

ARTÍCULO INVITADO

Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad*

Carlo Emilio PIAZZINI SUÁREZ
Instituto de Estudios Regionales
Universidad de Antioquia
carlo.piazzini@udea.edu.co

Recibido: 02-09-2014
Aceptado: 10-11-2014

RESUMEN

En este artículo se realiza una relectura del concepto de conocimiento situado planteado desde la teoría feminista del punto de vista, en la perspectiva de enfatizar en el carácter procesual del mismo y de restituir un sentido fuertemente espacial al enunciado situacional que le acompaña. A partir de la vinculación del concepto con propuestas sobre pensamientos fronterizos y epistemologías basadas en el lugar, se ofrece una aproximación crítica a los proyectos de regionalización e internacionalización de las universidades latinoamericanas.

Palabras clave: conocimiento situado; pensamiento fronterizo; epistemologías basadas en el lugar; geografías del conocimiento; universidad.

Situated Knowledges and Border Thinking: A Revisit from the University

ABSTRACT

This paper revisits the concept of situated knowledge, proposed from the feminist standpoint theory, emphasizing in the processual character of it, and restoring a strong spatial sense of the situational statement. From linking this concept with others as border thinking and place-based epistemologies, a critical approach is offered to regionalization and internationalization projects in Latin-American universities

Key words: situated knowledge; border thinking; place-based epistemologies; geographies of knowledge; university.

* El contenido de este texto se deriva de un documento elaborado como parte de los contenidos docentes del Diplomado Universidad, Territorio y Subjetividades, una estrategia de la Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia financiada por el Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, el autor ha contado con el apoyo de la Estrategia de Sostenibilidad 2012-2014 del CODI de la Universidad de Antioquia, como miembro del Grupo Estudios del Territorio.

Conhecimentos situados e pensamentos fronteiriços: uma releitura desde a universidade

RESUMO

Neste artigo realiza-se uma releitura do conceito de conhecimento situado proposto desde a teoria feminista do ponto de vista, na perspectiva de enfatizar no carácter processual do mesmo e de restituir um sentido fortemente espacial ao enunciado situacional que lhe acompanha. A partir da vinculação do conceito com propostas sobre pensamentos fronteiriços e epistemologias baseadas no lugar, oferece-se uma aproximação crítica aos projetos de regionalização e internacionalização das universidades latino-americanas.

Palavras-chave: conhecimento situado; pensamento fronteiriço; epistemologias baseadas no lugar; geografias do conhecimento; universidade.

REFERENCIA NORMALIZADA

Piazzini Suárez, Carlo Emilio (2014) “Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una releitura desde la universidad”. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, vol. 5, núm. 1, 11-33.

SUMARIO: Introducción. 1. La teoría del punto de vista. 2. El conocimiento situado y la apuesta por una nueva objetividad. 3. Conocimiento situado, diversidad y pensamientos fronterizos. 4. El conocimiento situado como proceso y espacialidad. 5. Un caso a modo de conclusión: Regionalización e internacionalización de las universidades. Bibliografía.

Introducción

Durante las últimas dos décadas el concepto de *conocimiento situado* ha venido figurando crecientemente en los discursos académicos y políticos, a donde ha ingresado fundamentalmente por la vía de las teorías feministas y poscoloniales. En términos generales, lo que se plantea con este concepto es que todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, por mucho que se quiera hacer aparecer el verdadero conocimiento científico como universal, neutral y por lo tanto desprovisto de relaciones directas con determinados factores políticos, culturales y sociales. Es más, la condición parcial y situada de ciertos conocimientos, como por ejemplo los producidos por mujeres y otros sujetos históricamente subalternos, puede otorgarles un cierto privilegio epistémico a la hora de dar cuenta de sus realidades, en lo que sería una forma diferente de objetividad.

En este sentido, el concepto de conocimiento situado ha sido empleado a menudo para justificar la autoridad que, por lo menos en sus propios términos, tendrían sistemas de pensamiento y formas de conocimiento diferentes de aquellas que han pretendido edificar visiones universales desde el no-lugar de la objetividad científica. De tal forma que el carácter contingente de los procesos de producción de conocimiento, usualmente considerado como un factor que restaba objetividad a las

pretensiones de verdad, ha pasado a ser esgrimido como un argumento de peso para justificar la pertinencia y validez de conocimientos subalternos o alternativos frente a sistemas de conocimiento hegemónicos en el mundo occidental.

No obstante, y tal como se propone en este artículo, cualquier ventaja epistemológica que puedan tener los conocimientos situados es más el producto de un proceso que una condición inherente a particulares localizaciones. En este sentido, resulta apropiado otorgar una acepción espacial fuerte al enunciado de situacionalidad, por cuanto el proceso reflexivo y crítico que conduce al conocimiento situado, debe advertir las coordenadas geográficas y entre ellas, geopolíticas en relación con las cuales se generan los conocimientos. El potencial de este acercamiento se pone a consideración al final del artículo, a propósito de los proyectos de regionalización e internacionalización de las universidades latinoamericanas, localizadas en el filo de una condición doble: hegemónicas hacia adentro y subalternas hacia afuera de las espacialidades regionales infraestatales e internacionales.

1. La teoría del punto de vista

El concepto de *conocimiento situado* hace parte del andamiaje discursivo de la denominada teoría del punto de vista (*standpoint theory*) que se configuró en Norte América entre las décadas de 1970 y 1980 como “una teoría crítica feminista sobre las relaciones entre la producción de conocimiento y las prácticas de poder” (Harding, 2004: 1). En este sentido, antes de presentar las características y alcances del concepto, resulta adecuado comprender la manera en que dicha teoría se estructuró en relación con algunos debates generados entre enfoques filosóficos, históricos y sociales de la ciencia.

Podemos partir de una sucinta enunciación elaborada por Alison Wylie:

La teoría del punto de vista es una epistemología social y explícitamente política. Su idea central y principal motivación es una tesis de inversión: aquellos que están sujetos a estructuras de dominación que sistemáticamente los marginalizan y oprimen, pueden de hecho ser epistemológicamente privilegiados en algunos aspectos cruciales. En virtud de lo que usualmente experimentan y cómo comprenden su experiencia, pueden conocer cosas diferentes o conocer mejor ciertas cosas frente a aquellos más favorecidos (social o políticamente). Las teóricas feministas del punto de vista argumentan que el género es una dimensión de diferenciación social que puede hacer de dicha diferencia una cuestión epistemológica. Su objetivo es comprender cómo surge en concreto la parcialización sistemática del conocimiento autoritario, su androcen-trismo y sexismo, a la vez que dar cuenta de las contribuciones constructivas efec-

tuadas por aquellos que trabajan desde puntos de vista marginales (especialmente puntos de vista femeninos) para contrarrestar dicha parcialización (Wylie, 2003: 26)¹.

Esta definición, que sigue de cerca y actualiza aquellas planteadas inicialmente por Nancy Hartsock (1983: 284) y Sandra Harding (1993: 54), permite identificar dos aspectos centrales como son: el carácter situado, en términos sociales e históricos, de toda forma de conocimiento, y la posibilidad de identificar un privilegio epistemológico derivado de la perspectiva que del mundo se obtiene desde ciertos puntos de vista, de tal forma que no se renuncia a la producción de un conocimiento objetivo. Estos dos enunciados constituyen un desafío frente a las epistemologías positivistas que calificaban la introducción de las perspectivas e intereses particulares de los sujetos cognoscentes como sesgos dentro de los procesos objetivos de búsqueda de la verdad. Pero a su vez, marcan un contraste con enfoques constructivistas y relativistas que en virtud de su crítica a los presupuestos de las epistemologías positivistas, pueden conducir a una cancelación de la aspiración de producir conocimiento objetivo.

