

### Senti-pensando desde el sur

Mistrorigo, Verónica

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Mistrorigo, V. (2016). Senti-pensando desde el sur. *Revista Kavilando*, 8(1), 23-28. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63520-3>

**Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

**Terms of use:**

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

# Senti-pensando desde el sur.

I felt-thinking from the south.

Por: Verónica Mistrorigo<sup>1</sup>

Recibido 05/08/2015 – Revisado 02/11/2015 – Aceptado 24/12/2015

## Resumen:

A lo largo de las líneas se da cuenta de algunos ejes problemáticos que tensan las universidades latinoamericanas actuales, como espacios académicos privilegiados de producción (¿o reproducción?) de conocimiento y, de pensamiento y cultura. El disparador de este escrito, se vincula con la pregunta por lo académico, partiendo del supuesto de la diferencia epistémica, pedagógica y didáctica entre las universidades conformadas en la matriz colonial moderna y la propuesta intelectual y política que da vida a propuestas alternas en los términos de producción de conocimiento científico.

**Palabras Clave:** conocimiento, universidad, ciencia, validez

## Abstract.

Along of the lines, one can notice some problematic axes that stress the current Latin American universities as privileged academic spaces of production (or reproduction?) Of knowledge and of thought and culture. The trigger for this writing is linked to the academic question, based on the assumption of the epistemic, pedagogical and didactic difference between the universities formed in the modern colonial matrix and the intellectual and political proposal that gives life to alternative proposals in the terms of production of scientific knowledge.

**Keywords.** knowledge, university, science, validity

<sup>1</sup> Licenciada en Comunicación por la Facultad de Cs. Sociales de la UBA (Universidad de Buenos Aires), Maestranda en Pedagogías Críticas por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad e integrante del Comité Técnico Académico de IPECAL. Docente del Profesorado en Comunicación (UBA) y en los programas de formación en Docencia Universitaria en UBA y UNRN (Universidad Nacional de Río Negro). Contacto:

## Introducción.

Inicio el recorrido contando brevemente las dos miradas que me han permitido en estos últimos años revisar mis supuestos, mis prácticas, ponerle nombre a lo que creía solo intuiciones o sentires; y, sobre todo, embarcarme en un botecito epistémico que me permite navegar otros mares, sin miedo de sentir y sin vergüenza de pensar “diferente” y de decir (a través de la escritura).

De Sousa habla del silencio de los oprimidos e invisibilizados, pero el silencio también puede ser nuestro, de los académicos, ya sea por no decir o por decir lo que el discurso académico hegemónico propone como problemas sobre los cuales decir.

Por alguna razón (que aún sigue siendo una afectación -personal, individual- y no ha traspasado a la palestra social) la colonialidad como categoría me ha cruzado y simultáneamente me permite cruzar, sumar en diálogo, miradas múltiples, interpeladoras, todas provenientes del sur (De Sousa Santos, 2009).

En esta idea de cruzar, intentaré tender puentes entre lo epistémico y lo subjetivo, a partir de algunas ideas potentes con voces de mujeres y hombres, con la intención de encontrar pistas que nos permitan reinventar lo académico (y en esa línea, lo pedagógico-didáctico como dispositivo de transformación social).

## Dos miradas “otras”: proyecto IPECAL y perspectiva decolonial.

Una de ellas, proviene del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), un espacio de producción de conocimiento en y desde América Latina, en el que se conjugan como base de nuestros senti-pensares la epistemología de Hugo Zelman y la pedagogía-didáctica de Estela Quintar. Conjuración potente para develar otras realidades *nuestroamericanas*, un espacio colectivo que se transita en el hacer y decir cotidiano, intentando pensar otras formas de transitar y habitar nuestros territorios, y desde distintos puntos cardinales de nuestro continente ese es nuestro estar siendo.

Caminando a la par, la mirada decolonial, que como vertiente de pensamiento surge a mediados de la década de los '90 y comienza a consolidarse con el correr de los años, a partir de los debates, los escritos y los aportes de numerosos epistemólogos, sociólogos, pedagogos, filósofos y tantos otros pensadores cuya preocupación central es la cuestión de la colonialidad.

Aunque IPECAL no pertenezca formalmente a este espacio de pensamiento, compartimos con esta mirada la preocupación por la colonialidad (entre otras), como afectación que nos atraviesa en nuestros vínculos y pensares

Bajo la categoría de colonialidad y a partir de los estudios de Aníbal Quijano sobre colonialidad del poder, las líneas de investigación sobre esta temática han ido creciendo y diversificándose.

