, “El futuro anterior. La universidad como sistema de producción de conocimientos, aprendizajes e innovación social” en Acosta Silva, Adrián *et al.* (Comps.), *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2015, pp. 381-412.
- Doma’ska, Ewa, “La justicia epistémica y la descolonización del poscolonialismo (caso de Europa Central y del Este)” en Ciechanowski, Jan Stanislaw y González Caizán, Cristina (Eds.), *España – India – Rusia. Centros, fronteras y periferias de las civilizaciones*, Universidad Adam Mickiewicz de Pozna’, Varsovia, 2018, pp. 449-459.
- Esquivel Marín, Sigifredo, “Sobre el conocimiento y la creación desde América Latina” en Martínez, Rigoberto (Coord.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa/Red de Investigadores Educativos Chihuahua, Chihuahua, 2011, pp. 149-172.
- Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965.
- Fornet-Betancourt, Raúl, “Interculturalidad, migración y educación en el mundo contemporáneo” en *ETD-Educação Temática Digital*, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, N° 3, julio/septiembre de 2021, pp. 581-591.
- Gibert, Jorge, “La redefinición de las identidades de los científicos sociales latinoamericanos: ¿hacia un nuevo colonialismo intelectual?” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, N° 1, 2017 pp. 35-55.
- González Esparza, Víctor M., *Trompo a la uña. Breve historia de Aguascalientes*, Eximia, Aguascalientes, 2017.
- Mandujano Estrada, Miguel, “Justicia epistémica y epistemologías del Sur” en *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, Universitat de Barcelona, Barcelona, N° 10, 2017, pp. 148-164.

- Muñoz García, Humberto, “La autonomía universitaria. Una perspectiva política” en *Perfiles educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, número especial, 2010, pp. 95–107.
- Reygadas, Luis, “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional” en *Política y cultura. Dimensiones de la desigualdad*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2004, pp. 7–25.
- Rodríguez, Iokiñe, Sletto, Bjorn, Leal, Alejandra *et al.*, “A propósito del fuego: diálogo de saberes e injusticia cognitiva en territorios indígenas culturalmente frágiles” en *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile, N° 15, 2016, pp. 97–118.
- Salas, María Angélica y Tillmann, Timmi, “El poder transformador de los saberes en paisajes de terrazas” en *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, N° 1, 2021, pp. 267–301.
- Santhakumar, V., Dietz, Gunther, Castillo Guzmán, Elizabeth *et al.*, “¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes” en *Perfiles educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, N° 176, 2022, pp. 186–200.
- Sousa Santos, Boaventura de, “Introducción a las Epistemologías del Sur” en Meneses, María Paula y Bidaseca, Karina Andrea (Coords.), *Epistemologías del sur*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra/Universidad Nacional de San Martín/Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018, pp. 25–61.
- Tedesco, Juan Carlos, “Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras” en Camacho Sandoval, Salvador (Coord.), *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 2018, pp. 37–47.

- Universidad Popular de los Movimientos Sociales, *Carta de Principios de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales*, 4/XII/2012, http://www.universidadepopular.org/site/media/documentos/Carta_Principios_UPMS_Espanol.pdf Consultado 17/IV/2023.
- Villa Lever, Lorenza, “La configuración de la educación superior clasifica a las y los universitarios y afecta sus oportunidades educativas” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, N° 81, 2019, pp. 615-631.
- Visvanathan, Shiv, *A Carnival for Science. Essays on Science, Technology and Development*, Oxford University Press, Delhi, 1997.