Por el tipo de asuntos que problematiza, la teoría del punto de vista ha tenido repercusiones no sólo en el ámbito de las teorías y el activismo político feministas, sino en campos más amplios como los estudios sociales de la ciencia, la epistemología, los métodos de investigación en las ciencias sociales, exactas y naturales, así como en el trabajo político de grupos subalternos.

De acuerdo con Donna Haraway, a quien se puede atribuir la introducción del concepto de conocimiento situado en los discursos feministas, la historia intelectual de la teoría del punto de vista remite a una apropiación crítica de enunciados provenientes del marxismo y del denominado “empirismo feminista” (Haraway, 1988: 579). Las reflexiones desde el materialismo histórico llevaron a plantear que las formas de conocimiento son estructuradas por las particulares condiciones sociales y materiales de la vida de los sujetos. Asimismo, la idea de tener en cuenta la visión y conocimiento propio de las clases proletarias en la tarea de comprender y transformar las condiciones de dominación en las que se encuentran inmersas alimentó la apuesta por definir la particularidad y las ventajas comparativas de las formas femeninas de experimentar, ver y conocer el mundo. En esta perspectiva, la teoría del punto de vista emerge como una herramienta epistemológica para fundamentar un materialismo histórico específicamente feminista (Hartsock, 1983)².

¹ En este ensayo emplearé traducciones propias de los textos en inglés.

² Para Harstock, el ejercicio consiste en “...mostrar cómo al igual que la comprensión de Marx sobre el mundo desde el punto de vista del proletariado le permitió mirar desde abajo la ideología burguesa, un punto de vista feminista puede permitirnos entender las instituciones patriarcales y las ideologías como inversiones perversas de las relaciones sociales más humanas” (1983: 284).

Por su parte, en lo que corresponde al empirismo feminista, algunas mujeres que se desempeñaban como investigadoras en biología y ciencias sociales comenzaron en la década de 1970 a plantear que el sexismo y androcentrismo rampante en los procesos de producción científica afectaba negativamente la objetividad de los mismos, de tal forma que la crítica feminista de estos aspectos podría contribuir a efectuar una mejor ciencia (Harding, 1993: 51). Aun cuando la teoría feminista del punto de vista comparte en lo fundamental la crítica a un modelo de hacer ciencia dominado por sujetos masculinos —y habría que agregar blancos europeos o norteamericanos—, difiere del enfoque empirista en cuanto a que no considera acertado “perfeccionar” dicho modelo mediante la purga de los prejuicios machistas, sino que se ha propuesto construir nuevas formas de acercarse al problema de cómo producir conocimiento, desde dónde y para quien.

Es necesario indicar adicionalmente una parte de la historia menos visible, pero no por ello menos importante, referida a entornos extra-académicos en los cuales la denuncia de sistemas hegemónicos y excluyentes de conocimiento y la reivindicación de la propia experiencia y visión del mundo por parte de sectores subalternos o subyugados, confluye con posturas políticas afines a las de una teoría feminista del punto de vista (Harding, 2004: 3).

Resulta conveniente para los propósitos de este ensayo señalar la manera en que la búsqueda epistemológica y ontológica que acompaña la emergencia del concepto de conocimientos situados y más ampliamente la teoría de los puntos de vista, se inscribe en una gran tensión entre la crítica a las filosofías de la ciencia y las epistemologías positivistas, de una parte, y el rechazo a un relativismo radical posmoderno derivado de algunas posturas de la historia y los estudios sociales de la ciencia, de otra. Ello se hace visible en la pregunta medular que Haraway ha formulado de la siguiente manera:

[C]ómo tener simultáneamente en cuenta la contingencia histórica radical de todas las pretensiones del conocimiento y los sujetos cognocentes, una práctica crítica capaz de reconocer nuestras propias “tecnologías semióticas” para lograr significados, a la vez que un compromiso serio hacia versiones fidedignas de un mundo “real”, que puedan ser parcialmente compartidas y que sean favorables a proyectos planetarios de libertad finita, de abundancia material adecuada, de modesto significado en el sufrimiento y de felicidad limitada (Haraway, 1988: 579).

Para comprender la envergadura y actualidad de esta pregunta, es importante recordar que en las epistemologías positivistas de finales del siglo XIX y hasta mediados del siguiente no había lugar para los puntos de vista e intereses particulares, como no fuera para erradicarlos por su carácter subjetivo y por lo tanto inadecuado para producir conocimiento verdadero. En general se consideraba que los factores sociales e históricos eran “externos” al ejercicio racional de las ciencias, y que el análisis de su incidencia sólo servía al propósito de explicar los errores de los

científicos, o como criterio de demarcación entre lo que se consideraba científico y no científico. Por ejemplo, Karl Popper consideraba que en el proceso de perfeccionamiento de la ciencia se deberían abandonar los sueños, esperanzas y creencias políticas porque iban en contravía del ejercicio racional de la ciencia (Popper, 1991: 27). Y una posición afín en ciertos aspectos se mantenía en la década de 1970, cuando Imre Lakatos sostenía un punto de vista “normativo” o internalista para explicar el progreso de las ciencias, siendo la “historia externa” de las mismas un aspecto secundario (Lakatos, 1989: 135).

Hay que decir que, desde la década de 1940, consideraciones explícitas sobre la importancia de factores sociales e históricos en los procesos de producción de conocimiento habían sido expuestas por Robert Merton (1992: 12). No obstante, planteaba que el condicionamiento histórico y social era diferencial, dependiendo del tipo de conocimiento, sociedad o época, de tal forma que las ciencias naturales y exactas desarrolladas por las sociedades occidentales eran poco propensas a ser influenciadas por la ideología —al contrario que las ciencias sociales y en mayor medida los sistemas de conocimiento no occidental— y, en todo caso, serían los criterios de verdad universalmente aceptados los que en última instancia definirían la validez del conocimiento científico (Merton, 1992: 21 y 271).

Durante la década de 1960 se efectuó el tránsito hacia enunciados relativistas de la verdad en las ciencias, la filosofía y la historia, que abonarían el terreno para algunos planteamientos construccionistas y posmodernos de finales del siglo XX. Así, Thomas Kuhn consideraba que la selección entre uno u otro modo de hacer ciencia no era en lo fundamental un asunto de elección racional entre teorías rivales, tal como lo había sostenido Popper. Para Kuhn el desarrollo de la ciencia dependía de aquellos elementos “arbitrarios” de carácter histórico, psicológico y sociológico que producen discontinuidades entre paradigmas que son por definición inconmensurables (Kuhn, 1992: 176 y 230-233). De forma paralela Paul Feyerabend proponía una epistemología anarquista según la cual tanto el error como la verdad en las ciencias debían ser considerados como fenómenos históricos:

Sin estándares de verdad y racionalidad universalmente obligatorios no podemos seguir hablando de error universal. Podemos hablar solamente de lo que parece o no parece apropiado cuando se considera desde un punto de vista particular y restringido; visiones diferentes, temperamentos y actitudes diferentes darán lugar a juicios y métodos de acercamiento diferentes (Feyerabend, 1989: 12).

