

DESCOLONIZAR LAS FRONTERAS DE LA UNIVERSIDAD – PENSAMIENTO SITUADO Y AFINIDADES PARCIALES

*Leidy Carolina Cardona Hernández**

Universidad del Quindío

<https://orcid.org/0000-0003-0020-4743>

*Carlos Mario Fisgativa Saboga***

Universidad del Quindío – Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5213-8675>

RESUMEN

Este artículo identifica los desafíos epistemológicos e institucionales para las ciencias sociales y humanas en las universidades ante el capitalismo cognitivo, las violencias estructurales y epistémicas, implicadas en la producción de conocimiento. Para ello, se revisan los límites fundacionales de los saberes y de las instituciones, desde las críticas de Derrida y Santos a las estructuras moderno/coloniales. Luego, se remite a las epistemologías situadas de Haraway y Castro-Gómez para cuestionar la pretensión del conocimiento neutro y universal. Por último, se consideran los aportes de la teoría decolonial, las epistemologías feministas, los enfoques interseccionales, como rutas político-emancipatorias para la investigación y la extensión social en las instituciones de educación superior. Para concluir que, ante los desafíos y anuncios de crisis de las universidades y de las humanidades, las perspectivas expuestas ofrecen diagnósticos que posibilitan la negociación de afinidades parciales, tejidos pluriversos de saberes, praxis compartidas desde la acción colectiva para la democratización del conocimiento.

Palabras clave: Extensión social; Investigación; Descolonización; Pluriversidad; Universidad.

RESUMO

DESCOLONIZAR AS FRONTEIRAS DA UNIVERSIDADE PENSAMENTO SITUADO E AFINIDADES PARCIAIS

Este artigo identifica os desafios epistemológicos e institucionais para as Ciências Sociais e Humanas nas universidades diante do capitalismo cognitivo,

* Doctora en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales. Forma parte del grupo de investigación en Estudios Regionales. Co-investigadora e investigadora principal de proyectos sobre educación, mujeres, cultura y resistencias. Docente e investigadora del Programa Trabajo Social de la Universidad del Quindío. Quindío, Colombia. E-mail: lcardona@uniquindio.edu.co

** Doctor en filosofía de la Universidad de Buenos Aires> Profesional en filosofía de la Universidad del Quindío (Colombia), Magíster en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Docente e investigador del Programa de Filosofía de la Universidad del Quindío (Colombia), dirige la Revista Disertaciones e investiga en los grupos Marginalia y Politia. Quindío-Colombia. E-mail: cmfisgativa@uniquindio.edu.co

da violência estrutural e epistêmica, envolvida na produção de conhecimento. Nessa ordem, são revistos os limites fundacionais do conhecimento e das instituições, desde as críticas de Derrida e Santos às estruturas modernas/ coloniais. Em seguida, são discutidas as epistemologias situadas de Haraway e Castro-Gómez para questionar a reivindicação de um conhecimento neutro e universal. Por fim, as contribuições da teoria decolonial, das epistemologias feministas e das abordagens interseccionais são consideradas como rotas político-emancipatórias para a pesquisa e extensão social nas instituições de ensino superior. Concluir que, diante dos desafios e anúncios de crise das universidades e das humanidades, as perspectivas apresentadas oferecem diagnósticos que possibilitam a negociação de afinidades parciais, tecidos pluriversos de conhecimento, práxis compartilhadas a partir da ação coletiva para a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Extensão social; Pesquisa; Descolonização; Pluriversidade; Universidade.

ABSTRACT

DECOLONIZING THE BORDERS OF THE UNIVERSITY SITUATED THINKING AND PARTIAL AFFINITIES

This article identifies the epistemological and institutional challenges for Social and Human Sciences in universities in the face of cognitive capitalism, structural and epistemic violence, involved in the production of knowledge. In that order, the foundational limits of knowledge and institutions are reviewed, from the criticisms of Derrida and Santos to modern/colonial structures. Then, are discussed the situated epistemologies of Haraway and Castro-Gómez to question the claim of neutral and universal knowledge. Finally, the contributions of decolonial theory, feminist epistemologies, and intersectional approaches are considered as political-emancipatory routes for research and social extension in higher education institutions. To conclude that, in the face of the challenges and crisis announcements of universities and the humanities, the perspectives presented offer diagnoses that make possible the negotiation of partial affinities, pluriverse fabrics of knowledge, shared praxis from collective action for the democratization of knowledge.

Keywords: Social Extension; Research; Decolonization; Pluriversity; University.

Introducción¹

Es algo frecuente decir que la universidad, las humanidades o las ciencias sociales enfrentan una situación de crisis. Este es un asunto que ha de ser problematizado para que su carga

retórica o emotiva no impida hacer análisis concretos (Bacevic, 2018; Mui; Murphy, 2019). Cuestiones presupuestales, roles en la formación profesional llevan a afirmar que la crisis anuncia una pronta extinción y la consecuente dominación por una racionalidad tecnocrática que funciona como el adversario con el cual se ha de dar un duelo (Rivero Franyutti,

¹ Las investigaciones que dieron lugar a este artículo han tenido en cuenta los principios de la ética y la integridad científica para la recolección, análisis y divulgación de los datos. Se han respetado los derechos de autor. No se han utilizado herramientas IA generativas en la redacción de este artículo.

2013). La masividad de estos argumentos motiva a indagar si en vez de discursos de crisis que anuncian finales distópicos, requerimos otras preguntas y categorías de análisis que permitan comprender las humanidades o las ciencias sociales en las universidades del siglo XXI y desde Suramérica.

En este artículo reflexionamos desde nuestro quehacer de formadores en investigación (Cardona Hernández, 2023), apoyándonos en las propuestas de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2019), Jacques Derrida (1997), Catherine Walsh (2007, 2017), Achille Mbembe (2023), Eduardo Restrepo (2018) y Santiago Castro-Gómez (2015, 2007), dado que enriquecen el debate epistémico-político, brindan herramientas conceptuales, metodológicas y pragmático-políticas, con las cuales es posible posicionar saberes alternativos ante los sistemas de dominación colonial (Silveira, 2023), y sus efectos de poder sobre las configuraciones epistemológicas y administrativas de la universidad, así como sobre los cuerpos colonizados, marginados y despojados en nuestro Sur-Sur.

Consideramos apuestas desde la teoría decolonial y las epistemologías feministas situadas que exploran alternativas para “agrietar” las estructuras universitarias, para repensar la acción política en lo educativo y transitar hacia formas plurales de conocimiento, la democratización del saber popular, el reconocimiento de los derechos colectivos y la construcción política de nuevas culturas de los saberes. Estas herramientas metodológicas y sus posicionamientos epistemológicos se traducen en la consolidación de escenarios alternativos y emancipatorios, como los explorados por las pedagogías críticas latinoamericanas, que posibilitan la creación de prácticas educativas, investigaciones y apuestas sociales para la descolonización de la educación. A su vez, contribuyen a la búsqueda de una “democracia de alta intensidad” (Santos, 2004) en doble vía, la primera como forma de acción institucional contrahegemónica y la segunda en la articulación de la acción colectiva que posibilita el diá-

logo entre las universidades y los movimientos populares.

Con este propósito, acudimos a la “descolonización epistémica” (Quijano, 2012), a la “práctica política decolonial” (Grosfoguel, 2007), y a lo que Santos (2007) propone como desplazamiento del paradigma de la modernidad epistemológica y sociopolítica. También, recurrimos a perspectivas epistemológicas situadas o localizadas, según las cuales no se da conocimiento neutro y ajeno al posicionamiento de individuos y comunidades (Flórez Flórez; Olarte-Olarte, 2020). Tales posicionamientos teóricos tienen importantes referentes, tanto suramericanos como provenientes de otras latitudes, en campos como las ciencias, la filosofía o las ciencias sociales.