La cuestión de la colonialidad en los espacios de investigación de las Ciencias Sociales nace con la intención de repensar las matrices histórico-sociales y epistémicas legadas por la modernidad (el eurocentrismo sobre todo); se ha cruzado con otras perspectivas como los estudios poscoloniales y subalternos, y se ha diversificado en sus objetivos de indagación: desde una primera indagación sobre la colonialidad del poder (Quijano, 2000) hasta la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007), pasando por la del saber (Lander, 2000), entre otras. Para profundizar esta perspectiva véase; (Castro Gómez & Grosfoguel, 2007); (Walsh, 2009), entre otros.

Esta perspectiva pone el énfasis en que a pesar de que la colonialidad geográfico-política en tanto administraciones coloniales ha cesado, aún persiste una matriz cultural colonial que atraviesa todas las relaciones sociales. Por lo tanto, asistimos a “una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global” en la que “el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad” (Castro Gómez & Grosfoguel, 2007, p.14).

Aunque la cuestión de la colonialidad ha sido debatida por el análisis del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein (cuyo eje está puesto en el sistema capitalista y las estructuras económicas) y los estudios poscoloniales (centrados sobre todo en el discurso colonial), la propuesta de la decolonialidad apunta a poner en diálogo la cultura y los procesos de la economía política, puesto que reconocen “*la estrecha imbricación entre capitalismo y cultura*” (p.16)

El espacio IPECAL y la mirada decolonial, me permiten *estar siendo* en la academia de una manera “otra”, me invitan a pensarme con otras claves, desde otros lugares, y sobre todo a revisar mi matriz subjetiva, esa que queriendo o sin querer ponemos en juego en la construcción de conocimiento.

### **Colonialidad interior/subjetiva.**

Desde la mirada decolonial, la epistemóloga salteña Zulma Palermo (2010), nos invita a pensar la universidad latinoamericana en esa clave y desde tres ejes: el lugar geopolítico (el dónde), la finalidad (el para qué) y los destinatarios (el para quién/es).

Todo esto con el objetivo de desprendernos de la colonización interior (matriz colonial) – colonización de la subjetividad diría Estela Quintar - impuesta a través de la *semiosis colonial* (habla, escritura, sistemas de signos y conceptos) y la *violencia epistémica* (la violencia sobre las formas de conocer; además de la ejercida sobre los cuerpos y las voces):

La violencia epistémica que supuso la perspectiva de la diferencia colonial transformó a los grupos ‘diferentes’ en objeto de conocimiento desde la episteme única, descartando toda posibilidad de que fueran capaces de constituirse en sujetos de su propia producción de saber (Palermo, 2010, p. 48).

¿Por qué es legítima una sola forma de conocer –la eurocentrada- y no otra? me pregunto junto con Palermo. Pregunta política sobre el conocimiento que nos invita a pensarla junto con y a partir de la cuestión territorial, comunitaria y dialógica, porque:

Todo conocimiento supone no solo un espacio físico sino –y sobre todo- una experiencia común que define la forma de habitar un territorio (p.45) (...) Y la apuesta para modelizar una universidad “otra” radica en los esfuerzos por abrir la posibilidad de hablar sobre mundos “otros” y sobre conocimientos “de otro modo (p.48). (...) Para la opción decolonial, pensar con significa buscar construcciones epistemológicas que no se originan en el Estado, sino que surgen de los pueblos y sus movimientos visibilizados en sus argumentos, demandas y reclamos (p.63).

Otra reflexión en el mismo sentido la encontramos en la pedagoga Estela Quintar (2004) quien aún sin pertenecer formalmente a este espacio decolonial, aborda la problemática de la colonialidad en la formación de sujetos. Según su mirada, la subjetividad “es un encadenamiento de apropiaciones de sentidos y significados de un mundo de vida que nos particulariza como sujetos sociales” (p.2), y el sistema educativo tradicional *coloniza la subjetividad*, sobre todo a partir de la negación del sujeto concreto y su realidad, así como por la ahistoricidad de los procesos educativos. Es en este sentido que define al sistema educativo como esquema civilizatorio, en el que se nos impone el saber explicativo del mundo de los otros (el eurocentrismo, por ejemplo):

El detalle es que su saber responde a su modo de vida, a sus contextos histórico culturales. Es así que este saber del otro nos aliena en un proceso identificatorio en el cual cada vez somos menos nosotros mismos, cada vez sabemos menos de nosotros mismos y cada vez construimos menos mundo propio buscando repetir el de otros, creyendo que estos nos harán ‘civilizados’ (pp. 6-7)