En consecuencia, la única regla que adoptaba una epistemología anarquista, basada en una metodología pluralista, era: “todo vale” (Feyerabend, 1989: 20), expresión que hizo carrera posteriormente para referirse a las perspectivas relativistas más radicales. Hay ya en la influyente obra de este autor un empleo expreso de la idea de puntos de vista particulares que retan los presupuestos universales de la ciencia, pero se encuentra asociada en este caso a una postura irónica que difiere del

tono crítico-propositivo de las teorías feministas. En todo caso, para la década de 1970 el reconocimiento de la coexistencia de diferentes paradigmas y puntos de vista científicos y no científicos, cuyas características y formas de validación deberían ser comprendidas en sus propios términos históricos, sociales y culturales, y la imposibilidad de existencia de una teoría única desde donde establecer de manera definitiva cuáles son paradigmas científicos o no científicos (inconmensurabilidad), contrariaba abiertamente los enunciados de objetividad, neutralidad y universalidad de la ciencia, centrales a las epistemologías positivistas. Pero además, se planteaba que en virtud del principio de inconmensurabilidad sería muy difícil o incluso imposible efectuar traducciones entre diferentes paradigmas o perspectivas de la ciencia —ni se diga de otras formas de conocimiento—, con lo cual los ideales de construcción de una “lengua franca” para comunicar entre sí diferentes perspectivas del mundo quedaban cancelados³. A lo sumo, el diálogo entre diferentes formas de conocimiento podría establecerse en términos de una negociación mediada por relaciones de poder-saber.

En términos generales, el panorama que a principios de la década de 1970 prevalecía en la historia de las ciencias y la sociología del conocimiento en el ámbito europeo y anglosajón, era el de debates entre defensores de enfoques internalistas y externalistas, es decir, entre quienes consideraban que la comprensión de los procesos de producción de conocimiento debía hacerse en términos de las dinámicas racionales de las ciencias, y aquellos que consideraban indispensable contar con factores sociales e históricos en dicha comprensión. Tratando de superar esta dicotomía, David Bloor y Barry Barnes propusieron el desarrollo de un *programa fuerte de la sociología de la ciencia*. Consideraban que hasta entonces la sociología del conocimiento había sido “débil” en el sentido de haberse limitado a explicar los marcos institucionales y los factores externos de las ciencias, en lugar de adoptar una perspectiva “fuerte” según la cual lo social no es externo a la ciencia y no debe ser considerado únicamente como factor para explicar el error sino también el éxito del conocimiento científico (principio de simetría). Así las cosas, no es que el conocimiento científico posea una dimensión social sino que la ciencia, incluyendo su dimensión teórica, es en sí misma una producción social, cuya validación está soportada en consensos colectivos (Barnes, 1977: 18; Bloor, 1998: 17). Adicionalmente, se proponía que la sociología de las ciencias debía proceder como una empresa de investigación tan fuerte como cualquier programa científico. Ello en contraste con una tendencia frecuente desde el siglo XIX, que oponía las ciencias naturales a las ciencias sociales, situando a estas últimas en un lugar secundario, de tal forma que la sociología del conocimiento aparecía como el intento de unos

³ Para una propuesta moderada de inconmensurabilidad, que alberga la posibilidad de efectuar traducciones entre diferentes paradigmas, véanse Kuhn (1987) y Bernstein (1983: 51 y ss.).

científicos “débiles” por explicar la ciencia de unos científicos “fuertes” (Bloor, 1998: 20).

Las tesis del programa fuerte de la sociología de la ciencia —sobre todo aquellas referidas a la centralidad de lo social para explicar la naturaleza del conocimiento científico, a la verdad entendida en buena parte como convención social, y al principio de simetría que rompía con la teleología de los enfoques racionalistas sobre la ciencia—, hicieron parte en ese momento y en los años sucesivos de los debates anglosajones sobre los estudios sociales de la ciencia y la tecnología.

Independientemente que algunos de sus más prominentes representantes estuvieran de acuerdo o no con adscribir a posturas más o menos radicales, esta perspectiva ha sido a menudo catalogada como *construccionista*⁴. De hecho, y para el caso que nos ocupa, Haraway en su texto seminal sobre conocimiento situado, señala expresamente que el programa fuerte comparte “las herramientas preciosas y obscenas de la semiología y la deconstrucción para insistir sobre el carácter retórico de la verdad, incluida la verdad científica” (Haraway, 1988: 577). Fuera cierto o no, el programa fuerte brindó elementos fundamentales para el desarrollo de dos frentes de trabajo sumamente activos en las últimas tres décadas: los estudios de la ciencia y la tecnología y la teoría del actor-red, cuyas simientes menciona también Haraway en su particular recuento de la escena constructivista radical de la década de 1980 (Cf. Haraway, 1988: nota 1)⁵.

Menciono este aspecto porque desde estos enfoques se estaban planteando tesis sobre la importancia de los artefactos y las tecnologías como agentes activos en las dinámicas sociales y de producción de conocimiento, y no solamente como materialidades pasivas cuya existencia sólo podría ser explicada como reflejo de lo social. Ello, como se verá más adelante, encuentra eco en las propuestas de Haraway de considerar los objetos y los cuerpos, fueran orgánicos o inorgánicos, humanos o no humanos, como factores activos en el proceso de producción de conocimiento, aspecto que por lo demás sustenta parte de su enunciado de objetividad.

⁴ Sin embargo para Barnes la crítica al conocimiento como acto de contemplación, que el autor asimila a los enfoques positivistas, y la adopción de una perspectiva social no deben dar paso a un construccionismo extremo que prescinda de cualquier aspiración de referencia al mundo real: “El conocimiento emerge de encuentros con la realidad y está continuamente sujeto a una corrección derivada de la retroalimentación que surge en esos encuentros, a medida que ocurren fallas de predicción, manipulación y control. Tratamos de eliminar esas fallas, pero más allá de ello la realidad ha mantenido su capacidad de sorprendernos y romper nuestras expectativas. De hecho, nuestro riesgo de ser sorprendidos en esta forma, de ser confundidos en nuestras expectativas, constituye un argumento en contra de una teoría puramente idealista del conocimiento” (Barnes, 1977: 10).

⁵ Remite Haraway a los estudios de Bijker, Hughes y Pinch, quienes retomando aspectos del programa fuerte, desarrollaban por entonces una línea de investigación denominada SCOT (*Social Construction of Technology*). Asimismo remite a los trabajos de Latour, quien a la postre sería reconocido como uno de los autores centrales de la teoría del actor-red o ANT (*Actor-Network Theory*). Cf. Pinch y Bijker (1984) y Latour y Woolgar (1995).

De tal forma que para el momento en que se formula la teoría feminista del punto de vista, y concretamente en el ámbito donde emerge el concepto de conocimiento situado, se contaba con un despliegue importante de críticas al modelo positivista de la ciencia por su carácter hegemónico y excluyente, por su retórica centrada en la diferencia entre objeto y sujeto y por sus pretensiones de neutralidad política y universalidad. Asimismo, se tenía un repertorio importante de teorías que destacaban la particularidad y contingencia histórica y social de cualquier sistema de conocimiento, fuera científico o no. Sin embargo algunos estudiosos y estudiosas que compartían las críticas al positivismo y las formas tradicionales de hacer ciencia, no se sentían satisfechos con los argumentos teóricos y posibilidades de acción política que ofrecían las perspectivas relativistas, constructivistas y posmodernas, como es el caso de Hartsock, Harding, Haraway y Wylie, quienes abogaron por nuevas formas de hacer ciencia con rigor y objetividad, sin reproducir los esquemas hegemónicos y excluyentes de las prácticas científicas tradicionales. Decía en particular Harding que "... las teorías del punto de vista rechazan las epistemologías y metafísicas, tanto del puro realismo como del puro construccionismo" (Harding, 1993: 78).