Nos proponemos problematizar algunos de los modelos institucionales y epistemológicos de origen moderno/colonial que estructuran las universidades, sus distribuciones en saberes y disciplinas, así como la formación en investigación y extensión social. Nos cuestionamos si se piensa un deber ser de las universidades y de la enseñanza desde criterios que corresponden con principios fundacionales propios del siglo XVIII centro europeo (Fisac, 2020), acerca del lugar y límites que resguardan el saber universitario según planteamientos de la Ilustración (Senatore, 2018). Lo que remite a un proyecto tal vez caduco que ofrece un engañoso contraste y que justifica las declaratorias de crisis, cuando no se consideran alternativas que problematicen los modelos ilustrados y moderno/coloniales. Si la universidad supone estructuras del saber y de su gestión administrativa que mutan con el tiempo y que se configuran localizadamente, es necesario pensar articulaciones alternativas.

Si se contrasta el devenir actual de estas instituciones con imágenes de otras épocas y latitudes que necesariamente sirven como un marco de referencia, la formación en ciencias sociales y humanidades en Suramérica se encontraría en desventaja, al asumir patrones coloniales de saber, poder y ser, que se enmar-

can en el escenario desarrollista, capitalista, patriarcal, y que sustentan el diagnóstico de la incidencia de prácticas coloniales en la educación (Aguiló Bonet; Jantzen, 2017; Benzaquen, 2012; Córdoba, 2019; Herrera Casilimas, 2017; Pinheiro Barbosa, 2013; Tavanti, 2018). No es este un punto de partida adecuado para una lectura localizada y que problematiza el lugar de la universidad, la formación en investigación y los procesos de extensión social en relación con una modernidad que supuestamente está en crisis.

Inicialmente, identificamos algunos puntos clave de las discusiones acerca de la universidad moderna para generar contraste con los desafíos que enfrenta en las primeras décadas del siglo XXI. Nos ocupamos de las formas en que las humanidades y las ciencias sociales se han constituido bajo el patrón colonial que se instala en las instituciones educativas y reproduce miradas hegemónicas del mundo, instaurando formas totalitarias de regulación e individuación. Por ejemplo, se puede destacar la incidencia de esquemas coloniales en la legislación educativa en Colombia, en particular, en la Ley 115 de 1994, que desconoce la formación de otros saberes y lenguas y prioriza la formación para la producción (Colombia, 1994), esto implica la necesidad de transformar el currículo desde apuestas interculturales y decoloniales que reconozcan las diversidades, la pluralidad étnica y cultural desde un enfoque emancipador.

Entender nuestro rol como docentes e investigadores en las universidades sudamericanas del siglo XXI, exige pensar las temporalidades y las localizaciones para no contentarnos con los relatos acerca de un futuro ya resuelto y sin alternativas, de allí la necesidad de examinar configuraciones para las instituciones de educación superior. Lo anterior implica reconsiderar los sustentos del conocimiento y las divisiones disciplinares, “como respuesta a un conjunto de desafíos que las universidades de todo el mundo han enfrentado” (Mbembe, 2023, p. 57) y generar “algunas preguntas sobre

el nuevo estatuto del saber y de las disciplinas, sobre los lenguajes de la crítica académica y no-académica, en un paisaje universitario marcado por la globalización neoliberal” (Richard, 2009, p. 70); cuestión que obliga considerar apuestas contrahegemónicas para problematizar el saber académico, las estructuras disciplinares tradicionales y administrativas que lo sustentan.

Las fronteras de la universidad

Para establecer el campo de nuestra indagación, recurrimos a planteamientos de Derrida sobre los límites de la idea de la universidad surgida del proyecto ilustrado, a la cual asociamos las oposiciones jerárquicas propias del eurocentrismo. En numerosas lecturas discute Derrida los criterios para trazar límites jerárquicos y campos de competencia, como condición para la institucionalización de la filosofía según el orden de la razón que sustenta la arquitectónica universitaria (Barrionuevo, 2018; Senatore, 2018; Sierra Blanco, 2023). El autor nos remite a *El conflicto de las facultades* de Kant, en aspectos nodales de esa comprensión de la universidad, así como en polémicas que tienen nuevas versiones en nuestro siglo.

Kant postula límites a la intervención del estado en el espacio del saber universitario para que los sabios juzguen sobre los temas de su propia incumbencia. De modo que, “Kant quería hacer pasar una línea de demarcación entre los sabios de la universidad y los negociantes de la ciencia o los instrumentos del poder gubernamental, entre el interior y el afuera más cerca de la muralla universitaria” (Derrida, 1990, p. 424). También se propone separar las facultades al interior de la universidad, por lo cual la división es doble o múltiple (Kant, 2003, p. 67). A cada conjunto le corresponden funciones y posiciones diferentes en relación con el poder o con el gobierno. Es en ese escenario que se dan los conflictos entre poderes y facultades (González Fisac, 2020; Derrida, 1990, p. 425). Las facultades superiores responden

más cercanamente a lo que el estado requiere, le ofrecen la posibilidad del sanar, del legislar y del guardar de lo religioso. Es el caso de la medicina, el derecho y la teología. Es esta una división *a priori* “según razón” que permite al gobierno gestionar el bienestar de las personas e influirlas mediante enseñanzas. La filosofía está del lado de las facultades menores, dado que no tiene función utilitaria, sino que se funda en la razón y su fin es la verdad, el resguardo. En contra de las apariencias, fundar la universidad en la razón oculta la violencia que le es inherente y que determina los límites que se imponen por la fuerza (Derrida, 1982, pp. 77-76), en un ejercicio de autodeterminación y autofundación para separarse de lo que la rodea.

La fundación de límites que propone Kant responde al gesto de separar entre el saber útil y el teórico. Aquello que tiene que ver con lo técnico, lo económico, lo empírico, los intereses personales y los deseos, estaría del lado opuesto a la razón y sus principios (2003, p. 64). Aunque se supone que en la universidad kantiana hay verdad pura y sin intenciones perversas, saberes descorporeizados y no contaminados por intereses, Derrida evidencia los conflictos que asedian a la universidad:

al hacer pasar por naturales (fuera de dudas y de transformaciones, por consiguiente) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros (...) Se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan —se imponen— al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante (Derrida 1982, p. 60).

Asimismo, Derrida nos exige considerar qué responsabilidades tienen los docentes de cara a el presente y el futuro, ya que no pueden ignorar las tensiones y la necesidad de replantear los nexos con todo lo que rodea y funda la universidad. Como es el caso de las estructuras y conceptos moderno-ilustradas que corresponden con lo que otros pensadores han denominado el esquema moderno/colonial. Por tanto, con-

sideramos es necesario reconocer los efectos colonizadores de la institucionalización de la formación universitaria en filosofía y humanidades, efectos que ya se anunciaban en el modelo ilustrado que propone Kant. Aunque no es la única comprensión que nos cobija, tiene peso en las discusiones acerca de la estructura universitaria y de la repartición de lugares en ella, así como en otras instituciones escolares. Por ello, en *Las pupilas de la universidad*, se recurre a la imagen de universidad como ciudad o fortaleza que al considerarse expuesta o asediada, se preocupa por pensar en los límites del lugar interior y exterior a la institución, recalcando que la delimitación es condición de posibilidad de su espacio interno, instituido por jerarquías y censuras, lo que implica pensar la universidad en tanto dividida, trascendida pero también rodeada por la cuestión del poder. Evidenciando los intereses y la necesidad de confrontar a diferentes actores de la investigación, como las empresas, el aparato militar, actores que cruzan sus intereses con los de los estados y las instituciones universitarias e institutos. Lo que cuestiona las oposiciones entre las investigaciones fundamentales o básicas versus las que tienen una finalidad o una aplicación, es decir, entre lo técnico y lo práctico.

Mientras que el conflicto de las facultades kantiano busca mantener fronteras que resguardan los privilegios y lugares de la filosofía, en la actualidad la discusión tiene que considerar las dificultades para distinguir lo fundamental, teórico y racional de lo tecnológico. Además, la autonomía como condición que determina algunas comprensiones de la universidad puede ser cuestionada (Derrida, 2002, Bacevic, 2018; Mui; Murphy. 2019). Por ello,

Hoy, más que nunca, la determinación del Estado comprende el estado de la ciencia, de todas las ciencias, del todo de la ciencia. El funcionamiento de las estructuras estatales (no hablamos de régimen) depende esencial y concretamente del estado de todas las ciencias y tecnociencias. Ya no se pueden distinguir ahí las ciencias llamadas fundamentales de las ciencias «con finalidad

rentable». Y lo que se ha llamado justamente complejo militar-industrial del Estado moderno supone esta unidad de lo fundamental y lo que posee «finalidad rentable» (Derrida, 1995, p. 129).

