

BLANQUITUD Y CIENCIA POLÍTICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA, SECCIONAL CALI. (RE)PRODUCCIÓN DEL PRIVILEGIO SOCIO-
RACIAL EN ESPACIOS ACADÉMICOS MODERNO/COLONIALES.

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR LOS TÍTULOS DE POLITÓLOGAS

ISABELLA GÓMEZ CASTAÑO
JUAN MEDINA VILLEGAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIA POLÍTICA Y JURÍDICA
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
SANTIAGO DE CALI
COLOMBIA
2024

BLANQUITUD Y CIENCIA POLÍTICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA, SECCIONAL CALI. (RE)PRODUCCIÓN DEL PRIVILEGIO SOCIO-
RACIAL EN ESPACIOS ACADÉMICOS MODERNO/COLONIALES.

ISABELLA GÓMEZ CASTAÑO
JUAN MEDINA VILLEGAS

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO:
CARLOS ANDRÉS DUQUE ACOSTA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIA POLÍTICA Y JURÍDICA
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
SANTIAGO DE CALI
COLOMBIA
2024

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Problema de investigación	5
1.2 Hipótesis	10
1.3 Estado del arte	10
1.4 Orientaciones teóricas	19
1.5 Metodología	37
1.6 Objetivos de la investigación	39
1.7 Presentación de los capítulos	40
2. CAPÍTULO I: INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA CIENCIA POLÍTICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI	42
2.1 La universidad jesuita y la modernidad/colonialidad	43
2.2 Ciencia política en la pontificia universidad javeriana, seccional cali	54
2.3 Conclusión	65
3. CAPÍTULO II: ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR	69
3.1 Línea de Teoría Política	76
3.2 Línea de Metodología	81
3.3 Línea de Sistema Político	87
3.4 Énfasis en Integración al Sistema Internacional	95
3.5 Conclusión	104
4. CAPÍTULO III: AUTOETNOGRAFÍA DE LA MEMORIA	108
4.1 Isabella	109
4.2 Juan	120
4.3 Conclusión	133
5. CONCLUSIONES	136
6. REFERENCIAS	145

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias y amigos que nos acompañaron en el proceso de construcción de esta investigación, y a los dos docentes cuyo apoyo fue fundamental para nosotras durante toda la carrera y en la elaboración de este trabajo.

“Pretenden incluso en ocasiones decirnos que han *cargado nuestras maletas*. No desaprovechan ocasión para recordárnoslo. Quienes lo han hecho son nuestros hermanos, pero puedo sugerir que en verdad nunca cargaron nuestras maletas. Jamás. (...) ¿Por qué no se deciden a llevar *sus* maletas? Por si su historia los hizo Blancos, nada los obliga a quedarse ahí”.

(Houria Bouteldja, *Ustedes, los blancos*).

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema de investigación

Decir, sin más, que “la ciencia política tiene por objeto de estudio el poder” puede llevarnos a desconocer que el poder en su complejidad nos atraviesa en todo momento. Pensar en las relaciones de poder, las estructuras que las organizan o las lógicas con las que operan como simples “objetos” enfrente nuestro a los que dirigimos nuestra atención investigativa es un error. Hacerlo implica desconocer que estamos ubicadxs en posiciones específicas dentro de esas mismas relaciones de poder que queremos estudiar. Estudiar las políticas públicas, la gobernanza, los sistemas políticos, las relaciones internacionales o la resolución de conflictos sin interrogarnos por el lugar material y epistemológico desde el que lo estamos haciendo es un error. Hacerlo es muestra o de una gran ingenuidad, o de una arrogancia que termina por naturalizar posicionalidades políticas y violencias asociadas a ellas. Por lo tanto, en el caso de quienes participamos del quehacer politológico realizado en la universidad javeriana cali¹, es necesario visibilizar el lugar desde el que nos estamos enunciando, problematizarlo e intentar contribuir a la construcción de relaciones más horizontales, justas y respetuosas de todas las formas de vida. ¿Qué posición ocupamos lxs polítologxs javerianxs (docentes y estudiantes) en las jerarquías de raza, clase, sexo/género/sexualidad, geografía? ¿Desde qué marcos epistemológicos estamos fundamentando nuestro trabajo? ¿Cuáles son las teorías que asumimos como imprescindibles para adelantar las investigaciones politológicas? ¿A qué genealogías de pensamiento acudimos para analizar la política, y a cuáles no prestamos atención? ¿Cómo ha llegado a configurarse el espacio institucional que hoy es la carrera de ciencia política en la universidad javeriana cali?

¹A lo largo del trabajo se tomó la decisión de escribir ciertas palabras con mayúscula inicial que corresponde según las reglas formales, y otras no. La razón es que se busca descentrar simbólicamente el lugar de privilegio, visibilidad y reconocimiento asociado a ciertos nombres.

De hecho, es fundamental plantearnos si el objetivo de la ciencia política que estamos realizando es únicamente estudiar las relaciones hegemónicas de poder imperantes, o si decidimos ir más allá para contribuir a un cambio en esas dinámicas políticas que estamos analizando: si le apostamos a un análisis acrítico del poder que observamos, a un estudio desde el “punto cero” del investigador social cartesiano que todo lo ve y en nada se involucra, o si asumimos la tarea de mirar primero hacia dentro, revisar nuestra posición en las relaciones de poder y dominación y, problematizando nuestros propios lugares de enunciación, contribuir a su desmantelamiento. Las autoras de este trabajo concebimos nuestro ejercicio investigativo y profesional en este último sentido. Partimos de la idea de que los órdenes sociales, las relaciones de poder y las jerarquías de dominación son construcciones histórico-políticas que han llegado a consolidarse a través de complejos procesos de despojo, saqueo y violencia. Entre ellos se encuentra el establecimiento de una epistemología eurocéntrica que se manifiesta en la universidad occidentalizada como centro privilegiado de producción de conocimiento (Grosfoguel, 2022a). Se trata de un proceso jerarquizante que sitúa ciertos conocimientos como superiores a otros, dotando de credibilidad y prestigio a aquellos que resultan privilegiados, y la universidad con su currículo académico juega un rol fundamental en dicho proceso. Fals Borda (1970) expone que el conocimiento producido en las universidades no puede entenderse sin considerar su estrecha relación con el poder. En adelante veremos que se trata de un conocimiento racializado, y que la carrera de ciencia política no está exenta de ocupar un lugar dentro de estas lógicas de poder.

Este es un espacio académico urbano de élite en una periférica neocolonial del sistema-mundo. Es desde allí que estamos hablando como institución, como científicxs y académicxs, y si bien “no tenemos la culpa” de la existencia de ese lugar ni de sus cargas políticas, sí recae en nosotrxs la responsabilidad de detener la inercia con la que se reproducen estas lógicas de poder. En este sentido, una de las tareas fundamentales de la ciencia política ha de ser encontrar formas de subvertir las formas hegemónicas de producir conocimiento, en aras de hacer posibles otros mundos por fuera de la opresión y la dominación que caracterizan a este. No hacerlo es asumir un lugar de complicidad con los órdenes hegemónicos que desatan la violencia contra tantas subjetividades y colectividades en el mundo, incluso frente a nuestros propios ojos.

Es indudable que el trabajo (auto)crítico es complejo e incómodo. Así como ha sido difícil para nosotras adelantar este ejercicio, poniendo en duda nuestras propias concepciones y certezas

más personales, sabemos que también lo será para la institución que es objeto de estudio crítico en esta investigación. Ante esto, es importante resaltar que aquí no se trata de señalar o emitir juicios personales contra nadie. Es indudable que dentro de la carrera de ciencia política y la universidad javeriana cali hay un gran equipo de trabajadores y estudiantes de las mejores cualidades a quienes agradecemos muchos aprendizajes durante nuestro proceso educativo. Por lo tanto, esto no es en contra de ellxs ni de nadie. Este trabajo lo realizamos como un ejercicio crítico de unas *estructuras de poder y dominación* en las que todos, todas y todes, queramos o no, estamos inmersxs. Y como estamos convencidas de la necesidad de desarticularlas, nos parece imprescindible empezar por identificar dónde estamos dentro de esa matriz múltiple. Aquí se ensaya un ejercicio de “concientización”, que puede entenderse como una reflexión crítica sobre la propia trayectoria. Este es un asunto complejo que por cierto varía según la persona o institución que se plantee esa pregunta. A lo mejor algunxs ocupamos lugares privilegiados en unos sentidos, pero experimentamos la opresión en otros. Y desde ambas ópticas es necesario generar conciencia al respecto para posteriormente movilizarnos y problematizar las relaciones jerárquicas que ubican a unos seres en posiciones de superioridad frente a otros.

Creemos que esta última idea puede ser compartida por quienes conforman el personal de la carrera. Esperamos que este proyecto de grado sirva como una invitación para que en adelante sea más recurrente el trabajo autocrítico dirigido a desestabilizar relaciones políticas de dominación. Es clave resaltar que este tipo de trabajos, si han de tener sentido, no pueden realizarse desde una posición que se asuma a sí misma como concedora de las “soluciones” a los problemas que identifica, o de las condiciones políticas que problematiza. No es desde esa perspectiva que se realizó este ejercicio, y es por eso que aquí no se pretende formular alternativas ni dar soluciones. La apuesta de este trabajo es aportar al reconocimiento de ciertas dinámicas de poder que por lo general se mantienen invisibilizadas en las prácticas, discursos e imaginarios de la academia. Más que prescribir salidas, se busca, como propone Sara Ahmed (2007), dar espacio a la fuerza de la crítica y su capacidad de identificar hábitos institucionales que han sido coherentes con el mundo jerarquizado, estratificado y racializado en el que vivimos. Solo mostrando estas realidades, expone la autora y compartimos nosotras, es posible mantener abierta la posibilidad de cambios políticos sustanciales.

Dicho esto, el presente trabajo parte por asumir que la carrera de ciencia política en la universidad javeriana de cali es un espacio académico que, como cualquier otro, no está exento

de reproducir relaciones de poder y dominación. En particular se hará énfasis en su construcción como una disciplina blanca² y geo/corpopolíticamente orientada hacia occidente. En estos conceptos se profundizará más adelante, pero en pocas palabras esto significa que la disciplina recoge una serie de herencias institucionales y ocupa una posición de privilegio resultante de la interacción entre conocimiento, poder y subjetividad. Así, por lo general concibe las formas occidentales de producción del conocimiento como las únicas válidas e invisibiliza ciertas continuidades implicadas en su historia colonial como espacio académico, lo cual redundo en la configuración de subjetividades alineadas con el proyecto moderno/colonial.

Podemos notar que las asignaturas de la carrera no se plantean el objetivo de problematizar la enseñanza moderno/colonial. No existe en ellas mayor espacio para la diversidad epistémica más allá de las doctrinas eurocéntricas/norteamericanocéntricas. La ciencia política estadounidense parece ser la fuente paradigmática a la que se acude en la carrera para fundar el ejercicio disciplinar que aquí se realiza. Las pocas asignaturas que intentan desligarse de esa línea teórica siguen recurriendo a contenido occidental (u occidentalizado, en su defecto) incluso para explicar los contextos latinoamericanos, colombianos, o de otras experiencias histórico-políticas diferentes a las del mundo occidental. De hecho, nos encontramos con construcciones curriculares cuyo contenido es mayoritariamente producido por hombres de Europa y el norte global, lo cual reproduce lógicas de racismo/sexismo epistémico. Así, existe un predominio notable por la ciencia política centrada en el funcionamiento técnico del estado-nación moderno, la democracia liberal representativa y la institucionalidad internacional hegemónica. El pensamiento crítico producido por autorxs de los Surxs globales que desarrollan epistemologías otras parece no ser válido como lectura obligatoria en los diseños curriculares de los cursos. Todo lo anterior demarca una aparente disposición por continuar el predominio epistémico colonial.

Así pues, las estructuras de la carrera determinan la validez de las epistemologías que se pueden reproducir y las que no, lo cual incide en el tipo de conocimiento que se imparte en las clases y es aprehendido por lxs estudiantes. En esta medida, es fundamental preguntarnos por el tipo de subjetividad que construimos quienes transitamos esta experiencia curricular. Si el horizonte de posibilidades teóricas que se nos presenta se resume, a grandes rasgos, a unos cuantos

²Con esto hacemos referencia a la blanquitud como espacio privilegiado de poder, que incluye, pero no se limita a la blancura como característica fisiológica. Esta discusión teórico-política será crucial para el desarrollo del presente trabajo.

autores europeos, norteamericanos o de universidades de élite bogotanas, ¿cómo estamos comprendiendo el poder, que, decimos, es el objeto de estudio? ¿La política de qué mundo estamos estudiando? ¿Acaso no reflexionan sobre estos asuntos quienes habitan otras geografías de la razón, y que de hecho experimentan el poder no desde el privilegio sino desde la opresión?

Todos estos son asuntos clave, en particular cuando hablamos de una carrera que está compuesta -tanto en el estudiantado como en el profesorado y el personal directivo- por una mayoría abrumadora de personas blancas y blanco/mestizas. Es decir, no solo hay una supremacía blanca en lo epistémico, sino también en lo demográfico: se cuentan con los dedos las personas no-blancas que hacen parte del programa. Esto sin duda tiene una incidencia en cómo las subjetividades blancas (o blanqueadas) que habitamos este espacio concebimos nuestra blanquitud: está demostrado que la convivencia cotidiana con personas no-blancas es fundamental -aunque no suficiente- para reconocer la propia pertenencia étnico/racial, para asumirnos como blancxs, revisar el propio privilegio y problematizar la posicionalidad socioracial que habitamos (Ortiz-Piedrahita & Tavolaro, 2021). Este tipo de ejercicios no se promueven en la carrera de ciencia política de la javeriana cali.

Por otro lado, el programa académico y la universidad en cuestión tienen una historia de vínculos con las lógicas de dominación moderno/coloniales que se mantiene voluntariamente invisibilizada para quienes cursamos sus asignaturas. Desde la época de la conquista hasta hoy han existido procesos simbólicos y materiales de dominación en Cali y el Valle del Cauca, en los que los sectores dominantes han guardado estrecha relación con espacios de producción de conocimiento como este. Así, es fundamental preguntarnos por las implicaciones epistémicas y políticas de la historia colonial que precede a la institución académica que habitamos. La historia del capitalismo racial que ha acontecido en esta región sigue aconteciendo en el presente, de manera que los procesos de colonización, esclavitud, despojo y violencia, si bien son invisibilizados en el currículo, deben interpelarnos a la hora de producir conocimiento. No prestarles atención implica sostener una posición política a favor de su continuidad en tiempo presente y, por el contrario, visibilizarlos representa el interés de fortalecer alternativas políticas a la dominación.

En este sentido, la presente investigación pretende acudir a los estudios interdisciplinarios sobre la blanquitud y a la teoría decolonial para problematizar la ciencia política en la

universidad javeriana cali como espacio académico. Este trabajo responde a un interés político y crítico de desestabilizar el privilegio que representa la blanquitud, que tiene dimensiones económicas, epistémicas, sociales, espirituales, políticas, etc., en el plano local, nacional y global. Asimismo, el trabajo responde al llamado que hace el feminismo decolonial, en particular Ochy Curiel (2018), en el sentido de que, si bien dentro de la universidad como centro de poder que concentra la lógica del conocimiento no se puede hacer descolonización - descolonizar la academia significa hacerla desaparecer-, sí se puede generar pensamiento crítico. Tras cursar nueve semestres de la carrera, seguimos esperando que efectivamente esta sea una posibilidad dentro de la misma, especialmente sabiendo que la crítica aparece como un elemento fundamental tanto en los diferenciales que el programa dice tener al ofrecerse a nuevxs aspirantes, como en el perfil de egreso proyectado para quienes pasamos por sus aulas.

1.2 Hipótesis

La carrera de ciencia política de la universidad javeriana seccional cali, dada su procedencia jesuita y occidentalizada, está situada en una posición de privilegio socioracial desde la cual imparte un conocimiento fundado en teorías eurocéntricas/norteamericanocéntricas y sienta las condiciones para que sus estudiantes aspiren a la blanquitud como horizonte de subjetivación, redundando en la reproducción del proyecto civilizatorio moderno/colonial.

1.3 Estado del arte

Dentro del campo de la ciencia política en Colombia se han formulado diversas reflexiones respecto del quehacer disciplinar politológico a lo largo de los años. El presente estado del arte partirá por presentar las apreciaciones que algunxs autorxs han hecho sobre la politología en Colombia. En particular se centrará en estudios que abordan los aspectos epistemológicos de la disciplina: asuntos como los enfoques, metodologías y presupuestos ideológicos que subyacen el ejercicio politológico en el país. Sus apreciaciones fueron de utilidad para el desarrollo de los primeros dos capítulos de la investigación. Posteriormente, y dado que el proyecto de investigación que aquí se plantea versa sobre las manifestaciones de la blanquitud y la geo/corpopolítica del conocimiento en la academia, en particular en la ciencia política, se abordarán algunos estudios que han explorado dicho problema teórico-político al interior de instituciones académicas. Estos estudios se tuvieron en cuenta para toda la investigación, pero especialmente para el segundo y tercer capítulo del trabajo.

En general, en los textos del primer grupo de análisis hay un consenso en que la ciencia política se formalizó en Colombia hacia la década de 1960. Para aquel momento se importaban desde Estados Unidos los fundamentos de la disciplina a las universidades privadas de Bogotá. No obstante, en la actualidad la carrera cuenta con más de 300 programas entre pregrado y posgrado (maestría, doctorado y especializaciones), que se ubican ya en una gran parte del territorio colombiano. María Fernanda Ramírez y Santiago Leyva (2015) dirán que desde la creación de la Asociación Colombiana de Ciencia Política se ha facilitado la recopilación de datos sobre el estado de la disciplina. Entre estos, lxs autorxs destacan dos, el primero sobre las congregaciones de académicos y los temas que se frecuentan en estos congresos. Aquí lxs autorxs mencionan que, tras revisar los tópicos que recurren en los mismos, llama la atención la poca presencia de discusiones metodológicas y trabajos comparativos, así como la exagerada presencia de invitados de estados unidos. El segundo, relacionado con los diagnósticos de limitación de la expansión regional de la disciplina que hacen lxs autores: la ciencia política en Colombia está fuertemente centralizada geográficamente, concentrando la mayor parte de la existencia y acceso a los programas relacionados a la disciplina en las regiones cercanas a Bogotá, en el centro y norte del país, lo cual asevera las asimetrías de producción de conocimiento en Colombia.

Por la misma línea, Ramírez y Leyva (2015) nos dirán que la epistemología que se reproduce en la ciencia política en Colombia es importada principalmente de europa continental y norteamérica, pues a pesar de que hay recuento de esfuerzos por empezar a forjar referentes comunes de la disciplina en el país, el mayor nivel de lectura y citación se remonta a esas geografías. El recuento de producción de conocimiento de la ciencia política lo hacen lxs autorxs a partir de una base de datos de publicaciones entre 2004 y 2014. La revisión arrojó que las categorías más estudiadas en Colombia son relaciones internacionales, conflicto armado, políticas públicas y teoría política. Como veremos, múltiples autorxs señalan que la ciencia política colombiana ha tenido una clara tendencia empírico-analítica, influenciada por la corriente conductista norteamericana en las ciencias sociales, y por tanto ha estado marcada por factores ideológicos que delimitan de maneras particulares sus objetos y métodos de estudio.

En este sentido, Romero y Betancur (2022) realizan una investigación cualitativa y un estado del arte incluyendo textos sobre los marcos epistémicos de la ciencia política en Colombia e

identificando patrones de regularidad, diferenciación y alternativas entre ellos. El argumento central de su texto es que la disciplina politológica en Colombia ha construido sus marcos epistemológicos con base en la ciencia política norteamericana, cuyos presupuestos han sido el positivismo y el empirismo, y por lo tanto no ha podido dar cuenta de la realidad actual y de su transformación. Un asunto que resaltan es que la ciencia política en Colombia surge como una alternativa a la sociología influenciada por el marxismo en la década de 1960 (Duque, 2013). En contraposición a dicha tendencia teórica, de gran acogida especialmente en las universidades públicas del país, la ciencia política colombiana, y latinoamericana en general, lanza una apuesta disciplinar basada en los enfoques funcionalistas y sistémicos, así como en los principios del liberalismo y la democracia de origen norteamericano. De forma similar, Caicedo, Baquero y Cuéllar (2014) interpretan el desarrollo epistemológico de la ciencia política en Colombia, argumentando que existe la necesidad de una ciencia política transdisciplinar, pues tradicionalmente la disciplina ha pretendido institucionalizar "un saber" bajo el control de un sistema de conocimiento abstracto. Lo anterior ha implicado que la politología no logra escapar de un primer grupo fundacional que determina la producción de conocimiento a lo largo de la disciplina. Este grupo limita cualquier forma de construcción cognitiva que no sea pensada, referenciada o contrastada con una estructura cuantitativa angloamericana.

Romero y Betancur (2022) exponen que la reflexión interna sobre la epistemología y la metodología de la disciplina politológica en Colombia es escasa. En particular identifican un déficit de análisis crítico de la influencia de la ciencia política norteamericana y su bagaje positivista y empirista, que tiende a reducir la realidad. Para ellxs ha existido una mirada complaciente y muy dependiente de lo que enuncia el modelo norteamericano. De ello se deriva la carencia de un espíritu crítico para identificar las debilidades de la ciencia política de estados unidos. Lxs autorxs resaltan que trabajos como los de Puello-Socarrás (2011), Puello-Socarrás y Jiménez (2019), Múnera (2019) y Ravecca (2010) permiten dar cuenta de este tipo de limitaciones en las elecciones epistemológicas de la ciencia política convencional, así como develar el sentido ideológico de estas elecciones, que a menudo se presentan a sí mismas como "neutrales" u "objetivas". La asimilación acrítica del paradigma científico moderno con pretensión de neutralidad, objetividad y universalidad en las ciencias sociales ha construido una pretensión de verdad que oculta el carácter político de las orientaciones epistémicas. Estas ideas las encontramos en autores del pensamiento crítico occidental como bourdieu (1994), en

términos de la distribución de capital científico, o foucault (1979), en tanto un régimen de verdad desde donde y en el cual se da sentido a la realidad. Desde esta perspectiva, existe una imbricación entre conocimiento y poder que ha sido invisibilizada en la ciencia política colombiana.

Otra de las conclusiones de este estudio es que en las ciencias sociales no es posible un distanciamiento del contexto, como lo puso de manifiesto la obra de Orlando Fals Borda rescatada interesantemente por Leopoldo Múnera (2019). Sin embargo, afirman lxs autorxs, la perspectiva científica hegemónica que se ha reproducido en la academia politológica colombiana pretende construir una racionalidad general que explique lo que se quiere explicar, independiente del contexto social en el que se produce (Subirats, 2012). De esta manera, ocurre a menudo que la ciencia política colombiana, siguiendo los pasos de la norteamericana, toma como objeto de estudio por excelencia el “sistema político”, que comprende exclusivamente las instituciones formales y deja por fuera el resto de elementos constitutivos del amplio campo de lo político (Puello-Socarrás y Jiménez, 2019). La consecuencia de este asunto es preocupante a los ojos de lxs autorxs, pues implica que la ciencia política descuide su dimensión práctica y transformadora, como también lo afirma Murcia (2018).

La perspectiva del estudio realizado por Romero y Betancur (2022) es muy enriquecedora, en particular porque retoma las voces de múltiples autorxs, en su mayoría del Sur Global, que dentro de la ciencia política le han apostado a nuevas politologías en conflicto con la razón científica del ejercicio académico convencional. Resaltamos que retomen a Retamozo (2009) cuando afirma que la apuesta no es solo por explicitar los sesgos epistemológicos de la languidecida ciencia política convencional, sino por elaborar nuevas alternativas, nuevas vías de una politología que le den prioridad a la complejidad de los fenómenos políticos. Asimismo, es clave la importancia que otorgan al reconocimiento de contextos y condiciones políticas que han sido descalificadas en la academia por no caber en los marcos científicos convencionales (Puello-Socarrás y Jiménez, 2019), saberes teóricos y prácticos que son silenciados e inferiorizados. Ahora bien, en este sentido consideramos que hay un déficit en el estudio de lxs autorxs, pues no abordan una perspectiva descolonial explícita, asunto que también sería fundamental para construir saberes politológicos críticos y alternativos. Por ejemplo, adicional a lo que sugieren los autores, es clave considerar lo que las feministas chicanas denominan conocimiento situado (Anzaldúa, 1987). Esto implica que, en contraposición al conocimiento

que pretende universalidad, objetividad y neutralidad, la investigadora pasa a asumirse como parte del objeto de estudio, revisa su posicionalidad corpopolítica en las relaciones de poder y problematiza los procesos de dominación desde ese lugar particular que habita en el mundo.

Así mismo, el presente trabajo considera relevante la propuesta metodológica realizada por Sergio Ángel Baquero, Julián Andrés Caicedo Ortiz y Juan Carlos Rico Noguera (2015), a propósito de la colonialidad del saber presente en la teoría política distribuida por las revistas académicas de la ciencia política en Colombia. Se trata de una herramienta que busca aprehender en los artículos o producciones escritas los imaginarios colonizados. Inicialmente, proponen los autores, se ha de identificar el tipo de teoría política que está siendo analizada, identificando si es de resonancia eurocéntrica o si tiene aportes descoloniales, y en segundo lugar, analizar dichos aportes -si los hay- desde los conceptos de modernidad-alteridad y pensamiento posabismal³. Tras someter un gran volumen de artículos politológicos publicados en dichas revistas académicas, los autores concluyen que en efecto la teoría política en Colombia se encuentra cooptada por la colonialidad del saber, lo cual no solo impide un análisis crítico de la realidad que se está estudiando, sino que de hecho sesga desde el principio la ontología que se está asumiendo al definir dicha realidad.

Habiendo revisado algunos estudios sobre la ciencia política como disciplina en Colombia, es preciso ahora remitirnos a algunos otros que han analizado el tema central de la presente investigación, a saber, la reproducción de los privilegios socioraciales al interior de la academia. Es de resaltar que no hemos identificado hasta ahora ningún estudio que analice la disciplina politológica desde esta perspectiva en el país. Por tanto, a continuación se revisarán algunas investigaciones sobre la blanquitud al interior de la academia, aunque no específicamente de la ciencia política.

Consideramos que el trabajo de Aidaluz Sánchez Arismendi (2022), titulado *¿Cómo hablar de blancura, blanquitud y blanqueamiento en el contexto latinoamericano?* ofrece elementos teóricos y metodológicos fundamentales para abordar la blanquitud como espacio de poder, o más precisamente, de *privilegio*. La autora se remite a estudios mixtos que señalan la existencia

³Este es un concepto de Boaventura de Sousa Santos, autor ampliamente denunciado por su extractivismo epistémico y violencia racista y sexista. Descolonizar el mundo y generar pensamiento crítico en la academia pasa por revisar los compromisos ético-políticos no solo de las instituciones sino de lxs investigadorxs. Por tanto se evitará hacer referencia a dicho autor.

de sistemas pigmentocráticos en América Latina, esto es, inequidades y jerarquías fundamentadas en categorías étnico-raciales en un continuo de color de piel (Télles & Martínez, 2019; Lipschutz, 1944 Martínez, Saldívar, Flores & Sue, 2019; Wade, 2000; Urrea, Víafara & Viveros, 2019). Si bien no se trata de un trabajo dirigido específicamente a la academia, ni mucho menos a la ciencia política, sí brinda perspectivas y líneas de investigación básicas para aproximarse al estudio de este fenómeno político, que finalmente es el objetivo de la presente investigación. Así pues, la autora parte por presentar, de la mano de una extensa revisión documental, la distinción entre tres categorías: *blancura*, *blanquitud* y *blanqueamiento*. Esta distinción tiene dimensiones teóricas, políticas e históricas, y por tanto metodológicas a la hora de analizarla.

La autora expone inicialmente que la idea de raza y el proceso de racialización están en la base de estas tres nociones. Dicho proceso es aquel mediante el cual las identidades, corporalidades y grupos sociales son producidas como pertenecientes a ciertas categorías fijas, ontológicamente estáticas y de naturaleza determinada. Mientras que la blancura se refiere a ciertas características fenotípicas asociadas, por ejemplo, a la tez clara en la piel, los ojos y el cabello claros, o una cierta forma de la nariz, la blanquitud abarca toda otra gama de aspectos. La blanquitud se refiere, según la autora y otrxs a quienes cita, al lugar estructural que representa, para quien lo habita, ventajas y privilegios frente a otras personas que ocupan espacios de inferioridad u opresión racial. Por tanto, la blanquitud, que incluye la aspiración a la blancura, es el lugar estructurante de las posicionalidades raciales que se manifiestan en formas de organización social. Se trata de un fenómeno variable en función de los contextos histórico-políticos y de las dinámicas sociales, de manera que hay complejidades que han de ser tenidas en cuenta a la hora de estudiar la blanquitud.

Por ejemplo, en el contexto latinoamericano la variable del mestizaje ha incidido en la construcción de la blanquitud, pues dificulta la identificación de posicionalidades en la jerarquía racial, cosa que en contextos de segregación racial no es tan recurrente. Además, el uso de la categoría “mestizo” en contextos de conformación de identidades nacionales, supone un referente racial que remite al blanqueamiento (Fregoso, 2016; Saldívar, 2012; Viveros Vigoya, 2015; Wade, 2000), a la idea de que la “raza” se puede hacer más pura, que la población se puede “blanquear”. Una última idea que hemos de resaltar de este texto, para no ahondar en la discusión teórica que plantea con gran precisión, es la importancia de la blanquitud crítica como factor indispensable a la hora de problematizar el lugar desde el cual

se produce conocimiento. El reto, como veremos con otros textos, es evitar al máximo caer en esencialismos o superioridades morales que impidan reconocer que han existido visiones con mayor reproducción y validación que otras, y por tanto parte de una lucha antirracista tiene que ver con poner esta realidad de manifiesto y trabajar sobre aquello que permanece oculto.

Habiendo revisado ciertas particularidades del estudio de la blanquitud, detengámonos ahora en algunas investigaciones que han analizado dicho fenómeno en contextos académicos. El primer estudio que encontramos sumamente relevante para nuestro trabajo investigativo es el de Vanessa Ortiz Piedrahita y Lilia Tavolaro (2021). En él, las autoras pretenden evidenciar las narrativas de jóvenes universitarixs que se identifican como blancxs en espacios educativos de Colombia (Universidad de Antioquia, Medellín) y Brasil (Universidad de Brasilia), en los que se han problematizado las desigualdades socioraciales y étnicas a través de la implementación de acciones afirmativas que permiten el ingreso de estudiantes a la universidad por su condición minoritaria en términos étnicos o raciales. Teóricamente, el artículo se enmarca en las teorías de la blanquitud, por lo que centra su atención en el punto de vista de aquellxs ubicadxs en una posición "hegemónica" o "de privilegio social": el espacio de lxs blancxs en las relaciones racializadas del mundo occidental. El problema teórico abordado son los significados de la blanquitud y la identidad blanca, especialmente en contextos hasta ahora marcados por el discurso del mestizaje y la democracia racial. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, interpretativo y comparativo en el campo de las ciencias sociales. Las autoras resaltan la comparación como estrategia investigativa fundamental para interpretar fenómenos sociales que, aunque guardan características similares, se presentan en contextos espaciales y culturales diferenciados.

Algunos de los resultados que obtuvieron las autoras son los siguientes. Inicialmente, identificaron que en América Latina se ha estudiado poco la blanquitud debido al mito de la democracia racial y la ideología del mestizaje, que ocultaron las prácticas de racismo institucional en todos los países. Sin embargo, la perspectiva de la blanquitud no sólo es legítima para Europa occidental o los Estados Unidos, donde operan lógicas de segregación racial, sino que tiene efectos perceptibles para contextos mestizados como el latinoamericano. Este asunto dota de relevancia los estudios sobre la blanquitud -tanto en su versión crítica como acrítica, distinción que desarrolla Cardoso (2010)-: el racismo aparece y se sostiene gracias a que las personas blancas ocupan lugares de privilegio, de manera que cuestionar dichos lugares

es un paso imprescindible para la construcción de un mundo antirracista. En segundo lugar, las autoras identifican que las políticas públicas afirmativas para espacios como el educativo son de vital importancia para visibilizar la blanquitud y las prácticas racistas a ella asociadas. Con estas medidas se abren posibilidades de construcción de blanquitudes críticas y reflexivas, nuevamente, cuestión indispensable para la superación del racismo. Tercero, varixs de lxs estudiantes demuestran estar conscientes de ser blancxs, y logran comprender las situaciones sociales que se encuentran permeadas por la ideología del mestizaje: un discurso/lugar claramente demarcado por privilegios raciales y relaciones de poder. Este es un asunto clave: la identidad. Las estratificaciones sociopolíticas atraviesan discursos y prácticas estrechamente ligadas a la identificación que socialmente se construye y determina el modo de habitar espacios.

El segundo estudio sobre la blanquitud en la academia que utilizamos como referencia e inspiración, sobre todo para la parte final del presente trabajo fue realizado por Adriana Marcela Pérez (2017). Se trata de un ejercicio autoetnográfico de la memoria, en el que, a partir del análisis de experiencias escritas, la autora aborda su propio proceso de constitución como sujeta blanca y su participación en la construcción de representaciones ilícitas y sancionables de feminidades racializadas. Teóricamente se enmarca en la teoría de la blanquitud de Ruth Frankenberg (1993), que abarca tres dimensiones interconectadas, a saber, 1) como posición de ventaja estructural en una jerarquía racial, donde lo “blanco” se constituye como superior y deseable, y lo no blanco es subordinado; 2) como un punto de vista con autoridad para designar realidades sobre otros puntos de vista; y, 3) como aquellas prácticas culturales y corporales naturalizadas y racialmente no marcadas. En últimas, se entiende la blanquitud como un objeto de investigación social que remite a la construcción de sujetos dominantes que reproducen diariamente lógicas racistas. También se remite a Judith Butler (2010, 2014) sobre el fracaso en los procesos de fijación, y a Sara Ahmed (2007) con su ejercicio fenomenológico sobre la blanquitud.

Hay ciertos puntos fundamentales que resultan de esta investigación y vale la pena resaltar. Inicialmente, la autora destaca que en la vida de algunas personas blancas puede haber un momento -por el que no todas atraviesan- en el que unx se da cuenta de que es blancx. Así, la bitácora sobre la que la autora trabaja recopila sus experiencias a partir de ese momento de

ruptura, que en su caso fue al trasladarse de Cúcuta, su ciudad de origen, a Bogotá, para estudiar ciencia política en la Universidad del Rosario. La autora afirma que darse cuenta de que ser blanca implica entender cómo la blanquitud configura “la pertenencia al espacio desde la activación de relaciones racistas y clasistas que condenan al olvido a personajes relacionados de manera tan íntima con nuestra posibilidad de existencia” (Pérez, 2017, p. 52). La autora concluye que sostener la blanquitud implica procesos de blanqueamiento constantes y cotidianos, esto es, prácticas de autovigilancia de un orden socio-racial que, a partir de unas características determina espacios y cuerpxs. De esta manera, darse cuenta de que habitas y ejecutas espacios blancos es darse cuenta de que eres, fuiste y con seguridad seguirás siendo racista a pesar de que existan afectos de por medio. Los afectos no impiden la reproducción de violencias, y este es un hecho que la autora constata a partir de la experiencia que tuvo durante su infancia y juventud con su nana, una mujer racializada.

En últimas, la investigación de Pérez (2017) ofrece un ejemplo clave de cómo es posible estudiar la blanquitud que se habita y problematizarla desde adentro. Se trata de asumir el objeto de estudio como parte indisociable de unx mismx, así como asumirse parte de una estructura de poder que, a través de las propias vivencias, prácticas y discursos, reproduce violencias que subordinan y otrerizan a otrxs. Esta es una premisa teórica, pero también política y metodológica para el estudio crítico de la blanquitud: los procesos de racialización ocurren en dos vías, si bien una de las dos se mantiene invisibilizada, de manera que para problematizar el racismo y la posicionalidad racial de la blanquitud, es imprescindible revelar y exponer a esta última en su lugar de privilegio autoatribuido.

A manera de conclusión, podríamos decir que la institucionalización de la disciplina politológica en Colombia revela una serie de desafíos y limitaciones que se remontan a su fundamentación y expansión a lo largo del tiempo. A pesar de la proliferación del programa académico en universidades situadas en diferentes contextos y geografías, la literatura revisada da cuenta de una persistente tendencia centralista y occidentalizada en la forma en la que se estructura la formación de lxs politólogxs colombianxs. La centralización geográfica del conocimiento, sumada a la predominancia de los aportes importados acríticamente de Europa y Estados Unidos ha limitado la construcción del saber politológico a unas epistemologías, metodologías y proyecciones profesionales determinadas con criterios ideológicos.

Ahora bien, la revisión de estudios sobre las manifestaciones de la blanquitud y los privilegios socioraciales asociados a ella dentro de la academia permite evidenciar cómo las mencionadas

orientaciones de los espacios académicos influyen en la producción de conocimiento que en ellos se realiza. Es indudable que hay un déficit de análisis al interior de la ciencia política colombiana en torno a las múltiples formas en que la disciplina reproduce la blanquitud como un espacio de privilegio socioracial. Como vimos, los trabajos reflexivos y críticos (que de por sí son muy pocos) que se remiten a la evolución de la politología en Colombia no hacen ningún tipo de mención de estas dinámicas políticas que tienen lugar en la academia. Su crítica se limita a las referencias euro-usa-centradas en las que la disciplina se sostiene. Si bien este es un asunto clave a tener en cuenta, es fundamental también identificar las implicaciones epistémicas y políticas de lo que aquí entenderemos como un *currículo colonizado*, así como su relación con la construcción subjetiva del estudiantado al que se imparte.

1.4 Orientaciones teóricas

Este trabajo investigativo pretende inscribirse en los estudios interdisciplinarios y decoloniales sobre la blanquitud, con el objetivo de problematizar fundamentalmente dos asuntos. Por un lado, la construcción curricular y epistémica de la disciplina de Ciencia Política en la PUJ Cali, y por otro, las trayectorias de blanquitud experimentadas por las autoras de la investigación. Para ello resulta útil remitirse a dos categorías que se interrelacionan, a saber, geopolítica/corpo-política del conocimiento y blanquitud. A continuación se expondrán las orientaciones teóricas de la presente investigación. El objetivo de esta sección es ahondar en diferentes planteamientos útiles para analizar la academia como un espacio de poder que, asentado en el privilegio epistémico producto de una historia colonial, se consolida como un espacio óptimo para la reproducción de subjetividades blancas dominantes.

Antes de proceder con la reconstrucción conceptual vale la pena hacer ciertas claridades sobre el enfoque decolonial. Lo primero que hay que decir es que sería un error asumir el enfoque, pensamiento o perspectiva decolonial como un discurso único, universal o totalizante (Grosfoguel, 2014). No es un monolito. No pretende ser una “escuela” o una corriente con posiciones teóricas, metodológicas o epistemológicas rígidas. De hecho, se trata de un tipo de pensamiento sumamente diverso, pues existen tantos pensamientos decoloniales como experiencias coloniales alrededor del mundo. Las genealogías de pensamiento y acción anticolonial y decolonial toman muchas formas según las particularidades de cada contexto histórico-social bajo la dominación de los múltiples imperios. En el caso de este proyecto

investigativo se tomarán como referente algunxs autorxs decoloniales, en su mayoría de la corriente decolonial caribeña y latinoamericana. A continuación se presentarán los principales planteamientos teóricos formulados por ellxs.

Para una perspectiva decolonial, la expansión colonial europea adelantada a partir del siglo XV configuró una serie de jerarquías globales de dominación, todas atravesadas por una clasificación racial que sirvió, y sirve aún, como base del capitalismo global. Desde la perspectiva crítica latinoamericana, Anibal Quijano (2014) define este fenómeno como *colonialidad del poder*. Años antes, desde el marxismo negro, Cedric Robinson (1983) lo conceptualizaba como *capitalismo racial*. Desde esta perspectiva, como expone el sociólogo decolonial puertorriqueño Ramón Grosfoguel (2022a), el colonialismo no se resume al establecimiento de un sistema económico o político, sino que constituye un conjunto de relaciones de dominación complejamente imbricadas, un *sistema civilizatorio* que se extendió por todo el mundo e impuso formas de pensar, ser-estar, sentir y organizarse política y económicamente. Por lo tanto, el fin de las administraciones coloniales por procesos de independencia no trajo consigo el fin de todas estas estructuras de poder coloniales. Por el contrario, afirma la pensadora decolonial Ochy Curiel (2018), hay aún unas continuidades y rezagos políticos que se mantienen vigentes, y a esos efectos producidos por el hecho histórico del colonialismo se les conoce bajo el concepto de *colonialidad*.

Este trabajo investigativo comprende la teoría decolonial como apuesta histórico-epistémica e histórico-política interesada en reconstruir genealógicamente una colonialidad global que debe ser desmontada y reemplazada a través de procesos transmodernos⁴, pluriversales y descolonizadores de los paradigmas del sistema-mundo moderno/colonial. Con lo anterior en mente, las teorías decoloniales ponen sobre la mesa cómo los procesos de colonialidad constituyen un entramado de sistemas de poder y dominación que determina jerarquías raciales, geopolíticas, de sexo/género, territoriales, entre otras, situadas en un tiempo y espacio determinado, que son heterogéneas en los diferentes contextos a nivel global (Maldonado-Torres, 2006). Esta concepción tiene serias implicaciones teórico-políticas para lo que se entiende entonces por *decolonialidad*, que pasa por procesos de cambio de paradigma, cambio de pensamiento y problematización de los lugares sociales donde estamos ubicadxs (Curiel,

⁴ Esta categoría propuesta por Enrique Dussel se refiere a los diferentes esfuerzos por ir más allá de la modernidad, estableciendo diálogos de saberes y prácticas que permitan recuperar lo que fue excluido por esta misma como “pre-moderno”, “atrasado” o “primitivo”. Ver: Dussel, E. (1994). 1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del «mito de la modernidad». La Paz, Plural Editores.

2018).

Así, la teoría decolonial permite comprender las continuidades de la historia colonial en la especificidad de experiencias histórico-políticas situadas. Siguiendo a Grosfoguel (2022), este es un ejercicio fundamental, en particular si ponemos el énfasis en Abya-Yala/América⁵ y el Gran Caribe⁶. En la primera, los procesos independentistas fueron cooptados por las élites blancas criollas que sostuvieron la dependencia sistémica y estructural con el norte global⁷. En el segundo, el sistema de plantaciones estableció una clase dominante blanca y unos trabajadores no blancos sometidos a diferentes tipos de trabajo forzoso. Este sistema de plantación da cuenta de la imbricación entre clase y raza en el capitalismo racial y la división internacional del trabajo, y es paradigmático, por ejemplo, de la historia colonial de Santiago de Cali y el Valle del Cauca, que desde este entendimiento hacen parte del Gran Caribe. Así, el pensamiento decolonial aquí referenciado pretende constituirse como un proyecto político por una transformación descolonizadora de los paradigmas eurocéntricos. Es la comprensión de la modernidad como un sistema civilizatorio de muerte que se sustenta en una matriz de dominación de privilegio epistémico, religioso, espiritual, y al tiempo se constituye como sistema económico global (capitalismo) en una serie de procesos jerarquizantes imbricados complejamente entre sí.

Partiendo de estos posicionamientos teóricos/históricos se presentan a continuación las dos categorías de análisis que fundamentarán el presente trabajo. Primero se expondrá el concepto de geopolítica y corpo-política del conocimiento. De este, a su vez, se desprenden las subcategorías de geopolítica y colonialidad del currículo. En segunda instancia se desarrollará la noción de blanquitud.

⁵Abya-Yala es el nombre indígena prehispánico de nuestro continente aceptado hoy por todos los pueblos indígenas y asumido como una forma de politización de sus causas por el reconocimiento y la descolonización. Abya-Yala es una palabra de origen kuna, significa “tierra en plena madurez”, “tierra en plenitud”, “tierra de sangre vital”, “tierra de vida”. El pueblo kuna es originario de la Sierra Nevada al norte de Colombia, habita la región del golfo de Urabá y de las montañas de Darién. Actualmente, vive en la costa caribeña de Panamá, en la comarca de Kuna Yala –San Blas”-. Ver: Duque, C. (2023) "De la Naturaleza a la Madre Tierra. Buenos Vivires, ampliación ontológico-política y transmodernidad", Editorial Universidad del Cauca/Universidad ICESI. Pp. 30-31.

⁶Gran Caribe que debemos comprender no hace referencia al Caribe como geografía, sino como una experiencia estructural de los pueblos que vivieron el genocidio y la esclavización. Ver: Pensamiento decolonial afro-caribeño, descolonización y antiimperialismo desde el Gran Caribe. En: *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Ciudad de México: Edicionesakal México, S.A. de C.V.: 49-73.

⁷Norte global entendido no únicamente como ubicación geográfica, sino como lugar de privilegios económicos, epistémicos y raciales asociados a la matriz múltiple de dominación colonial.

I. Geopolítica y corpo-política del conocimiento.

Walter Mignolo (2003) desarrolla el concepto de *geopolítica del conocimiento* para demostrar cómo la producción de conocimiento no es abstracta ni des-localizada, sino por el contrario, está geo-históricamente ubicada y tiene un valor y lugar de origen. El autor conceptualiza esta noción pensando en la narrativa hegemónica de la historia de la filosofía y cómo ésta va de Grecia a Europa, pasando por el norte del Mediterráneo pero dejando fuera el resto del planeta. Una perspectiva decolonial como la de Grosfoguel (2022a) expone que la construcción de dicha narrativa histórica, así como el privilegio epistémico occidental, tiene como condición de posibilidad la eliminación de otros saberes producidos desde lugares de enunciación diferentes a Occidente⁸. La filosofía y las ciencias sociales modernas, encargadas de esa narrativa, se asumen hasta la actualidad desde una posicionalidad no situada capaz de producir conocimiento objetivo y universalmente válido. Esta es la idea introducida por Dussel (1977) según la cual “antes que el ego cogito hay un *ego conquiro* (el *yo conquisto* es el fundamento práctico del *yo pienso*)” (p. 15). La realidad es que los paradigmas del conocimiento hegemónico en humanidades, filosofía y ciencias sociales están determinados por el privilegio epistémico de hombres occidentales blancos de cinco países (Reino Unido, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos). Dicho privilegio, expone Grosfoguel (2013), está fundado en cuatro genocidios/epistemicidios a partir del siglo XVI⁹, todos estrechamente relacionados con el proyecto civilizatorio moderno y su jerarquía epistémica global impuesta por la expansión colonial europea. En otras palabras, el “yo” cartesiano, fundamento del pensamiento moderno, no sería posible sin cinco siglos de conquista, invisibilización e inferiorización de todas las formas “otras” de producción de conocimiento.