El conocimiento, en términos de Quintar, está compuesto por dos aspectos: conciencia y relación. La conciencia implica *dar cuenta y darse cuenta*, es decir, es acción y por eso el conocimiento así

entendido se transforma en un arma de lucha, es conocimiento histórico, que refiere a “sujetos concretos haciendo realidad”; y relación en tanto articulación de tiempo-espacio en el presente, como espacio de lo posible en términos de proyecto. Así,

“lo colonizado es un modo de pensar lineal, causal y explicativo que no reconoce lo relacional, por lo tanto, no permite resolver problemas de la realidad vivida, sino que niega esa realidad en nombre de un razonamiento escolar, jerárquico y narcisista dado como verdad” (p.26)

### **Colonialidad epistémica.**

Estos sentires y pensares solo serán posible en la medida en que otras epistemologías les ofrezcan la posibilidad de ser. Y es aquí donde los aportes de Zemelman y De Sousa Santos nos invitan a animarnos.

*La epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial*, cuyo referente es Hugo Zemelman, promueve la construcción de relaciones de conocimiento, “Capacidad de una persona de colocarse en su mundo, colocarse no es explicarlo sino interpretarlo y reconocerlo. No se trata de manejar códigos o poseer mayor cantidad de información, sino colocarse frente al mundo entendido como el conjunto de relaciones frente a las cosas y a las personas”. (Zemelman, 1998) partir de una matriz cultural epistémica conformada por algunas claves de pensamiento desde las cuales leer nuestras realidades: el sujeto y su subjetividad; la historicidad (como diferente a lo historiográfico en tanto implica movimiento, es un proceso permanente); la potenciación (como posibilidad y no límite, que el presente nos dona); la conciencia histórica (justamente como presente potencial –está en movimiento y se mueve en diversos ángulos- en la formación de sujetos/realidad); articulación (entre lo micro y lo macro); totalidad/integración (como mirada y opuesto a la idea fragmentación). Estas claves, enfrentadas al positivismo (verdad, objetividad, fragmentación, ahistoricidad, etc.), son por las que lucha la crítica y que nos permiten descifrar,

deconstruir, desnaturalizar la realidad, y en el mismo sentido, habilitan otra forma de construir conocimiento socio-histórico.

Desde esta perspectiva se entiende al conocimiento como relación y, en ese sentido, es que Zemelman (1998) se pregunta ¿para qué quiero conocer algo?, ya que es fundamental conocer aquello que responde a *mi para qué*, esto quiere decir que los problemas se jerarquizan. Y esto significa ser conscientes de que esa jerarquización implica una selección de contenidos/problemas, los cuales se encuentran relacionados con la perspectiva en la que tengan mayor potencialidad. Muchas veces no nos preguntamos lo importante (qué quiero conocer y para qué) y ahí, entonces, juega el discurso del poder dominante dándole status y significación a determinados problemas y no a otros; por lo tanto, es parte de nuestra tarea detectar las realidades potenciadas, que no están escritas ni presentes en los discursos hegemónicos, ya que como bien nos recuerda Hugo (Zemelman) “la problematización contextual es la manera de recuperar lo potencial de la realidad” (p. 119)

Pensemos por ejemplo (o confirmemos mirando los presupuestos asignados) en los organismos científicos y técnicos de nuestros países y las problemáticas presentes, así como las ausentes; las proporciones de investigadores/investigaciones en las llamadas ciencias exactas y naturales frente a las sociales y humanas. Oscar Varsavsky (1969)

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2007) advierte que, a pesar de seguir siendo el lugar por excelencia del conocimiento científico, la universidad está atravesada por la crítica social, dado que “comenzaron a alterarse significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad”, es decir “la sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia” (p.64).

Es por esto que se torna necesaria una epistemología que, a diferencia de la moderna -cuya trayectoria parte de una razón instrumental caracterizada por la voluntad de dominar la naturaleza y a los seres humanos, y cuyo principio es el cono-

cimiento como regulación- se renueve y avance hacia una epistemología que reoriente el pensamiento y la acción. Para lo cual De Sousa Santos (2006) propone transitar de *un conocimiento como regulación hacia un conocimiento como emancipación*, el cual debe permitirnos paralelamente la reinención de la deliberación democrática, sobre la base de traducir dicho conocimiento en acciones de resistencia y de crítica. Y la llama “Epistemología del Sur”, cuyo principio fundamental se basa en la idea central de que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global; o sea, sin justicia entre los conocimientos.” (p.33).