Tal comprensión de la universidad frente a lo que la rodea y tal división interna se basan en un modelo de ser humano autónomo, racional y hasta universal. Lo mismo ocurre con los discursos fundacionales de la arquitectónica universitaria que pretenden erigirse como el punto cero del saber, de la observación o de la ciencia. Dado que no hay lugar neutro en la enseñanza vale la pena indagar por la posibilidad de una comprensión de la institución universitaria que no se limite establecer límites inmunitarios basados en la idea de lo propio. Esto aporta para desatar el nudo entre neutralidad del saber, autonomía ciega y crítica auto justificatoria.

En la actualidad y desde Suramérica o el sur global, hay motivos para desconfiar de la bienintencionada comprensión ilustrada y centroeuropea de lo humano (Castro-Gómez, 2015, 2011) y de las consecuencias que puede tener para pensar las oposiciones en las que se funda la universidad. Por ello es fructífero referir las teorías latinoamericanas frente a los debates acerca de las estructuras de la universidad (Chapela; Cerda; Jarillo, 2008). La discusión acerca de la pretendida autonomía universitaria a finales del siglo XX e inicios del XXI es una cuestión álgida pero inevitable. Dado que es legítima la acusación de que se ha tornado en cierre inmunitario o ceguera frente a lo que rodea, constituye e interpela a las universidades. También porque las presiones estatales, empresariales y la gestión administrativa, hacen de la autonomía una cuestión de indicadores y recursos. Al respecto, señala Marilena Chaui:

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nú: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. Virada para seu

próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar coopere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna (2018, p. 350).

Es por ello que Diego Tatian propone mantener las discusiones y el disenso frente a la autonomía universitaria, para no reducirla al valor que tuvo en otros contextos ante los desafíos de otras épocas. Entonces, recurre el adjetivo de heterogénea, para designar, “una universidad sensible a una pluralidad intelectual, estética y social de la que toma sus objetos, y por la que se deja afectar” (Tatián, 2018, p. 29). De este modo, se evitan definir la autonomía universitaria aislada de las necesidades de los pueblos y de la sociedad en la que se funda. La convergencia del cuestionamiento derridiano con los diagnósticos de Chaui y Tatian indica rutas para pensar la universidad que requieren de la “convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común formación de redes contrahegemónicas. No clausura solitaria sino heterogeneidad solidaria (Tatián, 2018, p. 31). En suma, es necesario incluir la heterogeneidad en la universidad sin caer en la heteronomía (entendida como el estar al servicio de la profesionalización, las empresas o el estado).

En este apartado iniciamos un diálogo con Derrida para cruzar el cuestionamiento de la arquitectónica universitaria con la exigencia de identificar las violencias coloniales, capitalistas y patriarcales, en lo que avanzaremos a continuación de la mano de Boaventura de Sousa Santos y otros teóricos latinoamericanos. En el encuentro de estas voces se enriquecen los interrogantes que nos convocan. Además, sustenta nuestra hipótesis: que la formación universitaria y en investigación en Suramérica puede favorecerse al tejer diálogos con tradiciones disciplinares y universitarias con una fuerte trayectoria, como son las ciencias sociales y humanas.

La universidad de las ideas, democrática y utópica

Fundamentada en las fragilidades del presente y las promesas incumplidas de la modernidad, en la obra de Boaventura de Sousa Santos se discute sobre el desmoronamiento de los pilares de la civilización occidental, la colonización de la emancipación, el conocimiento como regulación (exceso de cientificidad) y sobre la incapacidad de las disciplinas, teorías y metodologías para dar cuenta adecuadamente de nuestros tiempos. Comprender el cambio del paradigma de la época moderna es una de las cuestiones de las que se ocupa Santos, desde el posmodernismo de oposición y su apuesta por situar la emancipación social más allá de un paradigma moderno. Esto es relevante para nuestra indagación acerca de configuraciones alternativas de la universidad y para la repartición de roles y lugares en la sociedad actual.

Por modernidad no se refiere Santos (2017) a un periodo específico de la historia centrado en el relato de la filosofía o la ciencia europea, sino en tanto paradigma o estructura. Desde estas consideraciones, afirma que la modernidad está en constante interacción con el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo, lo que genera el asesinato de conocimientos –epistemicidios– que se traduce en la desaparición de culturas y la persistente relación fantasmal entre teoría y práctica. Esto deriva en una violenta homogeneización cultural, la desterritorialización de los saberes y la presencia de estructuras coloniales en la universidad con formas dominantes y universales de concebir el conocimiento, la investigación y la extensión social.

Desde el análisis del proyecto de modernidad, señala Santos que “la modernidad en su versión capitalista se funda en dos sistemas de pertenencia jerarquizada: el sistema de la desigualdad, que niega el principio de la igualdad, y el sistema de la exclusión, que niega el principio de reconocimiento de la diferencia” (2004, p. 12). Al respecto, plantea una transición de paradigmas, que supone dos dimensiones,

una epistemológica “entre el dominante de la ciencia moderna y el emergente, un conocimiento prudente para una vida decente”, y una dimensión social entre el paradigma “dominante —patriarcalismo, consumismo, etc.— y el emergente, del que aún no percibimos sino las vibraciones ascendentes” (Santos, 2019, p. 37).

En el marco de estas consideraciones, Santos (2006) plantea que la razón indolente puede ser vista como el fundamento de la ciencia moderna. La razón indolente comprende diversas formas: la razón metonímica, que parte de la idea de totalidad, orden y dominación. Se presenta como única forma de racionalidad (reduccionismo-dualismo), lo cual conduce a una limitada comprensión de la realidad. La razón proléptica estrecha el presente y desperdicia las experiencias, concibe el mundo de manera lineal, limita entonces las posibilidades plurales, utópicas; por su parte, la razón arrogante es aquella que se imagina incondicionalmente libre, incluso de la necesidad de mostrar su propia libertad y la razón impotente, movilizadora entre determinismo y realismo (p. 103). El despliegue de las distintas formas de la razón indolente resulta fundamental para comprender cómo se presenta en las Universidades, operando desde cinco lógicas: “monocultura del saber, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante y de la lógica productivista” (Santos, 2009, p. 161). Aquí encontramos un paralelo con lo que plantea Derrida respecto a la violencia de la razón ilustrada.

Estos diagnósticos revelan la urgencia de reformas para avanzar hacia una universidad democrática y emancipatoria, problematizando los procesos de formación, atendiendo problemas estructurales como su desfinanciación (particularmente en América Latina), el centralismo, los proyectos modernizadores que conducen a un mercado universitario y a la privatización de la educación. En este sentido, Santos (2021) rastrea las fases en el proceso de mercantilización de la Universidad vinculados a la globalización neoliberal, la desfinancia-

ción y la transnacionalización del mercado universitario. A su vez, identifica la crisis de la hegemonía, la formación de élites y la creencia de ser la única capaz de realizar alguna tarea socialmente relevante para el desarrollo del conocimiento científico, desconociendo otros actores de la investigación y lugares de formación emergentes.

La sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias, la ecología de los saberes y la traducción intercultural son las bases del tránsito hacia una razón cosmopolita –cosmopolitismo insurgente– que amplía el camino metodológico y ético - político necesario para el conocimiento pluriuniversitario, el cual posibilita la generación de alianzas cooperativas y solidarias, en un trabajo articulado con organizaciones de base, movimientos sociales y comunitarios, grupos vulnerables, que replantean el lugar de la investigación y la extensión social. Esta última debe constituirse en una apuesta por la negociación y la agencia social, que requiere de acciones recíprocas y colaborativas para constituirse en una vía para la justicia social, al superar el modelo de actividades y servicios desde la diada Empresa-Sociedad.