La noción de *geopolítica del conocimiento* invita a reflexionar acerca de los locus de enunciación a partir de los cuales se producen teorías y saberes sobre la realidad. Yendo más

⁸Por “occidente” tampoco se entiende solo una geografía. Se trata de una posición de dominación imperial, colonial, racial, capitalista, masculina, burguesa, sobre el resto del mundo. Así, imperios como los europeos, Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda, Australia, etc., hacen parte de Occidente. Ver: Grosfoguel, R. (2022) Pensamiento decolonial afro-caribeño: emancipación, descolonización y antiimperialismo desde el Gran Caribe. En: *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Ciudad de México: Ediciones Akal México, S.A. de C.V.: 49-73.

⁹Estos son la conquista de Al-Andalus, la conquista de Abya-Yala/América, el secuestro y posterior esclavización de personas africanas y la quema de mujeres señaladas de “brujas” en territorio europeo. Ver: Grosfoguel, R. (2013) Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.19: 31-58.

allá, interrogar por la naturaleza de eso que se asume como “real” dependiendo del lugar desde el que se habla. Se trata de problematizar la posicionalidad que ocupa quien genera el conocimiento en las diversas jerarquías de dominación del sistema-mundo moderno/colonial. En efecto, identificar la geopolítica del conocimiento implica indagar por la ubicación epistémica desde la que se teoriza, esto es, poner de manifiesto la pertenencia étnico/racial, sexo/genérica, geográfica y de clase de quien está produciendo el conocimiento. Este es un ejercicio que está presente como regla general en los saberes producidos por sujetos y colectividades subalternizadas y que experimentan la opresión. Es un punto central para las feministas negras, que postulan la *epistemología afrocéntrica* (Collins, 1990), así como para las chicanas y su *pensamiento fronterizo* (Anzaldúa, 1987), o las feministas decoloniales que siempre parten de su *lugar de enunciación* (Curiel, 2018). Identificar la geopolítica del conocimiento constituye un ejercicio de visibilización de estructuras de poder y conocimiento coloniales existentes en el mundo, pues es indudable que la institucionalidad académica occidentalizada privilegia ciertos conocimientos por encima de otros (Grosfoguel, 2022a). Dussel (1977) expone que es fundamental “tomar en serio al espacio, al espacio geo-político. No es lo mismo nacer en el Polo Norte o en Chiapas que en new york” (p. 14).

Y, sin embargo, no es común ver a académicxs dentro de la institucionalidad hegemónica visibilizar el lugar desde el que producen conocimiento. Según Grosfoguel (2022), la reflexión geopolítica sobre el conocimiento no es tomada en cuenta en la tradición hegemónica occidental, donde el sujeto que habla siempre está desconectado de su ubicación epistémica, étnico/racial, de género y sexual. La consecuencia es que su conocimiento se cubre de una supuesta universalidad, neutralidad y objetividad. Se esconde el lugar geopolítico desde el cual está hablando dicho sujeto, por lo general privilegiado en las estructuras de poder. En el fondo, esta operación termina ocultando el racismo estructurante del sistema-mundo moderno/colonial, en este caso en su manifestación epistémica. Afirma Nelson Maldonado-Torres (2008) que “el racismo epistémico descuida la capacidad epistémica de ciertos grupos de personas. Puede estar basado en la metafísica u ontología, pero los resultados son los mismos: evitar el reconocimiento de los demás como seres humanos completos” (p. 6). En efecto, la geopolítica del conocimiento está teórica y políticamente ligada al *racismo/sexismo epistémico* constitutivo de la jerarquía epistémica global que existe en la actualidad. Un conocimiento geopolíticamente situado es también un conocimiento racializado, ya sea desde el privilegio o desde la opresión. Por tanto, identificar la geopolítica del conocimiento hegemónico pasa por visibilizar los lugares de enunciación privilegiados desde los que se enuncia, todos configurados al calor de

genocidios/epistemicidios contra diversos pueblos y sus saberes. Los autores (y pocas autoras) que conforman el canon de pensamiento occidental, al no visibilizar el lugar desde el que se enuncian, producen el ocultamiento estructural e histórico de estas realidades. En otras palabras, dan paso a las lógicas de la *colonialidad del saber*.

Así, la historia del conocimiento está marcada por una diferencia colonial que localiza en centros de poder lo pensado desde una región del globo, occidente, y en regiones subalternas lo pensado desde el resto: Asia, África, Abya-Yala/América, etc. Lo anterior es posible sólo gracias a la trampa de la modernidad que cimentó el mito de que el conocimiento es deslocalizado y neutral. Pensar que el conocimiento válido sólo se produce en ciertas lenguas y en ciertos lugares es situar la epistemología de la modernidad en el centro de todas las producciones de saberes del mundo. Esto es reproducir la colonización del conocimiento. Visibilizar la geopolítica del conocimiento, además de comprender la epistemología moderna como una imbricación que atraviesa todo saber categorizado como válido, permite problematizar el estudio de realidades fuera de las blancas, europeas y de élite desde pensamientos y teorías decoloniales (Walsh, 2003). Todo el conocimiento está geopolíticamente marcado, esto es, fabricado desde una posicionalidad epistémica y territorial, lo cual implica que la posibilidad de neutralidad es inconcebible. En el mundo existen jerarquías de clase, raza, género y geografía, y si nadie puede escapar de ellas, ningún conocimiento podrá tampoco (Dussel, 1977).

Esto nos lleva a plantear la pregunta por una filosofía o unas ciencias sociales por fuera de Occidente, por ejemplo en Abya-Yala/América o en el Gran Caribe. Si sus genealogías de pensamiento se remiten casi sin escapatoria a Europa como paradigma epistémico, si fundamentan sus ejercicios en el “yo” moderno, en el *ser imperial* que es el centro del mundo porque ya ha conquistado el mundo (Grosfoguel, 2022a), entonces las disciplinas están produciendo conocimiento desde una geopolítica del conocimiento occidentalizada y racista. Es así como se producen “Nortes en los Sures”, pues pensadorxs ubicadxs geográficamente en lugares periféricos terminan por reproducir la *egopolítica del conocimiento*¹⁰ eurocéntrica y occidental, privilegiando el mito del “Ego” no situado, del *yo idolátrico*¹¹ sin ubicación

¹⁰Concepto presentado por Ramón Grosfoguel. Ampliar en: La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento decolonial y colonialidad global. En: R. Grosfoguel, *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial* (p.75-125). Ciudad de México: Edicionesakal México, S.A. de C.V.

¹¹ Concepto original de Enrique Dussel. Ver: *Filosofía de la Liberación* (1977)

epistémica y con falsas pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad. Por tanto, la apuesta decolonial por un pensamiento desde geopolíticas del conocimiento no occidentalizadas y no racistas tiene que ver con un proyecto crítico y de autocuestionamiento radical, y “parte del desafío es pensar seriamente en Fort de France, Quito, La Paz, Bagdad y Argel, no solo en París, Frankfurt, Roma o Nueva York como posibles lugares de conocimiento” (Maldonado-Torres, 2008, p. 24). Pero también es necesario examinar cómo incluso en esas geografías periféricas dentro del sistema-mundo se puede reproducir conocimiento eurocéntrico y occidentalizado.

Si la apuesta al visibilizar la geopolítica del conocimiento es situarlo en un locus de enunciación, esta operación puede comprenderse de mejor manera atándola a lo que Franz Fanon (2009) concibió como *corpo-política*. La propuesta de Fanon parte desde un rechazo al concepto de hombre y de humanidad de la modernidad-colonialidad. A diferencia de la imagen de la masculinidad blanca europea, que se presupone en la perspectiva geopolítica como universal, la humanidad-otra de Fanon se arraiga indisociablemente a un cuerpo. En el caso de Fanon y dada su orientación política antirracista, este es un cuerpo que es racializado y habita las historias locales marcadas por la colonialidad (Aguirre, 2019). Así, el cuerpo negro se configura como una sensibilidad fronteriza y colonizada que políticamente entra a debatir la ficción del sujeto moderno en su afán de perfilar, dominar y someter los cuerpos de “lxs otrxs”. En ese proceso, el sujeto/cuerpo blanco moderno ignora los legados coloniales que lo componen. En efecto, también podríamos hablar, y Fanon lo hace, del cuerpo blanco como producido también por la colonialidad, solo que en una posición de privilegio. En ambos casos opera un proceso que Fanon llama *epidermización*¹², esto es, la incrustación psíquico-corporal de estructuras de poder. La inferioridad psicoracial del sujeto/cuerpo negro o indígena resulta de un primer proceso económico estructurante, posteriormente reforzado por la epidermización que ocurre a nivel subjetivo en quienes experimentan opresión racial (Grosfoguel, 2022a). De la misma manera ocurre con el sujeto blanco privilegiado: la estructura económica lo ubica en esa posición de privilegio, y su estructura psíquico-corporal internaliza -epidermiza- su superioridad racial. En este sentido, para Fanon,

¹²Acuñado mucho antes de que los franceses Gurvitch o Bourdieu hablaran del habitus o la internalización de las estructuras sociales en los cuerpos de los individuos. Ver: Grosfoguel, R. (2009). Apuntes hacia una metodología fanoniana para la descolonización de las ciencias sociales. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (págs. 261-284). Madrid: Ediciones Akal, S. A.

“la descolonización de las Ciencias Sociales pasaría por el reconocimiento de que el «mundo psíquico interior» no está desvinculado del «mundo estructural exterior» y por situar la experiencia diferenciada entre un blanco y un negro dentro de un sistema mundo capitalista racial. Esta división entre «mundo psíquico, subjetivo interior», y «mundo estructural objetivo exterior» constituye para Fanon un falso dilema que se reproduce en las Ciencias Sociales eurocentradas.” (Grosfoguel, 2022a, p. 129).

Este apunte fanoniano es fundamental para analizar críticamente el conocimiento. Pensar la mente, donde se producen las ideas, como necesariamente indisoluble del cuerpo y como marcada por una estructura socioeconómica, implica que esos factores inciden sin escapatoria en el conocimiento que se produce. La corpo-política dicta que todo conocimiento está fundado en una experiencia vivida, Marx diría en unas *condiciones reales de existencia*, y no se puede asumir como universal e independiente de los cuerpos en los cuales se encarna (Grosfoguel, 2022). Es en este sentido que la corpo-política de Fanon es un complemento indispensable para la geopolítica del conocimiento, pues “comprende que lo que está en juego en la descolonización es una discusión acerca de los cuerpos que el colonialismo configura, porque son el lugar donde se concentran tanto las articulaciones de la lengua colonial como también las estructuras de dominación” (De Oto, 2013. p 79). Si la geopolítica del conocimiento nos permite situar la producción de conocimiento en un espacio geográfico y social, la corpo-política nos muestra su vínculo con el cuerpo como una experiencia inscrita en una historia colonial, que siempre estará ahí aunque tratemos de ocultarla. De ahí que, ante la ontología política moderna, que presupone un centro habitado por una verdad que se pretende conocedora de toda la complejidad del sistema-mundo, presuponiendo un concepto de “humano” definitivo y un “conocimiento universal”, el cuerpo fanoniano configura una nueva subjetividad, ya no ahistórica ni atemporal, sino situada, producida en todo caso por el principio de realidad blanco que configura posicionalidades de opresión y privilegio racial.

Así pues, la geopolítica y corpo-política del conocimiento son una contrarespuesta a la articulación histórica de la modernidad/colonialidad que se mueve en un espacio excluyente de todo lo que no forme parte de la promesa de universalidad y objetividad. Desde esta perspectiva, el cuerpo ya no representa las operaciones opresivas que limitan la razón, ni las prefiguraciones biopolíticas de la modernidad, sino un devenir político que se asume en una existencia colonizada, epistémicamente localizada e implicada con su experiencia histórico-política dentro de las estructuras de poder y dominación. Un cuerpo que “excede los entornos

trascendentales, los discursos humanísticos europeos y las políticas de reconocimiento” (Aguirre, 2013, p. 32).

I.I Geopolítica y colonialidad del currículo

Ahora bien, si problematizar la geo/corpopolítica del conocimiento permite demostrar que el conocimiento se configura como un instrumento para mantener la colonialidad en sus formas diferenciadas en el espacio y el tiempo, Mignolo (2021) presenta el concepto de la *geopolítica del currículo* para comprender cómo, dentro de los centros de producción de conocimiento occidentalizados (universidad occidentalizada remitiéndonos a Grosfoguel) existen proyectos reaccionarios de reoccidentalización con el poder de silenciar las contranarrativas capaces de desestabilizar la modernidad-colonialidad. La geopolítica del currículo se concentra en mantener el control efectivo del conocimiento, pues el sostenimiento del sistema-mundo moderno/colonial requiere un conocimiento específicamente racializado que justifique la dominación colonial-racial y patriarcal (Gilmore, 2022). La génesis de una geopolítica del currículo se alinea con una geografía determinada de las ciencias sociales, la misma que se configura en función de una cartografía colonial que separa a quienes habitan en la zona del ser y del no-ser, estos últimos asumidos como inferiores e incapaces de producir conocimiento válido. Así, los sistemas educativos son el sustento epistemológico que produce y reproduce pedagogías supremacistas blancas, heteropatriarcales y racistas (Fúnez-Flores, 2023) en la urgencia por salvaguardar el evangelio colonial en sus representaciones materiales con políticas educativas, símbolos y discursos.

Con la noción de geopolítica del currículo, autores como Jairo Fúnez-Flores (2023) pretenden que las experiencias educativas no se comprendan únicamente como enmarcadas en los límites del Estado-nación, sino que se entiendan implicadas en un proyecto moderno-colonial transnacional, que aunque se incuba en las instituciones educativas formales, no se agota en ellas. La *pedagogía de crueldad*, metodología de la geopolítica del currículo, sostiene relaciones intersubjetivas que regulan y constituyen la colonialidad a nivel planetario (Segato, 2018). Esta pedagogía se presenta con mayor claridad en las instituciones neoliberales de educación superior que se autocomprenden como ajenas a la historicidad colonial e imparciales en las metodologías de producción de conocimiento que imparten en sus aulas. Así, es de inmensa ingenuidad aislar las universidades de las tecnologías violentas y coloniales que son

el fundamento no sólo de la educación occidental, sino de la estructura que posibilita el sostenimiento de la hegemonía epistémica eurocéntrica/norteamericanocéntrica.

Entender que las instituciones educativas están situadas histórica, política y epistemológicamente implica determinar que, a pesar de variar sus objetivos y metodologías, son por definición “la piedra angular de la colonialidad, pues además de legitimar las formas dominantes de producción de conocimiento (estructura simbólica), contribuyen activamente a la producción de tecnologías materiales para desposeer a las comunidades”¹³ (Fúnez-Flores, 2023, p. 10). En consecuencia, para poder articularse como proyectos imperiales/coloniales movilizadores simbólicos y culturales de la continuación de “una misión civilizadora, democratizadora y modernizadora” los planes curriculares deberán ser construidos y ejecutados en función de cumplir con ese objetivo. Así, la geopolítica del currículo se expresa en su forma más tangible en la *colonialidad del currículo*, una tecnología de control y gestión que publica los íntimos vínculos de poder en la producción de conocimiento, específicamente en la configuración de los contenidos del currículo alineados a los intereses capitalistas.

La *colonialidad del currículo* ofrece elementos importantes para comprender las manifestaciones del racismo/sexismo epistémico específicamente en el contexto de la universidad occidentalizada, en cuanto los planes de estudio universitarios ejercen complicidad con el poder colonial al canonizar de forma sistemática el conocimiento situado en una geografía de la razón específica y abogar por la eliminación de los sistemas otros de conocimiento. Lo anterior no solo es el sostenimiento de una *epistemología de la ignorancia* (Mills, 1997) que no permite la existencia fuera de la narrativa eurocéntrica, moderna, patriarcal, cristianocéntrica y racista, sino también una estrategia de mantenimiento de relaciones sociales de poder asimétricas. Dado que el currículo es la hoja de ruta en la formación de profesionales, la “caja de herramientas” con la que saldrán a ejercer su trabajo, los conocimientos que se prioricen en él juegan un rol fundamental en la construcción de subjetividades. Del contenido curricular en las universidades depende en gran medida si el estudiantado reproduce las lógicas civilizatorias de la modernidad-colonialidad, o si las problematiza. De manera que “sin la complicidad de la universidad, su currículo

¹³ Traducción de las autoras

geopolíticamente implicado y su pedagogía de la crueldad, la dominación duradera de América Latina y el Caribe sería inconcebible”¹⁴ (Fúnez-Florez, 2023, p. 11).

Si además de esto se da por supuesto que las bases teóricas que se están privilegiado son de carácter incontestable, de ahí que todo un proceso formativo de educación superior se asiente en el nombre de una serie de autores que han determinado el devenir científico durante la historia, por cierto narrada de forma unidireccional (Rinaldi, 2019). Las consecuencias de un *currículo colonizado*¹⁵ son de alta gravedad en cuanto su reproducción implica que las teorías eurocentradas/norteamericanocentradas sean utilizadas y “aplicadas” en la comprensión de realidades fronterizas y colonizadas como las de Abya-Yala/América, África o Asia. Pensar las categorías desde las cuales se gesta la formación universitaria es una responsabilidad inmediata. De lo contrario, la producción de conocimiento en ciencias sociales seguirá minimizando e invisibilizando epistemologías periféricas, esto es, anulando experiencias de vida deslocalizadas de occidente, de la masculinidad, la cristiandad, la blanquitud, del sistema civilizatorio moderno/colonial.

¹⁴ Traducción de las autoras

¹⁵“Currículo colonizado” es un concepto de Sebastián Rinaldi (2019) en el Artículo: “Perspectiva nordeurocéntrica en el currículum universitario de ciencia política”, Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, (marzo 2019). Ver: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/03/curriculum-ciencia-politica.html>
[//hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1903curriculum-ciencia-politica](https://hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1903curriculum-ciencia-politica)

II. Blanquitud

Hablar sobre blanquitud implica hablar sobre procesos de *racialización*, así como de la categoría de “raza”. Esta es una forma de jerarquización y clasificación social constitutiva del sistema civilizatorio moderno/colonial. El pensador caribeño Franz Fanon es quizás el referente fundamental a la hora de analizar los procesos de jerarquización racial, pues su trabajo pone de manifiesto cómo la dominación colonial tiene manifestaciones materiales y económicas, pero también epistémicas y psicológicas en las subjetividades (Curiel, 2018). Desde una perspectiva decolonial fanoniana, el racismo es un proceso estructural e institucional en el cual se traza una línea de superioridad e inferioridad que divide a individuos y colectividades entre “humanos” y “no-humanos” o “sub-humanos” (Fanon, 2009). Esta operación, dependiendo del contexto histórico-político al que nos refiramos, se hace a partir de ciertos marcadores raciales. El color de piel es uno de ellos, y es el que predomina en el racismo que existe hoy en Colombia, por ejemplo, pero no es el único. El proceso de expansión colonial europea desde el siglo XV da paso a una jerarquización a razón de factores como la ubicación geográfica, la religión, el color de piel y la sexualidad (Sánchez, 2023). Es allí donde tienen su origen las formas que hoy conocemos de racismo, patriarcado de la cristiandad, dominación de clase global, etc. Desde una perspectiva decolonial, la constitución del mundo moderno que hoy habitamos se ubica en una continuidad histórica que tiene como inicio la Europa medieval de la cristiandad que gradualmente fue expandiéndose hasta dominar prácticamente la totalidad del mundo. Grosfoguel (2022a) argumenta que en el primer experimento de expansión colonial, la conquista de Al-Andalus, la noción de “raza” tiene inicialmente una connotación religiosa, pues se inferioriza a la población musulmana y judía en un sistema de “pureza de sangre” para justificar un proyecto de unificación en ‘un Estado, una identidad, una religión’. Era, si se quiere, una vigilancia biopolítica, solo que en la península ibérica del siglo XV, no en la Francia del XIX, donde Foucault (1996) ubica equivocadamente el origen del racismo.

De manera que el racismo tiene su origen en una jerarquización de tipo religioso. Sin embargo, la idea de “raza” termina de consolidarse en el imaginario y la institucionalidad moderno/colonial a partir de dos acontecimientos fundamentales: la conquista de Abya Yala/América y el tráfico transatlántico de africanxs. Posteriormente el racismo adquiere otras características, muta con la historia y los contextos particulares, eventualmente se seculariza y

se vuelve científico, y esa jerarquización se asume como verdad biológica (Curiel, 2009). Pero el asunto fundamental para comprender su importancia política, más allá de los momentos históricos que es clave tener presentes, radica en que a partir de estos tres procesos de genocidio/epistemicidio y conquista se fortalece la racialización como base simbólica y material de la dominación colonial occidental sobre el mundo. Estos procesos de racialización a escala global son la base de la economía política, las estructuras jurídico-políticas, los sistemas de jerarquización racial, sexual, geográfica y epistémica en el mundo. Todo esto se funda en la inferiorización de algunas subjetividades y colectividades, pero también en el privilegio de otras.

Y es en este punto donde entra en juego la blanquitud. Si hay un mundo estratificado global y localmente, si existen jerarquías de dominación fundadas en una división racial entre supuestos “humanos” privilegiados de la tierra, y supuestos “no humanos” condenados de la tierra (Fanon, 2019), es porque existe un lugar -no solo geográfico, sino histórico-político, socioeconómico- particular desde el que se propician esas realidades. Ese lugar es la blanquitud. En otras palabras, si la racialización es “el proceso social mediante el cual los cuerpos, los grupos sociales, las culturas y etnicidades se les produce como si pertenecieran a diferentes categorías fijas de sujetos, cargadas de naturaleza ontológica que los condiciona y estabiliza” (Campos, 2012, p. 186), entonces lo que se está produciendo es una posicionalidad racial (Sánchez, 2023), unos ciertos lugares sociopolíticos creados histórico-políticamente. La blanquitud es el lugar privilegiado de la posicionalidad racial resultante del proceso de racialización. La manera particular en que operen esos procesos de racialización variará según los contextos específicos de cada experiencia colonial. Es decir, tanto la opresión como el privilegio racial tendrán características particulares dependiendo del contexto en el que se desarrollen.

A partir de esa conceptualización e historización básica, Sánchez (2023) expone que aquellas posicionalidades raciales son leídas por las personas y colectividades a partir de diferentes lugares de enunciación dominantes o de subordinación, en constante tensión y reelaboración. La autora condensa esas lecturas en tres registros particulares: 1) como un elemento de reivindicación de la diferencia racial para señalar los procesos de racialización y buscar la justicia social. Por ejemplo, algunos movimientos negros e indígenas en nuestra región. 2) Como un referente para identificar un privilegio social que requiere ser cuestionado y

transformado, en particular por las ventajas para desenvolverse socialmente que otorga a quienes son marcados con el privilegio racial. Esta es la perspectiva que adoptará la presente investigación. Y 3) como la base para identidades fijas y jerarquías de dominación estructurales como el racismo, a partir de la creencia en un lugar naturalmente privilegiado frente a otros. Esta última es la idea de la supremacía blanca.

En un contexto latinoamericano, en el que el *mito del mestizaje* ha tenido tal fuerza en los relatos nacionales, debemos ser precavidos al hablar de estos temas. El uso ligero de la categoría “*mestizo*” corre el riesgo de invisibilizar la existencia de esas posicionalidades raciales, de los procesos de racialización que las constituyeron y de los lugares de opresión/privilegio que de hecho experimentan las subjetividades y colectividades. Es común escuchar discursos según los cuales “todxs somos mestizxs”, “solo hay una raza: la humana”, o “el racismo es una cosa de EEUU o Sudáfrica donde hubo apartheid, en cambio aquí hubo mestizaje y todxs tenemos una mezcla de sangre blanca, negra e indígena”. La realidad es que en América Latina sí existen estructuras sociales pigmentocráticas que otorgan privilegios o imponen marcas de opresión dependiendo de la posicionalidad que se ocupe en un continuo étnico/racial (Lipschutz, 1944; Martínez, Saldívar, Flores & Sue, 2019; Wade, 2000; Urrea, Víafera & Viveros, 2019). La idea de “raza” sigue operando en las relaciones sociales latinoamericanas y caribeñas.

Ahora bien, dentro de las ciencias sociales latinoamericanas han existido extensos estudios sobre las etnicidades y posicionalidades raciales indígenas y afrodescendientes, denominadas como “la otredad”. Sin embargo no ha sucedido lo mismo con aquellas asumidas como “mayoritarias”: las del lado privilegiado de la racialización. De hecho, por lo general con la expresión “personas o grupos racializados” se hace referencia a aquellos ubicados en una posicionalidad de desventaja. No se ha indagado a profundidad en lo que se entiende por blanco o blanco-mestizo y los efectos concretos que estas construcciones generan (Sánchez, 2023). No se ha puesto de manifiesto que para estos sectores también hay procesos de racialización y construcción de identidad, solo que en este caso resultan privilegiados. Esto sin duda da cuenta de la política del conocimiento en el mundo moderno/colonial. Más adelante se ahondará en este aspecto, pues no es casualidad. La invisibilización de la blanquitud, la presunción de “neutralidad” que intenta actuar como un camuflaje es uno de sus principales instrumentos de dominación, especialmente en contextos de mestizaje. La blanquitud opera como una promesa,

una instancia deseable a las que las personas aspiran, y adelantan procesos de blanqueamiento para acercarse lo más posible a sus preceptos (Viveros Vigoya, 2015).

Sobre la blanquitud también hay que decir que está indisociablemente ligada a la modernidad occidental. Como veíamos anteriormente, la modernidad constituye la otra cara de la moneda de la colonialidad, y por lo tanto no sería posible como paradigma civilizatorio de no haberse estructurado jerarquías raciales de dominación en todo el mundo. Esta idea la comparte el filósofo ecuatoriano Bolívar Echeverría (2010), quien afirma que este racismo constitutivo de la modernidad “exige la presencia de una blanquitud de orden ético o civilizatorio como condición de la humanidad moderna” (p. 58). La blanquitud se entiende allí como el “grado cero” de la identidad en el mundo moderno/colonial, con la cual los individuos demuestran ser aptos para la reproducción de la riqueza como proceso de acumulación de capital. A esta definición agregaríamos que con la aspiración a la blanquitud se materializa también la reproducción de toda una serie de jerarquías de dominación -de raza, clase, género/sexo, epistemología, religión, geopolítica, etc.-, no únicamente de la acumulación de capital. En últimas, se trata de una serie de aptitudes y elementos determinantes del “valor” de las personas dentro del mundo moderno, de su capacidad de responder al mejor funcionamiento del sistema civilizatorio moderno/colonial.

Estas aptitudes son descritas por Echeverría (2010) como necesariamente perceptibles a nivel sensorial. Debe haber una imagen exterior que permita distinguirlas. Por lo tanto, además de la orientación hacia la productividad, la interiorización de la blanquitud implica adscribirse a un *ethos* moderno/colonial, y demostrarlo visiblemente a partir de una serie de características y rasgos que van “desde la apariencia física de su cuerpo y su entorno, limpia y ordenada, hasta la propiedad de su lenguaje, la positividad discreta de su actitud y su mirada y la mesura y compostura de sus gestos y movimientos” (p. 59). Además, la blanquitud está asociada a la construcción de la identidad nacional moderna, pues la pertenencia a un cuerpo nacional, cualquiera que sea, “incluso la de Estados de población no-blanca, requiere la *"blanquitud"* de sus miembros” (p. 60). En últimas, la blanquitud constituye un mandato ético, estético, político, incluso psicológico y de comportamiento que se impone en el proyecto civilizatorio de la modernidad a todas las personas, blancas o no blancas, y relega al ámbito negativamente valorado de lo “anti-moderno” o “no-moderno” (en ocasiones “no-humano”) a todos los individuos, singulares o colectivos que fueran “de color” o simplemente ajenos, “no occidentales”.

La presente investigación tomó como referente fundamental el trabajo de Sara Ahmed, donde se concibe la blanquitud como una categoría de la experiencia, esto es, un asunto fenomenológico. Para la autora, la blanquitud no está dada ontológicamente, no “existe” en sí misma, y asumir que sí implica apoyar su existencia. Sin embargo, sí hay que asumirla como algo que ha sido recibido, o “ha sido dado” con el tiempo. La blanquitud se constituye como una historia racial¹⁶ y corporal, pues orienta a los cuerpos en direcciones específicas. Aquellos que sigan las orientaciones se verán extendidos en el espacio, se sentirán “como en casa”. De hecho, según esta perspectiva, la blanquitud es un efecto de la racialización, en tanto esta moldea lo que los cuerpos blancos/blanqueados “pueden hacer” en los espacios. La blanquitud también es entonces una herencia, pues da forma a la accesibilidad de algunos objetos, recursos, estilos, capacidades, aspiraciones, técnicas o hábitos para algunos cuerpos más que otros. Es así como se reproduce: genera una sensación de “semejanza” que da a entender la existencia de supuestos “atributos compartidos” entre quienes la habitan, mientras que relega a otrxs a lugares de exclusión.

Así, pensar en las instituciones desde una perspectiva fenomenológica de la blanquitud como la de Ahmed (2007) implica reconocer que los espacios públicos adquieren la forma de los cuerpos que los habitan. Los espacios se blanquean, pues la blanquitud es también un conjunto de hábitos: es el espacio donde los cuerpos toman la forma de la acción. Hay blanquitud institucional cuando la institución adquiere orientaciones centradas en ciertos cuerpos más que en otros. Este es un fenómeno que implica trabajo y largos procesos institucionales, pues se construye a partir de decisiones repetidas en el tiempo. En particular está relacionado con las lógicas del reclutamiento¹⁷ de personas, pues reclutar implica indicar el seguimiento de una dirección. Por lo tanto, habitar una institución significa habitar sus espacios físicos, pero también seguir su “línea”: asumirse parte de un “nosotros”, alegrarse por los éxitos de la institución, lamentar sus derrotas, leer sus documentos, participar de líneas verticales y horizontales de comunicación, etc. Para Ahmed las instituciones tienden a reclutar a su propia imagen, privilegiando a aquellos cuerpos que pueden “heredar” su propio carácter porque guardan una “buena semejanza” con ella. De manera que, si la blanquitud es aquello alrededor

¹⁶ Lo que en Fanon es el esquema histórico-racial, asumido como constitutivo del esquema corporal tradicionalmente entendido en la fenomenología.

¹⁷ Para esta idea la teoría de Ahmed se basa en el modelo althusseriano de la ideología, basado fundamentalmente en el reclutamiento de individuos. Ver: Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*, trans. Ben Brewster. London: New Left Books.

de lo cual está orientada la institución, incluso los cuerpos que no aparezcan como blancos deben aspirar a habitar la blanquitud su lo que quieren es entrar.

En el proceso de construcción de instituciones orientadas en torno a la blanquitud entra en juego el afecto del confort o la comodidad. Estar orientadx, esto es, sentirse “como en casa” en el mundo, significa sentirse cómodx. La comodidad está presente cuando al sujeto-cuerpo se le hace difícil distinguir entre sí mismo y el resto del mundo, cuando habita espacios que extienden su forma, cuando “encaja”. La comodidad es lo que el sujeto-cuerpo experimenta cuando posee *motilidad*, esto es, cuando se ha repetido un tipo de acuerpamiento en el espacio que le permite “hacerse uno” con él, teniendo libertad de moverse y acceder a las posibilidades que este le brinda. Así, desde esta perspectiva la blanquitud funciona como una forma de comodidad pública, en tanto permite a ciertos cuerpos extenderse en espacios que ya han tomado su forma.

La blanquitud tiene la característica de mantenerse invisible para quien siempre la ha habitado, de manera que las personas blancas sólo somos conscientes de lo cómodo que es habitar la blanquitud cuando perdemos dicha certeza y sentimos incomodidad. En efecto, para Ahmed (2007) la blanquitud puede entrar en disputa. En el momento en que esto ocurre, la persona que residía en comodidad puede experimentar estrés y sentir su motilidad en amenaza. Esta nueva sensación de incomodidad es la que posibilita que emerja lo que está oculto, pues tiene el potencial de mover hacia el frente lo que está en el fondo. De hecho ahí reside la importancia de estos momentos para abrir posibilidades al cambio político. Estos son los momentos que según Butler (2014) actúan como rupturas constituyentes de otro tipo de procesos subjetivos, pues la reiteración de la blanquitud falla en conseguir el efecto deseado.

En este sentido y dado que afirmamos con Sánchez (2022) que las posicionalidades socioraciales están en constante tensión y reelaboración, vale la pena exponer un elemento central para el desarrollo de esta investigación. Se trata de la noción de *blanquitud crítica*, introducida por el historiador brasileño Lourenço Cardoso (2010). Cardoso se acoge a la comprensión de la blanquitud como un asunto más allá del color de piel, situándola como una clasificación social que otorga privilegios en función de una identidad racial blanca, identidad a la que se le otorgan “cualidades positivas como la inteligencia, la belleza, ser «culto», civilizado, democrático” (Sánchez, 2022, p. 36). Así, la blanquitud crítica alude a aquellas personas que asumiendo un lugar de enunciación blanco -dotado de los privilegios mencionados con anterioridad- desaprueban públicamente el racismo. En contraste, la

blanquitud acrítica no desapruueba el racismo, y si bien no admite sus prejuicios raciales, sostiene que la blancura es una condición especial que obviamente confiere superioridad a quien la posee. Por su parte, la blanquitud crítica, sin constituir una expresión de odio contra el individuo blanco, reconoce y critica la violencia que ejerce al situarse en un lugar de superioridad racial. En contextos como el brasileño o el colombiano, donde la ideología del mestizaje es un factor determinante, la blanquitud crítica se enfrenta a un “conflicto de zona fronteriza”, a saber, individuos que a pesar de teorizar de forma crítica sobre los procesos de exclusión y/o opresión asociados a la raza, se benefician de ellos (Cardoso, 2010). La blanquitud crítica implica asociarnos a las relaciones y procesos de racialización, asumiendo y problematizando nuestro propio ejercicio del privilegio blanco. Direccional nuestras trayectorias de blanquitud hacia la blanquitud crítica es fundamental porque “sin racializados descoloniales no hay revolución descolonial, pero sin blancos descoloniales tampoco” (Grosfoguel, 2017 , p. 8).

Vale la pena entonces preguntarse ¿cómo se llega a una blanquitud crítica, que interiorice y reflexione sobre la jerarquía racial que perpetuamos? Pérez (2022) intenta dar respuesta a esta pregunta remitiendo nuevamente al concepto de *ruptura* de Judith Butler (2014), quién dirá que la paradoja del sujeto consiste en que reconocimiento personal “obedece a una subordinación inicial ante un poder formador no elegido pero potencializante, por cuanto la reiteración corre el riesgo de tomar direcciones y formas distintas a las esperadas por el poder formador” (Perez, 2022 p. 113). Los momentos de ruptura serán aquellos que reflejan el fracaso por conseguir el efecto deseado, de, en este caso, reproducir y habitar exitosamente la blanquitud. Se habla de fracaso en cuanto la performatividad nunca termina de conseguir la totalidad de su efecto superficial, y por tanto “falla todo el tiempo; su temporalidad reiterativa necesita del fracaso, no podemos pensar la reiteración sin el fracaso” (Butler, 2014, p. 153). Ahora bien, esta ruptura no implica una pérdida, sino una incoherencia constituyente que posibilita nuevas paradojas. Esta incoherencia se debe a una amplia posibilidad de que el devenir subjetivo colapse en la repetición de normas y poderes formadores, dando prioridad en su lugar al deseo que escapa a los márgenes de la constitución subjetiva. La ruptura es entonces el primer paso hacia una blanquitud crítica que interpele todos los aspectos de desarrollo del individuo, no solo en el reconocimiento del privilegio blanco que lo atraviesa, sino en el detenimiento de cualquier forma de reproducción de opresión y violencia.

1.5 Metodología

La presente investigación adoptó cuatro estrategias de investigación, principalmente cualitativas pero también cuantitativas, de manera que se puede considerar una investigación de tipo mixto. Con las estrategias que a continuación se describen se buscó estudiar dos unidades de análisis, a saber, la carrera de ciencia política de la universidad javeriana Cali, y las propias subjetividades blancas de las investigadoras.

La primera unidad de análisis corresponde a los dos primeros objetivos específicos, que se desarrollaron así. Primero, se reconstruyó el proceso de institucionalización de la carrera de ciencia política en la universidad javeriana seccional cali, con el objetivo de dilucidar en qué geo/corpo-política del conocimiento se encuentra situado este espacio académico. Esto se hizo a través de una revisión documental de dos tipos de textos. Por un lado, estudios históricos que dan cuenta del lugar de procedencia de la universidad javeriana cali, mostrando sus vínculos simbólicos y materiales con la modernidad/colonialidad. Por otro, documentos directamente vinculados a la carrera, construidos en contextos institucionales y por personas adscritas a la misma, en los que se encuentra plasmado el horizonte formativo que la carrera ofrece a sus estudiantes.

Segundo, se adelantó una revisión crítica con enfoque decolonial al contenido curricular del programa académico cursado por las autoras como estudiantes de ciencia política (enero 2020-1 a junio 2024-1), con el fin de identificar en él las manifestaciones de la colonialidad del currículo. Para ello se utilizaron dos estrategias: una cuantitativa y una cualitativa. La primera consistió en un modelo estadístico que permitió llevar el recuento de las y los autores utilizados como bibliografía obligatoria en 30 cursos de los que hicimos parte durante nueve semestres del programa. Estxs autorxs se clasificaron con base en su nacionalidad, ubicación norte/Sur¹⁸ global y sexo-género. Además, para lxs autorxs latinoamericanxs se introdujeron dos variables adicionales: universidad en la que realizó el pregrado y si esta es de tipo pública o privada. En el texto se incluyen algunas gráficas que ilustran las tendencias encontradas en el modelo y soportan la argumentación. Sin embargo, la base de datos completa se sistematizó en un archivo

¹⁸Equiparar ubicación geográfica con ubicación epistémica es un reduccionismo absurdo: se puede pensar hegemónicamente desde el Sur Global, y también se puede pensar decolonialmente desde el norte (Grosfoguel, 2022, p. 80). Sin embargo, el dato sobre la cantidad de referencias a textos provenientes de una u otra geografía da cuenta de la orientación epistemológica del currículo a analizar. Esta variable se construye a partir de la variable Nacionalidad, haciendo la cuenta de textos producidos en países del norte y del Sur Global.

de Power BI que incluye diferentes tipos de gráficos (gráfica de barras, mapa de árbol, diagrama circular), además de un mapa interactivo. Disponible en: <http://bit.ly/4fYxklw>

La segunda estrategia, ahora cualitativa, abordó los imaginarios, discursos y prácticas pedagógicas que daban cuenta de las manifestaciones de la colonialidad del currículo en algunas de las asignaturas de la carrera. Por límites en recursos y tiempo no se tuvo en cuenta en este caso la totalidad de cursos, pero sí se procuró incluir asignaturas de todas las líneas que componen el diseño curricular del programa académico (teoría política, metodología, sistema político y énfasis en integración al sistema internacional, que fue el que cursamos).

La segunda unidad de análisis corresponde al tercer objetivo específico. Aquí se realizó un ejercicio autoetnográfico de la memoria para identificar en nuestras propias trayectorias universitarias como estudiantes del pregrado en ciencia política (entre 2020 y 2024) esas manifestaciones tanto de la posicionalidad/identidad socioracial blanca como de la geo/corpopolítica del conocimiento en la que se inscribe la carrera. Para nosotras, problematizar la blanquitud y sus manifestaciones diferenciadas es una necesidad que empieza por nuestrxs propios cuerpxs y experiencias de vida. Somos conscientes de que las investigaciones en ciencias sociales suelen ser fácilmente desacreditadas al no procurar “objetividad” y por tanto no contar con elementos metodológicos de contrastación con realidades externas a las de lxs sujetxs que investigan. Sin embargo, en este caso el énfasis no está puesto en construir verdades universalmente válidas, pues es claro que las trayectorias de blanquitud son variadas y diversas (Sánchez, 2023; Cardoso, 2010; Pérez, 2017).

La autoetnografía de la memoria es un recurso metodológico de gran valor implementado en investigaciones como la de Adriana Pérez (2017), politóloga colombiana, que publicó un trabajo similar revisando su trayectoria personal y su participación en procesos de racialización, específicamente de mujeres negras. La autora, que es referencia fundamental de este trabajo, adelanta un ejercicio de autocrítica consciente de que, frente a los cánones académicos, es necesario construir desde la heterogeneidad de lenguajes, la mezcla metodológica y teórica que se rehúsan a afirmarse desde la coherencia (Pratt 2010; Halberstam, 2008). De ahí la importancia que la autora y nosotras otorgamos a esta estrategia para investigaciones como la presente. Como sujetxs situadxs en posicionalidades particulares dentro de estructuras de poder, la perspectiva fenomenológica de leer el privilegio y sus consecuencias en la

reproducción de violencias es una herramienta política clave para intentar desestabilizar dichas estructuras, que es el interés de esta investigación.

Así pues, aquí se trató de realizar una fenomenología de nuestra vivencia como sujetas blancas, incoherentes, conflictuadas y racistas en el contexto de la academia politológica. El interés en esta sección fue problematizar desde nuestra experiencia los privilegios de la blanquitud en el contexto académico, y para ello se tuvieron en cuenta, al analizar discursos, prácticas e imaginarios, tres elementos formulados con base en el trabajo de Pérez (2017). Primero, nuestra participación en procesos de racialización de subjetividades o colectividades que experimentan la opresión racial. Segundo, nuestra participación en procesos reproductivos de privilegio blanco en el que estamos inmersxs. Tercero, los momentos de ruptura o “falla” en nuestras trayectorias de blanquitud que dieron paso a procesos de problematización del privilegio y la intención de constituirnos como “blancas críticas”.

Es preciso anotar que inicialmente la investigación incluía también la problematización de la blanquitud por medio de metodologías que incluyesen el contraste con experiencias de vida externas a las propias. Existen investigaciones de gran importancia como la de Ortiz Piedrahita, V. y Tavolaro, L. (2021) que, a través de entrevistas, exponen las narrativas de jóvenes universitarixs que se identifican como blancxs en espacios educativos de Colombia y Brasil. No obstante, a pesar de las recomendaciones tomamos la decisión de no implementar las entrevistas como instrumento metodológico para esta tesis. Esto, primero, por los límites de tiempo con los que contamos y segundo, tomando una vez más como referencia el trabajo de Perez (2017), no queremos recaer en la posición de unx investigadorx que reproduce lógicas de verticalidad y colonialidad teorizando sobre experiencias que no son las propias, "reconstruyendo una distancia entre quienes escriben como poseedores de conocimiento y lxs otrxs" (p.21). Aquí problematizamos nuestro propio privilegio blanco: sólo podemos hablar con certeza de nosotras mismas porque es la única carne que conocemos, la única carne que habitamos (Drullard, 2023. p. 65).

1.6 Objetivos de la investigación

Pregunta de investigación:

¿De qué manera se reproducen los lugares de privilegio socio-racial al interior de la carrera de ciencia política de la universidad javeriana seccional cali?

Objetivo general:

Identificar los modos en que la actividad disciplinar de la ciencia política en la universidad javeriana seccional cali reproduce lugares de privilegio socio-racial, redundando en violencias asociadas al proyecto civilizatorio moderno/colonial.

Objetivos específicos:

1. Reconstruir históricamente y en clave crítica el proceso de institucionalización de la carrera de ciencia política en la universidad javeriana seccional cali, en aras de identificar la geo/corpopolítica del conocimiento implicada en sus lugares de origen, así como las manifestaciones de la geopolítica del currículo en el proyecto educativo del programa.
2. Interpretar críticamente y con un enfoque decolonial el contenido curricular de la carrera de ciencia política en la universidad javeriana cali, con el fin de identificar en él las manifestaciones epistémicas, ontológicas, metodológicas e ideológicas de la colonialidad del currículo.
3. Complejizar, a partir de un ejercicio autoetnográfico de la memoria, nuestra propia constitución como sujetxs blancxs estudiantes de ciencia política en la universidad javeriana seccional cali.

1.7 Presentación de los capítulos

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos formulados en esta investigación, el documento se distribuirá en tres capítulos, cada uno correspondiente a un objetivo. El primero presenta una reconstrucción histórica, en clave crítica y decolonial, del proceso de institucionalización de la carrera de ciencia política en la universidad javeriana seccional cali, lo que posibilita la identificación de la geo/corpopolítica del conocimiento implicada en sus lugares de origen. Estas implicaciones, como se observa a lo largo del capítulo, se han mantenido y consolidado en forma de manifestaciones de la geopolítica del currículo en el proyecto pedagógico del programa de ciencia política en la actualidad. Se entenderá que las herencias históricas representan conexiones simbólicas y materiales entre la universidad, la disciplina inscrita en ella, y el legado colonial español, forjando un modelo educativo que perpetúa privilegios socioraciales propios de un contexto neocolonial. Este capítulo demuestra

la necesidad de dismantelar las relaciones de dominación naturalizadas en los espacios académicos de educación superior, especialmente en territorios marcados por la herida colonial.

Después de develar la geo/corpopolítica del conocimiento en la que se inscribe la pontificia universidad javeriana y la carrera de ciencia política, el segundo capítulo se centra en el contenido curricular específico de la disciplina para interpretar, desde un enfoque decolonial, las manifestaciones epistémicas, ontológicas, metodológicas e ideológicas de la colonialidad del currículo. A través de la revisión de los syllabus de las asignaturas cursadas por las autoras durante el periodo académico 2020-2024, así como notas de clase y entregables, se identifican imaginarios, discursos y prácticas que corroboran las herencias moderno-coloniales de la disciplina, así como sus tendencias asociadas a la reproducción de la blanquitud. Del mismo modo, se presentan los resultados del estudio estadístico sobre lxs autorxs utilizados en los textos obligatorios del programa, que evidencian el predominio otorgado al conocimiento producido en occidente y la sobrerrepresentación del norte global.