En este sentido se dirige la propuesta de De Sousa Santos en cuanto al paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluri-universitario. Al contrario del conocimiento universitario, el conocimiento pluri-universitario

es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar (...) Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento (p.63)

### **Desafíos para la construcción de conocimiento socio histórico.**

Una epistemología del sur –en términos de De Sousa Santos- y del presente potencial –en términos zemelmanianos- nos desafía, entonces, en varios sentidos:

- A despegarnos de lo teórico en términos de criterio de verdad, es decir, enfrentar el paradigma del cientificismo o academicismo, Oscar Varsavsky (1969), con esta nueva forma de estar y pensar el mundo. Un ejemplo que ilustra esta idea, es la afirmación de De Sousa Santos (2011) sobre la “desteorización” de muchas instancias prácticas que se han dado en nuestro continente, como el Foro Social Mundial o la Constitución de Bolivia, por citar solo algunos ejemplos.
- En la misma línea, la posibilidad de refutar lo científico (entendido como aquello que

responde a un método sistemático, de raigambre positivista) como lo único verdadero y válido. Y en este sentido poder diferenciar la conciencia teórica de la conciencia histórica, es decir, el pensar teórico (que es información, es predicativo) de aquel pensamiento histórico-epistémico (que implica relaciones de conocimiento, es categorial y se centra en la pregunta, no predica). (Zemelman)

- (Re)valorar la subjetividad y al sujeto como fuentes de creación y producción de sentidos y significados. Y esto implica también reconocer y valorar la experiencia, que tal como dice Boaventura de Sousa Santos, ha sido desperdiciada. ¿Cuánta experiencia ha sido o esta siendo desperdiciada en nuestros países?
- Definir a la crítica como una práctica política, una opción de vida, una actitud permanente de alerta y una “puesta en duda de lo dado”, un desafío a nuestro sentido común cotidiano, y su complementaria acción, es decir, el doble movimiento de denuncia y propuesta, compuesta en términos freireanos de *denuncia* y *anuncio*. La crítica es un pensamiento en acción y un accionar reflexivo

### **Conclusiones.**

Es una discusión que cobra sentido si la propuesta es reinventar lo académico, descolonizando las universidades (Palermo), las subjetividades que las transitan (Quintar), a partir de una epistemología que visibilice lo que esta oculto y emergiendo (sociología de las ausencias y de las emergencias; Boaventura) con el fin de potenciar el presente (Zemelman), pleno de experiencias esperando ser partícipes de la transformación social.

En este sentido, uno de los desafíos podría pensarse a partir de la superación del *“falso dilema entre lo pedagógico y lo social”* (Rigal, 1996) para transformar la universidad y revalorizar su función político-pedagógica. Esto nos pone ante la tarea de pensar y poner en juego un proyecto intelectual y político, que parta de otra manera de entender la formación.

Pensándolo en línea con lo académico, uno de los desafíos de la universidad actual, tal como lo intentamos en IPECAL, podría apuntar entonces a problematizar el vínculo, en (Latino) América, entre la construcción de conocimiento y su estatus de validez, presente en muchos casos a través de la matriz de la colonialidad. Se torna necesario, por un lado, reconocer y desnaturalizar las matrices de pensamiento y los parámetros que dicha colonialidad ha impuesto a nuestros sentidos, acciones y visiones de mundo, ya que “hacer conocimiento no es lo mismo que “traficar” información” (Quintar, 2006, p.14). Por otro lado, proponer una manera otra de pensarnos, y, por tanto, de construir conocimiento socio-histórico. ■

### Bibliografía.

- Castro Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso. Obtenido de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Renovar%20la%20teor%C3%ADa%20cr%C3%ADtica\\_CLACSO\\_2006.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Renovar%20la%20teor%C3%ADa%20cr%C3%ADtica_CLACSO_2006.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (Vol. 1). Bolivia: Plural Editores.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI y Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2011). Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*(46), 1-4. Obtenido de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/cuadernos/46/46.Altamirano\[et.al.\].pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/cuadernos/46/46.Altamirano[et.al.].pdf)
- Freire, P. (1985). De las virtualidades del educador. *Revista Vivencia Educativa*.
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial. *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*, 1(1), 43-69. Obtenido de <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/palermo.pdf>
- Quintar, E. (2002). En diálogo epistémico didáctico. En *Encuentros y reflexiones*. México: DGNAM.
- Quintar, E. (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Ipecal.
- Quintar, E., & Zemelman, H. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1-24. Obtenido de [http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=101&Itemid=143](http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143)
- Varsavsky, O. (2010). *Ciencia, política y científicismo*. Buenos Aires: Capital Intelectual. Zemelman, H. (1998). *El conocimiento como desafío posible*. México: Ipecal.
- Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Ipecal. Obtenido de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>