Lo pluriuniversitario también se articula con la emergencia de grupos culturales, étnicos, de género, al interior de las universidades, que posibilitan la creación de espacios diversos, de reconocimiento de las diferencias, procesos de acción colectiva, prácticas políticas y sociales que contribuyen a la descolonización de los saberes y a la desmercantilización de la universidad. Para ello, resultan fundamentales la traducción intercultural, los principios de co-presencia e incompletitud, la apuesta emancipatoria propia de la educación popular y las pedagogías críticas latinoamericanas. Puesto que, constituyen líneas de fuga que problematizan el lugar de la universidad entre el siglo XX y XXI, que movilizan las Ciencias Sociales y las Humanidades, el rol docente y la emergencia de escenarios investigativos y formativos contrahegemónicos.

Por ejemplo, en los últimos años las universidades en Colombia han avanzado en la creación e implementación de políticas institucionales para la apropiación social del conocimiento y la ciencia abierta, una estrategia que realiza el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en el marco de la política nacional de fomento a la investigación (Colombia, 2009), que busca generar sinergias entre actores y sectores que intervienen en la producción de conocimiento, y “estimular la creación y consolidación de espacios para la comprensión, reflexión y debate de soluciones a problemas sociales, políticos, culturales y económicos en los cuales la generación y uso de conocimiento científico y tecnológico juegan un papel preponderante” (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2010, p. 4). De modo que las y los investigadores deben hacer alianzas para que los proyectos de investigación tengan incidencia social desde todas las dimensiones. Ahora bien, no se trata de investigaciones mecanizadas centradas en la divulgación científica a partir de la relación ciencia, tecnología y sociedad, sino de la construcción de conocimiento desde la participación activa de diferentes grupos sociales que trabajan de manera articulada a partir de intereses colectivos y de la generación de acciones concretas en los territorios, promoviendo prácticas de intercambio, procesos de intervención social y comunitaria que superan la dimensión de asimilación o producto. Además, actualmente se lleva a cabo el proyecto Misión Ciencias Humanas en Colombia, proyecto que representa “un esfuerzo colectivo para construir de forma participativa una política pública que fortalezca y revalorice las humanidades y las ciencias sociales en el país” (ASCOFADE, 2024), ante los desafíos actuales de financiamiento, los cambios normativos, las condiciones precarias de investigación y gestión del conocimiento (López Jiménez, 2020).

El saber situado: contra un pensamiento disciplinario y formas totalitarias de conocimiento

Ocupémonos ahora de discusiones acerca de la producción de conocimiento situado, en tanto alternativa epistemológica, metodológica y de posicionamiento político frente a concepciones de la ciencia que se pretenden neutras, universales, transparentes, que niegan la subjetividad del investigador, las violencias raciales, epistémicas, de género y clase que las hacen posibles. Para ello, acudimos a la propuesta de Dona Haraway (1997), pensadora que cuestiona los criterios determinantes de la ciencia experimental que se sustenta en procedimientos y tecnologías (materiales, discursivas y sociales) y generan formas de exclusión sistemática de los sujetos otros, sean estos racializados o femeninos. Estos planteamientos se articulan con los de Santiago Castro-Gómez acerca de la problematización de un punto cero, neutral o abstracto desde el cual se fundamenta el conocimiento. En la confluencia de estas dos perspectivas identificamos la intersección de diversas violencias, como también de desplazamientos epistémico-políticos necesarios para pensar las implicaciones respecto a las formas de producción de conocimiento y a la configuración de las instituciones universitarias.

En el texto *El testigo modesto@2.0* Haraway problematiza la figura de un observador distanciado, no emocional y que sirve de testigo ideal para dar cuenta de las formas de producción de conocimiento científico. La autora recurre a las narraciones de la revolución científica y de la Royal Society en el siglo XVII acerca de las observaciones que constituyen “el modo experimental de vida”, y que sustentan los discursos de la ciencia experimental. Se destacan tres tecnologías o procedimientos de objetivación: uno relacionado con la construcción de la bomba de vacío, que sería la tecnología material. Otra es la tecnología literaria o de escritura que permite

narrar las experimentaciones científicas para aquellos que no están presentes. Por último, una tecnología o social que determina los procedimientos o convenciones que deben seguir los filósofos experimentales. El punto clave de esta escena es que para dar testimonio hay que desaparecer modestamente. Haraway recuerda que las observaciones se hacían a media noche, en lugares y condiciones controladas que impiden que cualquiera fuese el testigo adecuado de los experimentos.

Al rastrear las narraciones acordes a las condiciones materiales y morales de la situación ejemplar en torno a Boyle, Haraway identifica antecedentes en la exclusión violenta del escenario de la ciencia de aquellos que no se ajustan al modelo ilustrado del testigo modesto. Este caballero virtuoso ha de ser un testigo invisible, pero, sobre todo, autoinvisible, es decir, que quiere ocultarse a sí mismo, esconder su posición o condición, abstraerse de su posicionamiento. Ahora bien, “This self-invisibility is the specifically modern, European, masculine, scientific form of the virtue of modesty” (Haraway, 1997, p. 23). Lo cuestionable de estas escenas es que dar testimonio de los procedimientos científicos supone la posibilidad de descripción plana de hechos sin aspectos emocionales que vinculen con el objeto. Haraway denuncia que las “mujeres” no eran testigos adecuados en la escena de la experimentación que despliega Boyle. Por causa de las emociones que se les asignaban como características propias, las mujeres no cumplían con la distancia necesaria para conocer desde una opción cognitiva que deja de lado los sentimientos, los intereses, ya que pretende erigir un posicionamiento descarnado e ilocalizable del conocimiento. Las mujeres y algunos hombres eran excluidos, por no responder a los criterios que se buscaba imponer.

Tal comprensión del conocimiento legítimo y del testigo modesto va de la mano con la autoría unificada y con versiones heroicas del quehacer científico, que dependen de la producción de subjetividades determinadas, de

una observación controlada, lejana y particular que se busca generalizar, acentuando rasgos masculinos y heteronormados (Vargas-Monroy, 2010, p. 81). Dicha comprensión del sujeto que hace ciencia se sustenta en oposiciones que son el objeto de la crítica constante de las comprensiones feministas de la ciencia. Así como de las teorías decoloniales. Puesto que,

The point is to make a difference in the world, to cast our lot for some ways of life and not others. To do that, one must be in the action, be finite and dirty, not transcendent and clean. Knowledge-making technologies, including crafting subject positions and ways of inhabiting such positions, must be made relentlessly visible and open to critical intervention (Haraway, 1997, p. 36).

El testigo modesto conoce de una manera particular que se busca generalizar como el modo apropiado para la comprensión de la ciencia experimental ¿Cómo se relacionan estas formas de conocimiento con la subjetividad colonizadora? ¿De qué manera se ha de problematizar esta comprensión para la descolonización del conocimiento? Lo que queremos visibilizar es que el distanciamiento y la objetividad están condicionadas por el género, acentuada en la descorporeización de los saberes, es decir, que en ciertas concepciones de la producción de conocimiento se refleja claramente la idea falocentrista y patriarcal que en algunas épocas ha asumido la ciencia y que informa las instituciones universitarias. La distancia entre sujeto y objeto, el distanciamiento autoinvisible y el recurso a tecnologías de escritura, a usos del discurso, son consistentes con el análisis que Santiago Castro-Gómez realiza en *La Hybris del punto cero* (2015):

El ideal del científico ilustrado es tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano –considerado como fuente de error y confusión– para ubicarse en lo que en este trabajo he denominado el *punto cero*. A diferencia de los demás lenguajes humanos, el lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de ob-

servación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad (Castro-Gómez, 2015, p. 14).

Precisamente, Castro-Gómez problematiza los relatos acerca de una sola modernidad o una ilustración desde la cual los pueblos y los procesos sociales en América se verían atrasados respecto a la autocomprensión de algunos nacientes estados europeos, “por esta razón, una de las tareas centrales de la ciencia del hombre es mostrar [...] que no todas las poblaciones del planeta se encuentran en el mismo nivel de la evolución humana y que esta asimetría obedece a un *plan maestro de la naturaleza*” (Castro-Gómez, 2015, p. 32). Esa política del “no lugar” también es constitutiva de las ciencias humanas y de su comprensión del hombre. Con esos discursos se establece un lugar de enunciación imperial, es decir, una conjunción entre discursos y prácticas de poder/saber que están a la base de las ciencias humanas. Según esto, las ciencias humanas en su surgimiento dependen de una construcción del otro colonial como objeto de estudio (Wallerstein, 2006). De allí la necesidad de analizar la colonialidad como dimensión cognitiva. Y en particular, la representación abstraída que se universaliza gracias a una mirada desprovista de lo étnico y lo cultural que lleva a la eliminación de la alteridad epistémica; es esto lo que se denomina “la hybris del punto cero” (Castro-Gómez, 2015, p. 18).