Finalmente, el último capítulo corresponde al objetivo restante y representa el uso de una metodología no usual para los científicos sociales de instituciones privadas de élite como la universidad javeriana, a saber, la autoetnografía de la memoria. Este ejercicio nos permite complejizar nuestra propia constitución como sujetxs blancxs participantes del contexto que problematizamos: la carrera de ciencia política en la universidad javeriana seccional cali. Aquí procuramos coherencia con una de las críticas transversales a lo largo de la investigación, referente a la constante despersonalización de lxs politólogosxs respecto a las investigaciones que desarrollan. Situarnos y asumirnos desde los lugares que ejercen las violencias es un primer paso en el camino por desestabilizar las jerarquías epistemológicas del investigador/investigado derivadas de la matriz moderno-colonial que ha estratificado, jerarquizado y racializado el mundo. Lo anterior se intentó mediante la reconstrucción de la vida de cada una de las autoras individualmente en tres momentos: herencias y orientaciones, discursos, prácticas e imaginarios racializantes y rupturas, fracasos y paradojas.

2. CAPÍTULO I: INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA CIENCIA POLÍTICA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

El objetivo de este primer capítulo es enmarcar el contexto académico e institucional que será analizado en el resto de la investigación. Para ello se adelantará un ejercicio crítico de reconstrucción histórica acerca del proceso de institucionalización de la carrera de ciencia política en la universidad javeriana seccional cali. En un primer momento, se pretende analizar dicho proceso desde una perspectiva decolonial, con el fin de identificar la *geo/corpopolítica del conocimiento* implicada en los lugares de origen del espacio académico. Con tal objetivo se acudirán a estudios históricos sobre la universidad javeriana y la compañía de jesús, su modelo pedagógico/religioso y sus vinculaciones simbólicas y materiales con el proyecto civilizatorio moderno-colonial, específicamente en españa (su punto de emergencia) y en lo que hoy se asume como territorio colombiano (lugar en el que se sitúa la universidad javeriana cali). En la segunda parte del capítulo se buscará establecer las manifestaciones de la *geopolítica del currículo* en el proyecto educativo de la carrera de ciencia política de la puj cali. Así, a la luz de las apreciaciones sobre la procedencia histórico-política de la carrera de ciencia política esbozadas en la primera sección y sus implicaciones en términos epistemológicos, aquí se interpretarán algunos documentos que dan cuenta de los objetivos, ideales, motivaciones y justificaciones del ejercicio académico del programa, así como del tipo de formación subjetiva que ofrece a quienes lo cursamos.

Iniciar la presente investigación con este ejercicio es fundamental, pues si lo que se quiere es analizar la reproducción de privilegios socioraciales en contextos académicos, es ineludible la tarea de historizar dichos espacios dentro del contexto colonial. Funez-Flores (2023) expone que sin interrogar seriamente la geopolítica del conocimiento, y más específicamente del currículo, sería difícil entender la historia colonial de nuestra región, así como el presente neocolonial en el que vivimos. Como veremos, la efectividad de las instituciones políticas, económicas y religiosas de españa en mantener el orden colonial intacto a lo largo de una región tan vasta como América Latina y el Caribe guarda una estrecha relación con los diseños curriculares establecidos en la *universidad colonial*. Asimismo, expone el autor, sería complicado examinar las reformas económicas neoliberales de la región sin también interrogar el papel del currículo. Los contenidos curriculares de corte (neo)liberal y positivista cumplen

el rol de alinear la universidad de acuerdo a las lógicas neocoloniales, imperiales y capitalistas del presente, de manera que este es un asunto que no se puede pasar por alto.

En otras palabras, desestimar el proyecto colonial geopolítico del currículo solo naturalizaría la dominación colonial y la explotación capitalista, pues borraría la relación dialéctica entre conocimiento, poder y las subjetividades dominantes reproducidas a través de las pedagogías de la dominación constitutivas de las instituciones educativas. Aquí se entiende el currículo, siguiendo a Funez-Flores (2023), como un instrumento geopolítico canonizador y homogeneizador que reproduce una subjetividad dominante necesaria para mantener las lógicas coloniales y neocoloniales, de manera que es responsable del sostenimiento de relaciones sociales asimétricas. Por lo tanto, interrogar la historicidad, colonialidad y materialidad de la universidad es un imperativo si lo que se quiere -como aquí- es aportar a la desestabilización de dichas relaciones de poder y dominación reproducidas en parte gracias a la educación superior como institución simbólica y cultural, pero también material y económico-política (Turner, 2022).

2.1 La universidad jesuita y la modernidad/colonialidad.

La pontificia universidad javeriana es una institución de educación superior fundada en 1623, hace más de 400 años, siendo la segunda universidad más antigua de Colombia (puj, 2024) y la novena de Hispanoamérica (Cuartas, 2021). Esta institución ocupa un lugar privilegiado dentro de la historia colonial latinoamericana, la única región del mundo moldeada por universidades coloniales y currículos europeo-occidentales durante tres siglos (Funez-Flores, 2023). Se trata de una universidad perteneciente a la compañía de Jesús, una orden sacerdotal católica de origen español a mediados del siglo XVI, que como veremos ocupó un papel central en el éxito tanto de la expansión colonial europea como del desarrollo de la modernidad occidental. Esta primera sección del capítulo busca reconstruir el proceso histórico que sentó las bases del modelo pedagógico, religioso y económico-político jesuita en los territorios que hoy conocemos como Cali, Valle del Cauca o Colombia. Sin duda, el modelo que a continuación se va a describir, formulado inicialmente por Ignacio de Loyola y aplicado en instituciones de educación jesuitas a partir del siglo XVI, ha sufrido importantes transformaciones con el tiempo. No obstante, ese proyecto pedagógico ignaciano fue el referente para la fundación desde el siglo XVII de los llamados *colegios* jesuitas en las colonias españolas, incluyendo el nuevo reino de Granada, y lo sigue siendo en los planes educativos de

instituciones jesuitas como la aquí analizada. De esta manera, es imprescindible dilucidar desde qué geopolítica del conocimiento se formula la apuesta educativa jesuita en sus orígenes, y por lo tanto qué *herencia institucional* (Ahmed, 2018) recibe en la actualidad la pontificia universidad javeriana cali, en particular la carrera de ciencia política, como espacio académico.

El fundador de la compañía de Jesús, el español vasco ignacio de loyola, nació en 1491, casi con la modernidad, un año antes del “descubrimiento” del atlántico occidental por colón (Dussel, 2012). Es bien sabido que la orden fundó desde sus inicios colegios y universidades para formar, en un primer momento, a futuros clérigos, y posteriormente a jóvenes nobles o de estamentos acomodados burgueses. Estas instituciones comenzaron a aparecer en España y Portugal, más adelante se extendieron a otras zonas de Europa y después alcanzaron las principales ciudades fundadas colonialmente por estos imperios en otros territorios del mundo, incluyendo las Américas. En efecto, la historia de los jesuitas en nuestro territorio es la historia de la cristiandad colonial expandiéndose en forma de espacios educativos y religiosos, pues esta era la principal misión que como orden eclesiástica les era encomendada por el rey. Sin embargo, existe también evidencia de que el proyecto jesuítico en la nueva granada tenía intereses económicos y de producción agropecuaria, particularmente en las haciendas que eran administradas desde los colegios de la orden. Así pues, a continuación se revisarán algunos hallazgos al respecto de ambas dimensiones de la historia colonial jesuita, procurando seguir un orden cronológico desde la fundación de los primeros espacios educativos jesuitas en Europa, pasando por la llegada y desarrollo de la orden en territorio neogranadino y finalmente revisando lo acontecido en la época republicana.

El sociólogo español Fernando Álvarez-Uría (2000) analiza la educación jesuítica en la península ibérica y afirma que el modelo educativo impartido por la compañía de Jesús sirvió de paradigma para la consolidación de la modernidad y el capitalismo industrial. En España y Portugal, si bien países de tradición católica y no protestante, se dio también un proceso de transformación social que dio paso a un modelo de producción capitalista. Este fenómeno no fue exclusivo de las regiones donde predominaba el protestantismo. Así, el autor retoma la tesis de Max Weber (2011), pero va más allá para exponer que la maquinaria escolar jesuita ocupó un lugar central en la producción de nuevas personalidades y subjetividades marcadas por un nuevo espíritu propio del hombre moderno. Los jesuitas, si bien ajenos a la lógica protestante de las sectas puritanas a cuya ética Weber atribuye el germen del espíritu capitalista, formularon

un proceso educativo marcado también por el ascetismo¹⁹, la rigurosa disciplina y estrictos mandatos de transformación interior para alcanzar la santidad y la virtud. Instauraron una estructura pedagógica de carácter total y disciplinario que fue muy favorable al nuevo orden productivo en gestación, dados sus cimientos en la lógica conventual, su organización piramidal, jerárquica y semimilitar, liderada por un superior que también se ubicaba dentro de una jerarquía eclesial en última instancia comandada por el Papa. Dentro de esta organización el Superior no era elegido democráticamente por los miembros de la institución, sino designado desde arriba, y para quienes obedecían era imprescindible interiorizar la voz y voluntad del superior. El autor analiza la lógica pedagógica de estas instituciones desde el concepto de *pedagogía envolvente* (también la llama “amistosa”) de Émile Durkheim, en el que a partir de un sistema de premios y castigos se regulan los cuerpos y almas de los estudiantes. En una carta de San Ignacio de 1554 se ilustra con claridad el espíritu de esta pedagogía encaminada a la “recristianización de las élites”:

“(…) los escolares en quienes se vea que no podrá fácilmente haber enmienda, parece que, siendo tales, deberían absolutamente ser despedidos (...). Convendría que todos cuantos libros heréticos se hallasen, hecha diligente pesquisa, en poder de libreros y particulares, fuesen quemados o llevados fuera de todas las provincias del reino” (Álvarez-Uría, 2000, p. 215)

Así, se construyó un modelo educativo que rompió con la tradición participativa y politizada características de universidades como la de Salamanca para entonces, lo cual atentó contra el poder estudiantil que jugaba un papel fundamental en el gobierno de las instituciones (Varela, 2021). En contraste, los jesuitas eran aliados claves de las monarquías de la Europa Católica para sus objetivos de consolidación hegemónica. Por ejemplo, en 1604 (mismo año en que se funda el primer colegio jesuita en Bogotá) fueron llamados por el rey Enrique de Francia para establecer el colegio de la flèche en un enorme palacio donado a los padres por el mismo rey (Dussel, 2012). Allí estudiaría unos años después René Descartes, considerado un pensador fundamental en la génesis del pensamiento moderno occidental. De hecho, Enrique Dussel (2012) ha expuesto cómo la pedagogía jesuita presente en la formación de Descartes sentó las bases de su filosofía. Según los planteamientos de la *ratio studiorum*²⁰, cada estudiante en formación constituía una subjetividad singular, independiente y moderna, y debía realizar

¹⁹ Forma de vida religiosa que busca la purificación del alma a través de la renuncia a los placeres materiales.

²⁰ Documento que recoge orientaciones y regulaciones del sistema educativo jesuita aplicado en todas las instituciones educativas de la Compañía de Jesús en el mundo.

diariamente un examen de conciencia individual. Se trataba de varios momentos al día en el que estudiantes como descartes debían escrutar detalladamente su propia subjetividad para reflexionar si cada intención, acción y operación fue realizada actuando bajo el criterio máximo de “alabar, hacer reverencia y servir a Dios” (loyola, 1963). Este es un mandato de dominio sobre la propia subjetividad, de autoconciencia y autoexamen constante, nuevamente en un contexto previo al calvinismo protestante entendido por weber como ética del capitalismo.

La historia de descartes con los jesuitas es otra evidencia de una subjetividad moderna emergiendo en el seno de esta formación católica, jerarquizada, disciplinaria y totalizante. La lógica del autoexamen va encaminada a introducir en la subjetividad del estudiante una serie de valores y principios particulares, en este caso asociados a la doctrina católica jesuita. Además, se trata de un modelo educativo inspirado en los ejercicios espirituales de ignacio de loyola, un claro antecedente de las meditaciones que posteriormente formularía descartes y que aún hoy ocupan un lugar obligatorio en cualquier curso de filosofía moderna, o de metodología de investigación, en las universidades occidentalizadas. Sin duda, estas constataciones dan cuenta del tipo de subjetividad política que se construye para aquellos que se educan en las aulas jesuíticas, a saber, futuros miembros del clero o hijos de las élites urbanas con el interés de formarse para ejercer posiciones de poder y gobierno en la institucionalidad política del momento. Como veremos, esta es una característica que conserva una cierta continuidad a lo largo del tiempo en el ejercicio formativo de los jesuitas.

La universidad javeriana se fundó en su sede principal de santa fé en 1623, y para entonces había ya varias decenas de colegios jesuitas operando en todo el territorio del nuevo reino de granada. Estas instituciones, como veremos, se estructuraban a partir del diseño organizacional heredado de la experiencia pedagógica ibérica revisada anteriormente. Esto permitía a la Compañía establecer patrones institucionales²¹ desde la acumulación de experiencias en diversos territorios distribuidos a lo largo de los cuatro virreinos imperiales españoles: nueva españa, Perú, río de la plata y nueva granada. Revisar la historia de estos colegios permite dilucidar los vínculos entre la labor educativa/religiosa de la compañía de jesús y la dominación

²¹Era común la redacción de detallados documentos que orientaban a los jesuitas administradores de haciendas y demás instituciones en su labor. Por ejemplo, las Instrucciones mexicanas, de las cuales no se ha determinado una fecha exacta de producción pero se estima que data de inicios del siglo XVIII, exponen a profundidad lo que debían hacer los administradores acerca de diversos temas como el gobierno de los sirvientes, el trato con los esclavos, el manejo económico de la hacienda, las relaciones con vecinos, etc. Ver: Chevalier, F. (1950). *Instrucciones a los hermanos jesuitas administradores de haciendas (Manuscrito mexicano del siglo XVIII)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Historia. En: https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/016/instrucciones_jesuitas.html

moderno/colonial en nuestra región, que como veremos adoptan formas simbólicas y materiales. Enfatizar en la existencia de ambas dimensiones es clave, pues si bien es claro que el proyecto emprendido por los jesuitas en el “nuevo mundo” apostaba por la promoción de la cultura, educación y religión europeas, aquel propósito requería una base económica que lo sustentara: necesitaban fondos, y los obtuvieron gracias a la figura de la hacienda colonial (del Rey, 2014, como se cita en Zuluaga, 2021). Pues bien, estudios como el del historiador colombiano Germán Colmenares (1969) al respecto de *Las haciendas de los jesuitas en el Nuevo Reino de Granada* resaltan elementos fundamentales que se presentarán a continuación.

Colmenares (1969) expone que la provincia jesuita²² de la nueva granada era una de las menos abundantes económicamente, y sin embargo su cuantía superaba a cualquier otra fortuna privada del momento. El origen y formación de dichos bienes obedece al desarrollo de una economía agrícola colonial que puede entenderse como una empresa económica en toda regla, si bien era dirigida por un instituto religioso. En efecto, la organización de la compañía de Jesús configuraba “algo muy cercano a una moderna empresa económica” (p. 17) que con el tiempo construyó una autonomía financiera frente a la corona. Las 170 haciendas jesuitas en el virreinato²³ (Colmenares, 1984) eran administradas desde los colegios, instituciones ubicadas en entornos urbanos privilegiados que orientaban la producción destinada al autoabastecimiento pero también de cara a una economía de mercado. El establecimiento de este complejo hacienda-colegio (Zuluaga, 2021) es quizás la razón del éxito económico de la compañía en la región. Esta organización contaba con una centralización contable y tomaba decisiones racionales buscando garantizar la rentabilidad en sus inversiones (Colmenares, 1969). La existencia de libros de contabilidad, excepcional en la economía agrícola de la época, da cuenta de ello. De manera que a la par que ejercía su función de control social, religioso y moral según la doctrina civilizatoria de la cristiandad, que era su tarea como orden sacerdotal, la compañía de Jesús adelantaba un papel puramente profano y usufructuaba de la producción de las haciendas a partir del trabajo de indígenas y africanxs esclavizadxs. Fueron los jesuitas

²² Las provincias son unidades geográficas establecidas por la Compañía de Jesús en los territorios donde hace presencia. Cada una de ellas es supervisada por un jesuita denominado *provincial*, nombrado por y responsable ante el Superior General en Roma. Ver: <https://www.jesuits.org/es/faq/what-is-a-jesuit-provincial/#:~:text=Los%20provinciales%20jesuitas%20son%20nombrados,cinco%20provincias%20o%20regiones%20geogr%C3%A1ficas>.

²³ De estas aproximadamente 60 estaban ubicadas en el territorio de la actual Colombia, según afirma Zuluaga (2021) citando a del Rey (2014, p.105). Ver: del Rey S. J., J. (2014). *Expulsión, extinción y restauración de los jesuitas en el Nuevo Reino de Granada (1767-1815)*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana

unos de los primeros en desarrollar las plantaciones como sistema de explotación agrícola en las Américas.

Para fundar los colegios y garantizar de ellos una correcta administración de las haciendas agrícolas o ganaderas, la compañía desarrolló un patrón calculado que asegurara rentas suficientes (Colmenares, 1969). Inicialmente adelantaban misiones de predicación que resultaban en conversiones masivas de población indígena a la cristiandad. Con esto fundaban las llamadas “reducciones”, centros poblados mayoritariamente por indígenas y conducidos por los curas. A continuación buscaban donadores entre las familias adineradas de las ciudades, a quienes aseguraban privilegios y dignidades. Una vez establecida esa base económica y social, buscaban obtener la licencia del rey para la fundación del colegio (Colmenares, 1969). El prestigio de la compañía era muy cautelosamente protegido, y ante cualquier pleito por tierras, deudas o conflictos laborales, procuraban acudir a la justicia para solucionarlo (Colmenares, 1969). Por esta razón no hay mayores registros de que apelaran a soluciones de hecho. Todo siempre iba orientado a la rentabilidad del colegio, pues de lo contrario podría verse clausurado por la Provincia por mala administración. Esta es también la razón por la cual todas las donaciones recibidas siempre eran valorizadas mediante inversiones y producción, lo cual es un rasgo moderno distintivo de la compañía. Asimismo, la administración de las haciendas era llevada de manera racional y cautelosa, para lo cual se procuraba cambiar frecuentemente a los curas que ejercían la conducción local, de manera que cada cual fuese acumulando experiencia y aportara a la homogeneidad organizacional que poco a poco se iba construyendo en el conjunto de la compañía (Colmenares, 1969). Así, era común -como lo sigue siendo hoy- que los padres fueran enviados a ejercer labores en diferentes ciudades alrededor de la provincia. Gracias a este cuidadoso ejercicio, los jesuitas se constituyeron como un apoyo fundamental para la corona en la colonización de territorios como los Llanos orientales (Gutiérrez, 2017).

Ahora bien, el tema del trabajo es sin duda central para comprender la materialidad de la dominación colonial, en particular aquel imbricado con procesos de dominación racial. En el contexto de las haciendas de los jesuitas en la nueva granada hay registros de casi 140.000 indígenas y casi 45.000 africanxs esclavizadx ejerciendo trabajo coercitivo en la cadena productiva de cacao, caña y carne principalmente (Colmenares, 1969). Al respecto del trabajo indígena, no es presumible que las haciendas se hayan beneficiado sistemáticamente de las

encomiendas²⁴. De hecho era prohibido que se otorgaran encomiendas a eclesiásticos, y hay registros de posiciones críticas de algunos jesuitas al respecto del sistema de servidumbre establecido para la población indígena (Colmenares, 1969). Sin embargo, en numerosas ocasiones sí intervenían con su influencia para procurarse trabajadores indígenas, como en los casos de las encomiendas de Guatavita, santa fe, Tunja o Tópaga, o los del sistema de mita agrícola²⁵ en la Audiencia de Quito (Colmenares, 1969).

Ahora bien, en aquellos lugares donde había escasez de mano de obra, los jesuitas solían recurrir a “concertar” de una manera más racional con los indígenas de cuyo trabajo buscaban disponer. Colmenares (1969) expone que dicho “concerto” era otra forma de trabajo coercitivo para la población indígena: existían a menudo choques relacionados con el tema salarial, lo cual establecía unas claras relaciones de poder. Podemos hoy leer dichas relaciones bajo la lógica de la dominación socio-racial entre los jesuitas, encomenderos, corregidores y propietarios blancos, y los trabajadores indígenas. Esto es plausible sobre todo si tenemos en cuenta la autoridad que ejercían los padres jesuitas en los territorios de misiones, pues además de ejercer un rol socialmente privilegiado como religiosos, llevaban el control de asuntos como los salarios, la distribución del trabajo o el comercio de mercancías fundamentales (Colmenares, 1969). Vale destacar la figura de indígenas “asituados”, esto es, sirvientes que eran retenidos suministrándoles pequeñas parcelas de tierra para que habitaran junto con modestos cultivos o pequeñas cantidades de animales de cría, y que en caso de no hacerlo satisfactoriamente recibían castigos por “perezosos” (Colmenares, 1969). Esta práctica paternalista guarda cierta semejanza con la apuesta pedagógica envolvente o “amistosa” que anteriormente revisábamos en el trabajo de Álvarez-Uría (2000), pero en este caso aplicada a un contexto de trabajo coercitivo.

²⁴ El sistema de encomienda constituyó una institucionalidad en la que se entregaba un determinado número de personas indígenas a un español con el objetivo de “protegerlos” y evangelizarlos. A cambio se solía exigir a estas personas una remuneración por los “servicios prestados por el encomendero”, que usualmente era pagada con trabajo en las producciones agrícolas, pecuarias o mineras del encomendero. Este modelo de trabajo forzoso no comenzó en las Américas, sino que tuvo su primer experimento por parte de la corona española conquistando judíos y musulmanes en Al-Andaluz, lo cual constituye una de las continuidades de la historia colonial. Ver: Grosfoguel, R. (2013) Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.19: 31-58.

²⁵ Este es otro de los sistemas de trabajo forzoso implementados imperialmente por España contra los indígenas en las Américas. Guarda ciertas semejanzas con el sistema de encomienda, pero principalmente la diferencia es que las personas no quedaban bajo la tutela del español para quien trabajaban, sino que ejercían sus labores por jornadas. Por lo general la corona recurría a la mita con comunidades que oponían una mayor resistencia a la dominación. Ver: Ruiz Rivera, J. B. (2020). La mita en los siglos XVI y XVII. *Temas Americanistas*, (45), 130-149. Universidad de Sevilla. En: <https://doi.org/10.12795/Temas-Americanistas.1990.i07.01>

El estudio de Colmenares (1969) expone que la compra de personas negras esclavizadas, principalmente hombres entre 15 y 50 años, era una de las mayores y más frecuentes inversiones de la compañía de Jesús. Se trataba de personas traídas de diferentes zonas de África, en particular Senegambia, Congo y Angola (Gómez, 2022). En general la actitud de los jesuitas hacia estas personas, según se establece en las Instrucciones mexicanas, procuraba no ser excesivamente despótica (Colmenares, 1969). Existían castigos y formas de coerción directa, pero la recomendación de las Instrucciones y las supervisiones provinciales tendía más, como en el caso de los indígenas, hacia un trato paternalista con la población esclavizada. Dado que se asumía a los administradores de las haciendas como padres de familia, se les recomendaba mantener cierta benignidad con estos trabajadores, principalmente para garantizar la calidad de su trabajo. Similarmente a lo que ocurría con la población indígena “asituada”, todos los hombres y las mujeres negras esclavizadas vivían en las haciendas. El estudio de Colmenares no hace mayor referencia a las condiciones de vida de estas personas, pero sí expone que debían dormir bajo llave, hombres y mujeres separados. Esto obedecía a la necesidad de retener a estas personas dentro de las haciendas, además de ejercer un control demográfico sobre la población esclavizada por parte de la compañía, pues resultaba más rentable “la compra de esclavos adultos por la necesidad inmediata de mano de obra y los costos que representaba la manutención de la población improductiva” (Colmenares, 1969). Como vemos, existe una clara diferenciación de tipo racial en la concepción que los jesuitas tenían de indígenas y negros. La población africana recibía un trato discriminatorio y de desconfianza, pues se asumía que eran propensos al robo y al ocio (Gómez, 2022). Así, no existe en este caso ningún tipo de “concertación”, sino ejercicios de adoctrinamiento, domesticación, paternalismo y disciplinamiento.

Esta diferencia es la que establece categorialmente Grosfoguel (2022a) entre seres racializados como “sub-humanos” y “no-humanos”, donde se ubica a los primeros en un lugar ligeramente más privilegiado que los segundos para mantener la ilusión de que están “más cerca” de la blanquitud y por tanto reforzar las jerarquías de dominación socio-racial. Este doble proceso racializante da cuenta de la distinción entre los dos principales discursos racistas movilizados por los imperios occidentales: el racismo biologicista y el racismo culturalista (Grosfoguel, 2022b). Por un lado, la población negra se asumía como inferior por naturaleza, como seres sin alma cuya esclavización se hacía aceptable a los ojos de Dios. Esta era la postura defendida por el teólogo gineés de Sepúlveda en el debate de Valladolid a mediados del siglo XVI, según la cual la población indígena también podía ser sometida a esclavitud, pues igual que los

africanxs, eran seres sin alma. Por otro lado, bartolomé de las casas sostenía en el debate que los “indios” eran seres con alma y por lo tanto era pecado esclavizarles, pero vivían como “bárbaros”, entonces necesitaban ser cristianizados y civilizados. Sin duda esta última postura fue la que se impuso a largo plazo y fue implementada por la corona española en sus dominios, incluido el territorio aquí analizado. He aquí la razón por la que la población indígena no fue sometida a esclavitud sino a otras formas de trabajo forzado y coercitivo como la encomienda, la mita o el concierto, mientras que con la población africana la estrategia fue el secuestro masivo y el tráfico transatlántico a las Américas. Estos procesos establecieron la racialización como lógica estructurante del mundo moderno/colonial (Grosfoguel, 2022a).

A partir de 1769 la compañía de jesús fue expulsada del nuevo reino de granada y sus bienes fueron rematados a bajos precios (Colmenares, 1969). La mayoría de las haciendas fueron divididas y quedaron como propiedad de los vecinos terratenientes. La corona no permitió que las propiedades pasaran a manos de otros eclesiásticos, de manera que a partir de ese momento comenzaron a ser administradas por terratenientes laicos (Colmenares, 1969). Las haciendas llanogrande, nima, barragán y sepulturas, que los jesuitas poseían en la zona del Valle del Cauca, por ejemplo, pasaron a ser administradas por miembros de familias poderosas en la región como manuel vicente martinez, manuel antonio cabal y miguel jerónimo gonzalez, descritos en un documento actual de la universidad javeriana cali como “conocidos caballeros” (puj, 2010). Las diferentes formas de trabajo coercitivo, si bien con ciertas modificaciones en el tiempo, continuaron. Asimismo, algunas de estas tierras terminaron en manos de la familia isaacs, que a mediados del siglo XIX las vendió a santiago eder y por tanto en la actualidad pertenecen al ingenio manuelita (puj, 2010).

En cuanto a las instituciones educativas, por lo general pasaron a ser administradas ya fuera por otras órdenes como los dominicos y agustinos, o por laicos, como el caso del colegio de san bartolomé en Bogotá, mientras que la universidad javeriana se declaró extinta (Marín, 2018). Sin embargo, esto no implicó el final del modelo pedagógico jesuítico como paradigma en la región. Como expone la historiadora juana marín (2018), los principales colegios jesuitas continuaron operando bajo la administración de laicos que habían recibido formación jesuítica, apoyados por la corona como una apuesta por mantener y fortalecer el poder colonial, burocrático e institucional que ya había consolidado la compañía durante casi tres siglos. De manera que incluso con la expulsión de la compañía y los intentos de reforma educativa que se

adelantaron, es posible identificar una continuidad estructural, identitaria y familiar en las “nuevas” administraciones de las instituciones (Marín, 2018).

En 1930, más de 150 años después de su extinción, la universidad javeriana reabre sus aulas. Para entonces las clases se dictaban en la sede del colegio mayor de san bartolomé, ubicado en la plaza de bolivar, centro del poder político de la capital de la república. Los estudios históricos sobre los jesuitas en colombia durante el siglo XX resaltan la continuidad de su proyecto evangelizador, en particular a través de sus colegios en ciudades capitales del país (Salcedo, 2004). En un contexto de auge del nacionalismo, pero también de las ideas positivistas y de los intereses económicos del creciente imperialismo norteamericano, los centros hegemónicos de producción de conocimiento no fueron ajenos a estas dinámicas. Las ciencias sociales comenzaban a institucionalizarse formalmente en universidades como la javeriana, bajo estrictos criterios científico-técnicos como condición de la modernización social (Álvarez, 2014). Desde la emergente perspectiva desarrollista, que representaba una continuidad coherente con la idea lineal del progreso moderno, los países latinoamericanos se llamaron *subdesarrollados*, y los currículos universitarios se propusieron formar profesionales de las ciencias sociales dirigidos a “solucionar problemas” en un sentido pragmático. Es así como empezaron a aparecer agencias de crédito internacional como el banco interamericano para la reconstrucción y el fomento (birf), la cepal, el programa latinoamericano de estudios para el desarrollo (pledos), además de entidades estatales como el dnp o el banco de la república (Álvarez, 2014). Toda esta institucionalidad naciente, fundada en criterios tecnicistas, financieros, desarrollistas y econométricos, comenzó a ser dirigida por profesionales formados en universidades como la javeriana. Este es el origen de la llamada *tecnocracia* en Colombia. Al respecto es diciente la perspectiva que en la década de 1950 tenía el sacerdote jesuita rafael arboleda, según la cual

“las ciencias sociales en Colombia estaban modernizándose, paso a paso, con la industrialización, para entrar en la nueva era de la cultura universal. Los psicólogos y sociólogos que se prepararían en las universidades, debían ir a las regiones atrasadas donde entrarían a operar las grandes plantas de producción, con el fin de educar a la población y cambiar sus hábitos culturales, sus costumbres y mentalidades, de manera

que se cualificara la mano de obra requerida” (Álvarez, 2014, citando a Arboleda, 1959²⁶).

Revisar críticamente estos procesos históricos aporta a la comprensión que venimos construyendo de los vínculos entre la actividad de la compañía de Jesús y las diferentes dimensiones del proyecto moderno/colonial en la región. Si en el siglo XVII se trataba de una empresa eclesiástica y económica que ejercía labores apostólicas y educativas en los centros urbanos, formando al clero y a la élite criolla dominante, y a la par desarrollaba una actividad civilizatoria en zonas rurales, esta misma tesis se puede sostener para la compañía de Jesús del siglo XX. El “nuevo” saber sobre lo social producido en sus aulas se encontraba ahora articulado a las demandas de las agencias del desarrollo y del estado, lo cual en últimas implicaba una alineación del conocimiento a las lógicas racializadas de la división internacional del trabajo en las que esta región seguía ocupando un lugar periférico del sistema-mundo. En otras palabras, ya no se trataba de una universidad colonial bajo el imperialismo español, sino de una universidad moderno/colonial bajo el imperialismo norteamericano.

Así, si bien la compañía de Jesús estuvo formalmente extinta durante prácticamente todo el siglo XIX, los procesos económico-políticos y pedagógico-civilizatorios que se suscitaron por sus actividades no tuvieron pausa. Por un lado, los colegios continuaron formando a sectores de las élites urbanas que ostentaban los privilegios socio-raciales en la época. Por otro, los proyectos productivos desarrollados por la compañía ayudaron a moldear los nacientes mercados internos y exportadores de materias primas, y tuvieron continuidad con la entrega de los bienes (propiedades y ganado, pero también personas aún sometidas a la esclavitud) a nuevos administradores. Es dicente que este modelo educativo ofrecido a la clase dirigente, y este modelo económico que como veíamos implicaba esclavitud, encomienda, “concierto” y otras formas de trabajo coercitivo, sean descritos como “interesantes” y parte del “compromiso regional de los jesuitas con el suroccidente colombiano” en el mencionado documento de la puj (2010, p. 2).

Es clave entonces desarrollar una relectura crítica de estos procesos históricos. En estas páginas se intentó esbozar una posible forma de adelantar dicho objetivo, leyendo la historia desde un

²⁶ Ver: Arboleda, R. (1959). Las ciencias sociales en Colombia, Río de Janeiro, Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales.

lente decolonial y procurando poner en el centro asuntos que normalmente se dejan en los márgenes en forma de anécdotas, pero que realmente develan las lógicas políticas, civilizatorias y jerarquizantes que surgen de la interacción entre conocimiento, poder y subjetividad. Hemos revisado cómo la universidad javeriana está imbricada histórico-políticamente con el proyecto civilizatorio moderno/colonial. Este ejercicio debe entenderse como la visibilización de una serie de herencias institucionales constitutivas del espacio académico que retomó actividades a inicios del siglo XX, abrió una sede en la ciudad de Cali en la década de 1970, y habitamos hoy en día.

2.2 Ciencia política en la pontificia universidad javeriana, seccional cali

Desde una perspectiva fenomenológica de la blanquitud podemos afirmar que las instituciones toman la forma de los cuerpos que están dentro de ellas, esto es, que las habitan, y se construyen como dispositivos de orientación a partir de la repetición de decisiones en el tiempo (Ahmed, 2007). Por lo tanto, partiendo de la anterior revisión histórica es necesario profundizar en esos hábitos, decisiones y orientaciones que están presentes en la institución que hoy llamamos pontificia universidad javeriana seccional cali. Esto nos permitirá acercarnos a una mejor comprensión de las herencias institucionales que han sido legadas durante los siglos, desde las academias conventuales en la península ibérica, pasando por los colegios coloniales en las urbes neogranadinas y las haciendas por ellos administradas, hasta los procesos de modernización y tecnificación del conocimiento producido en las aulas de este espacio académico en el siglo XX. Así pues, la segunda sección de este capítulo tiene el objetivo de dilucidar la geo/corpopolítica del currículo académico plasmado en el proyecto educativo del programa (pep) de ciencia política de la puj cali. Para ello se interpretará el contenido de dicho documento, así como el de algunos otros medios promocionales (folletos y página web) que contienen información sobre la carrera, sus objetivos, ideales y motivaciones, además del tipo de subjetividad construida en el estudiantado al cursar un currículo con orientaciones geo/corpopolíticas particulares.

Desde 1970 ya venían ofreciéndose clases del programa académico de contaduría pública en las aulas del colegio berchmans. Sin embargo, la fundación de la universidad javeriana seccional cali no se formaliza hasta el año 1978. En los primeros años de operación la seccional

va consolidando su intención de formar en el humanismo a la sociedad caleña y vallecaucana, así como ocupar en la región una posición privilegiada en el campo educativo para, desde allí, contribuir a la solución de problemas de distintos órdenes (Sandoval, 2005). Así, la universidad pretende ocupar un espacio en el que, partiendo del modelo pedagógico ignaciano y sus características de integralidad y humanismo, se establecieran conexiones con todos los estamentos de la sociedad: empresarios, entidades locales y regionales, líderes comunitarios, sindicales y campesinos²⁷ (Sádoval 2005).

La carrera de ciencia política surge en la javeriana cali tras el creciente auge de la disciplina en la capital del país. El programa fue creado en el año 2007 mediante el acuerdo 266/2000 del consejo directivo de la universidad. Ciencia política, al igual que todas las carreras inscritas en la javeriana, está orientada a ofrecer una “formación integral, porque (...) el proyecto pedagógico ignaciano intenta combinar la excelencia académica y el desarrollo de valores y principios morales y sociales” (fhcs, 2015, pg 13). Como se expuso en la sección anterior, el proyecto pedagógico ignaciano se inscribe en tradiciones religiosas y económicas indiscutiblemente atadas al proyecto civilizatorio moderno/colonial, así como a la construcción de subjetividades investidas del privilegio de la blanquitud. Por tanto, antes de profundizar en el contenido del plan educativo del programa, es importante revisar las implicaciones políticas y epistémicas del carácter “integral y humanista” del modelo educativo expuesto en los documentos institucionales.

La *ratio studiorum* es el documento que recoge el proyecto educativo ignaciano a partir de la experiencia académica y espiritual de san ignacio de loyola, quien en su intención por contrarrestar el protestantismo creciente en europa, elabora las constituciones de 1556 como guía base para la educación escolar con formación humanística, filosófica y teológica. A partir de estos documentos se formaliza la *ratio studiorum* 44 años después, en una época en la que los centros escolares estaban en la carrera por modernizarse en el marco de las guerras de religión. Aquello que se enseñara o no en sus aulas sería un instrumento fundamental de socialización de los niños y jóvenes que en el futuro serían miembros de las filas de los “buenos cristianos” (Álvarez-Uría, 2000). Así, la *ratio studiorum* no es una simple guía metodológica de formación académica. Se trata de una pedagogía que, partiendo de una fundamentación

²⁷ Los estamentos se encuentran listados en el mismo orden que aparece en el documento institucional referenciado.

antropológica basada en el humanismo cristiano, "desarrolla una forma de explicar la educabilidad del ser humano" (Ramírez, 2004, p. 5). Este documento está conformado por una serie de reglas y normas que debían ser enseñadas a los estudiantes de las instituciones jesuitas. Cada persona que hacía parte de la institución (superiores provinciales, profesores, empleados y estudiantes) debía normalizarse según sus estatutos.

De manera que el proceso formativo jesuita se llama a sí mismo "integral" porque abarca lo académico y lo espiritual de la mano, buscando la formación del carácter, la moralidad, la corporalidad, lo social y lo estético. Todos los aspectos de la vida son educados bajo los preceptos jesuíticos (Ramírez, 2004). Pues bien, las instituciones educativas jesuitas desde la publicación de la *ratio studiorum* hasta el día en que se escribe este párrafo parten de la lógica común de consolidarse como utopías teocráticas que, desde sus diseños modernos, pretenden abarcar todos los aspectos de la trascendencia humana y espiritual. Álvarez-Uría (2000) denomina esta apuesta formativa una *república cristiana*, que sería el resultado de combinar dos modelos de organización social como la república de platón y el sistema de vida del convento. Así, se configura una sociedad estamental en la que los príncipes filósofos fueron sustituidos por los príncipes cristianos, los guerreros por el estado medio y los esclavos por las clases populares. Los colegios se organizaron en este mismo orden: los maestros eclesiásticos eran los monopolizadores del saber y el poder, en el medio estarían los guardianes del orden en las instituciones y en la base de la pirámide los escolares, almas pecadoras que además de instrucciones pedagógicas, necesitaban de la conversión a la santidad. Con ello se buscaba preparar al estudiantado como "buenos ciudadanos" y "buenos cristianos". Este tipo de maquinaria escolar sigue siendo hasta hoy un "proceso de transformación social a voluntad de producir nuevas personalidades y subjetividades marcadas por un nuevo espíritu" (Álvarez-Uría, 2000, p. 202).

Habiendo historizado los lugares epistémicos y geo/corpolíticos de origen de la educación jesuítica, es necesario analizar críticamente cómo este modelo educativo 'humanista e integral' se enmarca dentro de la lógica moderno/colonial. Desde una perspectiva decolonial, Césaire (2006) expone que el humanismo occidental en sus múltiples versiones tiene un concepto corrupto de lo "humano", pues excluye como subhumano o no humano a la mayoría de la humanidad (Grosfoguel, 2022). Como veíamos, el modelo humanista jesuítico ha participado en la reproducción de la jerarquización racial colonial, y sin embargo se sigue promulgando tal significativo vacío como característica de su educación. Así, el modelo formativo jesuita

apuesta decididamente por educar la totalidad de la vida sobre un exclusivo lineamiento: el de una educación *integral* que nace, como ignacio de loyola, con la modernidad. Pero el acceso a dicha educación, como también se ha constatado, está restringido a un cierto tipo de subjetividades, pues por lo general las instituciones educativas jesuitas forman a jóvenes de sectores sociales privilegiados, que en la historia colonial de esta región pueden entenderse como una etnoclase blanca dominante (Wynter, 2003). En efecto, se trata de un proyecto educativo que a través de la historia ha sido ofrecido a las élites de los colegios eclesiásticos creados para educar hombres (a partir de cierto momento también mujeres) que defendieran la cristiandad (a partir de cierto momento recategorizada secularmente como “modernidad”) como la única alternativa de vida válida. A continuación identificaremos ciertas continuidades de aquel modelo educativo en la formación que se ofrece actualmente en las aulas politológicas de la universidad javeriana cali, donde se mantiene un énfasis significativo en su carácter “humanista e integral”.

Al estar inmersa dentro de una educación jesuítica, occidentalizada desde su ontología política y su procedencia histórica, la carrera de ciencia política de la universidad javeriana Cali no escapa a la reproducción de las mismas cargas ontológico-políticas. De entrada, al revisar el pep, documento que contiene los lineamientos, motivaciones y objetivos curriculares de la carrera, nos enfrentamos a un espacio académico que percibe la sociedad como una sumergida en perpetuas crisis políticas, económicas y sociales (fhcs, 2015, p. 3). Es dicente que allí se atribuya la existencia de dichas crisis a lo que se denomina un “estancamiento de la modernización de las instituciones políticas” (fhcs, 2015, p. 3). Esta es una frase aparentemente inofensiva y bienintencionada, pues podría dar a entender sin más que las instituciones públicas necesitan transformaciones, lo cual sin duda es cierto. Sin embargo, lo que se afirma es que estamos en problemas no por causa del proyecto civilizatorio de muerte que es la modernidad occidental, sino porque dicho proyecto se ha “estancado”, no ha avanzado lo suficiente. Así, el hecho de que las transformaciones que se asumen necesarias se entiendan en tanto un proceso de “modernización” ya da cuenta del tipo de orientación de la carrera: profundizar la modernidad, en este caso en su dimensión político-institucional, es decir el estado-nación moderno. Con esta reificación de la modernidad comenzamos entonces a identificar las manifestaciones de un currículo geo/corpopolíticamente dirigido a la reproducción de narrativas y formas epistémicas moderno/coloniales.

Las mencionadas crisis, continúa el pep, han de ser resueltas por un grupo de politólogos que sean “líderes” y traigan al mundo “los objetivos de paz y bienestar sociales largamente anhelados” (fhcs, 2015, p. 3). Estamos aún en el primer párrafo justificatorio del pep, y ya encontramos también plasmada una orientación, en este caso para el estudiantado: su papel en esta región y nación es ejercer el *liderazgo*. Tal y como ocurría con las instituciones jesuíticas ibéricas y neogranadinas, la actual javeriana cali se compromete a formar y egresar politólogos para que salgan a ocupar cargos de liderazgo, en otros términos, ocupar espacios de poder. De hecho, en su página web la carrera se proyecta como una que "prepara profesionales con la capacidad de crear estrategias de acceso al poder"²⁸ (puj, sf). Estos profesionales, se presume, estarán dotados de todo el conocimiento y las competencias necesarias para enfrentar y resolver, según se interpreta en el pep, todos los "dilemas políticos más acuciantes de la región" (fhcs, 2015, p. 5). Es clave poner estos objetivos en perspectiva, especialmente situándolos en el contexto colonial de esta región y este país. Dada nuestra historia política, marcada por el racismo y la desigualdad social, aquí la posibilidad de ser líder, tener las respuestas “indicadas” para los problemas y las crisis, y por lo tanto acceder al poder, no ha sido para las personas no blancas.

En efecto, los espacios de liderazgo han sido espacios dónde unos cuerpos son permitidos y otros no (Ahmed, 2007). Por eso es más apropiado llamarlos espacios de poder: han existido asimetrías que brindan capacidad de agencia, conocimiento y movilidad a unos cuerpos que ocupan el privilegio socioracial, mientras que otros han sido relegados a lugares de restricción, explotación y opresión racial. Así, el problema de estos procesos educativos enfocados en “formar líderes” está en cuanto el liderazgo que promueven es acrítico al respecto de las cargas coloniales que sostiene. Evidentemente existen liderazgos fronterizos, decoloniales, desde la resistencia, pero estos no son los que se alientan dentro de las paredes blancas -no solo refiriéndonos al color de la pintura- y con crucifijos de la javeriana cali. Como se verá en el desarrollo de esta investigación, se trata de liderazgos cimentados en un conocimiento euro/norteamericanocéntrico y occidentalizado, y por lo tanto estimulados a actuar en defensa, entre otras cosas, de las convicciones democráticas liberales, los valores cívicos derivados de los mandamientos cristianos y la paz kantiana. La democracia occidental, la cristiandad y la paz liberal son espacios moderno/coloniales de comodidad pública para la blanquitud. Espacios

²⁸ Cita textual de la página de la carrera de Ciencia Política en la página de la Universidad Javeriana Cali. Ver: <https://www.javerianacali.edu.co/programas/carreras/ciencia-politica>

blancos, donde se les permite a ciertos cuerpos extenderse porque estos lugares ya tomaron su forma (Ahmed, 2007).

A continuación, el pep afirma que el programa toma como referente "el nivel de desarrollo que han alcanzado las principales universidades que lideran su enseñanza [de la ciencia política] y los autores que marcan la pauta en la reflexión conceptual de la disciplina" (fhcs, 2015, p. 3). De hecho, más adelante se menciona la universidad de los andes como "el punto de inicio del desarrollo institucionalizado de la disciplina en Colombia" (fhcs, 2015, p. 8). Estos referentes fundacionales dan cuenta nuevamente de la orientación geopolítica del currículo analizado. Primero, el énfasis en el "desarrollo" como característica deseable en un currículo académico da cuenta de una visión occidentalizada, mercantilizada y neoliberal de la educación. Segundo, en este caso vemos que se privilegia el estatus epistémico del conocimiento producido por universidades bogotanas de élite, "líderes" en la enseñanza politológica en Colombia, así como por autores que "marcan la pauta", o bien podríamos decir "autores canónicos", en la disciplina. En el desarrollo de esta investigación se verá que estos autores son fundamentalmente estadounidenses y europeos. Se trata de un espacio académico que toma como guía estas experiencias académicas e institucionales con el fin de encontrar un lugar para sí misma en las lógicas jerarquizantes del conocimiento en el mundo moderno/colonial. No es casualidad que se exalte al programa como "pionero en marcar la pauta referente a los estudios politológicos en la región" (fhcs, 2015, p. 5), si comprendemos la necesidad de inscribirse en las lógicas hegemónicas de una institucionalidad educativa a nivel nacional y global.