2. El conocimiento situado y la apuesta por una nueva objetividad

El concepto de conocimiento situado es incorporado por Haraway a la teoría del punto de vista en 1988, cuando las bases de ésta última elaboración ya habían sido formuladas por Hartsock (1983) a propósito de un materialismo histórico específicamente feminista. Ahora bien, esta incorporación puede ser vista como una manera de desarrollar una teoría feminista de la objetividad, o en otros términos: "la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados" (Haraway, 1988: 581). Así entendido, este concepto no se agota en el reconocimiento de la particularidad histórica y social con la que se vincula todo conocimiento, afirmación relativamente simple que como hemos visto tenía para entonces una larga trayectoria, y que hoy día continúa haciendo carrera. El conocimiento situado involucra además una dimensión epistemológica en la medida en que quiere argumentar cómo algunas percepciones y concepciones del mundo son proclives al desarrollo de investigaciones y comprensiones que aspiran a ser legítimamente objetivas, en un sentido de objetividad que se aparta de las prescripciones tradicionales de las epistemologías positivistas. ¿Cómo reconocer una voz autorizada en el conocimiento producido por las mujeres y otros grupos subalternos, que no sea simplemente aquel que corresponde a un discurso más entre la serie infinita de "realidades" que cada cual desde su particular situación subjetiva e histórica puede enunciar?

Para exponer la perspectiva de los conocimientos situados Haraway recurre a la metáfora de la visualización, una imagen sumamente poderosa en las retóricas de la ciencia. Verlo todo desde "ninguna parte", desde un ángulo que nunca aparece en la

“fotografía” de la verdad —quizá como un dios— sería la ilusión de una ciencia neutral y universal: este conocimiento requiere para su autoridad de una mirada que observa sin ser observada, que distancia y separa el sujeto que conoce de aquello que conoce, de tal forma que el primero nunca queda involucrado en la representación que hace del mundo. Esta técnica de visualización es no obstante parcial: la de la ciencia occidental, el militarismo, el colonialismo, el capitalismo y la primacía masculina del hombre blanco occidental⁶. Por su parte, la mirada de las perspectivas relativistas y posmodernas pretende estar en todas partes por igual, en la medida en que justifica cada verdad en sus propios términos, pero en realidad es una forma de estar en ninguna parte, siendo la perfecta imagen inversa de las ideologías de la objetividad. Finalmente, la mirada de los conocimientos situados siempre se hace desde algún lugar en particular, como condición para ganar en visiones amplias (Haraway, 1988: 581, 584 y 590).

Sin embargo la situacionalidad propuesta por Haraway, que se refiere tanto a espacios mentales como físicos (Haraway, 1988: 582), no corresponde a una topología de localizaciones fijas, sino de carácter relacional. La subjetividad, como la visión son multidimensionales, de tal forma que las perspectivas feministas de conocimiento situado no se refieren a una “localización fija en un cuerpo reificado, femenino o de otro tipo, sino a nodos en campos, inflexiones en orientaciones y responsabilidad por la diferencia en campos semióticos y materiales de significación” (Haraway, 1988: 588).

La posibilidad que emerge durante el proceso de adoptar la perspectiva del conocimiento situado, es la de obtener un privilegio epistemológico derivado de las perspectivas periféricas, marginadas o desde abajo. Pero ello no se logra automáticamente. Una primera dificultad tiene que ver con que el asunto se reduzca a una romantización o exotización de la alteridad; estas perspectivas no son políticamente inocentes y por lo tanto no están exentas de un necesario análisis crítico. También está la posibilidad de llegar a una apreciación relativista que justifique en sus propios términos cualquier perspectiva del mundo. Y en todo caso, está la imposibilidad de ser “el otro” o “lo otro”. Justamente en la parcialidad del conocimiento situado, en sus divisiones y en su incompletitud, reside la posibilidad de producir visiones objetivas. A diferencia de la mirada desde ninguna parte de las epistemologías positivistas, que quisiera elaborar una imagen absoluta del mundo, “sólo la perspectiva parcial promete una visión objetiva” (Haraway, 1988: 583); justo porque se trata de perspectivas parciales, localizadas y críticas, “admiten la solidaridad en política y las conversaciones compartidas en epistemología” (Haraway, 1988: 585). Y esta dimensión de compromiso político resulta fundamental, pues “hay que

⁶ Varios son los trabajos dirigidos a “situar” estas miradas “desde ninguna parte”, por ejemplo Shapin (1998) y Castro (2005).

incorporar una esperanza en el conocimiento transformador, una imparcialidad apasionada (Kuhn) tratando de imaginar otros puntos de vista posibles (utópicos y visionarios)” (Haraway, 1988: 585).

Pero adicionalmente, en la perspectiva de que los conocimientos situados constituyan una nueva forma de objetividad, resulta necesario atender a unas epistemologías encarnadas o in-corporadas. Las tecnologías de la visión se efectúan “desde cuerpos orgánicos y no orgánicos, cuerpos complejos, contradictorios, estructurantes y estructurados, y no desde arriba, desde ninguna parte, desde lo simple” (Haraway, 1988: 589). Entonces el conocimiento situado es también conocimiento incorporado. La visión desde ninguna parte negó esta relación al separar (espacial, temporal y conceptualmente) el sujeto y el objeto de estudio y al suponer que la racionalidad debía ser descarnada. Pero desde la perspectiva del conocimiento situado se restituye esta conexión, se aprecia la empatía con los sujetos que se estudian, así como el papel activo que estos tienen en el proceso mismo de producción de conocimiento, mediante esquemas colaborativos. De acuerdo con Haraway: “el conocimiento situado requiere que el objeto de conocimiento sea visto como un actor y un agente, no como una pantalla, un soporte o un recurso, y nunca finalmente como un esclavo del maestro que encierra en sí la dialéctica en su agencia única y su autoría del conocimiento “objetivo” (Haraway, 1988: 592).

Al mismo tenor, y dado que en los procesos de conocimiento intervienen las condiciones materiales, se reconoce, digamos, una sensualidad entre el conocimiento y los artefactos desde las cuales se produce o en relación con las cuales se produce saber. Por lo tanto, se le concede al objeto de estudio, incluso a los no-humanos, un papel activo en el proceso de investigación. De tal forma que para que el privilegio epistémico se haga efectivo en una nueva forma de objetividad, es menester reconocer la participación activa de agentes humanos y no-humanos, de los cuerpos y las materialidades en la generación de conocimiento⁷.

3. Conocimiento situado, diversidad y pensamientos fronterizos

En 1997 Susan Hekman planteaba en un artículo crítico de la teoría del punto de vista, que luego de su creciente impacto en la década de 1980, había decaído, sobre

⁷ Este último planteamiento, confluye con los efectuados desde los estudios de la ciencia y la tecnología, en los cuales se venía llamando la atención acerca de un tratamiento simétrico de los actores humanos y no humanos. En la teoría social, las cosas —o las materialidades— han jugado el papel de entes pasivos sujetos a la intencionalidad de los humanos, ya sea como materia prima para moldear, como expresiones de la cultura o simplemente como barreras materiales que constriñen la actuación humana. No obstante, en el mundo de la tecnología y la ciencia estos objetos tienen poder de acción, es decir, no son simples intermediarios de las acciones humanas sino que pueden jugar un papel activo en la producción de las mismas, incluyendo las formas de conocimiento (cf. Latour, 2005).

todo entre las teóricas feministas más jóvenes. Esto fue así, añadía, por el descredito que la teoría y la práctica marxistas, con las cuales se vincula, habían adquirido por entonces, y por las contradicciones existentes entre la teoría del punto de vista y los planteamientos posestructuralistas y posmodernos que dominaban la escena feminista en la década de 1990 (Hekman, 1997: 341). Independientemente de que éstas fueran las causas, Wylie reconocía en 2003 que los planteamientos del punto de vista habían sido marginales respecto a la corriente principal de los estudios de la ciencia, e incluso que no habían tenido una fácil recepción entre las teorías feministas (Wylie, 2003: 26). Una revisión más reciente del tema, efectuada por Joseph Rouse (2009), retoma de la teoría del punto de vista aspectos problemáticos que aún siguen siendo materia de debate y producción teórica dentro del feminismo, pero advierte sobre nuevos desarrollos epistemológicos “más dinámicos” que van más allá de los postulados situacionales del conocimiento, que habían sido centrales en dicha teoría.