La pretensión de un punto de observación no localizable y neutral se sustenta en discursos tan localizados que servían “como estrategia de control sobre las poblaciones subalternas” (Castro-Gómez, 2015, p. 14). El autor desarrolla las implicaciones de sus interrogantes, analizando un periodo y localización concreta. Es así que señala cómo a finales del siglo XIX se hace perceptible la colonialidad como un *habitus* de colonizadores y colonizados en la Nueva Granada (actual territorio colombiano), *habitus* que jerarquiza y diferencia según la matriz racial “de la colonialidad del poder, permitiendo la construcción de un orden social determinado,

de cierto tipo de subjetividades que entran en funcionamiento a partir del establecimiento de escalas sociales que se basan en el fenotipo de los individuos (Vargas-Monroy, 2010, p. 89; Cajigas *et al.* 2024). El imaginario de la blanquitud, entonces, llevaba a medir el grado de sangre blanca, que habilita el acceso a la razón o a los derechos políticos. Según esto, el discurso sobre la limpieza de sangre permite el tránsito entre los asuntos de la raza a los valores, ejerciendo dominación sin coerción directa, sino inoculando imaginarios acerca del mundo social y las subjetividades.

Ahora bien, si se cruzan los diagnósticos de Haraway y de Castro-Gómez frente a los ideales de la ciencia moderna o ilustrada y las correspondientes comprensiones del conocimiento, encontramos que las aspiraciones de blancura de la subjetividad masculina colonial van de la mano con la superioridad jerárquica del conocimiento que produce y la falsa modestia de la mirada desencarnada (Vargas-Monroy, 2010, p. 91). Al tejer la discusión desde estas apuestas teóricas y políticas, tomando como referente la epistemología feminista y decolonial, se reconocen diversas maneras en que las universidades replican la estructura moderno colonial y su configuración del saber/poder, al determinarse como el escenario privilegiado del conocimiento científico, experto, sistemático y verdadero (Restrepo, 2018). También la pretensión de hacer de la universidad el estandarte de la formación humanizante y para el pueblo replica esta estructura epistemológica e institucional de tipo arbóreo y centrado (Castro-Gómez, 2007, p. 81). Ello tiene consecuencias para la comprensión de la universidad con la que aún nos confrontamos, puesto que, según el autor, esos dos aspectos del modelo de universidad reflejan la estructura moderno/colonial:

La universidad reproduce este modelo (la *hybris* del punto cero), tanto en el tipo de *pensamiento disciplinario* que encarna, como en la *organización arbórea* de sus estructuras [...] El segundo elemento común es el reconocimiento

de la universidad como *lugar privilegiado de la producción de conocimientos*. La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. En ambos modelos, la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault (Castro-Gómez, 2007, pp. 80-81).

En estos diagnósticos también coincide Mbembe, cuando señala que:

sigue siendo necesaria una crítica intransigente del modelo académico eurocéntrico dominante, la lucha contra lo que los latinoamericanos en particular llaman “colonialidad epistémica”, es decir, la producción interminable de teorías que se basan en las tradiciones europeas. También lo es la crítica de conocimientos antropológicos particulares (saber acerca de los Otros) que nunca reconocen completamente a estos Otros como sujetos pensantes y productores de conocimiento en sus propios términos (2023, p. 55).

Para efectos de este escrito, evidenciamos la relación entre ciencia y colonialidad y el cruce de las prácticas de saber y poder propias del discurso moderno que invisibilizan los posicionamientos, los procesos de racialización, poniendo de manifiesto un orden establecido para la producción de conocimiento que reproduce formas de enajenación y “lugares de dueñidad”. Mientras que, la “*Transparency is a peculiar sort of modesty*” (Haraway, 1997, p. 26), la localización no es transparente, se involucra y reconoce lo turbio de cada lugar, las sombras en el investigar (Cornejo; Rufer (ed.), 2020), en vez de pretenderse ideal, asume la impureza. Dispersar esos lugares en donde se produce el conocimiento que, no está mediado exclusivamente por la institucionalidad, implica asumir horizontes epistemológicos, metodológicos y críticos, diferenciadores, pero nunca finitos, reconocer la responsabilidad social, ético-política con los contextos y las experiencias.

De modo que, apostar por perspectivas situadas y el posicionamiento político de las prácticas sociales y educativas que sean transversales a la extensión social se traduce en un

compromiso por la construcción de una sociedad democrática (Cardona Hernández; Fisgativa Sabogal, 2024). En suma, la intersección de perspectivas que estamos elaborando nos resulta útil aquí para deconstruir los límites entre las ciencias, la tecnología y la cultura, y la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y las humanidades (Moisés Sosa, 2022), para contribuir a discursos democráticos desde las prácticas sociales tal como los que orientan las apuestas decoloniales, la investigación activista y las teorías feministas, que nutren nuestra discusión.

Deconstruir los límites de los saberes y de las instituciones, desde la negociación y las afinidades parciales

Ante lo problemático del modelo académico ilustrado y de pretensión universal, hemos remitido a versiones pluriversales del conocimiento que ponen en jaque los modelos epistemológicos e institucionales unitarios y eurocentrados, pues la pluriversidad es “un proceso de producción de conocimiento abierto a la ‘diversidad epistémica’ (Mbembe, 2023, pp. 55-56). Para situar las universidades desde la pluriversidad y subversidad preguntamos: ¿qué metodologías y epistemologías pueden resultar relevantes para otra comprensión de la universidad? ¿cómo ser críticos yendo más allá del marco de la modernidad? ¿Es una limitante asociar lo moderno al humanismo? ¿Cómo vincular el conocimiento situado a las políticas de ciencia abierta y apropiación social en los escenarios de formación y extensión social?

En este apartado discutimos sobre las diferentes apuestas político-emancipatorias que se podrían asumir para la investigación y la extensión social en las instituciones de educación superior, considerando el estado de la cuestión expuesto y las pistas teóricas, metodológicas, pragmático- políticas implicadas. Cabe aclarar que no se propone alternativas

que generen soluciones completas y totales, sino que hablamos de tensas negociaciones y afinidades contingentes y parciales entre los diferentes agentes que forman el complejo de lo que llamamos universidad. Hasta el momento, hemos evidenciado la presencia de la matriz moderno-colonial en las universidades, las crisis actuales que las atraviesan, también los retos que debemos asumir ante este panorama como formadores, para sortear esa clausura organizacional y contribuir a un modelo de universidad que supere la mirada mercantil. También hemos expuesto cómo el colonialismo se encuentra en el adentro de la universidad, en su estructura de saberes y disciplinas, por lo cual es necesario otro posicionamiento epistemológico que permita transitar hacia la pluriversidad, en la cual convergen las metodologías críticas y situadas, las pedagogías decoloniales, las apuestas feministas, que propician la pluralidad epistémica y posibilitan concebir la investigación y la extensión social desde la negociación colectiva. En efecto,

El conocimiento pluriversitario es un conocimiento contextual, en la medida en que el principio organizador de su construcción es su aplicación. Dado que esta aplicación se da fuera de la universidad, la iniciativa de formular los problemas a resolver y determinar sus criterios de relevancia es el resultado del intercambio entre investigadores y usuarios [...] es un conocimiento transdisciplinario (Santos, 2021, p. 151).

Es bien sabido que la investigación y la extensión social tienen un papel protagónico en los ejes misionales de las universidades, y que su importancia radica en colocar los conocimientos al servicio de la sociedad, generando diferentes estrategias colaborativas para su aplicabilidad, estableciendo alianzas que permitan cambiar significativamente la manera de relacionarse, desde los contextos, la conflictividad que comparten y las experiencias. Lo que habilita la aproximación desde el marco de lo pluriversitario. Podríamos incluso decir que la universidad y la sociedad no solamente se vinculan, sino que son constituyentes del fenómeno de la organización y la responsabilidad

social (Chapela; Cerda; Jarillo, 2008, p. 78).