Dentro del mismo pep, y de ahí en adelante en toda la promoción de la carrera, encontramos que el objetivo de la misma es egresar profesionales que puedan dar respuestas a los problemas de sus regiones y territorios, siendo capaces de "hacer diagnósticos consistentes y documentados sobre la realidad política" (fhcs, 2015, p. 4). De hecho es frecuente la referencia a "la realidad" (fhcs, 2015, p. 4, 6, 7, 11, 12), lo cual inevitablemente nos lleva a pensar en que el currículo busca sentar en la formación del estudiante, esto es, en su subjetividad, la comprensión de una ontología particular. Uno de los intereses del presente ejercicio tiene que ver con mostrar que se trata de una *ontología política moderna*, entendiendo el proyecto civilizatorio moderno/colonial como "Un Mundo que busca convertir a los muchos mundos existentes en uno solo (el mundo del individuo y el mercado)" (Escobar, 2015, p. 28). Al respecto de esta noción de "El Mundo", uno de los folletos promocionales de la carrera cita una frase del director del momento acompañada por una diciente imagen del campus

universitario visto en ojo de pez, asemejando cómo se vería el planeta tierra visto desde arriba (Ver imagen 1). En resumen, la frase dice: “entender las relaciones de poder te prepara para actuar en el mundo y decidir cómo mejorar tu entorno inmediato, tu país y el mundo”. Nuevamente, se ubica al politólogo como actor fundamental dentro de “El Mundo”, como agente de decisión y conducción.

Imagen 1. Folleto ciencia política pontificia universidad javeriana cali

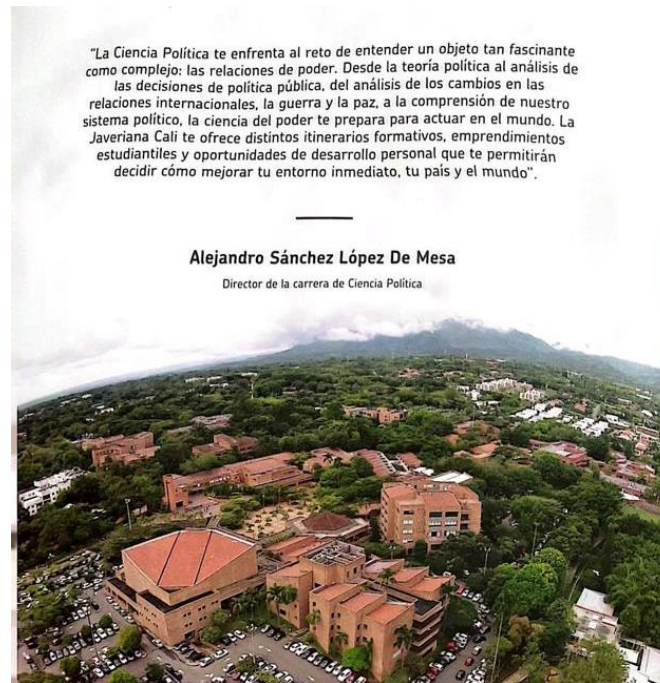


Foto tomada por las autoras

En una línea muy cartesiana, se intuye “una ‘ontología dualista’, (que separa lo humano y lo no humano, naturaleza y cultura, individuo y comunidad, “nosotros” y “ellos”, mente y cuerpo, lo secular y lo sagrado, razón y emoción, etcétera)” (Escobar, 2015, p. 29). El imaginario es: aquí estoy “Yo”, allá está “El Mundo”, y voy a arreglarlo, porque esa es mi tarea. Ciertamente, este tipo de discursos contribuyen a la orientación subjetiva del estudiantado, a la construcción del “punto cero” desde el cual el sujeto interactúa con lo que le rodea, con su “entorno”. Estas pretensiones de una racionalidad que explique lo que se quiere explicar, independiente del contexto social en el que se produce (Múnica referenciando a Subirats, 2019) no es exclusiva de la ciencia política en la javeriana cali. En general la academia politológica colombiana ha normalizado esta apuesta por dar al estudiante un mensaje: aquí va a conocer El Poder, La

Realidad Política, El Mundo, y va a aprender a actuar en él como el sujeto privilegiado y conoedor que será cuando curse estas asignaturas y transite estos ‘itinerarios formativos’²⁹.

Las implicaciones de las reiteradas referencias al “mundo” no se agotan en sus cargas ontológico-políticas. También tiene un importante simbolismo de cara a lo que Ahmed (2007) llama *motilidad*, como una prerrogativa asociada al privilegio de la blanquitud. La motilidad se entiende como la repetición de un tipo de acuerpamiento, de una forma de habitar espacios con la cual se “hunde” al cuerpo blanco/blanqueado en ese espacio. Al hacerse uno con el espacio, el cuerpo blanco/blanqueado tiene la libertad de moverse en él, como si estuviera en casa, y acceder a las posibilidades que este le brinda. Pues bien, unas páginas más adelante en el folleto se hace énfasis en el carácter “internacional” de la universidad y la carrera. Allí se afirma que lxs estudiantes tienen “oportunidades de movilidad internacional” cursando semestres en el exterior. La idea es ilustrada con un mapamundi con un punto en Colombia y múltiples íconos de aviones mostrando las trayectorias posibles para el estudiante. Es dicente que la mayoría de estos aviones se dirigen hacia el norte: europa y los estados unidos. Asimismo, el diseño del folleto en esta sección incluye sellos de inmigración haciendo referencia simbólica al pasaporte del estudiante que vive su experiencia internacional (Ver imagen 2). De los 11 sellos que aparecen, 10 corresponden a territorio europeo o norteamericano. Puede parecer un detalle mínimo, pero tiene una carga simbólica importante: esos son los destinos predilectos, pues se asume que allí hay mayor proyección profesional para el estudiantado, además que son las geografías más cercanas al conocimiento de origen. Atendiendo a la teoría de Ahmed (2007), podemos afirmar que estas “oportunidades de movilidad” están cimentadas en posibilidades de motilidad.

²⁹Expresión utilizada en el folleto promocional de la carrera, que por cierto guarda cierta semejanza con la noción de líneas institucionales de Sara Ahmed (2007), abordada más adelante.

Imagen 2. Folleto ciencia política pontificia universidad javeriana



Foto tomada por las autoras

La experiencia de participar en “misiones académicas” en el exterior, habitando otros espacios similares al de la puj cali y compartiendo con otras personas “semejantes”, evoca casi una extensión internacional del espacio académico para el sujeto que ya se había hundido en él. Esta es quizás la materialización de la promesa realizada páginas atrás: “vas a conocer El Mundo”. Por supuesto, hay que pensar en que un viaje internacional requiere un presupuesto importante, lo cual nos lleva al planteamiento de Ahmed (2007) según el cual la motilidad se relaciona con las líneas institucionales. En efecto, la blanquitud está asociada al privilegio de clase, una de las otras “líneas” que se espera sean seguidas por los cuerpos que habitan los espacios blancos. Según la autora, este es el acumulado que está “detrás” de nosotrxs y puede convertirse en capital para propulsarnos *hacia adelante* y *hacia arriba*. Así, el blanqueamiento como línea institucional está relacionado con la promesa vertical de movilidad de clase, y en este caso habría que agregar de movilidad internacional, pues también son factores que propulsan al sujeto *hacia “afuera”, hacia el “exterior”,* expandiendo el espacio que hace suyo y desde el cual va a “cambiar El Mundo”. Estos procesos de movilidad y motilidad, expone Ahmed (2007) solo se hacen posibles para quienes se aproximan al habitus del cuerpo blanco-burgués, y esta es la forma en que se reproducen las jerarquías socioraciales en el tiempo.

De lo anterior también es clave extraer una reflexión al respecto de la posibilidad de agencia que se otorga al sujeto blanco/blanqueado en contextos estructurados por la blanquitud. Es

diciente que el programa insista en guiar el ejercicio politológico hacia el *hacer*. El énfasis puesto en el politólogo que entiende, actúa en el mundo, decide y mejora su entorno está relacionado con los procesos de racialización en el privilegio de la blanquitud. La posibilidad de hacer cosas en el espacio, en este caso incidir como profesional en un contexto político, no está dada por el azar, ni por capacidades intrínsecas, disposiciones o hábitos adquiridos por el sujeto. Por el contrario, lo que está a nuestro alcance hacer está determinado precisamente por las orientaciones que ya hemos tomado anteriormente (Ahmed, 2007), así como por las herencias que hemos recibido al llegar al mundo. Son estas orientaciones y herencias histórico-raciales las que ponen ciertos objetos, recursos o conocimientos a nuestro alcance, mientras que dejan otros en un segundo plano. Así, si tenemos un espacio académico que orienta a su estudiantado a seguir las líneas de la modernidad, el desarrollo y la “pauta” marcada por universidades de élite y autores occidentales, podemos esperar que las acciones adelantadas por dicho estudiantado con seguridad irán por esa línea. Si a esto le sumamos que el estudiantado está formado en una gran proporción por personas con privilegios de raza y clase, entonces podemos afirmar desde una perspectiva fenomenológica de la blanquitud que su bagaje histórico-racial de herencias también será determinante del tipo de acciones que guiarán su ejercicio profesional. Su subjetividad está marcada por una historia colonial que les sitúa en posiciones de privilegio, y reproduce a través de ellxs las jerarquías propias del mundo moderno/colonial.

De manera que, sin mayor detenimiento en estas necesarias reflexiones, el pep afirma que "la mejor forma de aprender a investigar es desde el hacer" (fhcs, 2002, p. 8). Desde el privilegio epistémico y socioracial invisibilizado, se adaptan las metodologías y contenidos curriculares a diferentes campos prácticos en los que el estudiantado comienza a ejercer la orientación que le ha sido conferida. Aquí aparece entonces un conjunto de “laboratorios de intervención”, como se les denomina en el folleto (ver imagen 3). Algunos ejemplos son: el observatorio cali visible y su "vocación de tener *impacto* sobre su entorno inmediato", las alianzas con organizaciones como la misión de observación electoral (moe) para "*hacer* veeduría ciudadana", el constante relacionamiento de estudiantes y egresadxs con las ongs encabezadas por capitales de la élite vallecaucana que tienen por principal misión la "*incidencia* en lo público"³⁰, el grupo estudiantil de simulación de las naciones unidas que busca asimilarse como los *tomadores de decisiones* y representantes nacionales en la institucionalidad hegemónica

³⁰ Sobra decir, la incidencia que los grandes capitales buscan en lo público es de tipo corporativista y neoliberal.

global y los grupos estudiantiles laboratorio político y democrática que se proponen *liderar* las discusiones coyunturales sobre una serie de temas y dar pie a espacios de “debate” desde un abordaje liberal sin mayor consideración de las asimetrías que aparecen en los perfiles de invitadxs que se priorizan.

Los anteriores son espacios seguros para habitar la blanquitud, donde el “*hacer*” está al alcance de los poseedores del conocimiento politológico. Por ello, tiene sentido que sean promovidos en la carrera: la blanquitud (re)conoce los espacios óptimos para su reproducción, pues están moldeados en torno a los cuerpos que la habitan (Ahmed, 2007). De hecho, en la portada del folleto se resalta la frase “*Haz* que la ciencia del poder esté al servicio de la reconciliación”, una invitación que de entrada ubica al estudiante como depositario de agencia, como poseedor de conocimiento y como garante de “reconciliación”³¹. Asimismo, el folleto incluye un detalle con gran contundencia simbólica, y es que todas las representaciones humanas que aparecen son personas blancas, bien sea las animaciones (que además visten la mayoría traje y corbata) o las fotos de egresadxs y estudiantes (Ver imagen 3).

Imagen 3. Folleto ciencia política pontificia universidad javeriana



Foto tomada por las autoras³²

³¹Significante flotante que no se profundiza pero que en el sentido común politológico construido en la carrera se remite a la consolidación de una paz liberal. Ver: Rodríguez, A. (2019). Una crítica descolonial de la paz liberal: percepciones de las prácticas de paz. *Revista de Paz y Conflictos* Vol. 12 N. 2, 199-223.

³²Las representaciones de personas blancas/blanco-mestizas también se evidencian en las páginas 1, 5, 6 y 8 del folleto de la carrera.

Al final, estas representaciones terminan siendo coherentes con la constatación que venimos haciendo sobre los espacios privilegiados de la carrera, pues la mayoría de las personas que los habitamos somos en efecto personas blancas/blanco-mestizas, y como sabemos, esto va más allá del color de piel. Los simbolismos no hacen más que reafirmar la sensación de familiaridad y pertenencia construidas por el ambiente institucional, por los discursos e imaginarios que establecen un “sentido común” fundado en los privilegios de la blanquitud. Esto en últimas obedece, como afirma Ahmed (2007) a decisiones institucionales repetidas en el tiempo, en particular decisiones relacionadas con el reclutamiento de personas, a saber, la posibilidad otorgada a ciertos cuerpos (y a otros no) de pasar por los lugares, habitarlos y sentirse dueños de ellos.

2.3 Conclusión

Este capítulo pretendió enmarcar el contexto académico e institucional en el que está inscrita la carrera de ciencia política de la universidad javeriana cali. Para ello, inicialmente se revisó críticamente el proceso histórico de institucionalización de la misma. En la primera sección se buscó identificar la *geo/corpopolítica del conocimiento* asociada con los lugares de origen de este espacio académico. La revisión documental que se realizó dio cuenta de una compañía de jesús ubicada en el centro de la modernidad/colonialidad. Desde sus orígenes en la península ibérica, esta orden sacerdotal se ha caracterizado por la construcción de un modelo pedagógico, religioso y económico-político que indudablemente ha marcado y protagonizado la historia moderno/colonial. A partir del siglo XVI, el establecimiento de instituciones educativas con organización jerárquica en las que se fomentaba en el estudiantado el ejercicio de la autovigilancia, da cuenta de un modelo educativo coherente con las lógicas modernas del capitalismo. Se trata de un modelo educativo productivo de subjetividades modernas. Posteriormente se revisó cómo este modelo fue exportado al nuevo reino de granada, donde los colegios, además de seguir cumpliendo la labor pedagógico-religiosa que ya tenían encomendada, asumieron la conducción económica de las haciendas productivas.

Si la actividad educativa/religiosa de la compañía se inscribe dentro de la dimensión simbólica de la dominación moderno/colonial, su labor como administradora de las haciendas evidencia el aspecto material de la dominación. En efecto, revisamos cómo estas haciendas, administradas racionalmente como toda empresa económica moderna, basaban su producción en diferentes formas de trabajo coercitivo, incluyendo la encomienda y la esclavitud. Estos

hechos dan cuenta de la reproducción de privilegios socioraciales al interior de las labores adelantadas por los jesuitas: por un lado formaban a sectores privilegiados de las ciudades en un riguroso modelo educativo que les preparaba para ejercer cargos de poder en la sociedad colonial, constituyéndose como subjetividades moderno/coloniales. Por otro, ejercían un control paternalista sobre poblaciones indígenas y negras en aras de generar los fondos necesarios para sostener toda su operación en las colonias. Por último, en aquella primera sección se revisó cómo incluso después de la expulsión de la compañía por parte de la corona española, su proyecto educativo/religioso/económico tuvo fuertes continuidades hacia los siglos XIX y XX. Lo mismo ocurrió con las jerarquías socioraciales propias del mundo moderno/colonial, que siguen vigentes hasta la actualidad, impulsadas por trayectorias institucionales como la aquí revisada.

Para terminar de alcanzar el objetivo del capítulo, la segunda parte procuró mostrar que la carrera de ciencia política de la universidad javeriana cali está inscrita en ciertas continuidades históricas asociadas al proyecto moderno-colonial, que la tradición jesuita ha resguardado con el paso del tiempo. La interpretación de documentos institucionales como el proyecto educativo del programa (pep), los folletos promocionales y página web de la carrera permite dilucidar una geopolítica del currículo orientada a la reproducción de las herencias coloniales. En términos epistemológicos, la formación *integral y humanista* que ofrece ciencia política en la puj está marcada por una narrativa alineada a las lógicas hegemónicas de producción de conocimiento. Todas las áreas de la vida del estudiante son educadas para, al egresar, situarse en el lugar de agencia dotado de ‘neutralidad’ y capacidad de liderazgo, de manera que está orientada a ocupar espacios de poder. Estas son disposiciones propias de la motilidad que la blanquitud habilita para ciertos cuerpos, siempre que se ajusten a las diferentes líneas reproductivas del privilegio socioracial.

Se pudo evidenciar que los objetivos, ideales, motivaciones y justificaciones del ejercicio académico del programa coinciden en la proyección de un perfil profesional con características específicas asociadas a un proceso de institucionalización de la blanquitud. Estos procesos institucionales reciben herencias histórico- raciales de la trayectoria jesuita en territorio poscolonial como Cali, Colombia. En otras palabras, las constataciones de la primera sección del capítulo dan cuenta de una base simbólica, socioracial y económica que sustenta el ejercicio académico del programa y la universidad actuales. Así, se pudo evidenciar que desde su creación como disciplina asociada a la puj cali, la carrera de ciencia política ha expresado una

orientación geopolítica que privilegia una visión occidentalizada y neoliberal de la educación, enfatizando en el estatus epistémico del conocimiento producido por instituciones de élite y autores canónicos mayoritariamente estadounidenses y europeos. Este tipo de referentes juegan un rol determinante en la construcción de las subjetividades que se educan, pues se convierten en perfiles aspiracionales. En este caso, vemos que esas aspiraciones remiten a politólogos con capacidad de incidencia para la transformación de El Mundo y La Realidad, unívocamente asumidos desde una ontología política moderna.

Ahora bien, estas orientaciones no solo aparecen de forma explícita en documentos institucionales. La revisión documental permite dar cuenta de imaginarios, prácticas y discursos constitutivos de una *blanquitud institucional* (Ahmed, 2007), la cual a su vez representa la continuidad del proyecto moderno-colonial. Sin embargo, este proceso de racialización institucional en el privilegio se expresa con especial fuerza en la composición demográfica del programa. Desde una perspectiva fenomenológica de la blanquitud es fundamental el factor del reclutamiento a la hora de comprender la reproducción de los privilegios socioraciales a nivel institucional. En el caso del programa académico aquí estudiado se pudo evidenciar que la continuidad del proyecto jesuita reposa también en la comodidad habilitada para los cuerpos blancos/blanco-mestizos.

Estos encuentran semejanza con otros cuerpos como ellos, que en abrumadora mayoría son quienes frecuentan los espacios. Así, el reclutamiento de quienes trabajan o no en la institución se convierte en una tecnología para la reproducción de la blanquitud (Ahmed, 2007): la norma general, por supuesto con excepciones, es que en la carrera de ciencia política de la javeriana cali trabajan personas blancas/blanco-mestizas. En nuestra experiencia de 9 semestres y 30 asignaturas cursadas recibimos clase de una sola profesora no-blanca. Lxs trabajadorxs³³ racializadxs con lxs que tuvimos alguna interacción dentro de la javeriana cali ejercían trabajos de servicios generales, cafeterías, aseo o vigilancia, no el rol de profesorxs, directorxs de programa o algún otro cargo directivo.

³³Como en muchas otras empresas actualmente, la universidad javeriana se refiere eufemísticamente a sus trabajadorxs como “colaboradores”, en un ejercicio de deslaboralización de la relación laboral. Si bien se escapa del alcance propuesto para la presente investigación, es urgente una discusión sobre este fenómeno al interior de las instituciones educativas privadas, revisando asuntos claves como la distribución salarial, las barreras para la asociación sindical o los procesos de flexibilización del trabajo en detrimento de las garantías laborales para lxs trabajadorxs.

La carrera de ciencia política ha buscado posicionarse como una disciplina que incentiva la crítica. Desde el perfil de ingreso que el programa busca en el estudiantado se afirma que quien aspire a ingresar debe ser “una persona informada sobre los temas de actualidad (...) para lo cual consulta frecuente periódicos, medios audiovisuales, e intenta establecer una distancia crítica, reflexiva o analítica sobre las noticias” (fhcs, 2015, p. 5). Por su parte, el perfil de egreso consignado en el pep proyecta “profesionales poseedores de una visión crítica de las formas de ejercicio de poder” (fhcs, 2015, p. 6). La crítica también se presenta como una de las competencias genéricas que el programa dice desarrollar en el estudiantado: “adquirir una actitud crítica ante la realidad” (fhcs, 2015, p. 11). Incluso, la carrera afirma en sí misma someterse a “una productiva autocrítica y a una permanente evaluación de su propio desarrollo” (fhcs, 2015, p. 4). Sin duda, a lo largo del proceso formativo se abren ciertos espacios para el pensamiento crítico. Sin embargo, como este capítulo pretendió demostrarlo, las herencias histórico-sociales que han acompañado a la carrera de ciencia política durante su proceso de institucionalización hasta hoy sitúan al espacio académico-institucional en una orientación geo/corpopolítica curricular específica. Este es un factor que se mantiene invisibilizado en el ejercicio académico, incluso en aquellos momentos que dan pie al ejercicio crítico y autocrítico.

Como se verá en las siguientes secciones de esta investigación, la crítica se ve enriquecida cuando quien la realiza, ya sea un individuo o una institución, hace conciencia de su lugar de enunciación e inicia por revisar cómo el poder atraviesa su cuerpo o los cuerpos que le habitan, antes que dirigirse a una exterioridad, a “El Mundo”, y prescribir conocimiento desde el privilegio epistémico. En el caso del espacio institucional aquí estudiado, dicho ejercicio implica indagar en las manifestaciones de la colonialidad en el currículo que orienta el desarrollo de las actividades académicas y disciplinares.

3. CAPÍTULO II: ANÁLISIS DEL DISEÑO CURRICULAR

Para esta segunda parte del análisis se revisará críticamente y con un enfoque decolonial el contenido curricular del programa académico de ciencia política que cursamos como estudiantes (2020-1 a 2024-1), con el fin de identificar en él las manifestaciones de la *colonialidad del currículo*. El ejercicio realizado en esta sección se puede entender como la interpretación crítica de la (re)producción epistémica realizada en el espacio académico cuya procedencia geo/corpo-política e histórica fue reconstruida en el capítulo anterior. En particular se tendrán en cuenta cuatro formas de colonialidad construidas a partir de la propuesta de Funez-Flores (2023). Estas son: (1) la reproducción del canon de pensamiento occidentalocéntrico, (2) la pretensión de universalidad de un conocimiento no-situado, (3) la reproducción de una estructura moderno/colonial del sentir, y (4) la contribución a la producción de tecnologías materiales para desposeer a comunidades, específicamente en contenidos alineados a intereses capitalistas. Para ello, se acudirá a la información contenida en los syllabus de las asignaturas, las notas de clase y los diferentes trabajos que se realizaron en el desarrollo de los cursos, identificando imaginarios, discursos y prácticas que den cuenta de la colonialidad del currículo. El análisis también toma elementos del modelo estadístico que se construyó a partir del recuento de autorxs utilizadxs como bibliografía obligatoria en los 30 cursos contemplados en la investigación, considerando su nacionalidad, ubicación geográfica norte/Sures globales, su sexo-género y el tipo de universidad (pública o privada) donde realizaron su pregrado (solo en el caso de lxs autorxs latinoamericanxs).

Al respecto de la matriz de variables construida para esta sección de la investigación, es preciso realizar ciertas salvedades. Primero, se trata de un ejercicio que intenta “cuantitivar” un fenómeno sumamente complejo, con el objetivo de facilitar la argumentación y demostrar con mayor evidencia la existencia de dicho fenómeno. La colonialidad del currículo opera de formas complejas y variadas, y el caso de cada autor o autora merecería un análisis concreto dirigido al tipo de conocimiento que produce. Esto implicaría complejizar, por ejemplo, más allá de la ubicación geográfica, el sexo-género o el tipo de universidad donde se formó quien escribe, la orientación epistémica del conocimiento que está produciendo. Es indudable que la ubicación geográfica o social de unx autorx no es automáticamente equiparable a su ubicación epistémica (Grosfoguel, 2022a). Así, se puede producir conocimiento occidentalizado que reproduce imaginarios coloniales desde el Sur global, o desde posiciones de opresión en las relaciones sociales de dominación. También es posible que desde el norte global y desde

posiciones privilegiadas en las relaciones de poder se genere pensamiento crítico que aporte a subvertir la modernidad/colonialidad. Incluso, puede haber autorxs originarixs del Sur que han sido formadxs académicamente en el norte, como es el caso de Franz Fanon. Asimismo, en el tema sexo-genérico, no necesariamente una autora por ser mujer produce conocimiento antipatriarcal, ni un autor por ser hombre genera conocimiento automáticamente patriarcal. Sin embargo, en el desarrollo del capítulo se intenta descifrar ciertas tendencias en el conjunto de autores y autoras seleccionadas en el currículo. Si bien habría sido interesante revisar detalladamente la ubicación y orientación epistémica de cada autor y autora, no sería un ejercicio viable dadas las condiciones de una investigación de pregrado. De manera que el análisis en esta sección inevitablemente tuvo que simplificar la complejidad propia de estas discusiones.

Así pues, esta sección presentará los principales resultados obtenidos en el análisis. Se estructurará en función de las cuatro líneas formativas de la carrera, a saber, Teoría Política, Metodología, Sistema Político y el Énfasis en Integración al Sistema Internacional, que fue cursado por las investigadoras. A partir de este ejercicio se espera extraer algunas conclusiones sobre las consecuencias de un currículo colonizado de cara a la reproducción de lugares de privilegio socio-racial al interior del espacio académico. Vale mencionar que por efectos de concreción en la argumentación no se consigna a continuación el análisis exhaustivo de todos los syllabus y demás material consultado, pero se tuvieron en cuenta los planes curriculares de las 30 asignaturas.

Antes de proceder con el análisis específico de cada línea curricular es importante revisar algunos datos generales obtenidos del estudio estadístico. Este sondeo general también nos permitirá profundizar en las particularidades de las cuatro manifestaciones de la colonialidad del currículo a analizar. Inicialmente vemos que de los 660 textos obligatorios en el programa, 546 tienen como autor a un hombre, mientras que apenas 114 fueron escritos por una mujer. Asimismo, 429 de los textos provienen de autorxs del norte global, mientras que lxs autorxs de los Sures representan 226 del total de textos (ver gráfica 1). La nacionalidad más repetida entre lxs autorxs es la estadounidense, con 175 representantes, seguida de la colombiana, con 14. Estos datos hablan de la geopolítica y corpopolítica desde la cual se produce el conocimiento estudiado en el programa académico aquí analizado. Hay una clara inclinación hacia textos producidos en el norte global, en particular en europa (236 del total) y norteamérica (189 textos). Este fenómeno se denomina eurocentrismo/ norteamericanocentrismo y

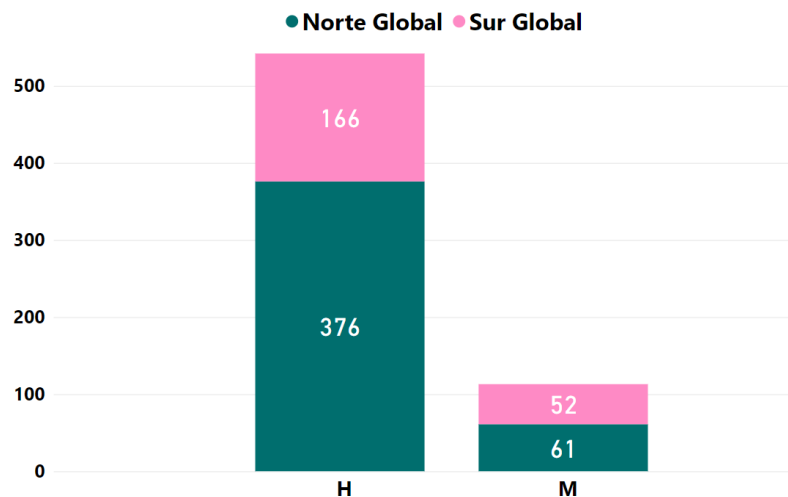
androcentrismo, y está relacionado con la colonialidad del saber y el racismo/sexismo epistémico en la medida en que los conocimientos producidos en estas geografías se asumen como superiores a los demás, y por tanto se les sobreestima, se les da una relevancia mayor más allá de su calidad académica.

Es diciente que, en todo el recuento, apenas haya 2 textos producidos por autorxs africanxs, 8 por asiaticxs y 6 por pensadorxs provenientes de Oceanía (ver gráfica 2). Esta evidencia da cuenta de la primera manifestación de la colonialidad del currículo, esto es, la reproducción del canon de pensamiento occidentalocéntrico. En efecto, el grueso del conocimiento revisado (incluso aquel producido en regiones diferentes a europa y norteamérica) se enmarca dentro de la modernidad-colonialidad. Esto tiene un doble efecto: por un lado se reifica la epistemología moderna con sus autorxs canónicxs, y por otro se silencian las voces de pensadores y pensadoras críticas capaces de desestabilizar la modernidad-colonialidad (Fúnez-Flores, 2023). Indudablemente este último tipo de autorxs existe en todo el mundo, pues las genealogías de pensamiento decoloniales están presentes tanto en los nortes como en los sures. Sin embargo, el currículo parece asumir que desde geografías de la razón no eurocéntricas/norteamericanocéntricas no hay lugar para conocimientos con valor o rigor. Es así como, a través de la selección de autorxs ubicadxs en posiciones de privilegio racial y geo/corpopolítico, la colonialidad del currículo sostiene una epistemología de la ignorancia (Mills, 1997), dejando a quienes atravesamos el proceso formativo la impresión de que no hay nada por fuera del canon de pensamiento occidentalocéntrico y sus narrativas sobre la historia, la economía, la política, etc. No se permite que hablen las voces contrarias a dicho canon y al sistema civilizatorio del que hace parte.

Por supuesto, hay 214 textos de autores y autoras latinoamericanas, lo cual es de resaltar, pues podría dar cuenta de un conocimiento situado en la experiencia histórico-política regional. Estos textos representan un poco más del 30% del total. Sin embargo, al revisar a grandes rasgos el contenido es posible identificar lo que Baquero, Caicedo y Rico (2015) denominaron *resonancia eurocéntrica*, esto es, textos que si bien no son producidos por autores occidentales, sí reproducen acríticamente las ideas occidentales en lugar de brindar aportes descolonizadores asumiéndose como situados en tiempo, lugar y jerarquías de poder. A esto se refiere Grosfoguel (2022a) con la idea de *conocimiento occidentalizado*, aquel predominante en la *universidad occidentalizada* y base para la reproducción de jerarquías epistémicas institucionalizadas a nivel global. Sin duda, la ubicación geográfica de quien teoriza, o su ubicación social en las

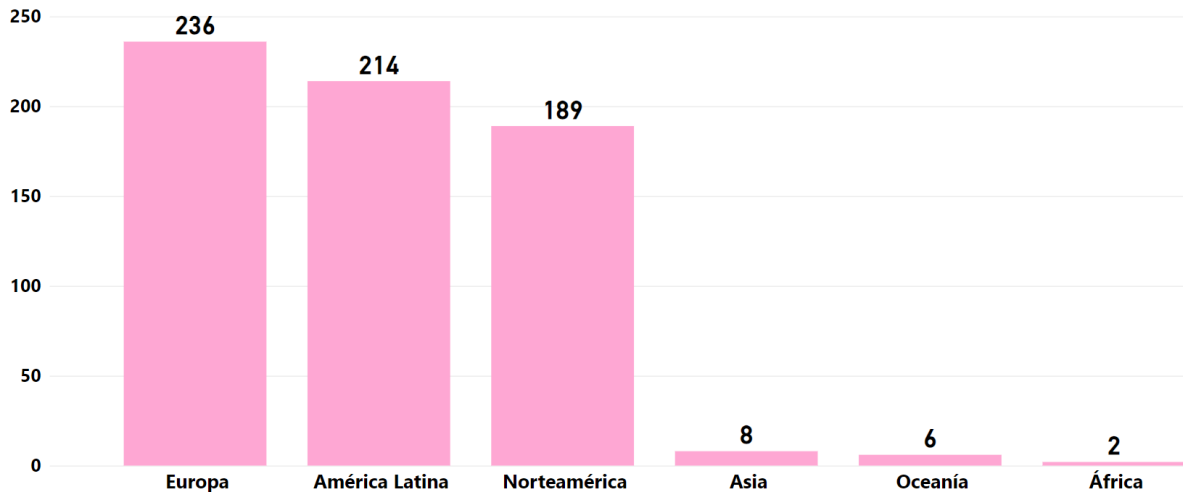
jerarquías raciales, sexo-genéricas y de clase, si bien influyen en el conocimiento que produce, no son automáticamente equiparables a su ubicación epistémica. No necesariamente quien escribe desde América Latina, o desde algún otro lugar periférico subordinado en las relaciones geopolíticas del sistema-mundo, o quien ha experimentado la opresión racial, sexo-genérica o de clase, lo hace desde una posición epistémica subalterna. De hecho, el éxito del sistema mundo moderno/colonial obedece en parte a conseguir que sujetxs ubicadxs en el lado oprimido de las relaciones de poder y dominación piensen como aquellxs que están del lado privilegiado (Grosfoguel, 2006). Por tanto, la segunda manifestación de la colonialidad del currículo tiene que ver con aquellos momentos que hacen evidente el proceso epistémico-político en el cual se esconde el sujeto que habla, y en su lugar se posiciona un “Ego” no situado cuyo conocimiento se asume universal, objetivo y ajeno a la geo/corpopolítica que habitamos todxs de maneras diferenciales.

Gráfica 1. Recuento general de autorxs según ubicación geográfica y sexo-género



Gráfica de elaboración propia a partir del recuento de autores de la bibliografía obligatoria en los 30 cursos contemplados en la investigación.

Gráfica 2. Recuento general de autorxs según región

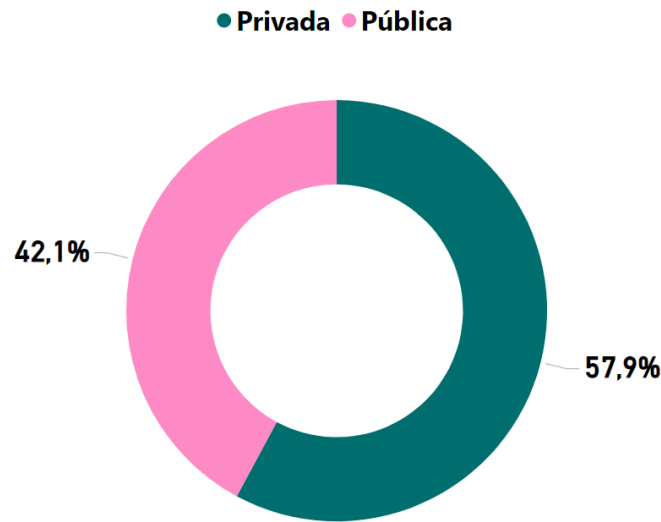


Gráfica de elaboración propia a partir del recuento de autores de la bibliografía obligatoria en los 30 cursos contemplados en la investigación

En este sentido, si revisamos el conjunto de textos provenientes de los Sures Globales, vemos que 114 tienen como autorx a una persona egresada de un pregrado en universidades privadas, mientras que 83 corresponden a autorxs provenientes de universidad pública (Ver gráfica 3 para porcentajes). Estos datos también guardan relación con la geo/corpopolítica del conocimiento seleccionado en el currículo. Al existir esta preferencia por autorxs de universidad privada cabe reflexionar en torno a la posicionalidad social que ocupan quienes producen el conocimiento. Centrar el grueso de referencias bibliográficas consultadas en académicxs provenientes de instituciones privadas podría implicar la reproducción de un canon epistemológico elitista que otorga mayor valor y reconocimiento a las voces de personas ubicadas en lugares de privilegio en las relaciones de clase, que como sabemos en el caso de Colombia, un país pigmentocrático, están indisociablemente imbricadas con las de raza. De hecho, si revisamos más a detalle los datos para autorxs colombianxs, vemos que la universidad más repetida es la de los andes, con 37 textos, seguida de la javeriana con 30. La Universidad Nacional, pública, está en el tercer lugar con 24 textos (Ver gráfica 4). En total, 92 textos tienen como autorxs a egresados de universidad privada, y apenas 40 los tienen de universidad pública (Ver gráfica 3). Esta evidencia da cuenta de que las jerarquías epistémicas no solo operan a nivel global, sino que tienen manifestaciones internas a los países. No se trata de asumir que el conocimiento producido en universidad privada es inherentemente colonial y el de pública es por definición descolonial, pues esto no necesariamente se corresponde con la realidad. Sin

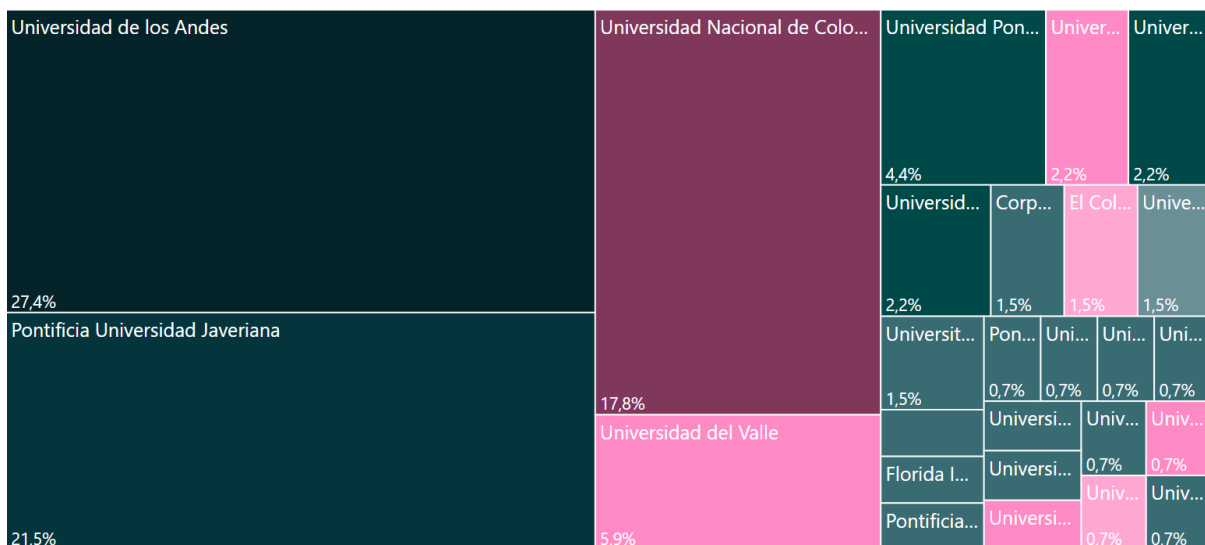
embargo, esta selección del diseño curricular con criterios de clase y tipo de propiedad de la universidad debe suscitar reflexiones profundas sobre los presupuestos epistemológicos que se están reproduciendo en el programa.

Gráfica 3. Porcentaje del total general de autorxs según tipo de universidad



Gráfica de elaboración propia a partir del recuento de autores de la bibliografía obligatoria en los 30 cursos contemplados en la investigación

Gráfica 4. Porcentaje del total de autorxs colombianxs según universidad



Gráfica de elaboración propia a partir del recuento de autores de la bibliografía obligatoria en los 30 cursos contemplados en la investigación

Estos datos son importantes de cara a la identificación de la tercera manifestación de la colonialidad del currículo, a saber, la reproducción de una estructura moderno/colonial del sentir. Funez-Flores (2023) expone que el currículo hegemónico propaga y articula una indiferencia imperial/colonial hacia el sufrimiento de lxs otrxs colonizadxs y racializadxs. Al excluir la posibilidad de que lxs estudiantes aprendan sobre la esclavitud, el colonialismo, el hetero-patriarcado, el genocidio y otros silencios del pasado (Trouillot, 2015), el currículo colonizado produce afectos racializados, en los que el sufrimiento de lxs otrxs no afecta emocionalmente a la etnoclase blanca (Ahmed, 2014; Wynter, 2003; Zembylas, 2021). Como resultado, la blanquitud se rearticula como el centro epistémico, geopolítico y económico, reafirmando su lugar de privilegio particularmente en momentos de agitación social. Pensando en nuestro contexto, podemos entender esta dimensión de la colonialidad del currículo como aquella que configura en el estudiantado una mentalidad de “gente de bien”³⁴. En adelante veremos cómo se manifiesta lo anterior en el currículo analizado, particularmente revisando las prácticas pedagógicas que redundan en una desconexión con las heridas coloniales de Cali, Colombia y América Latina. Este asunto es fundamental, pues la imposibilidad de sentir por otrxs está íntimamente ligada a la efectiva participación en proyectos de dominación, explotación, desplazamiento y desposesión.

Lo anterior nos lleva a la cuarta y última manifestación de la colonialidad del currículo a revisar en esta sección de la investigación. Según Fúnez-Flores (2023), un currículo colonizado posiciona a quienes habitan la zona fanoniana del no-ser como filosóficamente insignificantes, dignxs únicamente del trabajo manual. Con esto el autor concibe la universidad no solo como legitimadora de las formas dominantes de conocimiento, sino también como participante activa en la producción de tecnologías para desposeer a comunidades, en particular cuando incluye contenidos alineados a intereses capitalistas. En otras palabras, el papel de la universidad y del currículo en la defensa de la colonialidad es central, pues a la vez que ayuda a reforzar una estructura simbólica colonial legitimando la violencia física más allá de los muros de la Torre

³⁴Esta expresión se popularizó durante el Paro Nacional que ocurrió en Colombia en 2021. Con ella se autodenominaron las clases dominantes que se oponían a las manifestaciones y apoyaban al gobierno derechista del expresidente colombiano Iván Duque. Estos sectores, habitantes de los privilegios de la blanquitud, llegaron incluso a tomar acción armada contra lxs manifestantes. En Cali fue particularmente impactante su violencia contra las mingas indígenas. Al respecto hay múltiples análisis que comprenden lo ocurrido en aquellos días como un caso de paramilitarismo asociado a la represión institucional. Ver: Tabarquino Muñoz, R. A., & Caicedo Álvarez, J. F. (2023). Represión institucional contra la protesta y movilización social: ¿asistencia militar y paramilitar contra el paro nacional en Cali 2021?. *Justicia*, 28(43), 99–112. <https://doi.org/10.17081/just.28.43.5634>

de Marfil³⁵, también se encarga de producir las tecnologías coloniales utilizadas para la explotación, desplazamiento y desposesión de comunidades y pueblos racializados. Así pues, a continuación revisaremos aquellas secciones del currículo en las cuales se promulga la construcción y fortalecimiento de las tecnologías que menciona el autor, ya sea en forma de diseños institucionales, proyectos de inversión o arreglos geopolíticos que redundan en la reproducción de violencias de tipo colonial.

3.1 Línea de Teoría Política

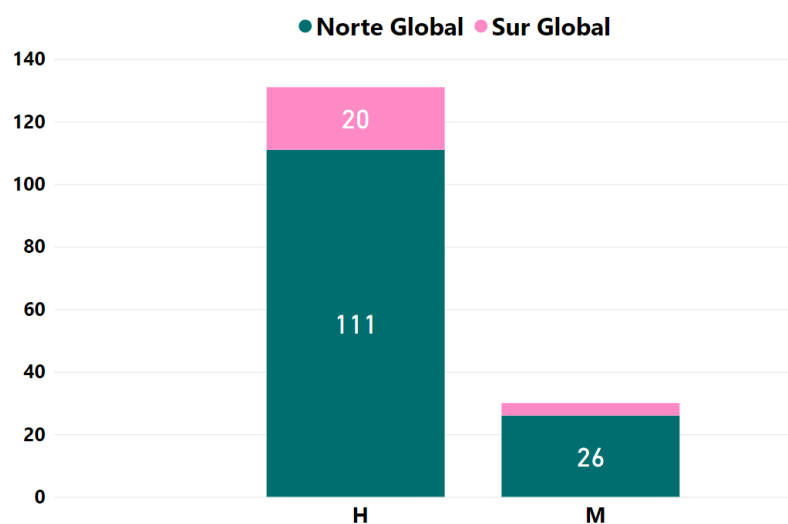
La línea de teoría política está compuesta por nueve (9) asignaturas dictadas en los primeros cinco semestres académicos. Estas ofrecen una profunda conceptualización en las principales teorías, enfoques y perspectivas de análisis tradicionalmente utilizados en la ciencia política. En estos cursos se adelanta una aproximación a aquellos autores -y algunas autoras- que se consideran “clásicos” en la disciplina, y por lo tanto imprescindibles para quien se quiera formar como politólogo. Se brinda al estudiantado una base categorial que, podríamos decir, delimita la ontología política que sustenta el conocimiento producido en la ciencia política. En este sentido, veremos que la línea curricular fundamenta el conocimiento politológico como uno enmarcado en la modernidad-colonialidad como proyecto civilizatorio, y sienta las bases teóricas para el resto de líneas de la carrera, enfocadas en conocimientos más prácticos o “aplicados” a las áreas profesionales de la disciplina. A continuación veremos algunos ejemplos de lo anterior, intentando dilucidar las manifestaciones de la colonialidad del currículo en esta línea del plan de estudios del programa. En esta sección se prestará especial atención a los presupuestos ontológicos y epistemológicos de los que se parte al pensar la teoría, así como el lugar de enunciación -casi siempre invisibilizado- desde el cual se formulan las ideas utilizadas como sustento teórico de la disciplina.

Un primer dato relevante por presentar, a propósito del lugar de enunciación del conocimiento, tiene que ver con la procedencia y sexo-género de lxs autorxs obligatorixs en la línea de teoría política. En las lecturas de estos 9 cursos encontramos 137 autores y autoras del norte global, de los cuales 48 son estadounidenses, y apenas 24 provenientes de Sures Globales, en particular colombianxs, que suman 15 en total. Asimismo encontramos que 131 del total de autorxs son hombres, mientras que 30 corresponden a mujeres (Ver gráfica 5). De entrada estos datos

³⁵Con esta expresión el autor hace referencia crítica a la figura del intelectual aislado de los problemas sociales y políticos de los que teoriza, pero con los que nunca se vincula directamente.

muestran una marcada tendencia norteamericanocéntrica, eurocéntrica y androcéntrica en la teoría referenciada curricularmente. La perspectiva decolonial ha planteado importantes críticas a este tipo de fenómeno en el que, desde lugares periféricos y neocoloniales, se acude al pensamiento producido por personas que no comparten dichas experiencias histórico-políticas, sino que habitan el privilegio epistémico y político de teorizar desde el norte metropolitano. En el caso de la línea de teoría política, es evidente que la ciencia política estadounidense en primera instancia, y la europea (francesa, inglesa, alemana e italiana respectivamente) en segunda medida, son las fuentes de fundamentación teórica por excelencia. Es posible evidenciar una sobrerrepresentación del pensamiento occidental en oposición al reconocimiento de la diversidad epistémica existente en el mundo.