Esta situación corresponde desde luego al ámbito anglosajón. No conozco estudios sobre lo que sería la adopción y trayectoria de esta teoría en otros contextos, pero para el caso latinoamericano podría aventurarse la hipótesis de una mayor recepción del concepto de conocimiento situado que de la teoría del punto de vista de la cual se desprende. Ello quizá porque el primero hace parte de la influyente obra de Haraway, cuyo impacto en el pensamiento social latinoamericano de las dos últimas décadas es indudable⁸, y porque la metáfora espacial en la que se basa el concepto de conocimiento situado, resulta atractiva para muchos de los planteamientos teóricos y políticos en pos del reconocimiento de los conocimientos y saberes propios. Sin embargo, la frecuente conmutación entre las nociones de conocimiento situado y conocimiento local, puede conllevar a perder de vista aquellos aportes del concepto que van más allá de remarcar el carácter local de toda forma de conocimiento.

No obstante es claro que, entendido cabalmente, el concepto de conocimiento situado confluye con enfoques que en las últimas dos décadas vienen efectuándose en Latinoamérica, concretamente con el denominado *giro decolonial* y el *programa de investigación de modernidad/colonialidad*. Arturo Escobar es explícito al indicar la confluencia que el programa de investigación de modernidad/colonialidad posee con las teorías feministas y específicamente con el concepto de conocimiento situado:

⁸ Es de anotar que el artículo seminal de 1988 “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, fue incluido como capítulo en su libro de 1991 *Simians, Cyborgs and Women*, el cual fue traducido al español en 1995, y que puede ser considerado como de alto impacto entre los lectores hispanoparlantes (cf. Haraway, 1991).

Primero, ambos comparten la sospecha radical por el discurso universalista. En este plano, lo que se necesita entender es que el discurso moderno es también un discurso masculinista, como las filósofas y teóricas feministas han demostrado desde fines de los ochenta [...] Existe una convergencia también en el plano del carácter situado de todo conocimiento; aun en las versiones de la teoría feminista (por ejemplo en el famoso artículo de Haraway de 1988), el conocimiento situado considera el carácter necesariamente parcial de todas las perspectivas —la MC [Modernidad-Colonialidad] incluida—. En otras palabras, la posición del sujeto crítico de la modernidad/colonialidad no escapa al género de dicho sujeto (Escobar, 2003b: 73).

Escobar plantea que el asunto de la localización no agota la perspectiva del conocimiento situado, señalando además el reto que implica la “traducción” entre conocimientos localizados en relaciones asimétricas de poder:

La noción de conocimientos situados implica más que una perspectiva parcial y una política de locación. Dicha noción introduce asuntos como la traducción de conocimientos en sitios que están enlazados por redes de conexiones entre comunidades de poder diferencial. ¿Cómo puede la antropología “ver fielmente desde el punto de vista del otro”? (Haraway, 1988: 583), especialmente desde la periferia, sin romantizar dicho punto, de un lado, y del otro, llevar a cabo una política de la traducción que tome completamente en cuenta los poderes diferenciales entre los sitios? Este último aspecto incluye, por supuesto, prestar atención a las fuerzas estructurantes del conocimiento local/subyugado que impone “traducciones e intercambios desiguales”; esto también implica “traducciones y solidaridades que tengan en cuenta la perspectiva de los subyugados” (Haraway, 1988: 590) (Escobar, 2005: 247).

Adicionalmente, hay que llamar la atención sobre la conexión que Escobar establece entre el concepto de conocimiento situado, y los de epistemologías basadas en el lugar y pensamiento fronterizo (Escobar, 2005: 253). El primero corresponde a una línea de indagación y una alternativa política planteada por el autor mismo, que partiendo de una reconceptualización de la noción tradicional de lugar (romantizada, naturalizada, aislada y opuesta a lo global), propende por la construcción de autoridades epistémicas y políticas basadas en conocimientos y conciencias de carácter local: “Se podría discutir que —a pesar de la necesidad de revisar los conceptos y categorías convencionales de lo local— el lugar y el conocimiento basado en el lugar, continúan siendo esenciales para abordar la globalización, el posdesarrollo y la sustentabilidad ecológica, en formas social y políticamente efectivas” (Escobar, 2003a: 117).

Por su parte, el concepto de *pensamiento fronterizo*, se encuentra asociado al de un “paradigma otro” que ha venido desarrollándose en el pensamiento decolonial latinoamericano. De acuerdo con Walter D. Mignolo, en Latinoamérica desde el siglo XVI la colonialidad del poder ha ordenado y controlado la diferencia cultural (racial, religiosa y lingüística, dependiendo de la época), mediante una geopolítica del

conocimiento que otorga autoridad epistémica a las voces que hablan desde el centro, negando o desvirtuando las voces periféricas. Desde el no-lugar de enunciación desde el que habla la razón occidental —una estrategia velada para ganar autoridad epistémica—, otras formas de conocimiento son calificadas de provincianas, parroquiales o sencillamente como pre-rationales o supersticiosas por encontrarse limitadas a determinados contextos geohistóricos. Se trata de una dominación que no requiere coerción física sino que se basa en la violencia epistémica que representa la naturalización de la cultura moderna occidental como el único paradigma válido en términos políticos, económicos, estéticos y científicos (Mignolo, 2002).

Desde este diagnóstico, que comparte con la postura feminista del punto de vista las críticas tanto a la hegemonía de los proyectos modernos como a las tesis de los enfoques posmodernos, la apuesta no es por habilitar relatos particulares que relativicen la autoridad de los metarrelatos occidentales⁹. Se trata más bien de avanzar desde un “paradigma otro” hacia nuevos cosmopolitismos. En términos de Mignolo, “un paradigma otro” designa el espacio desordenado y patente donde se completará el proyecto inconcluso de la modernidad, pero no ya desde la modernidad sino desde la colonialidad como proceso permanente de des-colonización. Un paradigma otro nos lleva también a “una otra ideología”, la del “cosmopolitismo crítico” (Mignolo, 2003: 58). Ahora bien, este cosmopolitismo emergería precisamente desde lugares de enunciación situados en los bordes de la cartografía dibujada por los sistemas coloniales, desde el pensamiento fronterizo entendido así:

[E]l rumor de los desheredados de la modernidad; aquellos para quienes sus experiencias y sus memorias corresponden a la otra mitad de la modernidad, esto es, a la colonialidad, [lo cual tiene sin embargo] la posibilidad y la necesidad de un pensamiento fronterizo “débil” en el sentido de que su emergencia no es producto del dolor y la furia de los desheredados mismos, sino de quienes no siendo desheredados toman la perspectiva de éstos [...] Lo que importa es que, en la geopolítica del conocimiento, la misma perspectiva puede asumirse desde distintos lugares de enuncia-

⁹ Sin embargo, hay que advertir que, según Mignolo, las teorías feministas de Harding y Haraway corresponden a críticas a la epistemología moderna desde su interior, es decir, posmodernas según sus términos. En tal sentido, no serían equiparables a los denominados pensamientos fronterizos (Mignolo, 2003: 393). Llama la atención esta apreciación por cuanto no diferencia los planteamientos de estas autoras del gran saco del posmodernismo, cuando, como se ha visto en este texto, uno de los frentes de trabajo de la teoría feminista del punto de vista ha sido precisamente en contra de la perspectiva posmoderna. Pero, además, resulta por lo menos curioso que la ventaja epistémica obtenida por el pensamiento situado de estas pensadoras y activistas, quede opacada por la ventaja epistémica que, según Mignolo, concedería el estar pensando desde las fronteras del sistema mundo moderno-colonial.

ción (epistémicos), el del pensamiento fronterizo fuerte y débil. Ambos son necesarios para conseguir transformaciones sociales efectivas (Mignolo, 2003: 28)¹⁰.