Hoy la extensión se configura como uno de los ejes que aporta a la transformación de los territorios y que trabaja en doble vía con las comunidades desde las necesidades más sentidas; se supone que la universidad reformista o la reforma de la universidad latinoamericana a partir de 1918 atendía a esa exigencia de que no se encerrarse sobre sí misma, sino que volcará su atención a lo que la rodea, lo que la sostiene y la interpela (Tatian, 2018). El modelo de extensión universitaria surgió en 1880 y se extendió por Europa a finales del S.XIX “en lugar de pretender llevar el pueblo a la Universidad, la nueva orientación proponía “llevar la Universidad al pueblo” (Torres Aguilar, 2009), es una labor que requiere de un trabajo recíproco que supere la idea de transferencia de conocimiento e involucre la acción colectiva desde lo que exigen los contextos. Esto dio origen a las universidades populares en diferentes países latinoamericanos. Sin embargo, es un modelo sujeto a críticas (Mui; Murphy, 2019). Lo problemático es cuando se pierde de vista este propósito y se encuentra en la extensión otra forma de mercantilización, priorizando proyectos remunerados, la venta de servicios, productos o conocimientos como única alternativa a la falta de financiación.

Asumir otra comprensión de la extensión social convoca a reconocer la función social de las universidades en un diálogo permanente entre la academia y las experiencias sociales que posibilita la democratización de la universidad, para que se vincule de manera más estrecha con la sociedad, sus problemáticas, sus potencialidades y ubique lugares de agencia. De allí lo imperante de abordar la extensión desde la negociación colectiva, desde las afinidades parciales y estratégicas (Flórez Flórez; Olarte-Olarte, 2020). Esto tiene como base la justicia social, el reconocimiento de las diversidades y el respeto por las diferencias, la traducción intercultural, la horizontalidad, la proximidad, el conocimiento situado, la reflexividad, coordenadas de ese camino Sur-Sur

para movilizar dichos ejes misionales en las universidades latinoamericanas.

Camino en el que han insistido grandes pensadoras y pensadores, y en el que persistimos desde nuestro lugar como investigadores. Ello no significa desconocer los aportes de la ciencia, ni que estas apuestas superen otras ciencias o constituyan la solución totalitaria a los problemas contemporáneos. Por el contrario, se trata de la ecología de diversos saberes y apuestas que suponen un compromiso para crear alternativas de acción para la construcción colectiva de saberes y conocimientos, superando las monoculturas. Para ello, se han de situar estos procesos educativos alternativos, sobre los cuales han insistido grandes pedagogos y pedagogas, entre ellos, Fals Borda, Paulo Freire, Lola Cendales, Gabriela Mistral, José Martí. También los movimientos sociales, las organizaciones de base, las comunidades indígenas, afro, campesinas, que desde una *praxis* política problematizan la realidad en el horizonte de la construcción de conocimiento situado y con sentido social. Lo que permite concluir que las situaciones de crisis que enfrentan las universidades implican aprendizajes y desafíos, de modo que tenemos un camino de posibilidades para replantear los procesos de formación, investigación y extensión social.

En este sentido, tenemos el ejemplo de Arroyo (2003), quien plantea pedagogías en movimiento, las cuales guardan relación con los procesos de movilización y acción colectiva, desde el lugar de los excluidos y oprimidos, las experiencias sociales y las luchas democráticas por la emancipación; dichas pedagogías analizan las relaciones tejidas entre los movimientos sociales y la educación, entendidos como la matriz educativa de las sociedades, en el marco de las luchas de las distintas movilizaciones de los sectores populares. Cuestión que también es visibilizada de forma precisa por Walsh (2017), quien reitera la importancia de estos movimientos para construir pedagogías decoloniales y una *praxis* para la transformación social, para pensar en pedagogías vinculadas

con las luchas sociales y políticas. Pedagogías otras que vinculan a las luchas sociales y a los procesos de liberación, son “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2017, p. 20). Navegar por la escritura de esta intelectual, es enlazar lo pedagógico y lo decolonial, considerando “rajaduras y rupturas” contra el “proyecto civilizatorio” que ha silenciado, asesinado los saberes, sometido a los pueblos; porque las pedagogías del poder lo que han buscado siempre es la desaparición del otro y de lo otro; por ello el desafío es hacer fisuras a esos sistemas.

También nos apoyamos en los análisis de Pedroza Flores (2006), Pérez Wicht (2013) y Batthyány (2023), en tanto apuestas situadas, que desafían las estructura instituciones, los límites disciplinares, lo que lleva a replantear el nexo entre humanidades y ciencias sociales con la política, para combatir la ceguera epistémica y la posición unilateral del saber universitario moderno/colonial, en busca de “ampliar los horizontes de la oferta educativa, de la investigación social, crear y consolidar espacios de encuentros académicos, políticos y sociales más allá de los tradicionales” (Batthyány, 2023, p. 58). Desde otras latitudes, también Rosi Braidotti explora las estructuras curriculares e institucionales de las humanidades, para mostrar que responden a sesgos y violencias. Por lo tanto, no resulta adecuado desde lo académico y lo ético separar el cuestionamiento de las humanidades y su asiento en la universidad, de la crítica feminista, antiespecista, antirracista y decolonial (Braidotti, 2019, p. 82; Calarco, 2021). En suma, nos queda afrontar e intentar responder a la exigencia de repensar la universidad no solo en tensión con lo que la asedia desde fuera, sino desde su interior, dado que la violenta exclusión que la división de las labores en el orden de los conocimientos, multiplica las situaciones de opresión y los saberes someti-

dos. También hay que repensar nuestro lugar como maestros, lo que implica problematizar la formación, la investigación y la producción de conocimientos y saberes.

Conclusión: apuestas por la universidad desde nuestras latitudes

En este artículo presentamos algunos de los desafíos que se enfrentan al considerar alternativas a las formas moderno/coloniales de articular los espacios de formación, investigación y extensión universitaria. El recorrido por los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos, Jacques Derrida, Santiago Castro-Gómez, Dona Haraway, Catherine Walsh y Achilé Mbembe permitió reconocer que la universidad es una estructura de saber heredada de la época moderna y constituida sobre el eurocentrismo cognitivo. Dado que, como señala Castro-Gómez, siguiendo a Quijano,

la crítica del poder colonial debe pasar necesariamente por un cuestionamiento de su núcleo epistémico, es decir por una crítica del tipo de *conocimientos* que legitimaron el dominio colonial europeo y de sus pretensiones universales de validez (Castro-Gómez, 2015, p. 62).

Frente a ello, desplegamos una serie de preguntas, conceptos y problemáticas que van desde lo institucional hasta lo disciplinar, lo metodológico y las apuestas políticas propias de cada proyecto de universidad. Asimismo, se evidenciaron los posibles diálogos en torno a cuestiones, pedagógicas, epistemológicas e institucionales que exigen modos no eurocéntricos de concebirse, que pretenden “ampliar nuestro imaginario conceptual, metodológico y teórico” (Mbembe, 2023, p. 56).

Según hemos mostrado, la apuesta teórico-crítica desde Derrida con la “Universidad sin condición” y desde Santos sobre la “Universidad utópica”, se evidencian elementos constitutivos de la mercantilización de la educación superior y las dinámicas de productividad

propias del modelo moderno-colonial que en ella se ha instaurado, en diferentes momentos históricos y con elementos diferenciadores. Lo que en la actualidad configura una educación desde la función burocrática administrativa y de la profesionalización. Con Derrida, veíamos que los gestos autofundantes de la filosofía buscan otorgarle un lugar privilegiado en la arquitectónica universitaria, una especie de lugar vacío garantizado por su dominio de la razón y el monopolio de la verdad. Todo ello sólo es posible trazando fronteras y distancia frente a lo económico, los intereses políticos y el quehacer técnico. Es decir, ocultando las condiciones de su posibilidad. Aunque busca independencia de lo que la sustenta, paradójicamente, “la universidad sólo puede pensarse a sí misma a través de pensar sus vínculos” (Chapela; Cerda; Jarillo, 2008, p. 81). Es por ello que Derrida insiste en la paradoja de la incondicionalidad de la universidad, en tanto no debe estar limitada por interés o finalidades ajenas, así como la falta de condiciones o de fundamentos, pues se erige sobre una vacante (Derrida, 1995).