Gráfica 5. Recuento línea de autorxs según ubicación geográfica y sexo-género - Línea de teoría política



Gráfica de elaboración propia a partir del recuento de autores de la bibliografía obligatoria en los 30 cursos contemplados en la investigación

Al respecto es dicente que en la justificación del curso de ideas políticas 1, asignatura introductoria a la carrera y ubicada en el primer semestre, se hable de las “obras clásicas” griegas y romanas como las “raíces” del pensamiento moderno europeo que ha influenciado a la ciencia política y por tanto son “trabajos cuya calidad hay que imitar y superar”³⁶. Este es un imaginario que acompaña la fundamentación teórica del estudiante de ciencia política durante toda su formación, y tiene que ver con la supuesta existencia de una diacronía unilineal grecia-

³⁶ Cita textual syllabus de ideas políticas I (2020) p 1.

roma-europa de donde se deriva todo el conocimiento que hoy se (re)produce en las instituciones educativas. Enrique Dussel (2000) ha problematizado esta concepción de la historia, demostrando que se trata de un invento ideológico de finales del siglo XVIII romántico alemán: un modelo histórico-teórico posterior que no se corresponde con cómo realmente se produce el impacto de los pueblos “antiguos” sobre lo que hoy conocemos como europa moderna. Esta última, situada al norte tanto de grecia como de italia, siempre ocupó para los griegos el lugar de lo “bárbaro”. Asimismo, las lecturas de los clásicos griegos, por ejemplo, no fueron automáticamente acogidas por “europa” como base de su tradición, sino que por el contrario fueron prohibidas durante siglos de cristiandad medieval. Mientras tanto, estas ideas eran estudiadas y profundizadas en el mundo islámico (Grosfoguel, 2011).

Así que la influencia griega no es directa en la europa latino-occidental, afirma Dussel, sino que pasó primero por el mundo árabe-musulmán y judío que terminó acercándola por la península ibérica hacia lo que después fue el renacimiento italiano. Además, la europa moderna no sería lo que hoy es sin los procesos de extractivismo económico, epistémico y ontológico (Grosfoguel, 2022a) adelantado sobre pueblos de África y Abya-Yala/América. Todas estas son precisiones históricas que se omiten al asumir la linealidad directa entre el pensamiento “antiguo” griego/romano y el moderno europeo. Esto es particularmente preocupante pues en el proceso se adelanta una invisibilización total de los conocimientos de los mundos egipcios, semitas, árabes-musulmantes, indígenas americanos, africanos, entre muchos otros, que también fueron originarios de teorías posteriormente apropiadas por la europa moderna. Es así como se introduce al estudiante en el pensamiento político occidental como el paradigma a referenciar, imitar y profundizar. Aquí se sientan las bases para el resto de la formación curricular, y más allá, para el ejercicio profesional de lxs egresadxs. Este es un asunto complejo, pues si bien es cierto que dentro de europa y occidente se han generado conocimientos con valor e importancia, limitar el horizonte de posibilidades a las ideas producidas por un puñado de hombres occidentales implica silenciar las voces de pensadores y pensadoras que desde geografías otras de la razón también han teorizado sobre el poder, la política y sus dinámicas.

La otra gran manifestación de la colonialidad del currículo en la línea teórica del programa tiene que ver con la tendencia a un conocimiento que se asume universal, objetivo y no-situado. Un ejemplo concreto de este fenómeno está en el plan curricular de la asignatura de teorías de democracia, que de entrada toma como textos básicos los de dos autores españoles, un estadounidense y un italiano. Secundariamente incluye cuatro textos de autores colombianos,

entre los que se encuentra por ejemplo Estanislao Zuleta. Sin duda este es un autor con grandes aportes muy bien estimados, pero es de resaltar que sus reflexiones (por lo menos las abordadas en el curso en cuestión) tienden a girar en torno a conceptualizaciones producidas por teóricos europeos, en particular alemanes, como immanuel kant o karl marx. Sin duda se trata de un problema sistémico en nuestras ciencias sociales, humanidades y academia occidentalizada en general: cuando el referente no es un europeo o estadounidense, entonces es usualmente un latinoamericano que resuena epistémicamente con ellos. Incluso cuando se trata de hacer teoría crítica, como en el caso de la asignatura enfoques para el análisis político 2, no hay referencia a conocimientos producidos desde las diferentes exterioridades relativas a la modernidad occidental, lo cual da a entender que no existen. Se asume que la gran teoría occidental, por ser occidental, es automáticamente válida y aplicable a cualquier contexto, más allá de tiempo y lugar. Por tanto, para hablar con propiedad sobre un tema, el paso fundamental es instruirse en lo que los y las teóricas del norte han dicho al respecto.

La asignatura de teoría de conflictos es otro buen ejemplo de un conocimiento asumido como universal, objetivo y aplicable más allá de tiempo y lugar. Este es un curso en el que el objeto de estudio es particularmente delicado. Teorizar sobre la guerra y la paz implica hablar sobre violencias y experiencias que atraviesan la subjetividad y el cuerpo de las víctimas que las han experimentado. Por tanto, la pregunta por la ubicación epistémica desde la que se teoriza es fundamental, y sin embargo este es uno de los cursos en los que queda sin formular. No es lo mismo hablar sobre la guerra siendo víctima que no siéndolo, o teniendo relación con los victimarios que sin tenerla. Cada quien, dependiendo de qué tipo de relación haya tenido con el conflicto armado que ha vivido un país como Colombia durante tantos años, tendrá ciertas cosas que decir, y a lo mejor muchas otras que callar y en cambio escuchar a otrxs. Esa reflexión no se plantea en este curso, pues lo que se busca es abordar la guerra en su “generalidad”. Se estudian los conflictos armados internos contemporáneos desde sus causas, dinámicas y formas de resolución, así como las formas de construcción de paz. Todo desde un abordaje empírico-analítico propio de la política comparada, que es la subdisciplina en la que se inscribe el curso. Por tanto las metodologías referenciadas en los textos del curso tienden a ser cuantitativistas, enfocadas en la medición de variables y la búsqueda de causalidades. Se intenta crear una suerte de laboratorio científico sobre la violencia que han vivido millones de personas, importando poco si como investigadorxs compartimos o no ese tipo de experiencias de vida. Realmente a ese asunto no se le otorga relevancia, pues desde la posición analítica del científico que mide

variables, predice resultados y prescribe soluciones, se asume como legítimo un ejercicio desvinculado del cuerpo y la experiencia histórico-política vivida.

Epistemológicamente el contenido del curso está enmarcado en una concepción liberal de la paz y la guerra, que puede ser entendida como un producto moderno/colonial. La investigadora Ana Isabel Rodríguez (2019) ha analizado la paz liberal hegemónica desde una perspectiva decolonial, señalando que pretender la existencia de una teoría general de “La Guerra” o “La Paz” en abstracto, en una suerte de tipo ideal que abarque todas las experiencias y por tanto sea de utilidad para la gestión del conflicto en cualquier caso, es una idea sumamente occidentalocéntrica, sustentada en lógicas de la colonialidad del poder/saber/ser. El principal referente de la teoría de conflictos revisada en el curso es el noruego Johan Galtung (2003), con su idea de paz positiva como aquella que atiende la violencia física, estructural y cultural involucrada en un conflicto. Esta noción ha sido adoptada por el sistema de Naciones Unidas y demás organizaciones multilaterales que han formulado “recetas” a seguir por las naciones “subdesarrolladas” afectadas por conflictos armados. Ignorando que por lo general estos conflictos son producto de historias y heridas coloniales, la agenda para la paz de Naciones Unidas impone condiciones sobre cómo tramitar los conflictos armados. En un ejercicio colonial, se adelantan intervenciones “top-down” (“de arriba hacia abajo”) para imponer los presupuestos de una paz liberal: democracia liberal, desarrollo económico neoliberal y esquemas de seguridad que prometen garantizar el “progreso y estabilidad” de las sociedades del “postconflicto”. Se trata de una actualización de la “paz perpetua” kantiana, idea clásica del liberalismo, que asume la paz como la existencia de estados democráticos que comercian y comparten una serie de valores y normas comunes. Se asumen todos estos conceptos como trans-históricos, como significantes flotantes que pueden aterrizar en cualquier contexto y solucionar cualquier conflicto.

Es así como este tipo de teorías, además de reproducir la idea de un conocimiento universal y objetivo, tienen la característica de contribuir activamente a la producción de tecnologías materiales para desposeer a las comunidades, lo cual constituye la cuarta manifestación de la colonialidad del currículo. Lo hacen en por lo menos tres sentidos. Primero, al concebir el desarrollo y el crecimiento económico como una condición para la paz, su premisa es que la ausencia de violencia es deseable puesto que traerá mayor inversión privada dada la reducción de riesgos en términos de seguridad (Rodríguez, 2019). Así, ignora la violencia estructural propia del sistema capitalista que privilegia el crecimiento económico y la ganancia sobre la

reducción de brechas de desigualdad: la reproducción del capital sobre la reproducción de la vida.

Es así como, partiendo de este tipo de teorías se procede a sugerir la aplicación de políticas económicas que privilegian los intereses de capitales del norte global, lo cual profundiza las brechas de dependencia del sistema-mundo y redundando en la explotación, exclusión y marginación de comunidades racialmente oprimidas. Segundo, reproducen el proyecto moderno/colonial del estado-nación como articulador por excelencia de la paz y la democracia, estableciendo los modelos democráticos europeos y estadounidenses como paradigmas de “buen gobierno” que se deben replicar. En consecuencia, tienden a desacreditar formas otras de gobierno democrático, tales como los proyectos plurinacionales constitucionalizados en Bolivia y Ecuador, o la democracia zapatista de Chiapas. Tercero, asumen la idea de un modelo determinado de “seguridad”, aquella necesaria para el desarrollo, reproduciendo la vieja noción colonial y racista de ver a los pueblos no-blancos como obstáculos para la acumulación de capital. Así, se adelanta la necropolítica contra las comunidades, y el estado moderno liberal entra a determinar sobre la vida o la muerte de las personas (Mbembe, 2011). Los casos en el Valle del Cauca y Colombia de capitales nacionales e internacionales asociados con actores armados, en particular paramilitares, están bien documentados.

Todas estas son reflexiones posibles desde una lectura decolonial de la política, los conflictos y la teoría sobre estos asuntos. Distan, por supuesto, de ser las únicas que se pueden formular desde estas y otras perspectivas críticas decoloniales. Y sin embargo, no suelen estar presentes en el plan curricular que cursan lxs estudiantes de ciencia política en la universidad javeriana cali. En esta sección hemos revisado apenas algunos ejemplos de por lo menos tres manifestaciones de lo que podemos considerar un currículo colonizado, en este caso en su apartado teórico. En adelante veremos cómo el resto del diseño curricular comienza a edificarse sobre esta base ontológica y conceptual, de entrada marcada por un sesgo moderno/colonial.

3.2 Línea de Metodología

La línea de metodología se complementa con la línea de teoría política en tanto que esta última proporciona las bases teorías crudas para los análisis politológicos, mientras que la línea de metodología, ya con el reconocimiento y caracterización de las principales teorías, pretende dotar a lxs estudiantes con herramientas para el análisis y procesamiento de información en el

ámbito investigativo de la disciplina. Así, esta línea abarca cinco (5) asignaturas repartidas a lo largo de los nueve semestres del pregrado. Cada una de ellas cumple a grandes rasgos el mismo rol: enseñar a producir conocimiento a través de la investigación. Esta línea es crucial en la formación profesional de lxs politólogos, y aquí debería proveerse a lxs estudiantes no solo de herramientas técnicas para aproximarse al estudio de “la realidad”, sino también de fundamentos políticos y morales que permitan reconocer las responsabilidades de la investigación social. Como veremos, en general la carrera de ciencia política de la javeriana cali se centra en el primero de los aspectos y descuida el segundo, arriesgándose a egresar politólogos desentendidxs de las dinámicas violentas que pueden reproducirse desde el papel de investigadorxs. Esto es una de las manifestaciones del currículum colonizado que deriva de la pretensión de posibilidad de conocimiento objetivo e imparcial. Como investigadorxs estamos atravesadxs por contextos, privilegios y heridas que influyen en cómo investigamos, de ahí la necesidad de comprender nuestra responsabilidad de cara al conocimiento que (re)producimos. Este no solo nunca será neutral, sino que la forma en la que investiguemos para obtenerlo tiene serias implicaciones de tipo político.

Vale partir por reconocer que el camino hacia descolonizar y renunciar a la blanquitud implica, entre otras cosas, develar la genealogía de los conceptos moderno/coloniales que atraviesan los procesos educativos (y todos los demás procesos de la vida). Ciertamente, la investigación *per se* es un término colonizante que ha sido rechazado históricamente por las comunidades racializadas en Abya-Yala/América. Hablar de investigación no es lo mismo desde la perspectiva del investigador que desde la perspectiva del investigado, de aquel/aquellxs que son percibidos como objetos de investigación (Ortiz, Arias, 2018). Como resultado, la investigación representa para las comunidades inferiorizadas racialmente los vestigios de un proceso deshumanizante, "un conjunto de acciones colonizadas que causaron dolor y sufrimiento" (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018b). La metodología de la investigación como la ruta de contrastación de la producción de conocimiento es un instrumento que, desde su fundamento en los procesos coloniales hasta hoy, apoyó la dominación racista y justifica en nombre de la ciencia el extractivismo epistémico y la violencia colonial. (Gómez-Hernández, 2015).

Ahora bien, reconocer las genealogías de los conceptos que utilizamos en la academia no significa eliminar por completo su uso y empezar desde cero en el quehacer educativo. No se trata de dejar de investigar, generar conocimiento o reflexionar en torno a lo que se nos presenta como “realidad”. No obstante, es indispensable que dentro de los procesos formativos en

investigación exista un reconocimiento de las cargas políticas que tienen estos ejercicios. Es clave problematizar los orígenes de la investigación occidental/occidentalizada, pensando en sus impactos sociales sobre pueblos colonizados, y tomando conciencia de los lugares -a menudo privilegiados- que como investigadorxs ocupamos dentro de las múltiples jerarquías de poder y dominación. No tomarse en serio el ejercicio de entender las responsabilidades, cargas epistémicas y ontológicas de la investigación es una decisión política y epistémica. Así también lo es nombrar la colonialidad y los alcances ocultos de los conceptos, métodos y paradigmas que priorizamos, y este es un primer paso para asumirnos como situadxs e imbricadxs en distintas matrices de dominación. No poner en contexto las experiencias individuales, así como las institucionales representa una limitación metodológica, pues impide interrogar las bases coloniales del conocimiento y los proyectos violentos sustentados en la investigación producida por la universidad (Stein, 2022). Situarse como persona que investiga, o como institución que habilita la investigación, brinda una posibilidad única para identificar las múltiples violencias que nos constituyen. Es una acción en el camino de evitar perpetuar dichas violencias en el quehacer educativo.

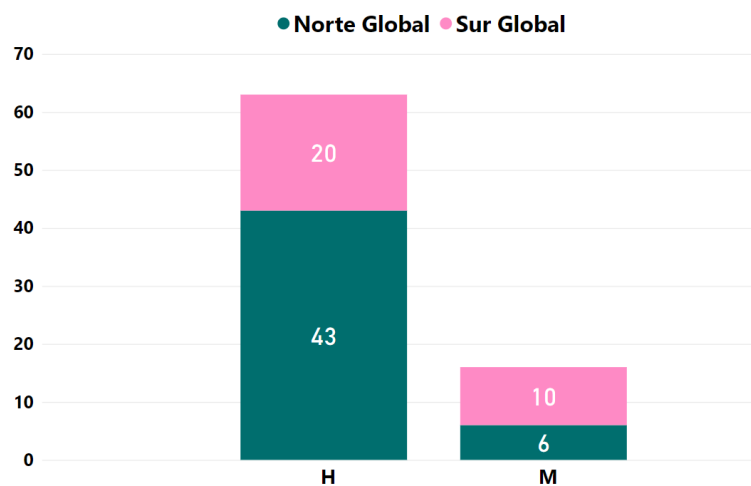
La línea de metodología de la carrera de ciencia política en la puj configura un privilegio notable de los métodos positivistas empírico-causales de la tradición científica moderna. En general, los contenidos se limitan a la enseñanza de metodologías importadas de occidente que proveen de herramientas de investigación esencialmente pragmáticas. Así, se pasa por alto la existencia y valor de la amplia gama de metodologías no-occidentales que cuentan con mayor cercanía a contextos de herencia colonial como el nuestro. Desde los sures globales se han formulado metodologías que abren la puerta a investigaciones más allá de las herramientas hegemónicas, que visibilizan la complejidad de los contextos colonizados y exigen métodos diferenciales al momento de inmiscuirse en ellos para investigar.

Un ejemplo de la existencia de metodologías que comprenden las implicaciones coloniales son las *investigaciones en colabor*³⁷. Este tipo de investigación pretende dos cambios sustanciales en el proceso de la producción de conocimiento. El primero de ellos es procurar que desde el

³⁷Las investigaciones en *colabor* siguen arrastrando en cierto sentido la matriz colonial norteamericano-eurocéntrica en la medida que siguen utilizando nociones coloniales como "investigación" "paradigma" "técnica" que implican colonialidad del saber. No obstante representan un primer paso de reconocimiento del rol del investigador como uno situado y el rechazo a la pretensión de producción de conocimiento universal y objetivo. Para conocer la crítica a profundidad consulte: Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. (2018) Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de la investigación. Hallazgos, vol. 16, núm. 31, pp. 1-20, 2019. Universidad Santo Tomás. Colombia

planteamiento del problema hasta la devolución de resultados se realicen en conjunto entre lxs actores sociales y lxs investigadorxs. Esto solo es posible dejando de lado la lógica académica e institucional que suele imponer una barrera para la comprensión de todo lo que implica una investigación. Los resultados deberán poder ser accesibles para todxs, escribiendo en un lenguaje comprensible no sólo para la academia. El segundo cambio respecta a la importancia de que el investigador genere reflexiones sobre su propia individualidad y las transformaciones subjetivas que le han acompañado en el recorrido de su vida. Este tipo de ejercicios también implica dejarse afectar e impactar por lo que se investiga y por la posibilidad de que el conocimiento trascienda lo aprendido. Este tipo de investigación aboga por una decolonialidad holística y consciente de que nuestras vidas están localizadas en espacios coloniales del poder, el ser y vivir (Arroyo y Alvarado, 2016). Por ello, ofrecer la posibilidad de investigar por fuera del canon positivista euro-usacentrado es una ruptura metodológica y epistémica que se convierte en una apuesta política por reconocer la existencia de realidades otras que exigen metodologías divergentes para acercarnos a su comprensión. Sin embargo, es complejo para lxs futurxs polítologxs que cursamos esta línea aproximarnos a metodologías como la de *colabor* si en el total de los cursos nos enfrentamos a syllabus en los que se privilegian rutas investigativas modernas que además son, en su mayoría, producidas por hombres del norte global. Esto podemos evidenciarlo al revisar las lecturas obligatorias de los cinco cursos de la línea. De lxs 82 autorxs del total general, 66 son hombres y tan solo 16 mujeres. Así mismo, 49 de los 82, casi la mitad del total, pertenecen al norte global (Ver gráfica 6).

Gráfica 6. Recuento de autorxs según ubicación geográfica y sexo-género - Línea de metodología



Gráfica de elaboración propia a partir del recuento de autores de la bibliografía obligatoria en los 30 cursos contemplados en la investigación

La predominancia de autores hombres y de la (re)producción de conocimiento desde el norte global en la línea de metodología implica el aprendizaje de la investigación a manos de autorxs y teorías mayoritariamente del lado del privilegio epistémico que la academia le ha otorgado históricamente a occidente, a la blanquitud y a la cismasculinidad. De ahí que, si la mayoría de las herramientas investigativas que aprendamos son blancas, modernas, masculinas y occidentales, exista una tendencia por privilegiar los conocimientos con las mismas características y en consecuencia, intentar imitarlos, investigar igual que ellxs a pesar de estar situadxs en realidades atravesadas por experiencias histórico-políticas tan diferentes. En consecuencia, nos encontramos que en el primer acercamiento que tenemos dentro de la carrera a la investigación, en la clase de instrumentos de investigación³⁸, el objetivo fundamental es la comprensión del método científico, metodología por excelencia de las ciencias sociales modernas. Esta es una concepción de la investigación de corte analítico-positivista. De ahí en adelante, todos los cursos perpetúan esta hipervaloración del método científico como la ruta más adecuada para la producción de conocimiento. Sobra decir, sin detenerse un momento a plantear la pregunta por las cargas modernas, cartesianas y coloniales que fundamentan este método, que dicho sea de paso, se aspira ha de ser aplicado a cabalidad por lxs estudiantes en el ejercicio profesional de su carrera.

De ahí que, si bien todos los cursos de la línea de metodología coinciden en incluir como objetivo de formación fomentar en el estudiantado una actitud investigativa *crítica*, nos encontramos con asignaturas que solo abren espacio a los fundamentos de la producción de conocimiento desde un extremo fijado de la matriz colonial. No pasamos por alto que los syllabus ciertamente incluyen autorxs del sur global, pero estos suelen estar en las últimas partes de los cursos, relegados a unas pocas horas de trabajo muy superficiales, y en la mayoría de casos como comentaristas o reproductores de modelos metodológicos occidentales. Este es el caso, por ejemplo, de la asignatura epistemología de las ciencias sociales, curso crucial para la comprensión de la responsabilidad de lxs investigadores, pues pretende "dotar al estudiante de conceptos y discusiones que pongan en tela de juicio las nociones comunes sobre el saber y la ciencia en general"³⁹. No obstante, es clave plantear la pregunta sobre el tipo de nociones del saber y la ciencia que se privilegian cuando al revisar el syllabus nos encontramos con 19 autorxs en total, todos hombres, de los cuales sólo 1 escribe desde el sur global.

³⁸Cita textual del syllabus de Instrumentos de investigación 2020-2: "objetivos específicos del curso: Comprender la importancia que tiene el método científico y las técnicas de investigación para las ciencias sociales"

³⁹ Cita textual syllabus epistemología de las ciencias sociales (2021) p.1.

Es indudable que esta preponderancia otorgada a un solo tipo de investigaciones, producidas desde un mismo lugar geo/corpopolítico (occidente), tiene efectos en la producción de conocimiento de lxs politologxs que cursamos esta parte de la carrera. En otras palabras, si la línea de metodología enseña el *cómo* investigar, pero limita los contenidos a las formas occidentales, blancas y cismasculinas, entonces sus estudiantes están aprendiendo a pensar de esa manera, procurando ocupar una ubicación epistémica cercana a ese lugar de privilegio blanco, occidental y cismasculino. De ahí que la mayor parte de las investigaciones que se presentan como trabajos de las asignaturas, o incluso trabajos de grado, respondan a estos moldes insuficientes para la comprensión de realidades como la colombiana, marcada por una historia de colonización y caracterizada por la multiplicidad de subjetividades y pueblos. Como científicos sociales, pretender “explicar” o “comprender” las realidades histórico-políticas de sujetxs y comunidades afrodescendientes, indígenas o incluso mestizas en Colombia, y para ello acudir exclusivamente a metodologías producidas por mentes blancas occidentales, potencialmente nos lleva a cometer atropellos considerables, reproduciendo violencia/extractivismo epistémico.

Funez-Flores (2022) ha expuesto cómo el currículo moldea la subjetividad de lxs estudiantes, y por lo tanto un currículo colonizado tiende a producir subjetividades moderno/coloniales. Podríamos afirmar que la línea de metodología sienta las primeras bases de la construcción de su estudiantado como sujetxs moderno/coloniales. El sujeto moderno/colonial es aquel que se asume universal, trascendental, más allá de tiempo y espacio. Es el sujeto des-territorializado y des-corporalizado de descartes y de kant, más allá de las diferencias que pueda haber entre ambos. En general, las metodologías hegemónicas en la ciencia moderna, al asumir el sujeto investigador como un “Yo” privilegiado que observa a un “objeto” ajeno a él, no permiten la producción de un conocimiento situado. Ofrecen ciertas pautas metodológicas abstractas que se presumen aplicables, a grandes rasgos, en cualquier contexto y por cualquier investigador que se proponga estudiar cualquier fenómeno. Ese “Yo” abstracto, vigilante desde el punto cero de observación (Castro-Gómez, 2007), invita al estudiante a identificarse con él, a abstraerse de su ubicación en la realidad estratificada. No importa si vive con privilegio blanco, cismasculino y de clase, o si experimenta la opresión en algún sentido, se asume que esa metodología le permitirá producir un conocimiento válido incluso sobre realidades que nunca ha experimentado, siempre que ocupe el lugar universal, objetivo e independiente de tiempo y lugar, siempre que acuda a la metodología de “La Ciencia”.

Una vez más, con estas críticas no se pretende descartar todos los métodos y contenidos que se imparten en la línea de metodología. Sin duda, hay allí elementos valiosos e importantes. No obstante, es indispensable que se revise la responsabilidad educativa con la que se están formando futurxs generadorxs de conocimiento, así como la miopía ante formas otras de investigar. Las metodologías de investigación cargan con el peso de guiar el *cómo hacer ciencia*, y lxs investigadorxs que adelantamos este proceso debemos ser conscientes de las matrices que indiscutiblemente nos atraviesan, evitando producir conocimiento “universal” y sobre todo, intentando no convertirnos en un colonizador. La metodología siempre implica una posición epistemológica (Ortiz y Arias, 2018). Investigar de manera consciente implica el reconocimiento de la existencia de formas de hacer ciencia menos antropocéntricas, coloniales, blancas y racistas. Así como en la línea se presentan herramientas metodológicas importantes para los investigadores sociales, tales como la *vigilancia epistemológica* de pierre bourdieu, también deberían enseñarse propuestas teórico-metodológicas desde el sur como la de la autora Olga Camila Hernández (2020) en su trabajo doctoral, que apuesta por una comprensión colonial de las instituciones en San Andres Islas⁴⁰, o las metodologías inspiradas en el concepto de transmodernidad de Dussel (1994), como el transmétodo de la deconstrucción rizomática (Rodríguez, 2021)⁴¹. Ambas son ejemplos de la amplia gama de caminos hacia la investigación que proponen leer las realidades con respeto epistémico y además, se producen desde el sur para pensar el sur.

3.3 Línea de Sistema Político

La línea de sistema político de la carrera de ciencia política de la javeriana cali es quizá una de las de mayor peso en todo el programa académico. En esta se agrupan siete (7) asignaturas dedicadas a la narración y reconstrucción histórica de los fenómenos políticos, sociales, culturales y económicos con miras a proveer bases para el análisis político. Gran parte de las asignaturas que componen esta línea están demarcadas en el espacio territorial en que inscribe la disciplina: Colombia. No obstante, también abarca campos disciplinares de origen esencialmente estadounidense, como la comunicación y el mercadeo político. La particularidad en esta línea, como veremos, es que adelanta una suerte de materialización de todo el andamiaje ontológico-político construido por la línea teórica en el contexto colombiano. Aquí se enseña

⁴⁰Hernández Morales, O. C. (2020). Propuesta teórico-metodológica decolonial de «lugares otros» para narrar el pasado y configurar una epistemología de frontera. *Revista Cuadernos del Caribe* · ISSN: 2390-0555 (En línea). Número 26.

⁴¹ Rodríguez, M. E (2021) Los transmétodos: insurrección indisciplinar a los métodos de investigación. *Revista Internacional de Formación de Profesores (RIFP)*, Itapetininga, v. 6, e021020, p. 1-19, 2021.

cómo poner en práctica el conocimiento teórico que, ya vimos, venía marcado por un importante sesgo occidentalocéntrico, antropocéntrico, logocéntrico y androcéntrico.

De entrada el nombre de la línea, haciendo referencia a la norteamericana teoría de sistemas, da cuenta del bagaje ideológico y epistemológico que trae consigo esta parte del currículo. En esta sección será fundamental reflexionar en torno a la perspectiva desde la cual se abordan los hechos históricos, así como las apreciaciones que se hacen al respecto de este “sistema político” predominante en la actualidad. Veremos cómo este proceso narrativo se construye desde una posición acrítica de la modernidad, el capitalismo global y la democracia liberal y representativa. Nos enfrentamos a una enseñanza que establece como referente aspiracional una opción ideal de sistema político con características heredadas desde occidente, en particular los estados unidos. Aprendemos el proceso de formación de un solo sistema político que luego, como politólogos, deberemos conservar y proteger a toda costa.

Ahora bien, al ser una línea principalmente enfocada en la comprensión del sistema político colombiano no nos enfrentamos a la problemática presencia mayoritaria de autores del norte en comparación con autores del sur. A saber, encontramos esta división casi igualitaria, con un total de 183 de autorxs de los cuales 90 escriben desde el norte global y 92 desde el Sur global. No obstante, seguimos evidenciando por lo menos dos manifestaciones de privilegios epistémicos notables en la elección de contenidos académicos para esta línea. El primero de ellos es de tipo androcéntrico, y se expresa en que más del 80% de los autores son hombres (154 de 183). El segundo respecta un privilegio de clase, más específicamente uno de acceso a la educación de élite y la producción de conocimiento desde espacios académicos hegemónicos. De ahí que, de lxs 75 autores colombianxs que se trabajan en toda la línea de sistema político, 52 realizaron sus pregrados en universidades privadas y tan solo 19 en universidades públicas (Ver gráfica 8 para porcentajes). De esos 52 autores, 29 son egresadxs de la universidad de los andes y el 13 de la pontificia universidad javeriana.

Gráfica 7. Recuento de autorxs según ubicación geográfica y sexo-género - Línea de sistema político

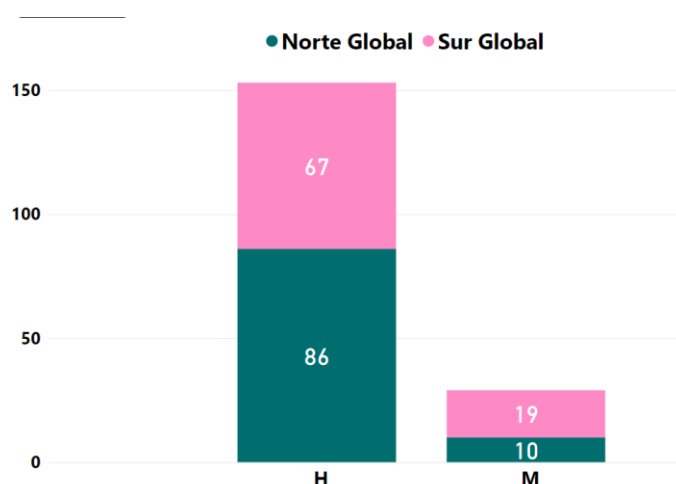


Gráfico de elaboración propia.

Gráfica 8. Porcentaje de autorxs colombianxs según tipo de universidad - Línea de sistema político

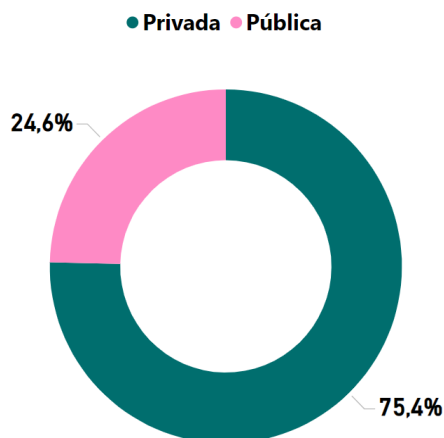


Gráfico de elaboración propia

Este último privilegio epistémico que abre más espacio a las teorías e investigaciones producidas desde cierto tipo de academia responde a la cuarta manifestación de un currículo colonizado. No es coincidencia que aprendamos *el sistema político* colombiano desde las letras de dos de las universidades élite de mayor prestigio del país. La decisión de tomar como referentes a individuos formados en las etnoclasas dominantes (usualmente situadas en las grandes ciudades metropolitanas y letradas) es una apuesta -consciente o no- por el

sostenimiento del neocolonialismo en América Latina y el Caribe (Rama, 1996)⁴². Al respecto, Fúnez-Flores (2023) afirma que el currículum universitario y los contenidos que a través de él forman profesionales son determinantes en la construcción de subjetividades que permiten a la instituciones validar los fundamentos políticos e ideológicos en los que están geopolíticamente situados. Así, nos enfrentamos una vez más a una enseñanza que, tras privilegiar epistemologías derivadas de los intereses capitalistas, modernos y blancos que sostienen las universidades de élite, configuran subjetividades a su semejanza: subjetividades moderno/coloniales.

Por otro lado, esta línea está organizada para guiar a lxs estudiantes en el proceso de reconstrucción histórica de los hechos que llevaron al establecimiento del sistema político actual, detallando el funcionamiento del mismo en sus aspectos formales y finalizando en el eje de intervención disciplinar. Desde las asignaturas introductorias nos encontramos con una narración problemática sobre los procesos de conformación del estado-nación colombiano y en general de los estados latinoamericanos. Recordemos que una de las claves de la perspectiva decolonial para la comprensión de la matriz-moderno colonial imbricada en todas las dimensiones de la vida es el reconocimiento de que la historia colonial no finaliza con los gritos de independencia elevados por los pueblos colonizados y la posterior instauración de regímenes políticos republicanos encabezados por élites blancas/blanco-mestizas criollas. La colonialidad, en sus múltiples manifestaciones, opera como un rezago de la historia iniciada por el colonialismo. Sin embargo, este reconocimiento no se evidencia en la línea de sistema político. Aquí el colonialismo finaliza el 20 de julio de 1810. De ahí en adelante, se asume que en la formación de la república reposa el inicio de un modelo que, si bien es perfectible y tiene dificultades (he ahí la “misión” del politólogo), sigue siendo libre y democrático hasta el día de hoy.

En nuestra experiencia como cursantes de la línea curricular, no hubo momento alguno para entender el colonialismo como un proceso racializante inacabado que sigue determinando

⁴² "The curriculum instead continues to produce 'administrators, educators, professionals, ... and other wielders of pen and paper' (Rama, 1996, p. 18). Neocolonialism in Latin America and the Caribbean, as well as in other continents, is contingent upon learned individuals, usually from the dominant ethnoclass, who effectively wield their power from the lettered cities (universities) of the region. The university curriculum plays a central role in creating the subjectivities that would enable other institutions to run smoothly according to colonial designs and racialised social arrangements. Without the complicity of the university and its geopolitically implicated curriculum and pedagogy of cruelty, the enduring domination of Latin America and the Caribbean would be inconceivable" (Fúnez-Flores, 2023, pg 11).

poderes sociales, culturales, económicos, mediáticos, y geopolíticos hasta el día de hoy. No dilucidar estas implicaciones -y la violencia que de ellas se deriva- está directamente relacionado a sostener la centralidad de europa en la historia mundial de conformación de los estados democráticos (Dussel, 2000). No responsabilizar a la modernidad occidental de un sistema absolutamente vigente que configura la ontología del mundo aporta a que sigamos aprendiendo el sistema político a semejanza e inspiración del europeo/norteamericano, aspirando a la idea universal de ‘civilización’, ‘democracia’ y ‘cultura’ que representan. Así, analizando “la constitución de todas las otras culturas como su ‘periferia’ (la de europa), podrá comprenderse el que, aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la ‘universalidad-mundialidad’” (Dussel, 2000, p. 251).

Un ejemplo de lo anterior se refleja en uno de los objetivos de la clase estado-nación colombiano S. XIX y XX. Allí, a pesar de reconocer que el modelo europeo de los procesos de surgimiento del estado no es similar al colombiano, se asume que el primero es la mejor herramienta teórica para la comprensión y surgimiento de los estados modernos⁴³. Aquí es pertinente una vez más interrogar cuáles versiones de la narración histórica van a privilegiarse y cuáles omitirse. Por supuesto, hablar de estado moderno sin referirse a la teoría producida en europa es un reto casi imposible, y hacia eso no se dirige la crítica decolonial. Más bien, la posibilidad de cambio está en dilucidar las cargas ideológicas, epistemológicas, ontológicas y hermenéuticas de la modernidad-colonialidad en el proceso de romper con la centralidad universal con la que suele pensarse europa. La formación de los estados europeos no es la mejor herramienta teórica para la comprensión de este mismo proceso en latinoamérica, pues los primeros se benefician de las estructuras preestablecidas por los procesos coloniales, mientras que los segundos emergen en un contexto colonial y periferizado en el sistema mundo. Si asumimos que los modelos de los dominantes nunca podrán explicar las realidades de los dominados (Smith, 2017), se hace necesario pensar las formas de organización política más allá de los preceptos occidentales, buscando una teoría transmoderna que se atreva incluso a superar el estado-nación.

⁴³Cita textual del syllabus de Estado- Nación Colombiano S. XIX Y XX (2020-1) "Estos procesos son el resultado del modelo interpretativo del surgimiento del estado en europa, y si bien, el caso colombiano no debe ceñirse estrictamente al modelo europeo, este modelo es una herramienta teórica que permite tener una mejor comprensión del surgimiento y consolidación de los estados modernos"

No obstante, esta línea curricular se titula 'sistema político' -en singular-. Todas sus asignaturas nos enseñan el funcionamiento de 'El Sistema Político', un único modelo de estado central de democracia liberal representativa, cuyo sostenimiento y estabilidad es una responsabilidad fundamental de lxs politólogos. Después de exponer el 'molde' occidental que sustenta la existencia del sistema político colombiano, el currículo procede con una reificación de las instituciones estatales modernas como espacio por excelencia de la política. Así, de la mano con las aspiraciones de imitar los modelos "exitosos" de democracia moderna, se enseña que la cúspide de la acción política está en los sistemas de participación institucionales y que la injerencia por excelencia reposa en el modelo de gobierno capitalista. No hay espacio para reconocer que fuera de las estructuras del estado moderno hay pensamiento y acción política. En Colombia y Latinoamérica hay comunidades construyendo otras formas de organización política que exceden el pensamiento democrático liberal y proponen participación e incluso legislación desde cosmovisiones muy distintas a las hegemónicas inspiradas en la república. Nos preguntamos entonces, ¿por qué no aprender de ellas? ¿por qué no reconocer su existencia y pensarlas como alternativas igual y más exitosas, enfocadas en la reproducción no del capital, sino de la vida? Estas alternativas a un único sistema político no responden a la "ingeniería electoral", a la configuración de "estrategias" de comunicación y la técnica del "state-making". Por el contrario, desafían las estructuras de poder y dominación, desestabilizando el sistema moderno/colonial.

Ahora, entendemos que para desestabilizar la configuración colonial del sistema-mundo también es necesaria una intervención al sistema democrático liberal desde dentro. Sabemos que ganar elecciones, liderar instituciones y saber comunicar también son caminos hacia la desestabilización de ese sistema de muerte. No obstante, ¿nos están enseñando a hacer todo lo anterior desde una óptica de liberación, consciente de las matrices estructurales del poder colonial, o más bien el abordaje es de tipo acrítico, tratándolo la política como un asunto de mercado enfocado en la consecución de intereses particulares? Teniendo en cuenta que encontramos una cantidad mínima de textos que aborden el funcionamiento electoral, el mercadeo político, el estado-moderno, la modernidad, entre otros temas, desde perspectivas críticas decoloniales, se demuestra con mayor facilidad la segunda opción, siendo esto, una vez más, la cuarta manifestación de la colonialidad del currículo.

En particular, esta última manifestación que, recordemos, responde a la contribución de tecnologías materiales para desposeer a las comunidades, esto con la enseñanza de contenidos

alineados a los intereses capitalistas, la encontramos en las asignaturas de comunicación política y mercadeo político. Los contenidos que se imparten en estas asignaturas están enfocados al reconocimiento de las dimensiones político-ideológicas como un área de mercado, dónde todos sus actores son analizados como bienes mercantilizables en el camino por la consecución de una victoria (ganar elecciones, posicionar un territorio como “mejor” que otros, comunicar un mensaje mejor que otros, etc.). El mercadeo y la comunicación política son disciplinas que deben su gran incidencia a un momento decisivo para la relación modernidad-capitalismo: la guerra fría. Los discursos normativos desarrollistas en torno a la globalización necesitaban de una serie de estrategias bien pensadas para tener éxito en la consecución de las intervenciones en pro de la modernización como condición evolutiva necesaria para aquellos países que aspirasen a ser ‘desarrollados’ (Escobar, 1999)

La idea de desarrollo (indiscutiblemente atada al capitalismo) es central en el estudio del marketing y la comunicación, no solo en su dimensión política, sino en todas las demás. Su centralidad reposa en el modelo eurocéntrico-norteamericanocéntrico al que se otorga la calidad de cuna de la globalización. Este modelo es indispensable para perpetuar las asimetrías abismales entre el norte y los sures del mundo, la globalización y la aspiración desarrollista permite a los imperios y sus mercados corporativistas asentarse como el estándar por alcanzar. Así, se afirma que los países que no alcancen estas metas asociadas no solo a la economía sino también al desarrollo cultural, social y político, es porque tienen ‘mala gestión pública’, un sistema electoral defectuoso o con poco control de sus instituciones, por ello deberán mirar hacia el norte e intentar asimilarse a los modelos que sí son efectivos y sí permiten el desarrollo. El mercadeo y la comunicación política no se limitan a alcanzar votos y movilizar electores, sino que son además una herramienta para que los poderes hegemónicos adquieran legitimidad en la medida que más se asimilen a los modelos exitosos de gestión de un territorio (De Souza y Wilcox, 2022).

La aproximación al marketing y a la comunicación política que se enseña en la aulas de la javeriana cali es una desarrollista y globalizadora, enmarcada en la idea de que el mundo es en función del progreso y la competencia capitalista. Estos syllabus reproducen la concepción mercantilista de la política propia de la politología estadounidense, en la cual se asume que dentro del juego político lo relevante es alcanzar el resultado particular que se espera, y para ello es válido apelar a estrategias que garanticen el éxito, sin mayores consideraciones éticas. En este sentido, se da pie a la utilización de formas de manipulación mediática y política de las

subjetividades como un ejercicio válido dentro de la política electoral. Se asume que “la gente del común”, o “las masas” (ambos términos empleados en los cursos en cuestión) no tienen conocimientos suficientes al respecto de la política, y se enseña a utilizar esa situación a favor de los intereses particulares que se estén defendiendo. Dado que aquí la política se entiende en tanto mercado, tiene sentido pensar en la “utilidad” como el principal fin que se persigue.

Así, el ejercicio politológico se dirige a entablar relacionamientos con corporaciones, partidos políticos, medios de comunicación y demás agentes de poder pertenecientes al establecimiento que ostenta los privilegios raciales y de clase en un contexto jerarquizado y colonial como el colombiano. Poco o nada se explora el potencial transformador y emancipador que podría tener el ejercicio politológico si se enfocara más bien en relacionarse con sectores populares, movimientos sociales, organizaciones comunitarias, defensores y defensoras de los derechos humanos y el territorio. Se trata de subjetividades y comunidades que también adelantan un trabajo político, incluso electoral en ocasiones, que tienen conocimientos valiosos sobre la política, la estrategia, la comunicación, etc. Sin duda, la labor politológica se vería fortalecida con este relacionamiento, pues hay mucho por aprender del pensamiento y las líneas de acción propias de lxs sujetxs coloniales y subalternizadxs. Poner nuestro trabajo al servicio de la liberación es una decisión política, así como lo es enfocarnos en mantener los privilegios de quienes históricamente los han/hemos ostentado.

Conviene subrayar una asignatura dentro de esta línea que logra dar un primer paso para superar las manifestaciones de la colonialidad del currículo. La asignatura política y sociedad en Cali y el Valle del Cauca tiene por objetivo comprender la línea histórica de sucesos que configuraron las relaciones "sociopolíticas y económicas que han caracterizado el desarrollo y crecimiento del departamento del Valle del Cauca (...) a partir de la hacienda colonial y sus implicaciones en la configuración en que se encuentran esas relaciones en el siglo XXI"⁴⁴. Más allá de las diferentes metodologías en las que se pueda dictar este curso, se trata de un acercamiento valioso a la comprensión de la historia desde una visión crítica de la modernidad-colonialidad. Los textos utilizados en la primera parte del syllabus aportan elementos para analizar la ciudad y el departamento partiendo desde las configuraciones burguesas que la etnoclase dominante fundó a través de la agroindustria de la caña y el sistema de haciendas esclavistas. Este tipo de revisiones puntualizadas de la historia del territorio que se habita, si

⁴⁴ Cita textual del syllabus de la asignatura Política y Sociedad en Cali y el Valle del Cauca (2023-1).

son conscientes de la matriz colonial que lo atraviesa, no solo posibilitan la ruptura de las aspiraciones de semejanza a la formación de los estados europeos, sino que brindan al estudiantado la oportunidad de situarse como sujetxs imbricadx en los procesos coloniales que tienen vigencia hasta la actualidad.

En definitiva, la responsabilidad ontológica y epistémica que reposa en esta tercera línea del programa de ciencia política es gigantesca. La perspectiva desde la que se hacen los recuentos históricos y sus implicaciones en los territorios colonizados es determinante en cómo los científicos sociales leerán las realidades propias en sus vidas profesionales. Aquí, como se pudo constatar que nos enfrentamos al privilegio de una narración acrítica de la historia y sobre todo, de la modernidad. El predominio de autores cismasculinos de universidades de élite de la mano con una visión eurocéntrica ceñida al modelo europeo-norteamericano del sistema político subraya cómo la colonialidad sigue influyendo en la producción y transmisión de conocimiento. Nombrar un modelo único de sistema político, asumir el fin de la matriz colonial, reforzar estrategias de mercadeo en nombre del sistema capitalista y velar por el mantenimiento de un modelo excluyente de democracia liberal son decisiones políticas que perpetúan un orden hegemónico: el de la blanquitud. Ahora bien, cursos como política y sociedad parecen ir por el camino de asumir el desafío de brindar herramientas para un análisis más contextualizado de las realidades próximas desde una perspectiva decolonial. Ahí hay elementos claves que pueden acercarse a una descolonización del conocimiento, si el objetivo es egresar politólogos con visiones menos sesgadas, menos blancas, menos coloniales.