De hecho, muchos de los ejemplos que emplea Mignolo para ilustrar lo que quiere decir cuando habla de pensamientos fronterizos corresponden a sujetos localizados en el borde de sistemas moderno-coloniales, quienes conocen los dos lados de la diferencia colonial, tanto el de los pensamientos subalternos como el de los pensamientos hegemónicos, lo que les concede, como en el caso de los conocimientos situados de Haraway, una ventaja epistemológica. Pero esta ventaja requiere efectuar una doble crítica para establecer el lugar de enunciación que en la geopolítica del conocimiento le corresponde a cada voz, incluyendo la razón occidental.

Así entendidos, los pensamientos fronterizos se proponen como base para tejer una nueva narrativa cosmopolita, diferente de los metarrelatos a lo sumo incluyentes pero no participativos de la modernidad y el multiculturalismo, superando el riesgo de quedarse en resistencias locales que finalmente terminan absorbidas por el capitalismo global (Mignolo, 1999). Tanto en este caso como en el de las epistemologías basadas en el lugar, se apuesta por conocimientos edificados en la interculturalidad y encaminados a la configuración de una alternativa cosmopolita, que en lugar de hablar de universalidad plantee la edificación de una “diversalidad” (Lins y Escobar, 2008). Queda aquí la tarea de evaluar cómo estos nuevos cosmopolitismos, en los cuales juega un papel central el diálogo intercultural, podrían eventualmente conducir a una nueva objetividad, semejante a la planteada con base en el concepto de conocimiento situado. Si así fuera, los esfuerzos deberían orientarse a revisar el alcance de enunciados acerca de la supuesta inconmensurabilidad entre diferentes sistemas de conocimiento.

4. El conocimiento situado como proceso y espacialidad

Hasta ahora he efectuado una aproximación al conocimiento situado, informada por la historicidad del concepto en relación con debates sobre la ciencia que se encontraban en marcha en el ámbito de emergencia de la teoría feminista del punto de vista. También he indicado convergencias con planteamientos efectuados desde el ámbito latinoamericano, particularmente en lo referido a los conceptos de pensa-

¹⁰ Hace aquí Mignolo una precisión en el sentido de diferenciar entre “perspectiva” y “lugar de enunciación”, equiparando éste último a la epistemología del punto de vista: “El *standpoint* de Marx, por ejemplo, es el de la economía política y de la filosofía ilustrada, mientras que su perspectiva es la de la clase obrera” (Mignolo, 2003: 28). No obstante, esta diferenciación no resultaría en principio coherente con los planteamientos efectuados desde la teoría feminista del punto de vista, puesto que ésta abarca tanto la situación del sujeto en las cartografías académicas del conocimiento como sus intereses políticos.

mientos fronterizos y epistemologías basadas en el lugar, elaborados desde el enfoque decolonial y el programa modernidad/colonialidad, respectivamente.

Ahora bien, en este apartado quiero llamar la atención acerca de la importancia de comprender el concepto de conocimiento situado, y por extensión los de pensamientos fronterizos y epistemologías basadas en el lugar, no como categorías a priori, sino como el resultado de procesos reflexivos y críticos. Así mismo, que en dichos procesos existe la necesidad de efectuar un manejo más explícito y variado de las categorías espaciales que se involucran en la relación entre saber y poder.

Atendiendo a los argumentos que sustentan los enunciados de ventaja epistémica, nueva objetividad y nuevos cosmopolitismos, es posible considerar que el concepto de conocimiento situado más que referirse a una condición a priori que poseen determinadas formas de conocimiento en virtud de su localización histórica y social, sería más bien el resultado de un proceso que parte desde las experiencias y conocimientos que específicos colectivos poseen del mundo, para avanzar hacia un trabajo crítico y reflexivo informado por una lectura de las coordenadas políticas, sociales, culturales y geohistóricas que definen su lugar en redes de poder y que, por lo tanto, podría conducir a una transformación de dichas condiciones. Sólo este proceso podría conducir a obtener la ventaja epistémica de la que se habla en la teoría del punto de vista, y con ello, a hacer efectivas las apuestas por una nueva objetividad y nuevos cosmopolitismos.

Este proceso contempla el reconocimiento de la situacionalidad histórica y social de todo conocimiento como una condición necesaria pero no suficiente. Para que un conocimiento local logre “situarse” requiere todavía de avanzar en ejercicios críticos, reflexivos, colaborativos y sensibles a epistemologías incorporadas, además de tener la capacidad de dialogar en redes más amplias con el propósito de producir nuevas objetividades y cosmopolitismos.

En esta tarea, resulta pertinente enfatizar en una acepción espacial “fuerte” del conocimiento situado, que restituya al concepto el carácter geográfico de los procesos de producción de conocimiento. Aun cuando se esperaría que el enunciado de situacionalidad que le es inherente está ya implicado una dimensión espacial, lo cierto es que a menudo se trata de una categoría metafórica de “espacios sociales” que disimula o no permite enfatizar en los factores espaciales concretos que inciden en la generación de conocimiento.

En esta perspectiva, han sido justamente las geografías feministas las que han permitido precisar que la situación de los sujetos subalternos no es igual en todas partes y que categorías como género, etnia e identidad son configuradas en relación con determinados procesos espaciales (cf. Massey, 1994: 177; Rose, 1997). En este sentido, en el análisis de la situacionalidad histórica y social de los conocimientos no se puede prescindir de su localización dentro de esquemas de homogenización, separación y jerarquización espacial que conforman y sustentan particulares relaciones de poder. También que percepciones y concepciones específicas de lo que es el propio cuerpo, la pertenencia a un lugar y un territorio, contribuyen enormemente

a construir las reacciones y propuestas afirmativas de los sujetos subalternos. Finalmente, y en una perspectiva que se desliga del tratamiento estático y cerrado de las categorías espaciales como cuerpo, lugar y territorio, es necesario comprender la situacionalidad como producto de relaciones interescales que conforman redes.

Por otra parte, planteamientos proclives al estudio de la geografía del conocimiento (Agnew, 2006) y la geografía de las ciencias (Livingstone, 2003), hacen énfasis, no sólo en que los saberes se encuentran en relación con determinadas formaciones espaciales (cuerpos, arquitecturas, lugares, regiones, redes, esquemas geopolíticos, etc.), sino que, en una dinámica de ida y vuelta, la generación de conocimiento encuentra en dichas espacialidades condiciones de posibilidad, a la vez que puede transformar o producir nuevas espacialidades (cf. Deleuze y Guattari, 1993; Foucault, 1979: 123; Pardo, 1992: 362). De lo que se trata es de llamar la atención acerca de las relaciones entre espacio-poder-saber, y cómo éstas puede afectar las apuestas por reconocer y/o producir conocimientos situados.