Desde Santos la mirada se centra en lo político como cuestión imprescindible que posibilita una reforma democrática y emancipatoria que interroga la perspectiva hegemónica y propone alternativas que superen el conocimiento disciplinar, productivista e instrumental. De modo que, reconquistar la legitimidad, supone buscar una nueva institucionalidad y pensar los vínculos universidad-sociedad desde el conocimiento pluriuniversitario. Estas son cuestiones fundamentales en la transformación de la universidad pública desde sus ejes misionales.

Estas reflexiones nos llevan a reconocer que no todo el saber está en la universidad, también las empresas e institutos, así como las comunidades producen y hacen circular el conocimiento, de modo que, el poder no es todo del estado, así como el saber no es solo de la universidad (Mbembe, 2023, p. 59). Lo problemático es el desbalance de fuerzas y la hegemonía de las voces con mayor respaldo

económico. De allí la necesidad de repensar los términos de difíciles negociaciones entre los agentes involucrados. Esto nos lleva a pensar sobre otras estructuras universitarias que problematizan sus actuales compartimentos y se evidencia en la búsqueda de Santos por sacar de la estructura física e institucional el ejercicio de producción y compartir conocimiento.

El debate presentado surge del requerimiento de replantear el lugar que ha tenido la investigación y la extensión en las Universidades públicas, particularmente en América Latina, ya que en los últimos años se ha puesto en evidencia desde diferentes estamentos institucionales, la necesidad de una “ciencia abierta” (*Open Science*), que permita un conocimiento más democrático, que tome como punto de partida las realidades del contexto y de las comunidades. Para una perspectiva como esta, no sólo se toma en cuenta la accesibilidad a resultados de investigación, los repositorios o la devolución programada de resultados a las comunidades con las que se investiga. También ponemos atención en la existencia de prácticas político emancipatorias que problematicen la apropiación de conocimiento para avanzar hacia la democratización, la solidaridad y las utopías educativas.

A finales del siglo XX e inicios del XXI, cuando el mercado quiere capturar servicios y actividades que incluyen la formación universitaria, se genera una disposición del conocimiento que cuantifica y busca poner a disposición. Esto obliga a repensar las funciones, lugares y responsabilidades de la Universidad frente al neoliberalismo hegemónico que se apodera de lo público y lo estatal, y que busca que no se disminuyan los réditos. Aunque la universidad ha estado en contacto con el capitalismo, existe un giro reciente y radical a partir del cual se concibe como una empresa dirigida hacia la maximización de los resultados y las ganancias gracias a los productos que ofrece. Es difícil negar los diagnósticos según los cuales la universidad opera como corporación en la que los organismos internacionales y

los entes gubernamentales intervienen, propiciando lógicas del rendimiento, basados en apoyos económicos dependientes de la meritocracia, lo que deriva en la mercantilización y empresarización.

Todo esto responde a sistemas de medición y seguimiento establecidos por organismos internacionales, y operados por entes gubernamentales que establecen pruebas diagnósticas para determinar el destino de recursos o las necesidades de mejoras. Lo cual tiene como correlato la obsolescencia programada de los currículos, de las competencias o los títulos. Así como clasificaciones que determinan el acceso a financiación o la exclusión de privilegios. Otro punto importante en el que se cruza el ejercicio de la escritura académica con los desafíos del mercado es la dinámica de la edición y lo bibliométrico, ya que son solidarias con los procesos de investigación alentados por la hiperproductividad deseada por los rankings y que se ha impuesto como condición del éxito laboral. Aquí hay un eco de las censuras que movilizan el discurso kantiano y las disputas en torno a las autorizaciones para la imprenta. Aunque esto suene escandaloso, es necesario reflexionar sobre las prácticas y canales de divulgación, difusión y discusión de los saberes, pues en la actualidad es uno de los músculos financieros de la crisis universitaria, cruzando aspectos epistemológicos, administrativos y de legitimidad. Pensar la edición, como lo sugiere Derrida, corresponde a debates acerca de la indexación, la traducción, la traslación, los derechos de autor, los soportes y proyectos económicos, y hasta nacionalistas.

Como logramos mostrar, las apuestas por pensar la formación y la investigación universitaria generan desafíos teóricos, epistemológicos e institucionales para las ciencias sociales y humanas, ante el capitalismo cognitivo, las violencias estructurales, simbólicas, epistémicas, de género, raza y especie, al igual que ante la acelerada digitalización que afecta a la producción de conocimiento. En nuestro ejercicio de indagación encontramos que las

perspectivas decoloniales, feministas, las pedagogías críticas y la ecología de los saberes, cruzan sus diagnósticos y apuestas para trabajar en las problemáticas y metodologías que permiten tejidos pluriversos de saberes, praxis compartidas con comunidades e instituciones.

REFERENCIAS

- AGUILÓ BONET, Antoni; JANTZEN, Wolfgang. Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial. **Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, v. 51, n. 2, 29 maio 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/noma.55304>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- ARROYO, Miguel G. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- ASCOFADE. **Misión ciencias humanas archivos - ascofade**. 2024. Disponível em: <https://ascofade.co/tag/mision-ciencias-humanas/>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BACEVIC, Jana. With or without U? Assemblage theory and (de)territorialising the university. **Globalisation, Societies and Education**, v. 17, n. 1, p. 78-91, 19 jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1498323>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BARRIONUEVO, Adriana. **La palabra del profesor, Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018. 272 p. ISBN 978-84-17133-25-2.
- BATTHYÁNY, Karina. **Los desafíos de las ciencias sociales en la coyuntura latinoamericana**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023. *E-book* (69 p.). ISBN 978-987-813-426-0. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171721/1/Los-desafios-Batthyany.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **Universidade dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**. 2012. Doctoral thesis — [s. n., s. l.], 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/18904>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BRAIDOTTI, Rosi. **Posthuman knowledge**. [S. l.]: Polity Press, 2019.

- CAJIGAS, Juan Camilo *et al.* **Entre la hybris y la república**: crítica decolonial y transmodernidad en el pensamiento de Santiago Castro-Gómez. 2024. Disponible em: <http://hdl.handle.net/10554/67466>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- CALARCO, Matthew. Derrida, los animales y el futuro de las humanidades. **Revista Disertaciones**, v. 10, n. 2, p. 7-20, 20 dez. 2021. Disponible em: <https://doi.org/10.33975/disuq.vol10n2.566>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- CARDONA HERNÁNDEZ, Leidy Carolina. **Pedagogías posabisales y diversidades Sur-Sur**. 2023. Tesis doctoral — Universidad de Manizales, Manizales, 2023.
- CARDONA HERNÁNDEZ, Leidy Carolina; FISGATIVA SABOGAL, Carlos Mario. Interculturalidad y pedagogías del Sur para la descolonización de la universidad. **Cuadernos Fronterizos**, v. 1, n. 6, p. 34-39, 2024. Disponible em: <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de5>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Crítica de la razón latinoamericana**. 2. ed. Barcelona: Pontificia Universidad Javeriana, 2011. 170 p.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92. ISBN 978-958-665-096-0. Disponible em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero** : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). [S. l.]: Pontificia Universidad Javeriana, 2015. ISBN 9586838080.
- CHAPELA, Ma del Consuelo; CERDA, Alejandro; JARILLO, Edgar. Universidad-Sociedad: perspectivas de Jaques Derrida y Boaventura de Sousa Santos. **Reencuentro**, n. 52, p. 77-86, 1 ago. 2008. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005207.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018. 573 p. ISBN 9788551304280.
- COLOMBIA. Congreso de la República. **Ley 115 de 1994 nº Diario Oficial No. 41.214, de 8 de fevereiro de 1994**. Ley General de Educación. Disponible em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html. Acceso em: 28 jun. 2024.
- COLOMBIA. Congreso de la República. **Ley 1286 de 2009 nº Diario Oficial No. 47.241, de 23 de janeiro de 2009**. Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. Disponible em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1286_2009.html. Acceso em: 28 jun. 2024.
- CÓRDOBA, María Eugenia. **Formación investigativa de estudiantes de pregrado desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad**. 2019. 511 p. Tesis doctoral — Universidad de Manizales, Manizales, 2019. Disponible em: <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2406>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- CORNEJO, Inés; RUFER, Mario (ed.). **Horizontalidad** : hacia una crítica de la metodología. México: CLACSO, 2020. *E-book* (321 p.). ISBN 978-987-722-741-3. Disponible em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201023034518/Horizontalidad.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. **Estrategia nacional de apropiación social de la ciencia**. 2010. Disponible em: https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/estrategia-nacional-apropiacion-social.pdf. Acceso em: 28 jun. 2024.
- DERRIDA, Jacques. Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. In: GRISONI, Dominique (comp.). **Políticas de la filosofía**. [S. l.]: Fondo de Cultura Económica, 1982. p. 230. ISBN 9681608356.
- DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. París: Galilée, 1990.
- DERRIDA, Jacques. **El lenguaje y las instituciones filosóficas**. Barcelona: Paidós, 1995. 134 p. ISBN 84-493-0033-9.
- DERRIDA, Jacques. Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de Universidad. In: DERRIDA, Jacques. **Cómo no hablar y otros textos**. [S. l.]: Proyecto A Ediciones, 1997. p. 112-117. ISBN 84-922335-1-6.
- DERRIDA, Jacques. **La universidad sin condición**. Madrid: Editorial Trotta, 2002.
- FLÓREZ FLÓREZ, María Juliana; OLARTE-OLARTE, María Carolina. Por una política de lo turbio: prácti-