3.4 Énfasis en Integración al Sistema Internacional

El énfasis en integración al sistema internacional está compuesto por diez (10) asignaturas distribuidas entre el segundo y el penúltimo semestre académico, es decir, abarcan casi la totalidad del currículo. De hecho, las relaciones internacionales ocupan un lugar central en la formación académica que ofrece el programa. El proyecto educativo del programa (pep) proyecta que con este énfasis lxs estudiantes quedarán en capacidad “para desempeñar labores de gobierno, realizar tareas de gestión de proyectos y sugerir líneas de acción en el campo de la política internacional” (p. 4). También espera que desarrollen “las competencias para producir análisis sistemáticos sobre los grandes problemas que en materia política le corresponde enfrentar al país y a la región, en un marco de progresiva y justa integración en el sistema internacional” (p. 6). Como vemos, no se trata de objetivos triviales, sino de asuntos

serios imbricados con el ejercicio del poder en el plano del sistema-mundo moderno/colonial. Dado que la formación en esta área curricular proyecta al estudiante a desempeñar el ejercicio del poder institucional a nivel internacional, es clave revisar desde qué perspectiva se concibe dicho escenario, así como la orientación que, se asume, debe guiar la profesión de lx futurx politólogox. Identificaremos cómo la formación ofrecida por el énfasis está orientada, como su nombre lo indica, al sostenimiento del sistema-mundo moderno/colonial, en particular de la institucionalidad hegemónica global, procurando la inserción del estado-nación colombiano dentro de sus dinámicas. Esta área curricular incluye asignaturas con contenido de tipo teórico, histórico, geopolítico y práctico-técnico, de manera que se prestará atención a los presupuestos ontológicos, epistemológicos e ideológicos que sustentan el conocimiento reproducido.

Al revisar los datos es posible evidenciar también en esta línea una tendencia eurocéntrica/norteamericanocéntrica y androcéntrica hacia autores masculinos del norte global (Ver gráfica 9). Del total de textos obligatorios en el énfasis, que fueron 234, 195 son de autoría de hombres y 39 de mujeres. 155 provienen del norte global, mientras que 78 fueron producidos en los Sures. Con esto vemos nuevamente la primera manifestación de la colonialidad del currículo: la reproducción del canon de pensamiento occidentalocéntrico. Un ejemplo de esta dimensión se encuentra en los cursos de teoría de las relaciones internacionales (tri), que se proponen como objetivo el estudio del poder en el escenario internacional con un énfasis meramente teórico, recurriendo a casos históricos únicamente para revisar cómo las diferentes corrientes los han investigado, pero no para hacer análisis de ellos. Lo que interesa allí, según lo estipulan los syllabus, es ver las teorías y las metodologías empleadas en el campo disciplinar de las relaciones internacionales. Pues bien, si revisamos cuáles son las teorías en cuestión y desde qué geopolítica y corpo-política del conocimiento se han producido, encontramos que quienes protagonizan los renombrados debates de las relaciones internacionales son hombres blancos académicos de europa y los estados unidos. En el curso de introducción a las teorías de rrii no aparece ningún texto escrito por una mujer, ni por una persona de los Sures globales. Por su parte, en el curso de teoría de rrii aparecen 3 mujeres estadounidenses y dos autores del Sur global: walter mignolo⁴⁵ y el docente del curso.

⁴⁵Este autor aparece en una sección del syllabus titulada “Postcolonialismo: modernidad y colonialidad en un mundo provinciano”. Más allá de las diferencias entre las perspectivas poscolonial y decolonial (al respecto ver: Vélez, M. et. al. (2017) Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo. *Ratio Juris*, vol. 12, núm. 24, pp. 27-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5857/585761563002/html/>; o Grosfoguel, R. (2014). *De la crítica poscolonial a la crítica descolonial*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=IpIfyoLE_ek&t=1787s), y de si Mignolo es un autor que podemos ubicar en una u otra

Gráfica 9. Recuento de autorxs según ubicación geográfica y sexo-género - Énfasis en integración al sistema internacional

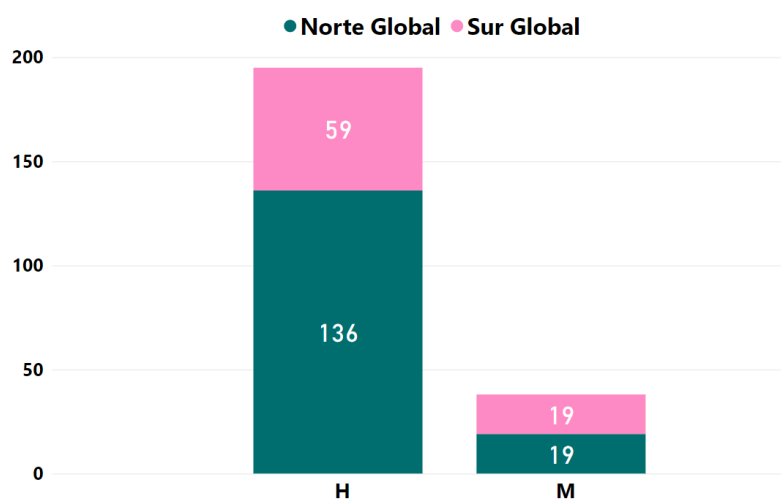


Gráfico de elaboración propia

La implicación político-epistémica en este caso tiene que ver con los factores geopolíticos derivados de estudiar el sistema-mundo desde genealogías de pensamiento provenientes de los centros metropolitanos, impulsores del imperialismo y las relaciones de poder coloniales a nivel global. Ocurre algo similar a lo que evidenciábamos en otras líneas curriculares, y es que se presenta un panorama teórico, esto es, una ontología política para dar a lxs estudiantes un marco general de conocimiento sobre lo que existe en el “escenario internacional”, pero al hacerlo únicamente se tiene en cuenta la voz de un puñado de teóricos occidentales de universidades metropolitanas, entonces esa ontología política ya está sesgada desde el inicio. Asimismo, los análisis que ese estudiantado realice en su ejercicio profesional también tenderá a reproducir las voces de estos hombres occidentales y por lo tanto el estado de cosas desigual, imperial/colonial y extractivista que caracteriza al sistema-mundo moderno que hoy vivimos. Es diciente que aparezcan como autores canónicos de los cursos, como literatura obligatoria y comentada durante horas en clases, hans mogenthau, henry kissinger y demás administradores del imperialismo norteamericano. Esto tiene implicaciones graves porque el mensaje es: la voz de la “verdad” y la teoría que habilita la comprensión del mundo, así como el ejercicio de la profesión politológica, es la de estos personajes comprometidos con el fortalecimiento del complejo militar industrial estadounidense, con su maquinaria de guerra y con los múltiples

corriente, sus ideas ni siquiera se abordaron a profundidad en clase, escasamente se le mencionó. Eso mismo pasó con Mignolo en otros 2 o 3 cursos y hasta ahí llegó el mayor acercamiento que hubo a la crítica decolonial en el énfasis.

genocidios, invasiones militares imperialistas y golpes de estado que han adelantado alrededor del mundo. Cabe cuestionar qué tipo de políticas podrían promover científicos políticos formados bajo la doctrina guerrerista norteamericana.

En estos cursos de fundamentación teórica se abordan también corrientes críticas que procuran un abordaje más complejo del análisis del sistema-mundo. El constructivismo y la teoría crítica como escuelas post-positivistas que asumen la imposibilidad de un acceso privilegiado a la “verdad” sobre lo internacional hacen parte del currículo. Se trata de autores como Alexander Wendt, Michael Cox, Andrew Linklater, Michael Hardt, Antonio Negri o Arlene Tickner, quienes ofrecen planteamientos que no responden necesariamente al proyecto político de la derecha imperialista global. Sin embargo sí se enmarcan, podríamos decir, dentro de distintas líneas de la izquierda blanca occidental/occidentalizada. En este caso vemos una situación similar a lo que ocurría en la línea de teoría política, cuando incluso las perspectivas críticas abordadas seguían sin escapar del canon de pensamiento occidentalocéntrico. Solo el pensamiento crítico occidental/occidentalizado, que constituye lo que algunos autores han llamado una crítica eurocéntrica al eurocentrismo (Grosfoguel, 2022a), es aquel que se asume como viable para hacer parte del plan de estudios. Este también es un posicionamiento epistémico-político: se trata de conocimientos críticos producidos desde la experiencia histórico-política de opresión (de clase, sexo-género, por nacionalidad, entre otras) marcada por el privilegio racial que otorga pertenecer a lo que la modernidad/colonialidad clasifica como “humano”. Por tanto, asumir que estas teorías son automáticamente aplicables en contextos atravesados por heridas coloniales y estructuras raciales de dominación constituye un ejercicio igualmente colonial en términos epistémicos.

Si pensamos en la segunda manifestación de la colonialidad del currículo, podemos evidenciar que en esta sección del currículo tampoco hay mayor espacio para un conocimiento situado. Colombia es un país ubicado en la periferia neocolonial del sistema-mundo. En Colombia opera aún una lógica política marcada por la colonialidad del poder/saber/ser, pues existen múltiples jerarquías de dominación que victimizan poblaciones. En Cali, la segunda ciudad con mayor población afrodescendiente de América Latina, habitada además por una población indígena de miles de personas, es latente el racismo como estructura de dominación social. ¿Qué implica estudiar las relaciones internacionales desde este lugar? ¿Es lo mismo que hacerlo desde Londres, Madrid, Ottawa o Nueva York? Nuevamente, hay una relación entre la teoría producida en esas geografías y la estructura política global también propiciada por quienes ejercen la

dominación imperial global, que tienen su centro político y económico allí mismo. Es en ese sentido que fundamentar la construcción curricular en torno a estos conocimientos privilegiados constituye una decisión con implicaciones políticas. Otro tipo de decisión procuraría aproximarse a conocimientos producidos desde la experiencia colonial en la periferia del sistema-mundo, que en lugar de ejercer la dominación sientan la resistencia ante el imperialismo, promulgando la emergencia de un mundo multipolar respetuoso de la soberanía de los pueblos.

Gráfica 10. Porcentaje de autorxs según nacionalidad - Curso: América Latina

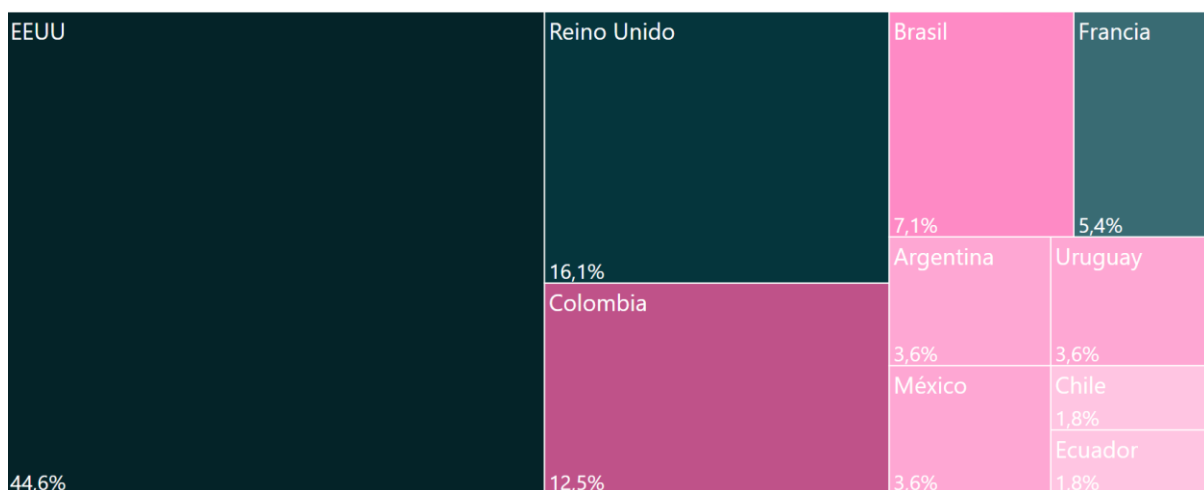


Gráfico de elaboración propia⁴⁶

Al respecto es interesante revisar el caso de los cursos que abordan la “conformación del orden mundial”, entre los siglos XVI y XIX el primero de ellos, y en el siglo XX el segundo. En caso del primer curso, las lecturas obligatorias (18 en total) fueron todas producidas por hombres, a excepción de una, y apenas tres de ellas provienen de Sures globales. Si bien el nombre del curso se refiere al “orden mundial” lo que se adelanta en el contenido es una reconstrucción histórica, en su mayoría intraeuropea, del proceso de consolidación de los estados modernos. No obstante, es de resaltar que la literatura incluye un texto del antropólogo Eric Wolf (1993) titulado “Europa y la gente sin historia”, que intenta problematizar el occidentalocentrismo en la comprensión histórica. Según la interpretación realizada en el curso⁴⁷, el autor plantea que el mundo de la humanidad constituye un total de procesos múltiples interconectados, y que los empeños por descomponer en partes esa totalidad, que luego no pueden rearmarla, falsean la

⁴⁶ Los datos que expone este gráfico ilustran una paradójica constatación: casi el 70% de los textos abordados en el curso sobre América Latina fueron escritos por autores estadounidenses y europeos.

⁴⁷ Para construir este argumento se revisaron los apuntes de clase que como estudiantes tomamos en aquel momento.

realidad. Así, conceptos como “nación”, “sociedad” y “cultura” deben ubicarse de nuevo en el terreno de donde fueron abstraídos para evitar inferencias engañosas y acrecentar la comprensión. Según lo planteado en clase, nos han enseñado que existe una entidad llamada “occidente”, la cual puede pensarse como una civilización independiente de, y opuesta a, otras sociedades y civilizaciones. El texto cuestiona incluso la genealogía histórica grecia/roma-europa-eeuu que ya hemos abordado críticamente en este trabajo.

Como vemos, se trata de una reflexión en clase que es sumamente interesante, aunque no logra la profundidad para llamarse decolonial. Se plantean serias críticas a la historiografía occidentalizada y moderna, pero no se explicita qué implicaciones políticas y teóricas tiene tomarse en serio esas críticas, en qué debe cambiar nuestro ejercicio académico/profesional dada esa reflexión. De hecho, en el resto de cursos se ignora que se habló en esos términos que tienen un potencial de generar pensamiento crítico decolonial, pero no se logra porque no se lleva más allá la reflexión. De ahí en adelante, en el desarrollo del currículo, se continúa trabajando sobre marcos epistémicos que sufren de los mismos problemas que denuncian tanto wolf como, con mayor profundidad, lxs autorxs críticxs decoloniales. Particularmente en los cursos subsiguientes del énfasis se siguen utilizando sin problematización las mismas categorías cuestionadas por wolf, de hecho asumiéndolas como proyectos teórico-políticos deseables y necesarios en la actualidad, y se siguen reificando las instituciones herederas del imperialismo temprano que se aborda en este curso. Se aprende a tecnificar el trabajo al interior de una institucionalidad internacional que obedece a lógicas neocolonialistas (Nkrumah, 1970) y reproductoras de la colonialidad del poder en países como Colombia.

En el fondo, ese “no tomarse en serio” reflexiones como la suscitada por la lectura de wolf en este curso, cosa que también ocurre en otras asignaturas con ciertas lecturas de autores como Walter Mignolo o Franz Fanon, tiene que ver con la imposibilidad de generar conocimiento situado. Otra dinámica habría tomado la clase y otras conclusiones se habrían sacado si este tipo de lecturas se hicieran con una reflexión previa sobre el lugar geopolítico y corpo-político desde el que se están leyendo. Hay un orden mundial configurándose desde el siglo XVI (un abordaje decolonial historizaría más atrás: 1492), y hay cosas ocurriendo en el territorio que hoy habitamos, entonces, ¿qué relación tenemos con esa historia colonial? ¿Acaso ese proceso de configuración ya terminó y el único ejercicio posible es revisar la historia en tanto anécdota? En realidad son procesos que llevan una continuidad hasta hoy, y es fundamental identificar qué lugar ocupamos dentro de ellos. Sin duda, identificar el lugar epistémico desde el que se

produce el conocimiento es clave, pero también es fundamental situarnos en tanto reproductorxs de dicho conocimiento.

Ese ejercicio suscitaría toda una serie de discusiones, algunas más complejas de asumir que otras, sobre las alternativas que existen en términos geopolíticos al mundo imperial/colonial unipolar que hoy habitamos. Llevarlo a cabo implicaría complejizar las formas tradicionales que han adoptado los cursos de historia y reconocer los sesgos eurocéntricos de los que han adolecido. Por ejemplo, ya no haría sentido estructurar una asignatura bajo la lectura de la historia que un (1) hombre británico historiador hace del siglo XX, como ocurrió con el curso que versaba sobre el orden mundial en dicho siglo. Por el contrario, el reto sería ahora sí tomar en serio las importantes reflexiones que suscitan autorxs de los más diversos orígenes (incluyendo europa y los EEUU). Se trata de reorientar la producción de conocimiento hacia genealogías de pensamiento tradicionalmente invisibilizadas con criterios racistas por una jerarquía epistémica global. El conocimiento sobre las relaciones entre los pueblos no se limita al conocimiento producido en universidades occidentales del norte global u occidentalizadas de los Sures globales. Existen pensadores y pensadoras que desde su lugar geográfico, social y epistémico defienden otras formas más justas de organizar el 'Sistema Internacional', que entre otras cosas no lo entienden como un sistema, ni tienen como objetivo fortalecer el estado-nación moderno y su inscripción en dicho sistema. Por el contrario, se trata de conocimientos que propenden por diferentes formas de liberación como alternativas a la dominación moderno/colonial sobre los pueblos, los territorios y la vida en el planeta.

Ciertamente, visibilizar los lugares de enunciación y reproducción del conocimiento está estrechamente relacionado con un reconocimiento por los dolores de la historia imperial/colonial. Este es un 'Orden mundial' que se ha establecido por medio de la violencia, el genocidio, el extractivismo y las diferentes formas de dominación imperialista, con dimensiones tanto simbólicas como materiales. Esto nos lleva a la tercera manifestación de la colonialidad del currículo, también presente en el énfasis analizado. En este caso ocurre un fenómeno similar al que evidenciábamos en la línea de teoría política, cuando los planes de estudio abordaban temas desde una “generalidad” que impedía a lxs estudiantes conectar de alguna forma con el sufrimiento que han padecido los pueblos colonizados. En este caso es paradigmático el ejemplo de la asignatura “geopolítica y seguridad mundial”. Se trata de un curso que incluye componentes teóricos, históricos y contextuales, para “identificar los

distintos factores relacionados con la geografía y la política internacional que inciden en la posición de un estado en el sistema internacional”⁴⁸.

En este curso se realizó un recorrido por diferentes regiones del mundo, examinando de manera general la relación entre la política y la geografía. Se abordaron, por ejemplo, los conflictos en el Medio Oriente y la “invasión de Rusia a Ucrania”. Sin embargo, el análisis de estos escenarios se limitó a comprender los equilibrios de poder y las alteraciones económicas y políticas que los conflictos implican en el sistema mundial y en las relaciones internacionales, así como las “reglas de juego” establecidas por organismos multilaterales. El asunto es que, como sabemos, estos factores tienen implicaciones reales en las vidas de las víctimas de los conflictos. Este tipo de revisión superficial y pragmática de eventos mundiales, que tienen implicaciones desgarradoras para miles de personas, demarca una línea divisoria entre quienes analizan el conflicto desde la seguridad y la lejanía de la academia y quienes lo viven directamente. Es un esfuerzo por evitar que el sufrimiento ajeno conmueva emocionalmente a quienes estudian conflictos violentos, tratándolos como si se refirieran a una especie de tablero de ajedrez donde los países y gobiernos mueven piezas y los científicos sociales explican cada movimiento. Esta manifestación de la colonialidad del currículo, donde el sufrimiento de los actores involucrados en el ‘fenómeno de análisis’ es ignorado, está íntimamente ligada a proyectos imperiales/coloniales que implican dominación, explotación y despojo (Fúnez-Flores, 2023). En este contexto, el investigador anula cualquier sentimiento de empatía al leer sobre realidades altamente dolorosas y se limita a abordarlas desde una perspectiva teórica, en este caso, relacionada con las relaciones internacionales y la geopolítica.

Dicha desconexión con el sufrimiento de los pueblos colonizados da pie a la reproducción acrítica de conocimientos alineados con los proyectos imperiales que producen la violencia y el despojo en el mundo. Esta es la cuarta manifestación de la colonialidad del currículo, también presente en el curso de geopolítica. En particular, el hecho de que se tome como referente teórico a un intelectual de derecha como Samuel Huntington, estratega geopolítico del imperio estadounidense, da cuenta de este fenómeno. El proyecto del “choque de civilizaciones” propuesto por Huntington a los tomadores de decisiones geopolíticas en los EE.UU. es una estrategia ideológica dirigida a mantener el dominio euro-estadounidense en el mundo, que entrado el siglo XXI se encuentra en decadencia (Grosfoguel, 2007). Así, basándose en la

⁴⁸ Cita directa de la presentación general del curso, incluida en el syllabus.

ideología eurocéntrica del racismo culturalista, su teoría promueve políticas identitarias pro-blancas con la intención de salvaguardar la hegemonía unipolar occidental en el sistema-mundo. Sin duda, los efectos políticos de este tipo de teorías tienen que ver con el refuerzo de políticas policivas antiinmigrantes en las fronteras, así como el fortalecimiento de la asimilación lingüística y cultural (Grosfoguel, 2007). Sin embargo, estas consideraciones no se tienen en cuenta en el curso, y por el contrario se adelanta un ejercicio de aprendizaje de la teoría como referente para comprender y ejercer profesionalmente las relaciones internacionales en el campo de la geopolítica.

La cuarta manifestación de la colonialidad del currículo aparece también, y con especial contundencia, en el curso de gestión de proyectos de cooperación internacional (gpci). Allí se parte por asumir que los proyectos de cooperación internacional son el instrumento por excelencia de las ciencias sociales para resolver las problemáticas y necesidades de una población, pues posibilitan el desarrollo por medio de la prestación consensuada de bienes y servicios para el cierre de brechas de desigualdad entre los “países desarrollados” y los “países subdesarrollados”. En efecto, esta es una asignatura diseñada para valorizar y promover una visión acrítica de los proyectos de inversión y la ayuda internacional para el desarrollo. Así, el curso está planteado desde una perspectiva que niega la contribución de la cooperación internacional para el desarrollo de cara a la dominación del norte global sobre el sur global, en el marco de la globalización institucionalizada a partir de la década de 1990 (Chadi, 2023).

Inicialmente, el currículo del curso de gpci reproduce acríticamente el concepto de desarrollo, ignorando sus cargas coloniales y raciales. Siguiendo a Chadi (2023), es claro que esta noción surge después de la segunda guerra mundial, cuando los EEUU se establecieron como potencia de un mundo que entraba a la guerra fría. Así, el término “desarrollo” en su noción hegemónica contemporánea se utiliza para enunciar una estrategia civilizatoria orientada al Sur global, inscrita en la continuidad de la “misión” civilizatoria occidental sobre los pueblos considerados “inferiores” o “subdesarrollados”. Sin embargo, el desarrollo se presenta como un objetivo de carácter global, parte de los objetivos de desarrollo sostenible, deseable para todo el mundo, con lo cual se crea la ilusión de que beneficia a todos por igual, mientras que oculta la realidad: los proyectos desarrollistas y “neodesarrollistas continúan desplazando a las comunidades indígenas, afroindígenas, negras y campesinas con la ayuda de la universidad” (Funez-Flores, 2023, p. 11).

Reproduciendo un imaginario colonial, el curso asume que la solución a las problemáticas económicas, sociales, políticas, ambientales o culturales de cualquier población vulnerable debe encontrarse en este conocimiento “global” alineado con los preceptos desarrollistas. En contraste, el conocimiento “local” se asume como provinciano, y por lo tanto no merecedor de formar parte del plan de estudios. No se concibe la posibilidad de que las propias comunidades que habitan los territorios y experimentan las problemáticas tengan el conocimiento necesario para formular soluciones, pues se asume la “ontología dualista eurocéntrica que separa lo moderno (universal) de lo tradicional (particular)” (Fúnez-Flores, 2023, p. 11). Esta operación curricular y pedagógica tiene cargas imperiales claras, pues implica negar la coetaneidad o contemporaneidad (Fabian, 1983) de aquellos seres y pueblos racializados y deshumanizados que han sido sistemáticamente condenados a habitar las zonas del no-ser. Por lo tanto, es clave revisar críticamente la construcción curricular en tanto soporta las lógicas de una economía global del conocimiento que se “universaliza y se naturaliza a expensas de todos los conocimientos y formas de conocer que quedan fuera de sus estrechos parámetros capitalistas” (Fúnez-Flores, 2023, p. 12).

3.5 Conclusión

Este segundo capítulo tuvo como objetivo revisar desde una perspectiva decolonial el contenido curricular del programa de ciencia política de la universidad javeriana cali con el fin de develar cómo las 4 manifestaciones de la colonialidad del currículo atraviesan los 30 cursos, divididos en 4 líneas. Es de resaltar que la reproducción de un canon de pensamiento occidentalocéntrico, la pretensión de universalidad de un conocimiento no-situado, la reproducción de una estructura moderno/colonial del sentir y la contribución a la producción de tecnologías materiales para desposeer a comunidades son cuatro dimensiones de un currículo colonizado que están ligadas entre sí. Si bien para efectos de análisis y argumentación se decidió tomar cada manifestación por separado, este fenómeno debe entenderse como un conjunto de discursos, imaginarios y prácticas que construyen una misma continuidad curricular alineada con la modernidad/colonialidad.

Como resultado, desde el primer momento de su formación, lxs polititologxs reciben un marco de referencias teóricas, perspectivas de análisis y enfoques enmarcados en la modernidad-colonialidad como proyecto civilizatorio, que posteriormente sirven de sustento para el resto del currículo. La línea de teoría política de la carrera se esfuerza por orientar al estudiante hacia

el predominio de un pensamiento político blanco, occidental y androcéntrico como paradigma a imitar, profundizar y referenciar. No existe espacio de revisión crítica de la procedencia ontológica y las implicaciones epistémicas de estas teorías, y al tiempo se posicionan como irrelevantes teorías políticas otras que se producen y ejecutan más allá de Europa y los Estados Unidos. Así mismo, se identificó la reproducción de conocimientos teóricos con pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad. Al no procurar la generación de conocimientos situados en el contexto y la historia colonial que se habita, la teoría referenciada tiende a contribuir a la reproducción de privilegios y jerarquías de dominación, así como a la producción de tecnologías de desposesión a comunidades racializadas, como se pudo constatar en la investigación.

En la segunda sección del capítulo se identificó cómo a partir de esta base ontológica y conceptual, que de entrada presenta dichas tendencias moderno/coloniales, el currículo continúa construyendo una subjetividad moderno/colonial en el estudiantado. En efecto, la línea de metodología pretende introducir al estudiante al campo práctico de la disciplina, ya entregadas las fundamentaciones teóricas en la anterior línea. Dado que el tipo de investigación que se enseña en la carrera es una desentendida de las matrices que atraviesan a quien investiga, la producción de conocimiento no-situado vuelve a evidenciarse en las asignaturas de esta parte del currículo. El investigador se concibe como un sujeto des-territorializado y des-corporalizado, un “Yo” privilegiado que observa a un “objeto” ajeno a sí mismo, sin plantearse preguntas sobre su posición con respecto a él. Esta pretensión de un conocimiento aislado y “objetivo”, junto con predominio de rutas investigativas modernas, en su mayoría producidas por hombres del norte global, incurre en la formación de profesionales sin responsabilidad por las investigaciones que producen y altamente propensos a cometer extractivismo epistémico con las personas y/o poblaciones que denominan “objetos de investigación”. Es importante mencionar que esta distancia que se impone entre el investigador y el investigado también fomenta la reproducción de una estructura moderno/colonial del sentir que abstrae cualquier sentimiento de empatía por los cuerpos externos al propio.

La tercera línea analizada fue sistema político colombiano. Allí se constató la puesta en práctica del conjunto de presupuestos ontológico-políticos y teóricos de las dos anteriores en el contexto colombiano. Se revisó cómo desde la forma en que se nombra esta sección del currículo ya hay un posicionamiento ideológico hacia las corrientes de pensamiento hegemónicas en la ciencia política, provenientes de los Estados Unidos. En la pretensión por aplicar el conocimiento

norteamericano al análisis político en Colombia, la tendencia en esta línea es a reforzar el funcionamiento de la institucionalidad del estado-nación moderno y la democracia liberal representativa. Asimismo, se pudo constatar una comprensión occidentalizada y mercantilizada de la política, a partir de la cual se orienta al estudiantado hacia un ejercicio profesional acrítico de las estructuras de poder y privilegio socioracial existentes en Colombia.

Finalmente, el énfasis en integración al sistema internacional es la línea curricular en la que las cuatro manifestaciones de la colonialidad del currículo están más explícitas, teniendo en cuenta que es la parte final de la formación del pregrado. La tendencia eurocéntrica/norteamericanocéntrica y androcéntrica en la elección de lxs autorxs obligatorixs de los cursos se mantiene, incluyendo autores representativos de la violencia guerrillera, las invasiones militares y los genocidios característicos del imperio estadounidense. Por otro lado, se hace referencia mayoritaria a teorías de la escena internacional que desconocen las relaciones de dominación existentes en el sistema-mundo a causa de las heridas coloniales. Esto constituye, una vez más, un conocimiento no situado. Se constató una lectura acrítica de las divisiones existentes en el sistema-mundo, así como de las acciones y omisiones de los países de un orden mundial configurado por la dominación imperialista. Este tipo de lectura voluntariamente superficial de las realidades incurre de igual modo en la separación emocional entre quienes estudiamos el conflicto desde la teoría en las aulas de clase y quienes lo sufren en los territorios. Esto es también consecuencia de una reducción de lxs actores involucradxs en los contextos que se “analizan” a fichas en el ajedrez de la política internacional que como politólogos debemos aprender a leer sin dejarnos afectar por las violencias que suelen perpetuarse. Finalmente, la cuarta manifestación de la colonialidad del currículo se evidencia en la proyección aparentemente inofensiva con la que se conciben los proyectos de cooperación internacional y la ayuda para el desarrollo, obviando las cargas coloniales y raciales que atraviesan las intervenciones de los países occidentales sobre los pueblos considerados “subdesarrollados”. Esta actualización de un imaginario colonial ignora las posibilidades de acción y solución que tienen las comunidades sobre sus propios territorios y orienta el ejercicio profesional de la ciencia política hacia el eficiente funcionamiento de las lógicas neo coloniales heredadas de la “misión civilizadora” de occidente sobre el Sur global.

En últimas, los hallazgos de esta sección permiten corroborar que la procedencia geo/corpopolítica e histórica reconstruida en el primer capítulo es constitutiva de una herencia epistémico-política que guía la configuración del currículo y los syllabus de la disciplina. Esto

implica que el diseño curricular no escapa a la reproducción de las mismas jerarquías de dominación fundadas en el privilegio ontológico, teórico y epistémico de occidente, la blanquitud y la cismasculinidad. Nos encontramos con un programa académico protagonizado mayoritariamente por hombres blancos, ya sea del norte global, o pertenecientes a élites académicas occidentalizadas del centro de países como Colombia. Ninguno de los cursos se fuga de la hipervaloración de cierto tipo de voces para la producción de conocimiento, esto es, las de quienes ocupan lugares privilegiados en las múltiples jerarquías de poder y dominación de la civilización moderno/colonial. Así, las constataciones realizadas en esta sección muestran que la actividad disciplinar de la ciencia política en la universidad javeriana cali no solo participa activamente en la reproducción de privilegios socioraciales, sino también de una visión extractivista, explotadora y destructora de la vida en el planeta.

4. CAPÍTULO III: AUTOETNOGRAFÍA DE LA MEMORIA

Este tercer capítulo surge en coherencia con la premisa según la cual los espacios de privilegio socioracial se reproducen en torno a los cuerpos que los habitan. Desde una perspectiva fenomenológica de la blanquitud, las jerarquías de poder y dominación se reproducen a través de las subjetividades, de manera que es clave complejizar las trayectorias individuales que nos han constituido como sujetxs racialmente privilegiadxs. Ese es precisamente el objetivo de esta sección, para lo cual se llevó a cabo un ejercicio autoetnográfico de la memoria en el que revisamos nuestra propia constitución como sujetxs blancxs estudiantes de ciencia política en la universidad javeriana seccional cali. En definitiva, cada sujetx blancx/blanco-mestizx tiene su propia trayectoria de blanquitud. No toda la gente blanca se constituye igual, pues dentro del privilegio socioracial que implica habitar la blanquitud hay una serie de estructuras políticas imbricadas que resultan en diversidad de experiencias. Por ejemplo, la condición de sexo/género, clase o pertenencia geográfica atraviesan las trayectorias de blanquitud. Por esta razón nuestras experiencias se presentan individualmente, si bien están estructuradas de forma similar para dar mayor claridad a la exposición.

El ejercicio que sintetizamos a continuación debe comprenderse desde un principio fundamental, y es que no nos asumimos ubicadas "afuera" de los problemas que quisimos ayudar a develar con esta investigación. Como personas blancas no somos ajenas a la blanquitud, el racismo ni las heridas coloniales de tantas personas, ni tampoco a las dinámicas racializantes que acontecen en espacios académicos como el que estudiamos aquí. Al contrario, estamos en el centro de ello, pues a través de nuestra carne han pasado las jerarquías de poder y dominación. En ella se han intersectado varias líneas de privilegio, pensando en Ahmed (2007). Adicionalmente, lo escrito en este capítulo no pretende estar dotado de contenido teórico riguroso ni de una redacción propia de artículos académicos tradicionales. Es la narración de parte de nuestras vidas, sentires y problemas, así que apelamos a una metodología orgánica para reflejar cómo la tensión de las experiencias vividas por cada una de nosotras nos ha moldeado hasta traernos a escribir lo aquí plasmado.

Así pues, en un primer momento presentamos las herencias y orientaciones que hemos recibido durante nuestra infancia y juventud, y son constitutivas de nuestra posición de privilegio socioracial. Posteriormente, profundizamos en nuestra trayectoria vivida a partir del momento

en que ingresamos a la carrera de ciencia política de la UJCV, resaltando prácticas, discursos e imaginarios que tienen un doble efecto: por un lado son racializantes de otras personas como no-blancas, y por otro refuerzan nuestro privilegio socioracial. La tercera y última sección aborda aquellos momentos de ruptura que implican fallas en la performatividad de la blanquitud, entendiendo que somos sujetos con devenires complejos, llenos de ambigüedades e incoherencias, que han decidido asumir el reto de problematizar su propio privilegio socioracial.

4.1 Isabella

A pesar de que arriba de este párrafo hay decenas de páginas teorizando la blanquitud, esta sigue siendo un concepto que cada vez que lo repienso, su comprensión se hace más compleja. Resulta paradójico pensar que no entiendo *algo* que he habitado toda mi vida. Aunque soy capaz de sentarme y escribir sobre su ontología, sobre sus cargas epistémicas, sus matrices de poder y en esencia, nombrarla como privilegio, cada vez que me pienso como blanca aumentan las preguntas y se difuminan las pocas respuestas que creía tener. No es cuestión de volverse un mártir y afirmar que vivir en la comodidad de la blanquitud causa dolores de cabeza en cuanto no la termino de comprender, por el contrario, es muy fácil habitar la blanquitud (Drullard, 2023). Creo que el verdadero desafío radica en reconocerla. Muchas veces no somos conscientes de nuestra blanquitud; yo misma no lo supe durante gran parte de mi vida. Podemos vernos al espejo y verbalizar el tono de nuestra piel, pero la blanquitud no suele estar dicha en nuestra vida cotidiana. En mi infancia, nunca se me explicó cómo funciona la jerarquía socio-racial, pero eso no me eximió de disfrutar los privilegios que conlleva ocupar una posición favorable en dicha jerarquía. Por ello, los párrafos siguientes son quizás los más significativos al redactar este documento.

Materializar mi vida a través de una autoetnografía para que sea leída por no quiero pensar cuantas personas va más allá de ser mi último intento por llevar la contraria a la disciplina y aplicar un recurso investigativo que nunca mencionaron en las clases de ciencia política pero que sea quizá el recurso más importante para un científico social y que en mi caso, debí aprender sola. Para mí, lo escrito en este capítulo es un paso más por abrazar la vulnerabilidad que las ciencias sociales intentaron hacerme abandonar. Es interiorizar que mi lugar de enunciación (Curiel, 2009) se sitúa dentro de las matrices de dominación, donde he (re)producido y reproduciré violencias de clase, de raza y de género porque ello me trae deleite.

No obstante, tengo muy claro que no pretendo que mi inquietud tenga efectos en otros, aunque aspiro a reducir los efectos violentos de mi blanquitud algún día, no deseo seguir posicionándome como alguien con agencia para generar cambios, mi objetivo no es cambiar el mundo. Mi intención es exponer mi confusión no para reemplazar mi blanquitud, sino para problematizar su centralidad (que también es la mía), visibilizar sus efectos (que son mis efectos) y revelar sus trampas. Mi impulso por situar mi conocimiento intenta ser coherente con las críticas que fundamentan este trabajo de grado: soy un sujeto implicado en la institucionalidad que critico. Por ello, no estoy en una carrera por plantear soluciones a la amalgama de problemáticas aquí visibilizadas, intento que el foco que me alumbró no sea el de la preponderancia humana y la autoreferencialidad ontológica de la blanquitud (Drullard, 2023), sino el de la constante incoherencia y la crítica.

Herencias y orientaciones

Yo nací en Cali en una familia de clase media de esas que suelen autodenominarse como una casa "en la que no hay lujos pero nunca faltó nada". Mis abuelos maternos fueron campesinos toda su vida, criaron a sus hijos en Candelaria, Valle del Cauca y sus alrededores. Ni mi abuela ni mi abuelo fueron a la escuela, hasta hoy son analfabetas, por eso, sostener a 6 hijos no fue una tarea simple. Mi abuelo era un gran chofer por lo que gran parte de su vida adulta se desempeñó como tal para los ejecutivos de varias empresas. Por otro lado, mi abuela además de ser ama de casa para su propia familia, lo era para otras familias también. La familia Castaño es pequeña en tamaño, pero a pesar de ello carga en su legado historias de violencia con las que crecí. El exilio de mi abuela y su familia de una antioquia conservadora y la desaparición de mi tía en medio del auge de los carteles en Cali fueron sucesos que desde pequeña me hicieron creer que ni en el campo, ni en la propia capital (Cali) era seguro vivir. Así, la vida de mi tía que había emigrado a España se volvía inconscientemente para mí una aspiración para el futuro.

Nunca fui cercana a la familia de mi papá (ni a mi mamá), las únicas dos personas con las que mantengo contacto hasta hoy de la familia Gómez son mi tía y su hijo -que también es mi padrino- quienes emigraron a Estados Unidos unos 15 años antes de que yo naciera. Ellos dos son las figuras que más aportan al sostenimiento económico de la familia -específicamente para mi abuelo-. Nunca dudaron en ayudar a cualquier miembro de la familia que necesitaba un apoyo. Mis dos tías que emigraron representaban para mí las únicas, de todo el ancho de cada familia, que tenían suficiente solvencia económica para aportar a la estabilidad de sus familias

en Colombia. Por ello, me fue inculcado, desde ambos lados de la familia que mi aspiración debería ser, al igual que ellas, salir de Colombia. Latinoamérica me fue enseñada desde pequeña como un continente 'sin oportunidades de progreso'. Para mi familia las posibilidades de éxito y seguridad estaban en el norte, eso era lo que mis tías habían demostrado y por ello, yo no podía permitir 'desaprovechar' mis aptitudes en Colombia. No les juzgo por criarme con esa proyección, querían (quieren) para mi 'lo mejor', procuro pensarlo más para entender el imaginario de éxito con el que fui socializada, un imaginario indiscutiblemente euro-usa-centrado que me haría defender/desear mi blanquitud por mucho tiempo.

Mi núcleo familiar cercano se compone realmente solo de mi mamá y yo. Ella nació en Candelaria, pero a los 18 años, tras terminar el bachillerato, se mudó a Cali. Mi mamá fue la única de su familia que dejó "el pueblo"; hasta hoy -sin contar a mi tía que vive en España- el resto de la familia sigue en Candelaria. Mi mamá construyó todo lo que soy y tenemos sola; solo con sus estudios de bachillerato consiguió muchos trabajos que le permitieron criarme con diversas comodidades. Gracias a su esfuerzo inagotable, siempre estudié en instituciones educativas privadas que, aunque no eran de renombre, eran adecuadas para familias de clase media-alta. Participé en actividades extracurriculares de deportes, idiomas, artes y más. Aunque no teníamos de sobra, siempre fui una "niña bien" y, además, por ser hija única, fui el centro del hogar.

Hoy, mi mamá es abogada y viajamos cada tanto a Candelaria a visitar a la familia. Aún sigo siendo la figura principal de nuestra familia de 2. Ese lugar de centralidad siempre me resultó cómodo; sabía que podía acceder a lo que mi mamá había logrado y más, porque al igual que ella, mi referente, tenía las posibilidades necesarias. Estas posibilidades, aunque no económicas, eran raciales, crecí sabiendo que como a ella, no me negarían la entrada a ningún lugar por mi color de piel. La blanquitud se hereda a través de la posición de los objetos a nuestro alcance; es una forma de "residencia positiva" que nos permite reproducir orientaciones respecto al mundo: a qué lugares podemos aspirar a entrar y de qué objetos podemos aspirar disponer (Ahmed, 2007). Con esto no digo que mi mamá me motivara a aprovechar la blanquitud; no se trata de una referencia a una herencia siempre consciente, sino de una proximidad no dicha que se deriva de una sensación de "semejanza". Las dinámicas familiares y sociales influyen en nuestras percepciones y oportunidades. La relación con mi mamá no solo ha moldeado mi identidad personal, sino también mis interacciones con el mundo exterior. La blanquitud otorga posibilidades y crecí sabiendo que podía aspirar a ellas.

Ahora bien, gran parte de mi niñez la viví en el norte de la ciudad en un barrio de estrato medio-bajo. Mi familia tenía un apartamento en la única unidad residencial del barrio, que estaba separada por un parque de las partes tradicionales/populares del barrio. Esta unidad, a diferencia de las casas del barrio, era cerrada, contaba con salón social, parqueadero privado y guardias de seguridad. En esa unidad, como en todas las que he vivido, yo solo salía de sus rejas para ir a comprar cosas necesarias en los barrios que estaban más allá de algún parque, calle o pasillo. Atravesar esos límites siempre era un recordatorio de la diferencia que existía entre las unidades (en las que yo vivía) donde los porteros vigilaban quién entraba y salía y los barrios populares de los que esas unidades se separaban con barrotes para estar "más a salvo". En el caso de esta unidad en particular, mi familia se encargó de dejarme claro lo vulnerables que podían ser los barrios de las márgenes, que ahí las cosas eran diferentes a lo que conocíamos y que nosotros, desde la defensa de nuestra unidad, debíamos estar agradecidos por "ser más bendecidos que los de allá".

El *nosotros* alejados de *ellos* implicaba para mí, no como en el caso de Ahmed (2007, p. 118) un "otro amenazante y externo, carente de las virtudes de las clases altas blancas-mestizas urbanas", sino un otro sí extraño pero no necesariamente amenazante, por ello, merecían de la bondad de nuestra posibilidad. Esta idea se interioriza del todo en mi vida cuando aparece quizá la figura más determinante en mi configuración personal y por ende de mi 'yo' blanco: mi nana. La figura de la madre sustituta negra (Segato, 2007) fue mi primer acercamiento a la no-blanquitud. Teniendo en cuenta que mi mamá trabajaba jornadas completas, mi cuidado estaba a cargo de mi nana, ella, además de estar encargada de las labores domésticas de mi casa era a quien yo debía autoridad, por ello, mientras crecía ella significaba para mí una figura al mismo nivel que mi mamá. Sin embargo, en cuanto pasaba el tiempo e interiorizaba mi blanquitud, empezaba a desdibujar que mi nana, una mujer negra del pacífico colombiano sin estudios, ocupaba en mi casa un lugar de subordinación ante mi y mi mamá. Ella, hacía parte de esos *otros* que a los que mi familia se refería como los que "necesitaban de nuestra ayuda".

Este *darme cuenta* se consolidó cuando, al salir a jugar al parque de la unidad, me encontraba con lxs otrxs niñxs blancxs-mestizxs que, como yo, estaban al cuidado de otra persona, generalmente racializada, indígena o empobrecida. A diferencia de lxs otrxs niñxs, hijxs de los patrones, yo me mostraba muy apegada a mi nana. Esa cercanía era una dinámica sin sentido

para ellxs y un día me lo hicieron saber. En la crueldad que se esconde en la honestidad de niños de 9 años, me preguntaron por qué trataba a mi nana como si fuera mi mamá o, peor aún, como si fuera mi amiga. Si mis recuerdos no fallan, no fui capaz de responder. 13 años después la respuesta llegó en su presentación más cruda:

"El racista ciertamente amó y – ¿por qué no? – todavía ama a su niñera oscura. Solo que no puede reconocerla en su racialidad, y en las consecuencias que esa racialidad le impone como sujeto. Si su racialidad repentinamente hiciese su aparición en escena y reclamase el parentesco a ella debido, él reaccionaría con virulencia incontrolable. Estamos hablando de lo que no se puede nombrar, ni como propio ni como ajeno" (Segato, 2007, p.27)

Mi yo racista de 9 años amaba —y aún ama— a su niñera racializada, sin ser capaz de comprender la relación de dominación que existía en nuestra dinámica. No me culpo, no es fácil reconocermelo como alguien que ejercía racismo contra una de las figuras más importantes de mi vida. Sin embargo, es fundamental entender que "la intencionalidad no es un componente necesario del racismo" (Essed, 2010, p. 140). No es que yo estuviera determinada a minimizar la racialidad de mi niñera, pero mi contexto estaba marcado inherentemente por jerarquías raciales tan evidentes como inescapables. Los sistemas de opresión pueden manifestarse incluso en relaciones personales que parecen afectivas. Mi amor por mi nana no elimina/eliminará el hecho de que nuestra relación estaba impregnada de dinámicas de poder desiguales. A pesar de no ser capaz de medir las consecuencias de estar del lado del "amo blanco" eso no me eximía de ocupar ese lugar.

Durante mi adolescencia, me mudé al sur de la ciudad, a un barrio de estrato más alto y bien ubicado. La razón de esta mudanza fue mi ingreso al bachillerato en un colegio presbiteriano que también se encontraba en el sur. Al ser un colegio religioso, estábamos obligados a asistir a una ceremonia de culto todos los jueves por la mañana; este era un espacio de alabanza que incluía baile y canto. Yo, que nunca resoné con las manifestaciones religiosas efusivas, solía quedarme sentada y no participar directamente. Sin embargo, junto con mis compañeros de salón, ejercíamos vigilancia sobre los estudiantes que sí lo hacían. Dentro del grupo de estudiantes que observábamos, siempre destacó uno: nuestro único compañero afrodescendiente. Contrario a lo que esperábamos, él nunca bailaba ni cantaba (al igual que nosotros) en esos espacios de "fiesta". De hecho, le preguntábamos constantemente por qué no lo hacía, asumiendo que, por su color de piel, debía ser el más indicado para participar.

