



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6591862
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555



Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales

Decolonizing research and critical thinking training in social sciences

Bruno BARONNET

<http://orcid.org/0000-0001-6524-9593>

bruno.baronnet@gmail.com

Universidad Veracruzana, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6591862>

RESUMEN

Este artículo aborda los alcances y los retos de diferentes prácticas descolonizadas en la investigación y la formación en ciencias sociales en México y, en particular, en Chiapas, a partir de un acercamiento latinoamericano al campo de los estudios realizados por intelectuales y activistas involucrados en las luchas de los movimientos sociales. Se analizan las formas comprometidas de diálogo intercultural en trabajos de investigación descolonizada en función de relaciones sociales, étnicas y de género, propias de los contextos y los conocimientos que se producen en movimientos populares e indígenas ante la política, la educación y el racismo epistémico.

Palabras clave: descolonización, interculturalidad, México, pueblos indígenas, sociología.

ABSTRACT

This paper addresses the significance and the challenges of various decolonized practices in research and in social science training methods in Mexico and, particularly, in Chiapas, based on a Latin American approach to the field of studies conducted by intellectuals and activists involved in social movement struggles. We analyze different forms of intercultural dialogues used in decolonizing research in terms of social, ethnic and gender relationships, according to the contexts and the knowledge production of popular and indigenous movements facing politics, education and epistemic racism.

Keywords: decolonization, interculturality, Mexico, indigenous peoples, sociology.

Recibido: 09-10-2021 • Aceptado: 30-01-2022



INTRODUCCIÓN

Las luchas inconclusas en los países del Sur para independizarse políticamente de las naciones occidentales enfrentan desafíos mayores en términos de soberanía educativa y científica. Uno de ellos consiste en la descolonización de la cultura y la ciencia, en especial de las culturas escolares, académicas y humanísticas. Entendemos la descolonización como el proceso dinámico de autonomías políticas que está protagonizado por sujetos subordinados a lógicas estructurales de explotación económica y de dominación social y cultural. Se produce a partir de prácticas transformadoras de insumisión que prefiguran horizontes de emancipación social e intelectual. Las culturas de producción científica internacional están asimismo determinadas por relaciones coloniales de poder que son alienantes, dado el carácter eurocentrado de la formación disciplinaria desde su origen al final del siglo XIX, como en particular las ciencias humanas y sociales importadas en América Latina y desarrolladas sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX.

En el campo académico actual y la intelectualidad del siglo XXI, el pensamiento crítico latinoamericano es comúnmente “atacado, relegado e incluso censurado”, puesto que “prevalece, además del eurocentrismo y el *gringocentrismo*, una tendencia servicial al capital y sus intereses en el amplio espectro de los debates, sobresaliendo las posturas conservadoras y abiertamente contrarias a cualquier alternativa que cuestione al sistema capitalista” (López Castellanos: 2020, p. 102)¹. En efecto, las culturas universitarias occidentalizadas son penetradas por lógicas neoliberales y hegemónicas de colonialidad del poder y del saber, las cuales son cuestionadas por corrientes críticas de filosofía y ciencia social, al margen del Estado, que esbozan problemas éticos y epistémicos en la investigación y las prácticas de formación en educación superior, incorporando en sus planteamientos las demandas y las reglas emanadas de las luchas de los trabajadores, los estudiantes y de las organizaciones de base involucradas en los movimientos sociales (Santos: 2010; Grosfoguel *et al.*: 2016)².

El presente artículo tiene como objetivo escudriñar los retos actuales de la descolonización de las ciencias sociales en México y Latinoamérica, cinco décadas después de los planteamientos formulados por sociólogos eminentes en torno a esta cuestión delicada desde la teoría crítica del colonialismo interno (Stavenhagen: 1971; González Casanova: 2006)³. Ahora bien, ¿cuáles son las tendencias vigentes en la investigación sociológica y antropológica mexicana que contribuyen a descolonizar nuestras maneras de pensar, hablar, estudiar, formar y difundir la producción de conocimientos contra-hegemónicos? Más allá de los alcances de sus resultados visibles, ¿cuáles son los principales obstáculos y las contradicciones que hoy emmarañan los anhelos descolonizadores a nivel científico?