5. Un caso a modo de conclusión: Regionalización e internacionalización de las universidades

Para finalizar quiero proponer el ejercicio de pensar las dinámicas contemporáneas de las universidades latinoamericanas en clave de la generación de conocimientos situados y pensamientos fronterizos, entendidos como procesos y bajo una acepción espacial fuerte. La universidad, como concepto y como institución, posee una genealogía que la vincula con aspiraciones de conocimiento universal, pero en la práctica esta aspiración se ha agenciado desde puntos de vista localizados en centros metropolitanos de conocimiento, que se definen como tales en virtud de su privilegio epistemológico frente a otros espacios que desde allí son considerados periféricos. Las universidades latinoamericanas, desde su conformación en el marco del proyecto colonial español, han operado dentro de geometrías de poder que las ubican en posiciones hegemónicas respecto de los sectores socioculturales no “letrados”, no “científicos” y no “urbanos” de los territorios regionales y nacionales, mientras que se localizan en una situación subordinada respecto de los centros de producción y aprendizaje de conocimiento del mundo europeo y anglosajón (Tünerman, 1999). En ese sentido, pueden ser consideradas como instituciones subalternas y fronterizas.

En las últimas décadas muchas de las universidades de los países latinoamericanos han venido promoviendo abiertamente proyectos de regionalización e internacionalización, lo cual propongo analizar aquí como procesos de espacialización de las prácticas educativas y de generación de conocimiento, más o menos informadas por reflexiones acerca de la espacialidad de esas prácticas, pero definitivamente inmersas en dinámicas geográficas del conocimiento.

Por lo general, los proyectos de regionalización se refieren a la expansión de las actividades docentes e investigativas de las universidades hacia las regiones que conforman la territorialidad político-administrativa de los Estados. En menor medida, se refieren a un concepto más amplio de región, que trasciende las territorialidades estatales, como cuando se habla de la región del Cono Sur, Centro América o el Caribe. Esta acepción es parcialmente coincidente con la idea de internacionalización, aun cuando esta última suele plantearse en abstracto, como la conexión de las universidades a la dinámica global de educación e investigación en ciencia y tecnología.

Los propósitos que orientan estos proyectos son variados. Por parte de las universidades públicas, los proyectos de regionalización suelen asociarse a estrategias de ampliación de la cobertura geográfica en educación superior para responder a las necesidades de poblaciones localizadas lejos de los centros universitarios tradicionales. También apoyan políticas de desarrollo económico, social y cultural, incluyendo el propósito de mejorar la competitividad de las regiones y localidades en términos de productividad en ciencia y tecnología. Igualmente, pueden corresponderse con estrategias de ampliación y fortalecimiento de la presencia de la institucionalidad estatal en territorios en los cuales ésta es débil o inexistente. En cuanto a las universidades privadas, es más clara la intención de regionalizar sus actividades para ampliar el espectro del mercado y competir en la venta de servicios educativos, incorporando nuevos sectores poblacionales. No obstante, entre unas y otras, públicas y privadas, en ocasiones operan modelos “híbridos” que conjugan la función económica con la función social de la educación, la ciencia y la tecnología.

Por otra parte, las iniciativas de internacionalización de las universidades latinoamericanas suelen estar orientadas ya no tanto a la expansión geográfica de sus actividades, sino a la adaptación de sus prácticas a modelos y estándares globales de medición de la calidad e impacto de la educación y la producción en ciencia y tecnología. Acompañan a este propósito estrategias de formación de posgrado en universidades extranjeras, la movilidad internacional de académicos e investigadores, así como los esfuerzos por hacer visibles las universidades de la región en eventos, redes y publicaciones a escala internacional.

Pero “lo internacional” aquí, a pesar de ser planteado *in abstracto*, se refiere en realidad a unas geografías muy específicas: los modelos y estándares internacionales son los que se establecen desde dinámicas imperantes en la academia anglosajona y europea y las actividades de formación y movilidad favorecen con mucho el contacto con universidades y centros de investigación de esas regiones. Al respecto resultan sintomáticos los sistemas de valoración y validación de la producción en ciencia y tecnología, basados en modelos y bases de datos agenciadas desde el norte geopolítico, con una inmensa mayoría de registros en lengua inglesa. De manera creciente, para ser consideradas de calidad e impacto, las publicaciones de los académicos e investigadores latinoamericanos deben figurar en las bases de datos

ISI Web of Knowledge (del grupo privado Thomson Reuters) y Scopus (del grupo privado Reed Elsevier), con base en Amsterdam y Nueva York.

Tanto en el caso de los proyectos de internacionalización como en los de regionalización, prevalece una imaginación moderna de las geografías del conocimiento que ha naturalizado los conceptos de Región, Estado y Mundo (Agnew, 2005). Una lectura crítica de esta imaginación permite establecer que las universidades han sido y son agentes en los procesos de configuración territorial a escalas globales y locales, con una responsabilidad específica en lo que atañe a la reproducción o transformación de esos esquemas.

Los proyectos de internacionalización, a menos que estén informados por posturas críticas acerca de las geografías del conocimiento y hagan explícita su postura frente a las dinámicas geopolíticas del mundo contemporáneo, pueden terminar simplemente reproduciendo y fortaleciendo esquemas de globalización basados en una distribución inequitativa del trabajo intelectual y en la homogenización de los productos de conocimiento, poniendo en riesgo su pertinencia y aplicabilidad en relación con específicas poblaciones locales. Lo que actualmente se observa es que la balanza se inclina por una enunciación de la internacionalización de carácter tácito, que no obstante gravita en torno de los centros metropolitanos de conocimiento del norte geopolítico, mientras que apuestas alternativas (como las redes de integración sur-sur o las agendas de integración regional latinoamericana, iberoamericana o del Caribe) son de carácter secundario, cuando las hay.

Ya la mayoría de las universidades de las capitales latinoamericanas son el producto de modelos de universidad implementados en las colonias como recurso para formar las elites administrativas y eclesiásticas, y más tarde ilustradas. Posteriormente, en las capitales y las provincias más prósperas, ya por iniciativa de esas mismas elites o de los nacientes sistemas republicanos, el modelo universitario sufrió lo que podría denominarse una primera regionalización, producto de la cual se crearon muchas de las universidades que hoy emprenden proyectos formales de “regionalización”. El olvido de esta historia, abordada aquí de manera muy simple, explica en parte el hecho de que a menudo esas instituciones no se consideren ya insertas y como producto de determinadas dinámicas espaciales, sino que se piensan como “centros” o no-lugares que deben proyectarse hacia las “regiones” o las provincias.

En una jerarquía frecuente en los esquemas territoriales de los Estados latinoamericanos, las capitales nacionales reservan la categoría de región para aquellas espacialidades situadas en el borde externo de las cartografías políticas y académicas dibujadas desde allí, movimiento que se reproduce sin mayores variaciones desde las capitales de provincia respecto de los espacios que se encuentran más allá de sus perímetros de actuación. Así, las denominadas regiones son definidas desde cada uno de estos centros por descarte de lo que no constituye su propia localización, operación que se hace con apego a la jerarquía territorial de los Estados nacionales.

A pesar de esta naturalización de lo internacional y de lo regional, es claro que los proyectos de internacionalización y regionalización operan sobre la base de específicas geografías económicas, político-administrativas y de soberanía, es decir, de particulares distribuciones espaciales de la riqueza y el poder, que en nuestros países latinoamericanos se caracterizan históricamente por la desigualdad, la asimetría y el centralismo. Por ello, a menos que se logren situar críticamente estos proyectos en relación con estas y otras geografías, el conocimiento que se enseña, se produce y se aplica en las universidades puede servir simplemente para naturalizar, reforzar o reproducir esas desigualdades, asimetrías y esquemas centralizados, en lugar de contribuir a transformarlos.