Crecer con la presencia de mi nana todos los días de mi vida durante 13 años hizo que su figura y la de otras personas racializadas estuvieran siempre presentes en mis recuerdos y conversaciones. Sin embargo, había una diferencia abismal entre cómo percibía y socializaba a mi nana y a cualquier otra persona racializada que no fuera ella. A pesar de que con el tiempo comprendí que ella formaba parte de "los otros", mi sensibilidad nunca interiorizó esta realidad, pues no podía reconocerla en su racialidad (Segato, 2007). Con cualquiera que no fuera mi nana, era muy fácil reproducir el racismo inherente a los contextos blancos en los que había crecido. Por ello, repetir las características que escuchaba sobre las personas racializadas no solía ser un problema para mí, pues no las consideraba negativas. Ideas fetichistas como que las personas racializadas "bailan mejor", "tienen más sabor" o "son más divertidas" son comunes en una ciudad como Cali y, por ende, en los espacios que habité y habito. Dentro de la blanquitud, el cuerpo negro se enfrenta a una objetivación en un mundo sin reciprocidad ni ética; por ello, la mirada dominante del blanco le puede otorgar o arrebatar características a su antojo (Gordon, 2009). Así, durante mucho tiempo en los espacios que crecí perpetué imaginarios violentos -aunque no malintencionados- sobre los cuerpos racializados desde mi posición de blanquitud y a mi merced.

Mi experiencia en el bachillerato no fue una excepción a la centralidad en la que había sido criada. No destacaba necesariamente por mis interacciones sociales, sino por mi rendimiento académico, ya que participaba en varias actividades extracurriculares relacionadas con la investigación, la filosofía y la oratoria. Estas participaciones me llevaron a conocer diversas universidades en todo el país, lo que hizo que mis aspiraciones al graduarme se orientaran hacia la capital y algunas de las universidades de élite ubicadas allí. Sin embargo, esta aspiración se quedó solo en eso: una aspiración. Mi familia no contaba con los recursos para costear mi vida en Bogotá, así que, a pesar de que para mí el ingreso a estas universidades representaba la única ruta para cumplir con las metas de migración y éxito que me había forjado mi familia, no era una posibilidad realista. Así, la javeriana en Cali se convirtió en mi segunda opción. Aunque seguía siendo una universidad de élite y también sería difícil de costear, al estar en la misma ciudad donde vivía, podíamos hacer el esfuerzo necesario.

Discursos, prácticas e imaginarios racializantes

Mi mamá siempre estuvo determinada a darme una educación mejor que la que ella había recibido; por eso, hizo grandes esfuerzos para inscribirme en buenas instituciones

educativas⁴⁹ a lo largo de mi vida. Ingresar a la javeriana significó para ella la realización de una de sus metas, ya que ambas éramos conscientes de lo que un título profesional de esa universidad podía significar para mi futuro. Fui la primera de mi familia en ingresar -y estar a punto de graduarse- de una universidad de élite en una de las ciudades metropolitanas del país. Sin embargo, aunque mi familia sigue diciéndome que merezco estudiar ahí, al principio no me sentí así. Mis primeras semanas no fueron fáciles, me sentía en un lugar diferente a los que había frecuentado. Al provenir de una familia de clase media, llegar a una universidad de élite donde mis compañerxs se conocían por la importancia de sus apellidos o el nombre de sus colegios fue incómodo. No obstante, esa incomodidad no duró mucho tiempo, ya que sabía que con esfuerzo tenía la posibilidad de asimilarme.

Una vez más, era consciente de las disposiciones que la blanquitud me daba, en este caso en términos de posibilidades de habitar el espacio. La javeriana se presentó ante mí como una asequible *residencia positiva*: todxs mis compañerxs y maestrxs eran blancxs, no fue difícil empezar a encajar lentamente, camuflando mi proveniencia de una clase media, sin apellido de renombre y aprovechando la familiaridad que ofrecen para los blancxs (como yo) los espacios blancos/blanqueados. Así, aunque las primeras semanas representaron momentos de recelo y angustia para mí, no tardé en empezar a "sentirme en casa" en cuanto comprendí cuáles eran los requisitos para encajar. Para mi suerte, ya contaba con el más importante de ellos: la blanquitud.

Así, aunque inconsciente, ejecuté un plan de lo que sí y no debía hacer/decir dentro de la universidad para empezar a encajar. El primer no rotundo era permitir que se divulgara el hecho de que, desde incluso antes de entrar a primer semestre yo trabajaba horarios muy pesados como mesera. Este tipo de autovigilancia de orden socioracial (Pérez, 2017) y de clase se derivaba del hecho de que nunca escuché a mis compañerxs hablar de *pasar necesidades* en sus familias: ¿cómo iba a dejar que supieran que yo sí tenía que trabajar en un rol de servicio para no ser una carga económica en mi casa, casa en la que sí *pasábamos necesidades*? El segundo paso (y el más efectivo) fue empezar a inscribirme en los espacios en los que yo sabía podía empezar a posicionarme en la centralidad y liderazgo que tanto nos habían enseñado a respetar dentro de la carrera. En las clases que había cursado y en los momentos de

⁴⁹ 'Buenas instituciones' educativas en el imaginario de mi mamá significaban instituciones esencialmente privadas. No necesariamente de renombre.

esparcimiento con mis compañerxs se hablaba mucho de varios grupos estudiantiles⁵⁰ que funcionaban como pequeños laboratorios de relaciones públicas y creación de renombre en los que las personas que se inscribían, eventualmente se convertían en el ideal de politologx líder, inteligente y reconocido que todxs queríamos ser.

En consecuencia, tomé la decisión de vincularme a estos grupos. Mi ingreso a estos lugares dotados de oportunidades para destacar, de la mano con mi incesante esfuerzo por obtener resultados académicos sobresalientes me empezaron a dar la comodidad de la que estaba en búsqueda. No contenta con ello, también sentí la necesidad de obtener la misma sensación de centralidad con la que había crecido (siendo hija única) en los espacios en los que ya había logrado camuflarme. Así, empecé a escalar en las jerarquías de estos grupos hasta convertirme en líder/representante de varios de ellos. Estas posiciones me ponían en el ojo público al tiempo que fortalecían la idea de que desde ahí, empezaba a cosechar mi futuro como una politóloga con posibilidades de cambiar todo lo que estaba mal en el mundo. No obstante, no fue hasta mi entrada al grupo feminista de la universidad que, de la mano con el proceso de atravesaba de construir mis convicciones políticas, este lugar de centralidad se consolidó como mi aspiración más importante.

Dicho grupo feminista llevaba poco tiempo de creado para cuando yo entré. Empezar a participar en este grupo significó para mí uno de los más determinantes procesos de reafirmación de mi blanquitud (y de las implicaciones positivas que esta me otorga). De entrada, las miembras de este grupo me recibieron con los brazos abiertos, se notaba que yo, al igual que todas ellas, éramos parte del mismo grupo: estudiantes académicamente destacadas con intereses relacionados al género, socializadas como mujeres, motivadas por una especie de pseudoactivismo de izquierda y sobretodo, blancas todas. Mi tiempo en este grupo me permitió darme cuenta de la importancia de reconocermes -y me reconocieran- como *mujer*. Así, líder, mujer, “activista” y cercana a la teoría se forjó en mí la idea de que con todos estos adjetivos en mi espalda, mi responsabilidad era, no solo “empoderarme” de ellos, sino sobretodo, utilizarlos para “ayudar a aquellos que más lo necesitaban”, una vez más, a *lxs otrxs*.

⁵⁰ Mismos grupos estudiantiles de los que se profundizó sobre su objetivo relacionado a la posición de centralidad a la que aspira la disciplina. Ver pg.

Esta pretensión de altruismo propio de la blanquitud, capacidad de agencia y superficial bondad me llevó a perpetuar imaginarios colectivos sobre los cuerpos racializados como unos en posiciones vulnerables y desesperados por caridad. Situada en el centro de la academia humanista blanca de cali, rodeada de subjetividades blancas, blancas-mestizas o blanqueadas y motivada por una suerte de ‘compromiso social’ mis discursos, prácticas y aspiraciones rondaban sobre la idea de que había un grupo de personas muy abajo en la jerarquía de poder que estaban a la espera de que una mujer blanca-mestiza bien educada en la teoría social les salvase de su ‘miseria’. Esta reducción a categorías frágiles/débiles era reproducida por mi usualmente para cuerpos no blancos.

Convencida de que sobre mí reposaba la responsabilidad de convertirme en una politóloga consciente de los problemas del mundo y dispuesta a solucionarlos desde un salón de clase, mi ejercicio académico y convivencia dentro de la universidad empezó a orbitar alrededor de reforzar un imaginario profundamente violento, esencialista y frívolo que tenía como único objetivo hacerme sentir superior y central. En consecuencia, me auto-otorgué el permiso de interpelar cualquier realidad como si contase con los conocimientos suficientes para idear soluciones a los problemas de las personas que sí los habitaban. Mi blanquitud, validada por la academia, se sentía suficiente para diagnosticar y salvar cualquier forma de vida. Eso me llevó a escribir ensayos profundamente racistas y clasistas sobre territorios que hasta hoy no conozco, pero segura de que, con la teoría de hombres blancos europeos que me habían enseñado en clase, podía comprender todos sus problemas y pensar las soluciones necesarias. Así mismo, mis participaciones en clase, eventos y escenarios de la universidad así como en las conversaciones entre compañerxs se convirtieron en lugares seguros para fortalecer esta personificación salvadora y capaz que nuestros cuerpos blancos habilitaban. Como dice Pérez (2017, p. 128) existe una relación irrompible entre nombrar y recrear un orden social demarcado por fronteras, esta minimización de los cuerpos no blancos a personas en búsqueda de benevolencia no sólo regula y domestica sus existencias a nada más que eso, sino que otorga legitimidad a los cuerpos blancos para ejercer indulgencia sobre ellxs.

Con lo anterior no estoy desconociendo la existencia de jerarquías sociales en las que los cuerpos blancos son socializados como superiores y los no blancos son situados bajo la línea de lo humano. Como se presentó en esta investigación, el proyecto civilizatorio moderno/colonial se basa en dicha división, y contextos coloniales como el de Cali y Colombia dan cuenta de que efectivamente hay una distribución desigual de las oportunidades y los

recursos en función de lógicas racistas y clasistas. Sin embargo, lo que pretendo problematizar aquí es la idea, asumida por mí como real, de que era mi lugar como sujeta arrebatar agencia y cumplir como portadora de la salvación.

Rupturas, fracasos y paradojas

Dentro de la universidad javeriana, nunca sentí reproche a mis esfuerzos por habitar la blanquitud, ni por reforzar imaginarios racistas y clasistas sobre los cuerpos no blancos, y mucho menos por las aspiraciones altruistas que proyectaba con orgullo cada vez que tenía la oportunidad. Estos espacios, que ahora comprendo como acrílicos, validaban y reforzaban las manifestaciones del privilegio social de los cuerpos blancos. Esto ocurría porque, en su mayoría, eran recorridos por cuerpos blancos que, inherentemente, moldeaban el ambiente para que otros cuerpos blancos, en busca de movilidad social, se sintieran cómodos. Yo, parte de esta institución blanqueada, llegué a sentirme cómoda. Esta constante reiteración de la blanquitud como un poder formador no elegido (Butler, 2010) estuvo presente hasta que, una vez más, a través de la sensibilidad, comencé a percibir paradojas en la performatividad que me habitaba. Al igual que en mi infancia, donde la cercanía emocional fue la que movilizó los cuestionamientos sobre mi relación con la no blanquitud que mi nana representaba, en este caso fueron nuevamente las emociones y la sensibilidad las que intervinieron para hacerme sentir incoherente. El sentir es clave para asegurar normalizaciones violentas exitosas (Perez, 2017) pero también lo es para encontrar las rupturas en ellas.

La incoherencia es fundamental en los procesos de ruptura de la performatividad. Somos sujetos volátiles que, en medio de la repetición diaria de nuestra identidad, nos enfrentamos a fracasos y pérdidas (Butler, 2010). En mi caso, están profundamente ligados a una sensibilidad abrumadora. Los conflictos que intentaba abordar desde las aulas se habían quedado ahí, atrapados en esos espacios, hasta el Paro Nacional del 2021. Nunca había estado tan cerca de los horrores del conflicto; horrores que, mientras cursaba mi pregrado virtualmente debido a la pandemia, no sufrí desde la *comodidad* de mi hogar. Esta fue la primera vez que me enfrenté a la realidad política conflictiva que había leído en artículos durante mis clases, pero sin la validación de los otros cuerpos privilegiados con quienes había discutido esa teoría. Aquí el sentir fue en forma de angustia, esta se manifestó para recordarme que, sin importar cuánto me educara en ciencias sociales, yo estaba en casa intentando racionalizar y teorizar sobre el Paro Nacional mientras había personas que estaban en las calles siendo asesinadas por la policía nacional por defender su derecho a vivir. Esto fue un *darse cuenta* de que estaba atravesada

por el privilegio, que el “activismo” del que me jactaba se agotaba en la javeriana y que mi blanquitud me había dotado una vez más de inmunidad.

Un segundo momento de disrupción ocurre cuando empiezo a identificar incongruencias en las narrativas sexo-género tradicionales que dominaban el grupo feminista en el que había depositado toda mi confianza y aprendizaje. Como lo describí líneas arriba, ingresar a este espacio fue clave para reafirmar la identidad con la que se me había socializado desde el nacimiento. El feminismo que yo había conocido apelaba a las tradicionales y binarias posiciones de sujeto (dominio y subordinación): a nosotras -las mujeres- los hombres nos habían reducido a categorías inferiores en la jerarquía social y debíamos luchar para romper estas injusticias⁵¹. Hasta ese momento me identificaba como una de esas mujeres conscientes de esta problemática y dispuesta a ejercer resistencia. La realidad es que mi expresión de género nunca transgredió los estereotipos binarios y no me resultaba incómodo nombrarme mujer (al contrario, era motivo de orgullo), por lo tanto, no era un problema enmarcarme en esta categoría y performar a su alrededor.

El momento en que sentí que se rompía la comodidad que este espacio significaba para mí fue cuando comenzaron a sancionar cuerpos que no representaban ciertas características asignadas a la femineidad. Estas sanciones se volvieron violentas, y fue entonces cuando comprendí que la división binaria sexo-género constituía otro sistema de opresión que no estaba dispuesta a legitimar. El feminismo tradicional y hegemónico, importado desde europa, intenta aplicarse a cualquier realidad social sin importar las heridas coloniales por ejemplo, y leer los cuerpos de manera determinista y superficial. Yo había aprendido a definirme como mujer, pero simplemente como "mujer". En realidad, los cuerpos y las expresiones de masculinidad y femineidad se construyen a partir de procesos que oscilan entre lo correcto y lo reprochable (Ahmed, 2023); son constituciones inacabadas que, a través de juicios y orientaciones, se ven influenciadas por múltiples matrices y herencias. Es imposible hablar de posicionalidades cerradas; habitamos de manera diferencial las estructuras de dominación y poder. Aunque como “mujer” sufro violencias patriarcales, como blanca ejerzo violencias racistas. No soy una mujer a secas; soy una mujer blanca dotada de privilegios de clase. Interiorizar esta

⁵¹Esta frase apela a una simplificación de la teoría feminista tradicional, reconozco que las bases de esta lucha son más extensas y elaboradas.

ambivalencia en un espacio que consideraba seguro significó comenzar a reconocer mi blanquitud como dañina, violenta y no deseable.

El género constituye humanidad (Drullard, 2023). El sistema hombre/mujer está diseñado para aquellos que se sitúan sobre la línea de lo humano, es decir, para quienes tienen alma. Las políticas identitarias profundamente esencialistas corresponden a una ontología occidental e individualista que opone lo cis a lo trans y establece un marco de existencia binario e individual (Drullard, 2023). Este marco ignora que los cuerpos no son el resultado de procesos lineales y acumulativos, sino de contradicciones, expresiones y alteridades. Ser una mujer blanca, estudiante de una universidad considerada de élite y criada en una familia de clase media-alta en una ciudad metropolitana me confiere una ontología humana, me convierte en habitante de privilegios y, en consecuencia, en posible perpetradora de violencias. Reconocer esto por primera vez me llenó de culpa e incertidumbre, significaba que había fracasado como la figura altruista que me autoasignaba. Ahora entendía que estaba atravesada por las mismas matrices que estructuran el mundo desigual que quería “mejorar”

Con este párrafo, me obligo a concluir el ejercicio de escritura y recopilación de mi vida, reconociendo que lo hago por razones formales y no porque la reconstrucción y deconstrucción de mi blanquitud haya terminado. Hasta el momento en que esto sea leído, probablemente seguiré sintiendo la angustia y el miedo propios de los procesos de ruptura. No me preocupa que sea así; creo que es necesario esforzarnos cada día por romper la trampa epistémica de la blanquitud, un proceso que implica reconocernos cada vez más como seres incongruentes. Asumirse como un sujeto imbricado en contextos sociales, imposibilitados de liberarnos de nuestras herencias y orientaciones, no significa repartir culpas a quienes nos criaron ni arrepentirnos de las experiencias vividas. Deslocalizarse de lo blanco y adentrarse en las amplias dimensiones de nuestro habitar (Pérez, 2017) es comenzar a permitirnos leer nuestros propios cuerpos como contradictorios y ambivalentes, con el objetivo de minimizar las violencias que identifiquemos en el camino como constitutivas de la blanquitud.

4.2 Juan

A continuación presento un resumen escrito del ejercicio reflexivo y autocrítico que vengo realizando en los últimos meses. Este es un ejercicio que no ha concluido, sigue en proceso y va más allá de la redacción de un texto académico para ser presentado con miras a obtener un

título. Lo comprendo como una búsqueda inacabada, pues es el tipo de ejercicio que surge a partir de rupturas y momentos retadores en los que, según Ahmed (2007), ocurren procesos de desorientación. El momento en el que escribo este texto sigue siendo un momento de desorientación. Por lo tanto aquí presento solo algunos de los hallazgos que hasta ahora he hecho, que de ninguna manera son la reflexión definitiva a la que me gustaría llegar. Este es un momento de dudas, preguntas e inseguridades. Por eso en gran medida este es un ejercicio terapéutico que me ha permitido aprender y sanar muchas cosas.

Creo que este tipo de ejercicios son fundamentales para personas con experiencias de vida occidentalizadas como la mía, que crecí en un entorno urbano y modernizado donde aprendí a habitar mi mente y mi ego, pero no mi cuerpo: a no verme en contexto, a no comprenderme existencialmente situadx dentro de algo más grande que yo. Creo que desandar el camino de la subjetivación moderno/colonial es una necesidad individual, así como desandar el de la civilización moderno/colonial es una necesidad colectiva de la humanidad. Ese proceso tiene que ver con descentrar el ego y asumirnos parte de algo más grande que ese “Yo” idolátrico de la modernidad. En mi caso, con una trayectoria subjetiva indisociable de mi posición privilegiada en la jerarquía socioracial nacional, y habiendo tenido experiencias que me mostraron esa realidad de frente, adelantar este esfuerzo se volvió imprescindible. Cambiar se convirtió en una necesidad.

Medellín es la ciudad donde había vivido toda mi vida y construido mi subjetividad, donde había tomado orientaciones que me proyectaban hacia la reproducción acrítica de mi privilegio socioracial. El momento en el que dejo de vivir en Medellín y me traslado a Cali dándome la oportunidad de entrar en contacto con marcó un punto crucial que, si bien mantuvo importantes continuidades en mi vida, me expuso a experiencias que desorientaron mi trayectoria de blanquitud. Son muy pocas las certezas que tengo sobre esa nueva forma de vivir que busco. Aún no conozco aquello que, espero, va a reemplazar lo que he llegado a ser. Por eso tiene sentido hablar de desorientación. Existen ciertas categorías que podrían describirlo: blanquitud crítica, blanquitud no racista, una ruptura transmoderna en mi trayectoria de blanquitud, etc. El reto a partir de este momento es asumir la incomodidad y habitar la vulnerabilidad para poco a poco llenar de contenido esos significantes.

Herencias y orientaciones

Nací en Cali, pero crecí en Medellín hasta mis 18 años. Mi familia está dividida entre caleña por el lado materno y paisa por el paterno. La trayectoria de mi familia desde hace unas 3 o 4 generaciones hasta mí es una historia de blanqueamiento y movilidad de clase. Mi abuela materna es de Dagua, Valle, se crió en el campo en una familia numerosa y en su juventud emigró a Cali, donde eventualmente se estableció con mi abuelo. En su familia hay una importante ascendencia afrodescendiente e indígena proveniente del sur del país, en particular de Nariño. Sin embargo, llegada mi generación ya hay una mayoría de personas blancas en la familia, de las cuales una parte importante se estableció en los estados unidos. Mi abuelo materno es caleño y su familia tiene una composición mucho más blanca y una historia más ligada a la vida urbana en la ciudad de Cali. En ese lado de la familia también hay un grupo que vive en estados unidos.

Por el lado paterno, mi abuela es de Medellín, de una familia que habitaba un barrio de los que llaman ‘tradicionales’. Se trata de una familia que suele expresar con orgullo ser descendientes de los primeros españoles que se establecieron en el valle de aburrá. Mi abuelo paterno nació en Santa Rosa de Osos, en el norte de Antioquia, pero desde joven se trasladó a Medellín buscando mejores oportunidades. En el lado paterno de mi familia no conozco historias de ancestros no blancos, y la familia que he tenido la oportunidad de conocer es toda blanca. Mis dos abuelos tuvieron estudios universitarios, aunque solo mi abuelo materno, que estudió ingeniería civil, los culminó. Mi otro abuelo ejerció durante toda su vida la contaduría pública. De hecho, ambos se desempeñaron en instituciones del estado y al llegar a la edad correspondiente se pensionaron como funcionarios públicos. En cuanto a mis abuelas, dado que en la época no era común que las hijas mujeres estudiaran, ambas trabajaron durante su juventud (mi abuela materna como enfermera y mi abuela paterna como secretaria), pero muy pronto se retiraron para dedicarse al cuidado de sus hijos. Tanto mi padre como mi madre estudiaron ingeniería civil. Mi papá en Medellín, mi mamá en Cali, pero ambos en universidad pública. Ambos crecieron en barrios de clase media en las respectivas ciudades, y recibieron una importante dirección de sus familias en el sentido de buscar la movilidad de clase que ellos ya habían comenzado.

Pues bien, lo cierto es que, desde mi niñez y adolescencia, mi vida ha estado marcada por el privilegio económico y racial. En mis primeros años de vida mi padre iba escalando en la jerarquía institucional de una firma constructora. A su vez, mi madre se retiró de la profesión

para dedicarse a cuidarme a mí y a mi hermanx, que nació 3 años después. Con el trabajo de mi padre y las labores de cuidado de mi madre, mi familia logró consolidar un cómodo patrimonio económico y establecer una vida en Medellín, donde viví con mi mamá, mi papá y mi hermanx en una unidad residencial. Vivíamos en un barrio de clase media-alta y alta, y habitar los espacios privados de la unidad siempre me generó una sensación de seguridad y comodidad. Debo resaltar que además de la pertenencia de clase, la unidad y el barrio eran fundamentalmente blancos/blanco-mestizos: familias “tradicionales” como la mía, con capitales sociales y culturales establecidos, con padres que ejercían profesiones liberales (ingenieros, médicos, abogados, empresarios, etc.) e hijxs que estudiaban en colegios privados prestigiosos en la ciudad.

Ahora, si pienso en las trabajadoras y trabajadores del conjunto, que ejercían labores de aseo y vigilancia, vienen a mi memoria rostros negros y morenos⁵², quizás algunos nombres, en especial de los porteros, pero muy poca información sobre sus historias. Retomando a Pérez (2017), la pertenencia al espacio desde el privilegio en las relaciones de raza y clase condena al olvido a personas que son fundamentales para la propia existencia. Es indudable que sin los cuidados de estos hombres y mujeres yo no habría podido tener muchas experiencias que recuerdo como gratificantes y felices. Las interacciones que tenía con ellxs eran muy limitadas: cuando hacía alguna travesura con mi hermanx en nuestra niñez, o cuando necesitaba algún favor de ellxs más adelante. Esto da cuenta de cómo los espacios donde crecí estaban claramente delimitados y racializados, reproduciendo el control y la autoridad de lxs propietarixs blancxs/blanco-mestizxs sobre los lugares que habitaban, mientras que las personas no blancas ocupaban el lugar de trabajadores del servicio. Aún siendo niñx, en la interacción con estas personas se marcaban las distancias y se reafirmaba mi autoridad sobre ellas. Sobra decir que, al vivir en una unidad, mi interacción con personas externas era muy limitada. A diferencia de lo que ocurriría viviendo en una casa de barrio y teniendo contacto con el espacio público justo al salir de la puerta principal, mi niñez transcurrió en este espacio controlado y seguro, casi hermético, aislado de lo que ocurría en la calle. De hecho, durante muchos años Medellín para mí era el poblado, donde vivía, con los centros comerciales y las

⁵² Es importante reiterar en la aclaración que realiza Pérez (2017, p. 4) sobre este tipo de términos, que no obedece necesariamente a categorías de autorreconocimiento socioracial por parte de las personas mencionadas, sino que proviene de estructuras de clasificación racial que aprehendemos como personas blancas/blanco-mestizas para dar sentido, alterar y discriminar a otrxs.

unidades residenciales de mis amistades, y el barrio laureles-estadio, donde vivían mis abuelos y quedaba mi colegio.

Por supuesto, en la ciudad hay muchos otros contextos e historias de vida, en territorios donde se experimentan las consecuencias del estado de cosas desigual y segregado en el que se construyó el privilegio que habitamos personas como yo. Esto me lleva a mencionar que estudié en el colegio jesuita ubicado en Medellín, que, al igual que los demás, en épocas coloniales administraba las haciendas de la región para usufructo y sostenimiento de su labor evangelizadora. Sobre la historia de los jesuitas en Antioquia podría hacerse el mismo ejercicio realizado aquí en el caso de Cali y el Valle del Cauca. Con seguridad tendría ciertas particularidades en las formas, pero las continuidades históricas también aparecerían en este caso. La ética jesuita tiene una cierta regularidad en aquellos espacios donde se imparte, y ese es quizás el factor que garantiza su éxito como modelo pedagógico en todo el mundo. En mi caso, debo decir que de mi colegio recibí una influencia gigantesca en cómo estructuré mi subjetividad, en particular con las certezas que asumí sobre mi lugar en el mundo.

Una de las continuidades que aparece en el caso de mi formación básica y secundaria tiene que ver con ser una institución que, al igual que la universidad javeriana, donde decidí estudiar en gran medida por sus semejanzas con mi colegio, se proyecta en la formación de 'líderes'. Ya en otras secciones de la investigación se mostró como en la práctica esto implica orientar al estudiantado hacia el ejercicio del poder, especialmente cuando hablamos de instituciones que educan a clases dominantes de las ciudades. En mi colegio la mayoría de estudiantes éramos también personas blancas/blanco-mestizas, y el racismo era parte de un imaginario colectivo que se daba por sentado. Recuerdo que en el plantel docente del colegio los docentes no blancos se contaban con los dedos de una mano, al punto de que a una de ellas, profesora de química y afrodescendiente, la llamaban "La Negra". En este espacio se repetía el fenómeno de distribución socioracial en el que las personas blancas/blanco-mestizas ocupaban los cargos directivos (sacerdotes, rector, coordinadorxs, etc.), así como la abrumadora mayoría de la docencia, mientras que era en los trabajos de servicios, limpieza y vigilancia que se encontraba un número importante de personal no blanco. Ver esta dinámica en los lugares que frecuentaba todos los días hizo que yo construyera un imaginario según el cual "así son las cosas", concibiendo la división racial del trabajo y la existencia de privilegios de raza/clase como un asunto necesario y natural.

De hecho, se trataba de un tema que no era recurrente en mis conversaciones con amigxs o docentes. Haciendo memoria identifico que yo definitivamente no era consciente del privilegio racial que ostentaba. Quedaba resumido, como menciona Pérez (2017) a “un asunto de encuentros esporádicos e irrelevantes con sujetos que racializábamos como *otros* y *otras* a partir de lógicas de clase y género” (p. 5). Sabía, sí, que había tenido muchas oportunidades en la vida, y lo que me enseñaban en el colegio era a agradecer a mi familia por ellas, y nada más. Incluso era común que hiciéramos “obras sociales” en las que visitábamos durante una jornada algún barrio periférico y empobrecido de la ciudad para entrar en contacto con personas de un contexto “diferente” al nuestro. La reflexión que se nos suscitaba era más o menos así: afortunadamente no me tocó nacer en esa situación, por ello debo sentirme agradecido y ayudar a quienes lo necesitan con donaciones esporádicas. No recuerdo que en algún momento haya problematizado las lógicas estructurales que ubican a ciertas personas en lugares de privilegio y a otras en posiciones de opresión, y mucho menos entrado a problematizar las formas en que se reproducía el privilegio que habitaba inconscientemente.

El sector de la sociedad medellinense en el que crecí es profundamente racista. En la ciudad hay una importante población afrodescendiente, de casi 250.000 personas que, como es común en las ciudades colombianas, habitan las zonas con menos acceso a servicios básicos y más expuestas a dinámicas de violencia urbana. Sin embargo no son espacios con los que yo tuviera mayor contacto. Precisamente en uno de esos barrios, Villatina, al oriente de Medellín, vivía la mujer que trabajó en la casa de mi familia durante aproximadamente mis primeros 10 años de vida. Una mujer negra, proveniente del departamento de Chocó, de cuya historia de vida no tengo mayores recuerdos, pero que fue parte fundamental de mi crianza. Junto con mi madre biológica, esta mujer se encargó de las labores reproductivas y de cuidado mío y de mi hermanx. Comenzó a trabajar para mi familia desde mi primer año de vida, y era ella quien cocinaba en mi casa, siguiendo todos nuestros caprichos y soportando pacientemente nuestras pataletas. Ella lavaba nuestra ropa, organizaba nuestros espacios y estaba pendiente de nuestro bienestar. Solía acompañarnos en viajes a Cali o a otros sitios para hacerse cargo de muchas tareas de cuidado.

Hay muchas dinámicas de mi hogar que recuerdo y constituyen procesos racializantes de esta mujer como no blanca. Primero, ella trabajaba como empleada doméstica “interna”, por lo cual vivía en nuestro apartamento y solo salía los fines de semana. Dormía en el “cuarto del

servicio”⁵³ y solo utilizaba el baño que había allí, ambos espacios de un tamaño muy reducido comparado con el resto del apartamento. No solíamos compartir con ella la mesa del comedor, y recuerdo frecuentes actitudes condescendientes de mi familia con respecto a ella. Tengo memorias de discusiones entre ella y mis padres, por temas que realmente desconozco pero intuyo tienen que ver con conflictos laborales. Por otro lado, mi hermanx me ha hecho recordar ciertos comentarios despectivos que hacíamos sobre su color de piel, usualmente en tono de burla, a los que ella siempre respondía con una sonrisa, aunque con seguridad le incomodaban. Durante los últimos años en que ella trabajó para mi familia también vivió su hija con nosotrxs. El recuerdo que tengo de mi relación con ella es de divertirnos mucho, pero sé que de por medio había claras dinámicas jerarquizantes. Tengo un vago recuerdo de una cierta sensación de desagrado con respecto a ella, como si tuviera un imaginario de que era sucia o desaseada. Como había una diferencia de edad importante entre ella y yo, había momentos en los que me cansaba de jugar y creo recordar que aprovechaba mi posición de “hijo del patrón de tu mamá” para deshacerme de ella.

Mi experiencia con esta mujer se inscribe dentro de lo que Segato (2007) llama la unidad de la madre sustituta negra y el o la hija blanca. Allí existe un vínculo paradójico e incoherente desde mi perspectiva, pues a la vez que había una relación de amor y cercanía por los cuidados que percibía de ella, también operaban dinámicas de autoridad y dominio que me situaban en una posición de privilegio socioracial frente a ella. Un último asunto que resalto sobre el tema es que en el tiempo que trabajó en nuestra casa hizo estudios de administración y eventualmente consiguió un trabajo en mejores condiciones laborales. Su hija también estudió en un jardín que mis padres le costeaban. A partir de que dejó de trabajar para mi familia no volví a tener contacto con ella, lo cual también habla de cómo la blanquitud suprime con facilidad y a conveniencia la existencia de otrxs, con tal de proteger su posición dominante. En otras palabras, esta mujer que fue fundamental para mi crecimiento y crianza, de la que tengo recuerdos tan positivos y alegres, que me mostró tanta de la música que aún hoy disfruto (aunque durante muchos años renegué de ella porque desde los gustos elitistas que llegué a construir en mi adolescencia el reggaetón “no era música”), es la misma mujer que hoy para

⁵³Es común en las ciudades colombianas que las casas y apartamentos de clase media-alta/alta incluyan un cuarto pequeño destinado a la mujer (por lo general racializada) que la familia contrata para trabajar. Usualmente este cuarto, como en el caso del apartamento donde crecí, está ubicado dentro de la cocina, que es el espacio donde estas mujeres desempeñan la mayoría de labores que se les asignan.

mí es casi una desconocida. Eventualmente espero poder cruzarme con ella para agradecerle por tantas cosas.

Si tuviera que resumir en pocas palabras mi vida en Medellín, diría que estuvo marcada por una serie de necesidades satisfechas, oportunidades de habitar espacios cómodamente y proyectarme hacia la construcción de una trayectoria de vida “exitosa”. Por supuesto, esto suena como algo positivo y de hecho deseable para cualquier persona. El asunto es que en una sociedad caracterizada por la desigualdad social y la jerarquización pigmentocrática, dinámicas además profundizadas en una época neoliberal, el “éxito” de algunxs es posible gracias a la opresión de muchxs. Esa es una realidad de la que yo no era consciente, o si lo era, asumía que debía aprovecharme de ello sin entrar a problematizar mayor cosa. Es así como egresé del colegio y aspiré a estudiar ciencia política en la sede principal de la universidad javeriana en Bogotá. Hice el proceso de admisión, que implicó viajar a la capital para presentar una entrevista, y me entusiasmaba enormemente la idea de ir a vivir allí.

En mi imaginario, reforzado también por mi familia y amistades, esa era la ciudad donde tendría mayores posibilidades de construir un capital social que me permitiera avanzar más en el proceso de movilidad hacia el que me orientaba la historia de mi familia. Unos meses antes de terminar mi bachillerato mi madre y mi hermanx se mudaron a Cali, pero yo seguía insistiendo en vivir en Bogotá: tenía la convicción de que ese era el camino “ascendente”, mientras que ir de Medellín a Cali significaba “desmejorar”. Tenía el imaginario de que Cali era una ciudad “menos desarrollada” que yo no soportaría, pues me había estructurado en el deseo de habitar Bogotá y más adelante ir a estudiar a los estados unidos, en particular en nueva york, ciudad donde tenía familiares y había tenido la oportunidad de conocer. Así que aspiré a una beca que como estudiante de colegio jesuita podía ganar en la javeriana de Bogotá, pero finalmente no la obtuve. Días después, cuando ya me había matriculado en la carrera, me enteré de que la javeriana cali también ofrecía la misma beca, así que apliqué sin mucho interés. Resultó que me otorgaron la beca y todos los planes cambiaron: cancelé la matrícula en Bogotá y solicité que se revirtiera la transacción. Estudiaría ciencia política en la seccional de Cali.

Discursos, prácticas e imaginarios racializantes

Llegué a la universidad javeriana Cali como un joven ignaciano, de valores liberales y con un pensamiento sumamente “racional”. Habiéndome formado en un colegio jesuita traía

interiorizada la ética, los valores y el habitus propios del “perfil ignaciano”⁵⁴. La verdad es que de entrada el espacio de la universidad se sintió sumamente cómodo para mí. No lo sentí muy diferente a lo que había habitado durante 14 años en el colegio. Los profesores y compañerxs de otros colegios jesuitas que iba conociendo reafirmaban constantemente mi pertenencia a ese lugar. Se sentía coherente estar allí. De hecho sentía una cierta adulación hacia mí por venir de Medellín, una ciudad que consideraban más avanzada, civilizada y moderna. Ahora bien, como mencionaba antes, yo tenía el mismo imaginario, así que al inicio fue frustrante acomodarme a la vida en Cali. Sentía que había perdido algo, que había retrocedido en la línea ascendente en la que mi socialización en la blanquitud me había encaminado.

A pesar de ello, muy pronto me di cuenta de que la universidad era un espacio que podía habitar con comodidad. Ya había recibido las orientaciones necesarias para cumplir las expectativas sociales de un espacio como ese y sentirme “como en casa” cuando lo habitaba. Para Ahmed (2007) la comodidad se experimenta cuando es difícil distinguir entre el propio cuerpo y el resto del mundo, cuando se encaja en los espacios porque estos ya han tomado la propia forma. En mi caso, puedo afirmar que llegué a un espacio que ya se había moldeado para recibir a sujetxs con trayectorias como la mía, marcada por experiencias de privilegio socioracial. Es por eso que una perspectiva fenomenológica de la blanquitud pone el énfasis en la historia racial como factor estructurante del cuerpo que actúa en el espacio. En un mundo blanco, con instituciones blancas y expectativas sociales blancas, aquellos cuerpos que se hayan orientado correspondientemente a ellas podrán extenderse libremente en este tipo de espacios, como si ya los conocieran desde antes. Esa fue la experiencia que tuve al habitar la javeriana.

Traer a mi memoria la facilidad con la que cumplía las obligaciones académicas, por ejemplo, implica reconocer que mi trayectoria de blanquitud ya había puesto a mi disposición ciertas capacidades, técnicas y hábitos. La blanquitud es una herencia que toma la forma, entre otras

⁵⁴ Dentro del modelo de pedagogía envolvente de los jesuitas se utiliza este término para indicar el conjunto de características que, se espera, adopten sus estudiantes. Era recurrente la frase “donde hay un ignaciano hay un caballero y donde hay una ignaciana hay una dama”, con la cual se buscaba interiorizar en el estudiantado un imaginario, por cierto generizado, según el cual debía orientar su vida en todas las “dimensiones” de acuerdo a las enseñanzas de ignacio de loyola en los ejercicios espirituales. Existían premios y reconocimientos públicos para aquellxs que destacáramos *integralmente* en todas las dimensiones, y castigos para aquellxs que fallaran en lo que la institución llamaba “normalización”. Gran parte de estos aspectos se revisó en la primera sección de la investigación, pero también se pueden consultar en este documento de un jesuita ex rector del colegio donde estudié: Rincón, J. (2003). EL PERFIL DEL ESTUDIANTE QUE PRETENDEMOS FORMAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA IGNACIANA. Disponible en: <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=239:el-perfil-del-estudiante-que-queremos-formar-en-una-institucion-educativa-ignaciana&catid=8&filename=Rincon%20J.L.%202003%20-%20Perfil%20del%20estudiante%20que%20queremos%20formar.pdf>

cosas, de la accesibilidad a este tipo de herramientas. Así, durante mi proceso educativo en la javeriana reaffirmaba mi racialización en el privilegio a partir del rendimiento académico que era requisito para sostener la beca que tenía, pero que no representaba mayor dificultad para mí gracias a las herencias que había recibido de mi historia socioracial. Los requisitos que demandaba el contexto académico no eran nuevos para mí, así que cursar el plan de estudios implicó transitar en una continuidad de espacios, prácticas y discursos que se sentían familiares.

Al seguir lo que Ahmed (2007) llama las “líneas institucionales”, una sujeta/cuerpa blanca como yo entra a disputarse la propiedad y control sobre los espacios en los que se siente familiar. Este es un proceso que, a su vez, implica reproducir la racialización de otrxs como no-blancxs. Si ocupar el espacio como estudiante en la javeriana fue un proceso inicialmente sencillo para mí no fue solo porque traía un conocimiento implícito de “dónde están las cosas” y cómo están organizadas en el espacio. También se debe a que comencé a experimentar cómo ciertas nociones sobre “dónde están los cuerpos”, qué espacios ocupan y qué cosas pueden hacer en ellos, que ya traía naturalizadas desde antes, se reproducían en este “nuevo” espacio académico. En efecto, nada más entrar me encuentro con que la distribución socioracial del trabajo y los espacios que ya era familiar para mí, se replica una vez más. Comienzo a ver que nuevamente los lugares de poder y motilidad eran para personas blancas/blanco-mestizas, mientras que los rostros de personas afrodescendientes, indígenas, “morenas”, están en las labores de servicios, aseo y vigilancia, y reciben los mismos tratos condescendientes, discriminatorios y racializantes por parte de personas similares a mí.

Ahora bien, como la pandemia del covid-19 inició casi al mismo tiempo que mi proceso de pregrado, solo alcancé a habitar el campus de la javeriana durante un par de meses de mi primer semestre. De ahí en adelante fueron alrededor de 2 años en cursos virtuales, de manera que mi contribución a procesos racializantes de personas como no-blancas tomaron formas distintas, ya no tan ligadas a lo que ocurría con respecto a lxs trabajadorxs de servicios en la universidad. En este punto podría decir que continué reproduciendo discursos racializantes en los trabajos académicos que realizaba para las clases, que si bien eran virtuales, continuaron operando como espacios públicos que habían tomado la forma de cuerpos blancos como el mío. Este asunto tiene que ver con la adopción de perspectivas epistémicas hegemónicas y occidentalizadas, lo cual abordamos a profundidad en las secciones anteriores de este texto. Mi tránsito por el currículo politológico estuvo marcado por una nula conciencia sobre el lugar privilegiado desde el que estaba redactando, lo cual redundaba en la reproducción de la colonialidad del saber,

pues asumía que mis conocimientos desconectados del territorio sobre el que estaba hablando eran válidos por ser “universales”. Yo creía eso, por lo tanto no cuestionaba el sentido común de la academia que habitaba y daba esos supuestos por reales.

Lo anterior adquiere sentido si tenemos en cuenta que la blanquitud, en este caso en su dimensión epistémica, se sostiene a partir de hábitos. Yo ya venía de un contexto educativo occidentalizado y privilegiado que me había enseñado un conocimiento con pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad. No había tenido contacto con formas de conocimiento más allá de la hegemonía epistémica, ni era común para mí plantearme preguntas sobre la relación entre el saber, la política y mi subjetividad. Así, al llegar a un espacio donde estas prácticas se mantenían, era de esperarse que mi subjetividad, ya acostumbrada a ellas, las reforzara y aprendiera a tecnificarlas cada vez más. En la siguiente sección de la narración doy cuenta de aquellos momentos en los que me expuse a experiencias distintas que me hicieron plantearme preguntas fundamentales sobre mi historia y mi posicionalidad socioracial. Como se verá, estos fueron cuestionamientos importantes, porque dieron pie a que esos hábitos que tenía tan naturalizados comenzaran a desestabilizarse. A partir de los momentos que expondré inició un proceso, hasta hoy inacabado, que me ha permitido visibilizar y poner en cuestión asuntos de mi vida que se habían mantenido en las márgenes.

Rupturas, fracasos y paradojas

El primer momento de ruptura en mi trayectoria de blanquitud fue el Paro Nacional de 2021. Después de tantos meses de pandemia en los que tuve el privilegio de cursar un pregrado universitario virtualmente y con todas mis necesidades cubiertas, sin tener que trabajar ni exponerme al virus en la calle, el estallido social llegó para mostrarme que definitivamente esa no era la experiencia de la mayoría de personas en Colombia. Fueron meses de convulsión social en los que se recrudecía la violencia contra miles de jóvenes por exigir garantía de sus derechos. También fue una época en la que se radicalizaron sectores reaccionarios apoyando al gobierno derechista del momento, para lo cual movilizaron discursos de una carga racista y clasista gigantesca. En esta situación experimenté algo novedoso para mí, que llevaba toda una vida estudiando bajo currículos colonizados que no me permitían dejarme afectar emocionalmente por el sufrimiento de otros.

Este punto es clave, pues ahora puedo reconocer que yo me había estructurado en las lógicas moderno/coloniales del sentir, sumamente individualizantes, que me llevaban a habitar

cómodamente mi privilegio sin considerar el otro lado de la moneda en una sociedad estratificada y racializada como esta. No diría que por esta razón dejé de participar en dinámicas racializantes como las que expuse en la sección anterior. Quizás eso sea algo que nunca deje de pasar, si bien con el tiempo he generado cierta conciencia. Sin embargo, este fue un punto fundamental en el que empecé a ver mi lugar geográfico, social y epistémico en lo que llevaba meses entendiendo como el “objeto de estudio” de la disciplina en la que me estaba formando: las “relaciones de poder”. Así, comencé a acercarme a los espacios de protesta, a observar y aprender cosas que nunca había conocido. A pesar de mi círculo de amistades y familiares que me animaba a lo contrario, decidí ver lo que estaba pasando de otra forma y permitirme “empatizar”, si es que era posible, con lo que estas miles de personas estaban sintiendo, diciendo, exigiendo.

Después de esos meses en los que me enfrenté a la realidad de mi privilegio, creo que desarrollé un impulso por cuestionarla. Por supuesto, era un momento de conflicto interno. Por un lado, mi subjetividad estaba construida sobre certezas que me orientaban hacia el mantenimiento de esa postura acrítica y cómoda habitando la blanquitud. Por otro, la realidad aparecía arrolladora, mostrándome que esas “certezas” que había construido tambaleaban frente a mis ojos. Esto dio pie a sensaciones de angustia que aún me acompañan de vez en cuando, al ver las tantas incoherencias que se derivan de pretender construir una “blanquitud crítica” o “no racista”, como enuncian los estudios críticos sobre la blanquitud (Cardoso, 2010). Así, tomé la decisión de que necesitaba iniciar una búsqueda, y quizás fue allí donde se originó la inquietud por el desarrollo de este trabajo de grado.

Pasados algunos meses desde el Paro, y a medida que la universidad retomaba poco a poco la presencialidad, comenzaron a ser frecuentes los conflictos que tenía con compañerxs y docentes. La razón es que las experiencias de los meses anteriores me llevaron a un cambio ideológico importante, que entre otras cosas me llevó a intentar marcar distancias -por lo menos discursivas- con los imaginarios clasistas y racistas que escuchaba en las aulas de clase. Por supuesto, esto fue emocionalmente demandante para mí, pero no profundizaré en ello más que para decir que fue lo que me impulsó a matricular algunas asignaturas en la Universidad del Valle. En parte lo hacía buscando un espacio que, imaginaba, iba a ser más “amigable” y menos “hostil” que lo que se había convertido para mí la javeriana. Por otra parte, y esto no lo tenía consciente en el momento pero lo reconozco hoy, estaba buscando formas de reorientar mi proceso de subjetivación que no implicaran la reproducción de discursos y prácticas violentas.