- cas de investigación feministas. In: LÓPEZ JIMÉNEZ, Carlos Arturo (ed.). **Investigar a la intemperie, reflexiones sobre métodos en las ciencias sociales desde el oficio**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2020. p. 233.
- GONZÁLEZ FISAC, Jesús. El conflicto con la Facultad de Filosofía y la reforma del modo de gobernar. Crítica y política en Der Streit der Fakultäten. **Con-Textos Kantianos**, v. 1, n. 11, p. 191-220, 11 jun. 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.20983/cuad-front.2024.6de5>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- GROSFUGUEL, Ramón. Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. **Universitas Humanística**, v. 63, p. 35-47, 2007. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n63/n63a03.pdf>.
- HARAWAY, Donna. **Modest-Witness@Second-Millennium.FemaleMan-Meets-OncoMouse: feminism and technoscience**. New York: Routledge, 1997.
- HERRERA CASILIMAS, Gloria Elena. **Panorama histórico, políticas y resistencias. Reestructuración y acreditación de las escuelas normales colombianas**. 2017. Tesis doctoral — Universidad de Antioquia, [s. l.], 2017.
- KANT, Immanuel. **El conflicto de las facultades**. Madrid: Alianza editorial, 2003.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, Carlos Arturo. **Pensar la incertidumbre. Ciencias humanas y sociales en la universidad colombiana**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2020. *E-book*. Disponible em: <http://hdl.handle.net/10554/56829>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- MBEMBE, Achille. **Descolonizar la universidad**. Medellín: Ennegativo Ediciones, 2023.
- MOISÉS SOSA, Gianina Elizabeth. Pensamiento posabismal, cuerpo y tecnología. **Revista Disertaciones**, v. 11, n. 1, p. 7-18, 13 jun. 2022. Disponible em: <https://doi.org/10.33975/disuc.vol11n1.791>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- MONFRINOTI LESCURA, Vanessa Ivana. Estilos tecnológicos y perspectiva decolonial: hacia aperturas tecnológicas otras. **Estudios Posthumanos**, v. 2, n. 1, p. 68-94, 2023.
- MUI, Constance L.; MURPHY, Julien S. The university of the future: Stiegler after Derrida. **Educational Philosophy and Theory**, v. 52, n. 4, p. 455-465, 29 abr. 2019. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1605900>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- PEDROZA FLORES, René. La interdisciplinariedad en la universidad. **Tiempo de Educar**, v. 7, n. 13, p. 69-98, 2006. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31171304.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- PÉREZ WICHT, Pablo Quintanilla. **La enseñanza transdisciplinaria en las humanidades**. 2013. Disponible em: <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/1242.pdf>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- PINHEIRO BARBOSA, Lia. **Educación, movimientos sociales y estado en América Latina: estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México**. 2013. Tesis doctoral — Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2013. Disponible em: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/97093>. Acceso em: 28 jun. 2024.
- QUIJANO, Anibal. ¿Bien vivir?: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. **Viento Sur**, v. 122, p. 46-56, 2012.
- RESTREPO, Eduardo. Decolonizar la universidad. In: RESTREPO, Eduardo. **Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos**. Sincelejo: Cekar, 2018. p. 9-23. Disponible em: <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/22>.
- RICHARD, Nelly. Humanidades y ciencias sociales: rearticulaciones transdisciplinarias y conflictos en los bordes. **IC Revista Científica De Información Y Comunicación**, v. 6, p. 69-83. Disponible em: <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/189>.
- RIVERO FRANYUTTI, Agustín. ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad? **Rev. educ. sup**, v. 42, n. 167, p. 81-100, 1 set. 2013. Disponible em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300003&lng=es&nrm=iso. Acceso em: 28 jun. 2024.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur**. Madrid: Trotta, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática**

y emancipatoria de la Universidad. Uruguay: Trilce, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar la democracia**. 2. ed. Quito: Abya-Yala, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social**. México: CLACSO y Siglo XXI, 2009. 368 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, Jose Manuel. **Demodiversidad: imaginar nuevas posibilidades democráticas**. [S. l.]: Akal, 2017.

SENATORE, Mauro. El último mochlos. Universidad y poder entre Kant y Derrida. In: THAYER, Willy *et al.* (ed.). **La universidad (im)posible**. Santiago de Chile: Ediciones Macul, 2018. p. 521. Disponible em: <https://www.edicionesmacul.cl/la-universidad-im-posible-libro>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SIERRA BLANCO, Luis Fernando. Una filosofía de la universidad a partir de Jacques Derrida. **Revista Disertaciones**, v. 12, n. 2, p. 75-94, 31 out. 2023. Disponible em: <https://doi.org/10.33975/disuq.vol12n2.1255>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles. A hipocrisia da filosofia latino-americana. **Revista Disertaciones**, v. 12, n. 1, p. 7-22, 10 abr. 2023. Disponible em: <https://doi.org/10.33975/disuq.vol12n1.982>. Acesso em: 28 jun. 2024.

TATIAN, Diego. La invención y la herencia. Variaciones sobre la idea de autonomía. In: TATIAN, Diego. **La universidad (im)posible**. Santiago de Chile: Ediciones Macul, 2018. p. 22-35. Disponible em: <https://www.edicionesmacul.cl/la-universidad-im-posible-libro>. Acesso em: 28 jun. 2024.

TAVANTI, Roberth Miniguine. **A rebelião das andorinhas: saraus como manifestação político-cultural na Zona Sul de São Paulo**. 2018. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [s. l.], 2018. Disponible em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20869>. Acesso em: 28 jun. 2024.

TORRES AGUILAR, Morelos. La extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la Universidad Popular Mexicana (1912-1920). **Revista historia de la educación Latinoamericana**, v. 12, p. 196-219, 2009. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912021010>.

VARGAS-MONROY, Liliana. De testigos modestos y puntos cero de observación: las incómodas intersecciones entre la ciencia y la colonialidad. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 73-94, 30 jun. 2010. Disponible em: <https://doi.org/10.25058/20112742.385>. Acesso em: 28 jun. 2024.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Abrir las ciencias sociales**. México: Siglo XXI, 2006.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir**. [S. l.]: Alternativas, 2017. *E-book* (107 p.). Disponible em: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, v. 26, p. 102-113, 2007. Disponible em: <https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26/299-son-posibles-unas-ciencias-sociales-culturales-otras-reflexiones-en-torno-a-las-epistemologias-decoloniales>. Acesso em: 28 jun. 2024.

Recebido em: 18/05/2024
Aprovado em: 13/08/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.