La manera en que se ejecutan los proyectos de regionalización resulta aquí definitiva. Pueden conducirse conforme a un modelo convencional de expansión de modelos ya implementados, llevando a las “periferias” lo que ya se tiene instalado en los “centros”. Prácticas de investigación, docencia y extensión ya formalizadas, pueden ser escaladas o exportadas a otros espacios, dependiendo de una lectura económica sobre las características de las demandas y potencialidades locales en relación con la educación superior. Pero aquí la falta de flexibilidad en esos modelos y de pertinencia —no sólo económica— en sus contenidos puede comprometer la viabilidad misma de los proyectos de regionalización. De tal forma que pueden registrarse ajustes de grado para acomodar las prácticas y los espacios universitarios a las nuevas circunstancias, e incluso incidir en factores estructurales, como los currículos escolares y de educación media y la generación de emprendimientos, todo ello como estrategia para “acercar” las poblaciones locales a la universidad.

Pero entendiendo el conocimiento situado como un proceso, las universidades deberían acompañar los proyectos de regionalización de actividades reflexivas, críticas y colaborativas que en primera instancia le permitan comprender las coordenadas geográficas y geopolíticas en donde se sitúan, y en consecuencia, advertir que no actúan desde “ninguna parte”, y que sus nodos centrales son ya parte de procesos previos de espacialización de proyectos políticos y económicos. Concebirse así es condición de posibilidad para avanzar en una estrategia de descentralización que más que “llevar” la universidad a otros espacios, “traiga” la universidad y la involucre conscientemente como actor de las dinámicas geopolíticas que aquí tienen lugar.

Ello puede hacer la diferencia para que descentralizar los sistemas institucionalizados de conocimiento no sea simplemente un ejercicio de ampliación del radio de acción geográfico de modelos educativos y de hacer ciencia, ya consolidados en los centros metropolitanos. Más bien, para que el quehacer de la universidad contribuya a transformar factores que han incidido en los modelos de inequidad espacial.

Desde luego que una apuesta tal no depende solamente de un diseño institucional, sino que involucra tanto a los sujetos universitarios como a las poblaciones con quienes éstos interactúan. Aquí es importante contemplar una “microfísica” del geopoder que funciona también en las oficinas, las aulas, los laboratorios y las

“salidas de campo”, espacios donde se despliega en prácticas concretas y cotidianas el quehacer administrativo, docente e investigativo de las universidades. De tal forma que es también en esos espacios donde se deben propiciar las actividades reflexivas, colaborativas y críticas necesarias para producir conocimiento situado.

En este sentido, los programas de regionalización e internacionalización deben pensarse desde una perspectiva geohistórica que parta de considerar cómo las universidades mismas han emergido y se han consolidado como parte de y no por fuera de determinados procesos espaciales que operan simultáneamente en diferentes escalas: la colonialidad, la globalización, los Estados nacionales y sus territorialidades, la configuración de fronteras, los espacios urbanos, las arquitecturas y los cuerpos universitarios. Asimismo, es necesario comprender cómo actualmente y a futuro, las universidades están fortaleciendo dichos procesos espaciales, o cómo pueden contribuir a transformar esquemas generalmente inequitativos de vieja y nueva data.

Considero pues que la tarea de configurar conocimientos situados y fronterizos, entendidos no como rasgos *a priori* sino como procesos reflexivos y cos —informados por una acepción fuerte de lo espacial, como factor relevante en las dinámicas de generación de conocimiento—, es una condición necesaria para orientar de manera más acertada los proyectos de regionalización e internacionalización de las universidades latinoamericanas.

Bibliografía

- Agnew, John (2005) *Geopolítica. Una re-visión de la política mundial*. Madrid: Trama Editorial.
- Agnew, John (2006) “Geografías del conocimiento en la política mundial”. *Tabula Rasa*, núm. 4, 49-58.
- Bernstein, Richard (1983) *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bloor, David (1998) *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- Barnes, Barry (1977) *Interests and the Growth of Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Castro, Santiago (2005) *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1993) *¿Qué es filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Escobar, Arturo (2003a) “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: Globalización o Postdesarrollo”, en E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber; eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 113-143.

- Escobar, Arturo (2003b) "Mundos y conocimientos de otro Modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano". *Tabula Rasa*, núm. 1, 51-86.
- Escobar, Arturo (2005) *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Feyerabend, Paul (1989) *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, Michel (1979) *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Haraway, Donna (1988) "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3, 575-599.
- Haraway, Donna (1991) *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. London: Routledge. [Hay traducción al español publicada en 1995 por Editorial Cátedra bajo el título *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*.]
- Harding, Sandra (1993) "Rethinking Standpoint Epistemology: What is «Strong Objectivity»?", en L. Alcoff y E. Potter (eds.) *Feminist Epistemologies*. New York: Routledge, 49-82.
- Harding, Sandra (2004) "Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate", en S. Harding (ed.) *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*. New York: Routledge, 1-15.
- Hartsock, Nancy (1983) "The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism", en S. Harding y M. Hintikka (eds.) *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Metaphysics, Epistemology, Methodology and Philosophy of Science*. Dordrecht: Reidel, 283-310.
- Hekman, Susan (1997) "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited". *Signs*, vol. 22, núm. 2, 341-365.
- Kuhn, Thomas (1987) *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, Thomas (1992) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, Imre (1989) *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Latour (2005) *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, Bruno y Woolgar, Steve (1995) *La vida en el laboratorio: La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lins, Gustavo y Escobar, Arturo (2008) "Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder", en G. Lins y A. Escobar (eds.) *Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. Popayán: Envión Editores, 11-40.

- Livingstone, David (2003) *Putting Science in its Place: Geographies of Scientific Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Massey, Doreen (1994) *Space, Place and Gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mignolo, Walter (1999) "Stocks to Watch: Colonial Difference, Planetary «Multiculturalism» and Radical Planning". *Plurimondi*, vol. 1, núm. 2, 7-33.
- Mignolo, Walter (2002) "The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference". *South Atlantic Quarterly*, vol. 101, núm. 1, 56-96.
- Mignolo, Walter (2003) *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Merton, Robert (1992) *The Sociology of Science*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pardo, José (1992) *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pretextos.
- Pinch, Trevor y Bijker, Wiebe (1984) "The Social Construction of Facts and Artifacts: Or how the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit each Other". *Social Studies of Science*, vol. 14, núm. 3, 399-441.
- Popper, Karl (1991) *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Rose, Gillian (1997) "Situating Knowledges: Positionality, Reflexivities and other Tactics". *Progress in Human Geography*, vol. 21, núm. 3, 305-320.
- Rouse, Joseph (2009) "Standpoint Theories Reconsidered". *Hypatia*, vol. 24, núm. 4, 200-209.
- Shapin, Steven (1998) "Placing the View from Nowhere: Historical and Sociological Problems in the Location of Science". *Transactions of the Institute of British Geographers*, vol. 23, núm. 1, 5-12.
- Tünerman, Carlos (1999) "Introducción", en *Historia de las universidades de América Latina*. México: Colección Uduel, 9-61.
- Wylie, Alison (2003) "Why Standpoint Matters", en R. Figueroa y S. Harding (eds.) *Science and Other Cultures: Issues in Philosophies of Science and Technology*. New York: Routledge, 26-48.