En el año 2022 decidí matricular asignaturas de la carrera de sociología de la Universidad del Valle. Existía un convenio entre ambas instituciones que me lo permitían, así que me inscribí, y sin saberlo comenzaba a vivir un segundo momento de ruptura en mi trayectoria de subjetividad blanca. Al ser una universidad pública y marcada por políticas afirmativas, el estudiantado de Univalle tiene un importante porcentaje de personas afrodescendientes e indígenas. Hasta ese momento, mi experiencia de estudiar en un aula de clase significaba estar en un espacio donde casi todxs (o todxs) mis compañerxs, eran blancxs/blanco-mestizxs y ostentaban privilegios de clase similares a los míos. Por eso fue nuevo para mí cursar estas clases donde no había tal predominio étnico-racial y socioeconómico. Esta experiencia me abrió todavía más los ojos ante mis privilegios, pero también me mostró el racismo que aún perduraba en mis imaginarios y prácticas diarias.

Compartir aulas de clase con estas personas me generó sensaciones contradictorias. Por un lado, era incómodo verme con tal claridad en mi racialidad. Se trataba de darme cuenta explícitamente de mi blanquitud y sus implicaciones. Estrellarme de frente con las distinciones que había entre mi subjetividad marcada por un habitus blanco-burgués y la de mis compañerxs, provenientes de una historia socio-racial radicalmente distinta. Definitivamente a este aspecto también contribuyó que uno de los cursos, titulado “Clases sociales e identidades colectivas”, abordara las múltiples formas de jerarquización y estratificación del mundo moderno/colonial, poniendo especial énfasis en la “raza” como eje estructurante de las relaciones de poder y dominación. De este curso obtuve bibliografía y aprendizajes indispensables para desarrollar este ejercicio investigativo. Fue un curso en el que vi en la práctica la construcción de conocimientos situados. Esta experiencia sin duda es muestra de que los diseños curriculares, con sus decisiones metodológicas, teóricas e ideológicas, inciden en las trayectorias subjetivas de lxs estudiantes. Por eso la construcción curricular es un ejercicio/dispositivo político-racial.

Estos dos momentos, si bien no son las únicas rupturas que irrumpieron en mi trayectoria de blanquitud, dan cuenta de los inicios de un proceso de desorientación. La comodidad que había habitado y me había permitido vivir una vida tranquila de repente se visibilizó para mí. Desde entonces he asumido el reto de desacomodarme, aprender a habitar la incomodidad y enfrentarme a la vulnerabilidad. Acostumbrarme al trabajo diario que implica problematizar los propios privilegios. Existo con mis incoherencias, como sujetx en problemas que ha estado orientada hacia una dirección particular pero la vida le ha indicado que es necesario

reorientarse. Con seguridad en mí, e incluso en este trabajo, sigue habiendo imaginarios o discursos racistas. Mi cuerpo sigue sustentado en una serie de herencias e historias racializadas en el privilegio. Sin embargo, las herencias pueden ser rechazadas, no determinan completamente nuestro curso de acción (Ahmed, 2007), y sigue habiendo espacio para incongruencias estructurantes que permitan orientar nuestra subjetividad hacia “direcciones y formas distintas a las esperadas por el poder formador” (Pérez, 2017, p. 50). Es mi deseo apelar a esa posibilidad.

4.3 Conclusión

La reconstrucción autoetnográfica que presentamos en este capítulo tuvo como objetivo complejizar nuestra constitución como sujetxs blancxs y estudiantes de ciencia política en la universidad javeriana, seccional cali. Con ello buscamos actuar en coherencia con la premisa según la cual no es posible producir conocimiento objetivo, acrítico y aislado de la ubicación corpopolítica y del sentir. Asimismo, asumimos que problematizar la blanquitud y sus manifestaciones diferenciadas es una necesidad que empieza por nuestrxs propios cuerpxs y experiencias de vida. Así, esta última sección de la investigación se dividió en tres momentos de la vida de las autoras.

El primero de ellos, titulado "Herencias y orientaciones", compiló los contextos y experiencias de las personas que formaron parte de nuestra infancia y adolescencia. Allí se buscó indagar en nuestros procesos de configuración como subjetividades asentadas en privilegios socioraciales que reproducen la racialización de otrxs como “no-blancxs”. Este ejercicio de revisar la propia historia racial es clave para encontrar las bases de la propia trayectoria de blanquitud. Si se quiere, esta sección de la autoetnografía se puede entender como paralela al primer capítulo de la investigación, que abordaba los lugares de origen y las herencias institucionales que recibe la universidad javeriana de su historia colonial. Pues bien, en el caso de nuestra trayectoria individual pudimos identificar el efecto estructurante de las relaciones racistas y clasistas que demarcan la propiedad/autoridad de unxs cuerpxs sobre los espacios, mientras que relega a otrxs a lugares de opresión socioracial.

La segunda parte, titulada "Discursos, prácticas e imaginarios racializantes", abarca el periodo entre 2020 y 2024, años en los que cursamos nuestro pregrado. Durante este tiempo, nos

sumergimos en el contexto de la javeriana cali y la carrera de ciencia política como una institución y una disciplina esencialmente blanca atada al proyecto moderno-colonial al igual que nosotras. En esta sección recopilamos algunos de los momentos en los que ejercimos nuestro privilegio socioracial de forma consciente o no, así como las narraciones de las perspectivas que guiaban nuestro actuar en contextos específicos. En este punto fue clave asumirnos como subjetividades que, si bien estaban siendo construidas por su tránsito en el diseño curricular del pregrado, ya traían consigo ciertas orientaciones fundadas en los privilegios de blanquitud. Esto da cuenta de cómo la reproducción de dichos espacios privilegiados ocurre siempre atravesando el cuerpo y la subjetividad de quienes los habitamos, de manera que no pueden comprenderse los procesos de racialización institucional sin remitirse también a las trayectorias individuales de subjetivación.

Finalmente, la sección titulada “Rupturas, fracasos y paradojas” aborda la experiencia de cada autora al enfrentarse con las paradojas e incertidumbres derivadas de hacer conscientes las violencias racistas ejercidas. Estos son momentos en los que la subjetivación en la blanquitud falla, pues se vuelve visible el hecho de que el privilegio está asentado en el ejercicio del poder sobre otrxs. En esta sección pudimos revisar la emocionalidad que desatan las rupturas, que representan incongruencias estructurantes en las que la continuidad del privilegio blanco se enfrenta con el deseo de seguir otro tipo de subjetivación. Sensaciones como la angustia, la incomodidad, tristeza o culpa son algunos de los afectos que se activan en estos momentos. La experiencia de andar nuevos caminos de subjetivación que rechacen las herencias racistas implica asumir esta afectividad, hacer el esfuerzo de habitarla y enfrentarse a la propia racialidad privilegiada. Solo a partir de ese ejercicio incómodo y desestabilizante es posible abrir las posibilidades a otras formas de experimentar la blanquitud.

Ahora bien, la idea no es comparar las narraciones, pues sin duda tenemos historias diferentes, sino más bien entender el recorrido vivido que nos trajo hasta escribir esta investigación. Ciertamente, podemos encontrar similitudes en las trayectorias de blanquitud, en tanto este privilegio socio-racial conserva sus manifestaciones rectoras para la mayoría de los cuerpxs blancxs. Existen rutas en común sobre las que la blanquitud expresa su lugar en la jerarquía de dominación y poder, por lo cual es indispensable identificarlas dentro las experiencias diferenciadas intentando desmitificarlas y volverlas palpables para su futuro desmantelamiento. Así mismo, la intención del ejercicio autoetnográfico no es mostrarnos como víctimas ni asumirnos como portadoras de soluciones a los complejos problemas que

abordamos en la investigación. Más bien, buscamos ilustrar un poco de la historia de quienes aquí escribimos intentando no recaer en la falta de conocimiento situado en la ubicación social, geográfica y epistémica que tradicionalmente caracteriza a lxs científicxs sociales.

Este ejercicio de autocrítica y reflexión nos permitió recorrer nuestras vivencias hasta nuestra llegada al espacio académico e institucional de ciencia política en la puj cali. Ahí, como sujetxs que ya traían ciertas herencias y orientaciones fundadas en privilegios socioraciales participamos en la constitución de los espacios y momentos que criticamos en los anteriores capítulos. Este tipo de esfuerzo por exponernos como agentes de violencias racistas es necesario si lo que se busca es acercarse a la construcción de una blanquitud crítica. En definitiva, la incomodidad tiene el potencial de mover hacia el frente lo que está en el fondo, pues da un punto de perspectiva pero también desorienta las cosas como están arregladas (Ahmed, 2007). Por eso fue imprescindible para este ejercicio prestar atención a los momentos en los que la propia blanquitud se pone en cuestión y abrazar la desorientación como una posibilidad aún cuando se sentía como una pérdida.

5. CONCLUSIONES

El problema de investigación que se decidió asumir para este trabajo surge de un conjunto de constataciones que pudimos realizar en nuestra experiencia como estudiantes de ciencia política en la universidad javeriana cali. Inicialmente, el ejercicio politológico realizado en este espacio académico e institucional tiende a estudiar “el poder” sin plantearse la pregunta por la propia ubicación dentro de ese objeto de estudio. En otras palabras, el lugar desde el que actuamos como académicxs e investigadorxs sociales se mantiene invisibilizado en nuestro quehacer. Segundo, a pesar de estar invisibilizado, la carrera en cuestión, como centro hegemónico de producción de conocimiento, sí ocupa un lugar en las relaciones de poder: no es ajena a la historia colonial que la precede. Por lo tanto, una labor fundamental de la ciencia política es asumir esta realidad y ayudar a encontrar formas de visibilizarla para abrir las posibilidades de cambios epistémico-políticos. Tercero, para cumplir dicho objetivo es imprescindible el trabajo crítico y autocrítico, que si bien es incómodo, constituye una necesidad si lo que se quiere es desestabilizar las múltiples estructuras de poder y dominación moderno/coloniales en las que estamos inmersxs a nivel individual e institucional. Es imprescindible identificar hábitos que han sido coherentes con la jerarquización, estratificación y racialización del mundo.

Al revisar el estado del arte nos enfrentamos a una reducida producción de textos dentro de la ciencia política que abordaran críticamente el propio proceso disciplinar. Por ello, inicialmente nos remitimos a trabajos que brindaran reflexiones epistemológicas acerca de la ciencia política en Colombia. Este tipo de textos busca dar cuenta del estado de la disciplina, haciendo énfasis en la escasez de discusiones metodológicas y epistemológicas, la exagerada presencia de invitados de estados unidos a los congresos politológicos y la concentración de la oferta del programa en el norte y centro del país, así como en la capital. Ramirez y Leyva (2015) exponen la existencia una epistemología rectora de la ciencia política importada principalmente de europa continental y norteamérica, al igual que una tendencia a la producción de conocimiento positivista y empírico-analítico. Puello-Socarrás y Jiménez (2019), Múnera (2019) y Ravecca (2010) dan cuenta de las limitaciones epistemológicas de la ciencia política convencional que a menudo se presenta a sí misma como “universal”, “neutral” u “objetiva”, recayendo en una asimilación acrítica del paradigma científico moderno en las ciencias sociales. Con esto se ha construido una pretensión de verdad que oculta el carácter político de las orientaciones epistémicas.

En un segundo momento, el estado del arte abordó textos con los que se buscaba dar respuesta precisamente a la necesidad de unas ciencias sociales críticas y alternativas con respecto a la modernidad/colonialidad. Ahora bien, ante la imposibilidad de encontrar textos que hicieran referencia a la reproducción del privilegio socio-racial en la ciencia política fue necesario remitirnos a investigaciones que analizaran dicho fenómeno al interior de la academia en general. Así, textos base como el de Aidaluz Sánchez Arismendi (2022) ofrecen elementos teóricos y metodológicos fundamentales para abordar la blanquitud como espacio de poder, o más precisamente, de *privilegio*. Por un camino similar, el texto de Vanessa Ortiz Piedrahita y Lilia Tavolaro (2021) nos acercan a las narrativas de jóvenes universitarixs que se identifican como blancxs en espacios educativos en los que se han problematizado las desigualdades socioraciales y étnicas a través de la implementación de políticas afirmativas. Finalmente, el ejercicio realizado por Adriana Marcela Pérez (2017) fue clave para el desarrollo de la última parte de esta investigación. La autora, con el uso de una metodología titulada autoetnografía de la memoria, aborda su propio proceso de constitución como sujeta blanca y su participación en la construcción de representaciones ilícitas y sancionables de feminidades racializadas. El valor de esta investigación recae en el esfuerzo que representa por estudiar la blanquitud que se habita, problematizarla desde adentro y asumir el propio cuerpo como objeto de estudio. Al tiempo, se propone comprender la subjetividad de la investigadora como imbricada en una estructura de poder, por lo que a través de las propias vivencias, prácticas y discursos reproduce violencias que subordinan y otrerizan a otrxs.

A partir de este planteamiento general se construyeron las orientaciones del trabajo, recurriendo a autorxs del pensamiento decolonial y los estudios interdisciplinarios sobre la blanquitud. Allí se establecieron dos categorías de análisis, a saber, geopolítica/corpo-política del conocimiento, y blanquitud. Para la primera se tomaron como referencia los trabajos de Walter Dignolo (2003), Enrique Dussel (1977), Ramón Grosfoguel (2022), Nelson Maldonado-Torres (2008), Franz Fanon (2009), Jairo Fúnez-Flores (2023), entre otrxs. La geopolítica/corpo-política del conocimiento se remite a una comprensión según la cual la producción de conocimiento está geo-históricamente situada, tiene un lugar de origen y está inscrita en la ubicación social y epistémica de quien la produce. La mente que piensa no está desligada del cuerpo que habita el mundo. Así, esta noción invita a considerar los locus de enunciación desde los que se produce conocimiento, para analizar a profundidad sus implicaciones de cara a la construcción de currículos académicos. Es allí donde aparecen las subcategorías de geopolítica y colonialidad del currículo, que aportan a la comprensión de la educación como implicada en

un proyecto moderno/colonial transnacional, y productora de tecnologías materiales para el ejercicio del poder y la dominación.

Por su parte, la blanquitud como segunda categoría de análisis se reconstruyó a partir de los aportes de autorxs como Franz Fanon (2009), Ochy Curiel (2018), Aidaluz Sánchez (2022), Mara Viveros Vigoya (2015), Bolívar Echeverría (2010), Sara Ahmed (2007), Adriana Pérez (2022), entre otrxs. La blanquitud se entiende como el lugar privilegiado de la posicionalidad racial resultante de los procesos de racialización. En un sentido crítico de los discursos de mestizaje y democracia racial, centrales para el desarrollo de los relatos nacionales latinoamericanos, los estudios críticos sobre la blanquitud enfatizan en la necesidad de visibilizar la existencia de estos procesos estratificantes con base en la idea de “raza” y su imbricación con la clase social. En efecto, en esta región existen sectores sociales que habitan la blanquitud como espacio civilizatorio de privilegio producido por la civilización moderno/colonial. Se revisó cómo este espacio es producto de una historia racial y corporal que orienta a ciertos cuerpos a partir de la activación de sensaciones de semejanza, a la vez que relega a otros a lugares de exclusión y opresión racial. No obstante, las posicionalidades socioraciales están en constante tensión y reelaboración, de manera que es fundamental visibilizar los privilegios en aras de abrir la puerta a posibilidades de cambio en las trayectorias subjetivas.

Con lo anterior en mente, la metodología seleccionada para llevar a cabo esta investigación consistió en cuatro estrategias. La primera de ellas, correspondiente al primer capítulo, consistió en una revisión documental centrada en el proceso de institucionalización de la carrera de ciencia política en la universidad javeriana cali. Esto se realizó con el fin de develar la geo/corpo-política del conocimiento orientada hacia occidente en la que se sitúa este espacio académico. Para ello, se revisaron estudios históricos que documentan la procedencia de la institución, especialmente sus vínculos materiales y simbólicos con la matriz de dominación moderno-colonial, así como documentos oficiales de la disciplina que evidencian sus orientaciones epistémico-políticas. La segunda y tercera estrategia, correspondientes al segundo capítulo consistieron en realizar, desde una perspectiva crítica decolonial, una revisión curricular del programa académico cursado por las autoras, con el objetivo de identificar en él las cuatro manifestaciones de la colonialidad del currículo. Para esto, se empleó, por un lado, un modelo estadístico que contabilizó a los autores y autoras utilizadxs como bibliografía obligatoria en 30 cursos del programa. Por otro, se adelantó un análisis cualitativo de los

imaginarios, discursos y prácticas pedagógicas que dieran cuenta de las características de un currículo colonizado.

Para el tercer objetivo específico se empleó la cuarta y última estrategia metodológica, que consistió en un ejercicio autoetnográfico de la memoria. Esta nos permitió una comprensión profunda de nuestras trayectorias personales como sujetxs blancxs/blanco-mestizxs inscritxs en el programa de ciencia política entre 2020 y 2024. Este recurso fue seleccionado con el fin de lograr coherencia con la crítica central de este proyecto hacia la blanquitud. Al ser la autoetnografía una metodología de introspección y autorreferencialidad, nos permitió situarnos en posicionalidades particulares dentro de las estructuras de poder y dominación, entendiendo el privilegio como un asunto imbricado en nuestros cuerpos blancos. Así, aquí se buscó dar cuenta de la relación entre conocimiento, poder y subjetividad.

Con lo anterior en mente se formuló el objetivo general, a saber, identificar los modos en que la actividad disciplinar de la ciencia política en la universidad javeriana seccional cali reproduce lugares de privilegio socio-racial, redundando en violencias asociadas al proyecto civilizatorio moderno/colonial. Para ello se formularon tres objetivos específicos que obtuvieron respuesta en cada uno de los capítulos respectivamente. Así, el primer capítulo tenía como objetivo reconstruir históricamente y en clave crítica el proceso de institucionalización de la carrera de ciencia política en la universidad javeriana seccional cali, en aras de identificar la geo/corpopolítica del conocimiento implicada en sus lugares de origen, así como las manifestaciones de la geopolítica del currículo en el proyecto educativo del programa. La revisión documental que se realizó dio cuenta de una compañía de jesús ubicada en el centro de la modernidad/colonialidad. La actividad educativa/religiosa de la compañía se inscribe dentro de la dimensión simbólica de la dominación moderno/colonial, mientras que su labor como administradora de las haciendas evidencia el aspecto material de la dominación. Asimismo, esta parte del análisis permitió mostrar que la carrera de ciencia política de la universidad javeriana cali está inscrita en ciertas continuidades históricas asociadas al proyecto moderno-colonial, que la tradición jesuita ha resguardado con el paso del tiempo.

En efecto, se pudo evidenciar que los objetivos, ideales, motivaciones y justificaciones del ejercicio académico del programa coinciden en la proyección de un perfil profesional con características específicas asociadas a un proceso de institucionalización de la blanquitud. La investigación permitió constatar que desde su creación como disciplina asociada a la puj cali, la carrera de ciencia política ha expresado una orientación geopolítica que privilegia una visión

occidentalizada y neoliberal de la educación, enfatizando en el estatus epistémico del conocimiento producido por instituciones de élite y autores canónicos mayoritariamente estadounidenses y europeos. La continuidad del proyecto jesuita reposa también en la comodidad habilitada para los cuerpos blancos/blanco-mestizos.

En este sentido, el segundo capítulo se propuso interpretar críticamente y con un enfoque decolonial el contenido curricular de la carrera de ciencia política en la universidad javeriana cali, con el fin de identificar en él las manifestaciones epistémicas, ontológicas, metodológicas e ideológicas de la colonialidad del currículo. Así, para facilidad de la argumentación, el análisis se dividió en las 4 líneas curriculares. En la primera de ellas (línea de teoría política), lxs estudiantes se someten a la enseñanza de referencias teóricas, perspectivas de análisis y enfoques mayoritariamente guiados por la modernidad-colonialidad. Las asignaturas de esta línea se sitúan acríticamente ante las implicaciones epistémicas y ontológicas de las bases disciplinares que ofrecen. Así mismo, se evidencia una tendencia hacia la producción de conocimiento no situado en los contextos, historias coloniales y/o jerarquías de dominación. La segunda línea, la de metodología, continúa con la reproducción del conocimiento descontextualizado y valoriza la figura de lxs investigadorxs como sujetxs despojadx de territorio y corporeidad que actúan sobre el “objeto” de estudio. Esto, sumado al predominio de enfoques investigativos modernos, mayormente elaborados por hombres del norte global, resulta en la formación de profesionales sin responsabilidad investigativa, altamente propensxs a incurrir en extractivismo epistémico y abstraídxs de la posibilidad de sentir empatía más allá de su individualidad.

Con relación a la línea de sistema político colombiano encontramos evidentes tendencias ideológicas hacia las corrientes de pensamiento tradicional de la ciencia política importadas desde estados unidos. Este impulso por aplicar el conocimiento norteamericano al contexto colombiano orienta el conocimiento hacia el objetivo de reforzar la institucionalidad del estado-nación moderno y la democracia liberal representativa, respondiendo a una lógica mercantilizada de la política. Todo lo anterior resulta en un ejercicio profesional que no cuestiona las estructuras de poder inherentemente marcadas por el privilegio socioracial en contextos como el colombiano. Por último, la cuarta línea analizada fue la del énfasis en integración al sistema internacional. En esta línea también hay una tendencia acrítica sobre la escogencia de los autorxs de los textos obligatorios, la mayoría hombres norteamericanos/europeos. Del mismo modo, se observó una predominancia teórica hacia

contenidos que omiten las relaciones de dominación derivadas de las heridas coloniales, lo que resulta en un conocimiento descontextualizado. Esta visión acrítica sobre las divisiones en el sistema-mundo y las acciones de los países en un orden mundial imperialista genera una desconexión emocional propia de una estructura moderno/colonial del sentir. Así mismo, la preponderancia del discurso desarrollista responde a una visión colonizada que desestima la capacidad de acción y pensamiento de las comunidades sobre sus territorios, proyectando el ejercicio politológico hacia la defensa de lógicas neocoloniales.

En el tercer y último capítulo se buscó complejizar, a partir de un ejercicio autoetnográfico de la memoria, nuestra propia constitución como sujetxs blancxs estudiantes de ciencia política en la Universidad Javeriana Cali. Desde una perspectiva crítica, procuramos visibilizar la construcción de nuestra blanquitud como un proceso ligado a nuestra ubicación corpopolítica y experiencias de vida. El análisis se estructuró en tres momentos: las "Herencias y orientaciones", donde exploramos nuestra infancia y adolescencia, identificando cómo las subjetividades blancas se configuran desde relaciones racistas y clasistas heredadas; "Discursos, prácticas e imaginarios racializantes", que abordó nuestro tránsito por el pregrado entre 2020 y 2024, destacando cómo la carrera de ciencia política refuerza el privilegio blanco a través del currículo, pero a la vez nosotras como sujetas que habitaban el espacio aportamos a dicha reproducción; y finalmente, "Rupturas, fracasos y paradojas", que exploró los afectos y contradicciones al confrontar nuestra blanquitud y el deseo de orientarnos hacia otro tipo de subjetivación. Este ejercicio permitió evidenciar que el privilegio socioracial no solo se reproduce institucionalmente, sino también a través de las trayectorias individuales de subjetivación. Nuestras experiencias universitarias estuvieron atravesadas por una disciplina que reprodujo los valores del proyecto moderno-colonial, influenciando nuestras prácticas y perspectivas de manera consciente e inconsciente. Al conectar nuestras propias vivencias con los procesos de racialización en la universidad, pudimos identificar que las trayectorias de blanquitud no pueden entenderse sin una referencia a los contextos históricos e institucionales que las estructuran. Asimismo, el ejercicio dio cuenta de la importancia de la incomodidad y el desajuste emocional como elementos transformadores para cuestionar el privilegio blanco. Es de resaltar que el ejercicio no arrojó soluciones definitivas. Este nunca fue su objetivo. Más bien buscábamos exponer nuestras experiencias de reflexión y autocrítica como un medio para aportar a la desestabilización de las jerarquías de poder que perpetúan la blanquitud: desorientar los arreglos normativos del privilegio, planteando la posibilidad de otras formas de subjetivación, conscientes de las complejidades emocionales y políticas que ello implica.

Antes de revisar algunas ideas para concluir este texto, es importante resaltar ciertos límites de la presente investigación. Inicialmente, las problemáticas abordadas en este ejercicio son realmente complejas de introducir en los presupuestos metodológicos tradicionales derivados del método científico como las monografías, tesis y/o investigaciones de campo. Gran parte de los presupuestos epistémicos de las corrientes decoloniales buscan precisamente romper con los paradigmas modernos de una producción de conocimiento estricta, positivista, descontextualizada, no situada, con normas de procedimiento que no dan espacio al sentir, por ello, resulta incluso incoherente enmarcarlas en estos formatos pragmáticos y hegemónicos. Un primer paso para transformar el conocimiento en clave decolonial tiene que ver con dar paso a la diversidad epistémica en nuestros diseños curriculares pero también en las metodologías con las que luego se va a exponer lo aprendido, tomando en serio el pensamiento crítico de pensadores y pensadoras más allá del canon occidentalocéntrico que, desde sus ubicaciones epistémicas subalternas, han formulado alternativas al proyecto civilizatorio de muerte que es la modernidad occidental.

Por otro lado, nada de lo aquí plasmado fue escrito con el objetivo de proponer cambios institucionales en ningún nivel. La blanquitud ya nos ha otorgado suficiente predominio en la jerarquía socioracial, y la problematización de la misma responde, entre otras cosas, a abandonar los impulsos por estar siempre ubicadxs en la centralidad que otorga agencia a los cuerpos blancos. Una de las potentes reflexiones que genera Sara Ahmed (2007) es que después de todo, preguntar “¿qué podemos hacer entonces lxs blancxs?” es reproducir una vez más el solipsismo según el cual lxs blancxs son quienes hablan, imaginan, piensan, ejecutan y solucionan: es volver a poner la agencia en el lugar del sujetx blancx, cuando lo necesario es descentrarlx y posicionarlx como implicadx en la crítica. Tampoco cabe la pregunta de cuáles son los caminos para resistir a la blanquitud. Pretender generar respuestas cuando apenas generamos las preguntas sobre nuestras propias configuraciones puede significar que a lo mejor no estamos tan dispuestxs a escuchar. Primero es necesario describir cómo el mundo está cohesionado en torno a la blanquitud, visibilizar los hábitos institucionales de la misma, traer al frente lo que está detrás y no es visto (Ahmed, 2007). Sin duda, la primera decisión política ha de ser la de escuchar sobre el racismo. Una fenomenología de la blanquitud se niega a prometer soluciones, y por eso mantiene abierta la fuerza de la crítica.

Así pues, si buscamos responder a la pregunta “¿de qué manera se reproducen los lugares de privilegio socio-racial al interior de la carrera de ciencia política de la universidad javeriana

seccional cali?”, los hallazgos de este ejercicio investigativo brindan elementos fundamentales, pero no definitivos. Con seguridad sería posible profundizar mucho más en los aspectos abordados en este trabajo, y esperamos que esa sea una labor que continúe y sea asumida cada vez por más personas. Por lo pronto, con los hallazgos de esta investigación sale a la luz una historia colonial que no suele estar tan visibilizada en el quehacer politológico de la carrera. La revisión histórica realizada muestra cómo las instituciones educativas se forman con objetivos particulares ligados a proyectos enmarcados en el proceso civilizatorio de la modernidad/colonialidad. Historizar la universidad occidentalizada es una tarea fundamental para comprender las lógicas políticas que operan hoy en su interior, y esta investigación procuró adelantar ese ejercicio. Ello permitió conectar el espacio académico en cuestión con la genealogía institucional que le precede, y que, como se argumentó, opera como un conjunto de herencias que dotan a la institución de una cierta orientación reproducida en la subjetividad de aquellos cuerpos que la habitan.

Una conclusión que deja la investigación es que el currículo no se puede comprender aislado de la historia que lo precede, pero tampoco de las implicaciones simbólicas y materiales que se derivan de él. En la práctica esto significa que los espacios académicos, a la vez que toman la forma de los cuerpos que los han habitado históricamente (en este caso miembros de las élites socio raciales en España inicialmente, después en las ciudades coloniales y finalmente en Cali), operan también como dispositivos de orientación de las nuevas subjetividades que ingresan a ellos. Esta orientación hacia un tipo particular de construcción subjetiva inicia incluso antes de que la persona ingresa al espacio, pues los procesos de reclutamiento actúan como “filtros” previos que determinan cuáles cuerpos pueden ingresar a los espacios y cuáles no. Estos filtros, nuevamente, están determinados por estructuras histórico raciales, y por lo tanto están relacionados con la reproducción de los privilegios de blanquitud. Por eso hace sentido que en la academia haya una mayoría de personas blancas/blanco-mestizas: este es un espacio que ha tomado la forma de un cuerpo blanco/blanco-mestizo, reproduce conocimiento mayoritariamente producido por cuerpos blancos/blanco-mestizos, y se propone formar a su estudiantado bajo preceptos blanco/blanco-mestizos.

Dicho esto, es importante resaltar que una perspectiva empática es fundamental para realizar este tipo de ejercicios, y vale hacer una anotación al respecto. El trabajo crítico y autocrítico tiene la característica de enfocar su fuerza crítica en las estructuras de poder y los sistemas de dominación. No en las personas. Por lo tanto, algo que siempre se tuvo en cuenta en la presente

investigación es que partimos de la compasión y la empatía que esas estructuras y esos sistemas no tienen con las personas. Desde el inicio del texto se hizo énfasis en que no se trataba de emitir juicios ni acusaciones contra nadie a nivel personal, pues intentar hacerlo no tendría sentido, sería incoherente con los objetivos del ejercicio. Al contrario, la academia occidentalizada que habitamos necesita urgentemente más reflexiones estructurales y comunitarias, y menos procesos individualizantes que terminan por reproducir violencias en contra de las personas y sus cuerpos. En últimas, las instituciones también pueden atravesar momentos de desorientación, y uno de los intereses de este tipo de trabajos es mostrar posibles caminos hacia ello.

Creemos que la realización de este trabajo representa una de las posibles formas de generación colectiva de conocimiento. Lo presentado en esta investigación no habría sido posible sin la conexión emocional que existe entre nosotrxs las autoras. En unas ciencias sociales individualistas que nos han enseñado a aislar cualquier tipo de sentir de la producción de conocimiento, forjar relaciones afectivas en medio de la academia e intentar colectivizar el conocimiento constituye un tipo de resistencia a la ontología moderno/colonial de las subjetividades despojadas de contextos, emociones y experiencias. Quizá nuestras trayectorias de blanquitud nunca hubiesen sido problematizadas si una, de la mano de la otra, no nos hubiésemos acompañado en el camino por develar las violencias propias de nuestras constituciones socioraciales. Dejarse interpelar por las historias que nos atraviesan supone no solo responsabilidades epistémicas, sino también afectaciones más allá de la racionalidad que atraviesan nuestras sensibilidades, por ello, encontrar resguardo en unx otrx empático puede resultar en la generación de conocimientos sociales más conscientes de la diversidad de matices que atraviesan a lxs cuerpos, lejanos a la pretensión de un “yo” aislado del mundo, y quizá también, más respetuosos con todas las formas de vida.

6. REFERENCIAS

- Aguirre, C. (2019). Apuntes para una corpo-política desde las escrituras de Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Universum* (Talca), 34(1), 15-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762019000100015>
- Ahmed, S. (2007). A Phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*. Vol. 8, No.2, 149-168.
- Álvarez-Uría, F (2000) La educación jesuítica en la génesis de la Modernidad. En torno a la tesis de Max Weber. *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, 2000, 4: 201-229. ISSN: 1138-5863
- Álvarez Gallego, A., (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Nómadas*, 41, 45-61.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands. La frontera*. Capitan Swing Libros S.L.: Madrid.
- Arroyo, A. y Alvarado, S. V. (2016). Conocimiento en co-labor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 14(25), 121-148.
- Baquero, S. A., Caicedo, J. A., y Rico, J. C. (2015). Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis político N. 85*, 76-92.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160.
- Bouteldja, H. (2016). *USTEDES LOS BLANCOS*. Instituto para el Diálogo Global. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.25: 253-263, julio-diciembre. España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/396/39649915012/39649915012.pdf>
- Butler, J. (2014). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Campos, A. (2012). *Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario*. Universidad de la Habana, 273, 184–198.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Caicedo, J., Baquero, S. y Cuellar, J. (2014). Una ciencia política transdisciplinar en Colombia. *Civilizar 15* (28): 135-150, enero-junio. (p. 135-149)

- Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez, juv* 8(1), 607-630.
- Chadi, M (2023) Contra la colonialidad de la cooperación y solidaridad internacionales. *Descolonizar! Conceptos, desafíos y horizontes políticos*, n°24. Recuperado de: <https://www.ritimo.org/Contra-la-colonialidad-de-la-cooperacion-y-solidaridad-internacionales>.
- Colmenares, G. (1969). *Las haciendas de los jesuitas en el nuevo reino de granada*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Colmenares, G. (1984). Los jesuitas: modelo de empresarios coloniales. *Boletín Cultural y Bibliográfico* (26-2), 42-53.
- Collins, C. D. (1983). Formación de un sector de clase social: La burguesía azucarera en el Valle del Cauca durante los años treinta y cuarenta. *Historia y espacio*, 9, 44-112. ISSN-e 0120-4661.
- Cuartas Chacón, C. J. (2021). *El nacimiento de la Javeriana colonial*. Pontificia Universidad Javeriana. Tomado de: <https://www.javeriana.edu.co/repositorio-hoy-en-la-javeriana/el-nacimiento-de-la-javeriana-colonial/>
- Curiel, O. (2018). ¿Qué es la decolonialidad? *Curso intersemestral e internacional Estudios Críticos Latinoamericanos en Dis/Capacidad*. Bogotá: Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=2non_MMVXGc&t=1275s
- Curiel, O. (2009). Las paradojas de la política de la identidad y de la diferencia. En *Derecho, interculturalidad y resistencia étnica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- De Oto, A. (2013). Lugares fanonianos de la política: de la lengua al cuerpo y del cuerpo a la cultura nacional. En Olivia E., Stecher L. y Zapata C. (Eds.). *Frantz Fanon desde América Latina: lecturas contemporáneas de un pensador del siglo XX*. Buenos Aires: Corregidor, pp. 67-96.
- De Souza. M. & Wilcox. M (2022). Horizons of decolonization in marketing: a proposal based on the critique of coloniality of the globalization of markets theory. *Cadernos. EBAPE.BR*, v. 21, n° 2, Rio de Janeiro, e2022-0134, 2023. s, Rio de Janeiro, RJ – Brazil.
- Dussel, E. (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del «mito de la modernidad»*. La Paz, Plural Editores.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de Liberación*. México: Edicol.

- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En L. E, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (p. 24-33). Buenos Aires: CLACSO.
- Dussel, E. (2012). Meditaciones anticartesianas: sobre el origen del antidiscurso filosófico de la modernidad. En R. Grosfoguel, & R. Almanza Hernández (Ed.), *Lugares Descoloniales. Espacios de intervención en las Américas* (p. 11-58). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Dussel, E (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”. Edgardo Lander, Compilaciones. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.
- Drullard, M. (2023). *El feminismo ya fue. Manifiestos de una mula*. OnA Ediciones. Tierras Colectivas. México, D.F.
- Duque, J. (2013). Tres momentos de la institucionalización de la enseñanza de la Ciencia Política en Colombia 1968-2012. *Papel Político*, 18(1), 15-55.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y Blanquitud*. Ediciones Era S. A. de C. V. México, D. F.
- Escobar, A. (1999). The invention of development. *Current History*, 98(631), 382-386. Retrieved from <https://doi.org/10.1525/curh.1999.98.631.382>
- Fabian, J. (1983). *Time and the other: How anthropology makes its object*. Columbia University Press.
- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (2015) *Proyecto Educativo de la Carrera de Ciencia Política*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Fanon, F. (2019). *Los condenados de la tierra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica SAS.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Colección Caronte Ensayos. La Plata: Altamira.
- Fregoso, G. (2016). *Racismo y marcadores de diferencia entre estudiantes no indígenas e indígenas en México*. Desacatos. Revista de Ciencias Sociales, 51, 18–31.
- Fúnez-Flores, J. (2023). Anibal Quijano: (Dis)entangling the geopolitics and coloniality of curriculum. *The Curriculum Journal*. 2023, 00: 1-19.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz y Gernika Gogoratuz, Bilbao. 354p.

- Gómez, D. (2022). Conflictos interétnicos en las antiguas haciendas jesuitas del Valle de Cúcuta. El caso de los nuevos esclavos de Juan Gregorio Almeida (1773-1810). *Historia Caribe - Volumen XVII No. 40*, 75-98.
- Gómez-Hernández, E. (2015). Investigación decolonial desde el trabajo social. *Revista Cambio Social*, 1, 162-176.
- Gordon, L. (2009) *A través de la zona del no ser. Una lectura de Piel negra, máscaras blancas en la celebración del octogésimo aniversario del nacimiento de Fanon*, en *Piel negras, máscaras blancas*, Frantz Fanon (Madrid: Editorial Akal, 2009), 257.
- Grosfoguel, R (2007) Latinos (as) y la descolonización del imperio estadounidense en el siglo XXI. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.6: 115-135, enero-junio. Recuperado de: <https://www.revistatabularasa.org/numero-6/grosfoguel.pdf>
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 341-355.
- Grosfoguel, R. (2014). *De la crítica poscolonial a la crítica descolonial*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=IpIfyoLE_ek&t=1787s
- Grosfoguel, R. (2017). El manifiesto descolonial de Houria Bouteldja: Del grito secular moderno occidental "Patria o muerte" a la invocación sagrada "Allahou Akbar" . En H. Bouteldja, *Los blancos, los judíos y nosotros. Hacia una política del amor revolucionario* (págs. 5-18). Ciudad de México: Edicionesakal México, S.A. de C.V.
- Grosfoguel, R. (2021). *Ramón Grosfoguel responde a la pregunta "¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales?"*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=HxD-MDvpVd8>
- Grosfoguel, R. (2022a). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Ciudad de México: Edicionesakal México, S.A. de C.V.
- Grosfoguel, R. (2022b) Los cuatro cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental. *Revista Izquierdas. Una mirada histórica desde América Latina*, 51, 1-20.
- Gilmore, R. W. (2022). *Abolition geography: Essays towards liberation*. Verso Books.
- Gutiérrez, C. (2017). José Hilario López y la expulsión de los jesuitas en 1850. *Credencial Historia*, (98). Banco de la República. Tomado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-98/jose-hilario-lopez-y-la-expulsion-de-los-jesuitas-en-1850>

- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad Femenina*. Madrid: Eagles
- Leyva, S. & Ramirez, M. (2015). La ciencia política en Colombia: Una disciplina en continua expansión. *La Ciencia Política en Colombia. Una mirada a sus orígenes y fundadores*. EAFIT
- Lipschutz, A. (1944). *El indoamericanismo y el problema racial en las Américas* (2a. ed.). Editorial Nascimento.
- Loyola, I. (1963). *Obras completas de San Ignacio de Loyola*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).
- Marín, J. (2018). Institucionalidad y poder. La expulsión de los jesuitas y los colegiales reales del Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé, Santafé de Bogotá. *Revista de Indias, LXXVIII/273*: 459-503.
- Martínez Casas, R., Saldívar, E., Flores, R. & A. Sue, C. (2019). *Las múltiples caras del mestizaje*. En E. Telles & R. Martínez Casas (Eds.). *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina* (pp.56–107). México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado-Torres, N. (2006). Toward a Critique of Continental Reason: African Studies and the Decolonization of Imperial Cartographies in the Americas, en L. Gordon y J. A. Gordon (coords.), *Not Only with our Master's Tools: Theoretical Explorations in African-American Studies*, Boulder, Col., Paradigms Press, pp. 51-84.
- Martínez Casas, R., Saldívar, E., Flores, R. & A. Sue, C. (2019). Las múltiples caras del mestizaje. En E. Telles & R. Martínez Casas (Eds.). *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina* (pp. 56–107). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Madrid: Editorial Melusina, S.L.
- Múnera, L. (2019). La alteridad epistemológica. Una perspectiva desde América Latina. *Ciencia Política, 14*(28), 281-305.
- Murcia, J. A. (2018). Ciencia política: críticas y propuestas en el desarrollo del campo disciplinar. *Diálogos de Derecho y Política, (21)*, 63-73.
- Nkrumah, K. (1970). *Neocolonialism. The last stage of imperialism*. London: Panaf Books.
- Ortiz Piedrahita, V., & Tavolaro, L. (2021). Naturalización de la blanquitud y privilegios asociados en espacios universitarios marcados por políticas afirmativas. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas V. 15, N. 2*, 240-259.

- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. (2018). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de la investigación. *Hallazgos*, vol. 16, núm. 31, pp. 1-20, 2019. Universidad Santo Tomás. Colombia
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018b). Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, 7(30), 172-200.
- Pérez, A. (2017). “Eres muy blanca para ser de allá”: racialización y blanquitud en instituciones de educación superior, Colombia. *La manzana de la discordia*, julio 2017, Vol. 12, No. 1. 49-60.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2024). *Pontificia Universidad Javeriana*. Asamblea IAJU 2025. Tomado de: javeriana.edu.co/asamblea-iaju-2025/acerca-de-pontificia-universidad-javeriana?reload=1
- Pratt, M. (1992). *Imperial Eyes. Travel Writings and Transculturation*. Londres: Routledge
- Puello-Socarrás, J. (2011). Convencionalismos y subversiones epistemológicas. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, (1), 198-226.
- Puello-Socarrás, J. y Jiménez, C. (2019). Entre la ciencia política convencional y la(s) politología(s) alternativa(s): hitos históricos y debates actuales. *Ciencia Política*, 14(27), 175-205.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). Buenos Aires: Clacso.
- Rama, A. (1996). *The lettered city*. Duke University Press.
- Ramirez, E (2004) Implementación de la Ratio Studiorum en el Colegio San Bartolomé (1604-1767). *THEOLOGICA XAVERIANA* 152. (p. 651-678)
- Ravecca, P. (2010). La política de la ciencia política, ensayo de introspección disciplinar desde América Latina hoy. *Revista América Latina*, (9), 173-210.
- Retamozo, M. (2009). La ciencia política contemporánea: ¿construcción de la ciencia y aniquilamiento de lo político? Apuntes críticos para los estudios políticos en América Latina. *Andamios*, 6(11), 71-100.
- Robinson, C. (1983). *Black Marxism. The Making of the Black Radical Tradition*, Londres, Zed Books.
- Rodriguez, A. (2019). Una crítica descolonial de la paz liberal: percepciones de las prácticas de paz. *Revista de Paz y Conflictos* Vol. 12 N. 2, 199-223.

- Romero, J. E., & Betancur, M. (2022). La ciencia política en Colombia en el siglo XXI: notas sobre cómo la disciplina ha reflexionado acerca de sus marcos epistemológicos. *Revista Ratio Juris Vol. 17 N.34*, 343-368.
- Saldívar, E. (2012). Racismos en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En A. Castellanos Guerrero & G. Benítez Landázuri (Eds.). *Racismo y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (p. 49–76). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Juan Pablos Editor.
- Said, E. (2003). *Orientalism*, Nueva York, Vintage Books [ed. cast.: *Orientalismo*, Barcelona, Debolsillo, 2003].
- Sánchez, A. (2023). ¿Cómo hablar de blancura, blanquitud y blanqueamiento en el contexto latinoamericano? *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No. 45: 25-46, enero-marzo de 2023.
- Sánchez, J. (2022). ¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales? Entrevista a Ramón Grosfoguel. *ENTREVISTA. Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista internacional de filosofía y teoría social*. Universidad de Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Sandoval Avella, L. (2005). *Informe sobre trayectoria estratégica*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Segato, R. L. (2018). A manifesto in four themes (R. McGlazer, Trans.). *Critical times*, 1(1), 198–211. <https://doi.org/10.1215/26410478-1.1.198>
- Segato, R. L. (2007) El Edipo brasileiro: la doble negación de género y raza, en Femenías, María Luisa (ed.) *Perfiles del Feminismo Iberoamericano*, volumen 3. Buenos Aires: Catálogos.
- Smith, E. (2017). Democracia participativa desde una concepción transmoderna y descolonial. *Koinonia. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y Aplicadas*. Año II. Vol II. N°3. Ene- Jul 2017. Santa Ana de Coro, Venezuela.
- Stein, S. (2022). *Unsettling the university*. Princeton University Press.
- Subirats, J. (2012). Repensar la ciencia política, repensar las ciencias sociales en los nuevos escenarios. Efectos en los formatos de evaluación académica y de financiación de la investigación. En P. Gentili y F. Saforcada (Coords.), *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado* (p. 71-93). CLACSO.
- Telles, E. & Martínez Casas, R. (Eds.). (2019). *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Trouillot, M. R. (2015). *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press.

- Turner, K. (2022). Disrupting coloniality through Palestine solidarity. *Interfere*, 3, 6–34.
- Universidad Javeriana Cali. (2010). *Breves notas históricas sobre la presencia de los Jesuitas en el Cauca y el Valle*. Universidad Javeriana Cali, Segundo Semestre de 2010, No. 43, Edición Especial. Tomado de: https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/oa_regionalizacion/assets/PDF/M1U1.pdf
- Urrea, F., Viáfara, C. & Viveros Vigoya, M. (2019). Del mestizaje blanco al multiculturalismo triétnico. En E. Telles & R. Martínez Casas (Eds.). *Pigmentocracias. Color, etnicidad y raza en América Latina* (pp.108–158). México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. (2021). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Ediciones DADO.
- Viveros Vigoya, M. (2015). Social Mobility, Whiteness, and Whitening in Colombia. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 20(3), 496–512. <https://doi.org/10.1111/jlca.12176>
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones Abya- Yala.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo. *Polis. Revista Latinoamericana*. <http://journals.openedition.org/polis/7138>
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wolf, E. (1993). *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *The New Centennial Review*, 3(3), 257–337.
- Zembylas, M. (2021). Sylvia Wynter, racialized affects, and minor feelings: Unsettling the coloniality of the affects in curriculum and pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 54(3), 336–350. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1946718>