Después de exponer cómo la socio-antropología crítica en el sureste de México enfrenta el reto de romper con las formas de colonialismo en la cultura académica universitaria, tanto en la investigación como en la formación de jóvenes investigadores, se explicitarán algunos límites que constriñen y retan dicha acción contra-hegemónica en asociación estrecha con luchas sociales y movimientos antisistémicos.

LA OTRA INVESTIGACIÓN: LECCIONES DEL COMPROMISO SOCIO-ANTROPOLÓGICO EN CHIAPAS

Un punto común a los estudios recientes que alimentan en México la descolonización de las maneras de conducir una investigación relevante en ciencias sociales se puede apreciar en los vínculos estrechos de sus autores con un compromiso ético-político por la vida, la justicia social y las causas que defienden los sujetos. Se unen a discursos y acciones colectivas que anhelan transformar el orden social establecido a partir de sus memorias, valores profundos y normas fundamentales. Desde luego parece esencial reconocer la enunciación explícita de un compromiso constante en el posicionamiento fijado desde la praxis y la autoría

¹ LÓPEZ CASTELLANOS, N. (2020). “Pensamiento crítico latinoamericano en tiempos de colapso”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, n° 89, pp. 98-107.

² SANTOS, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. GROSFUGUEL, R., *et al.* (2016). *Decolonizing the Westernized University. Interventions in Philosophy of Education from Within and Without*. Londres: Lexington.

³ STAVENHAGEN, R. (1971). “Cómo descolonizar las ciencias sociales”. En: *Sociología y subdesarrollo* (pp. 207-236). México: Nuestro Tiempo. GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). “El colonialismo interno: una redefinición”. En: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas* (pp. 409-434). Buenos Aires: CLACSO.

de textos de la investigación. Gracias a metodologías originales de investigación-acción y perspectivas dialógicas, los estudios sociales con miradas descolonizadas tienden a esclarecer “para qué” y “para quiénes” se producen conocimientos que requieren la explicitación de locus de enunciación y reflexiones colectivas sobre cómo plantear otras problemáticas a elucidar.

En México y en países centro y sudamericanos de Abya Yala, desde los años 1970 y más aún en las últimas décadas, se constata la influencia creciente del pensamiento anticolonial de los intelectuales afrodescendientes e indígenas críticos, involucrados en el activismo político y en la producción de investigaciones en sus pueblos (Zapata Silva: 2019)⁴. Son preparados como profesionales –y muchas veces como protagonistas a la vez–, que representan “una nueva etapa en la historia de la investigación descolonizada, que ya ha transformado su práctica en formas sustantivas” (Hale: 2008, p. 301)⁵. Tales prácticas descolonizadas de investigación se construyen alimentándose con diálogos previos y continuos en los cuales los sujetos otorgan legitimidad a los temas de estudio al valorar la relevancia y la oportunidad de las preguntas y los métodos que le corresponden.

La definición común y participativa de los diagnósticos y los problemas investigados dependen de la combinación y coincidencia entre las agendas y las disposiciones de los interlocutores implicados en el proceso de producción crítica de conocimientos socialmente útiles, culturalmente pertinentes y políticamente estratégicos. Al referirse a esta generación de conocimientos en la formación de redes y organizaciones autónomas, P. González Casanova destaca un fenómeno de diálogo integral, “de pensar-sentir-hacer”:

La comunicación interactiva e intercultural se vuelve posible por un respeto al diálogo de las creencias, de las ideologías y de las filosofías, ligado a la descolonización de la vida cotidiana y de los “momentos estelares” de la comunidad creciente, esbozo de una humanidad organizada. La búsqueda de lo universal en lo particular, de la unidad en la diversidad, recoge y combina las experiencias revolucionarias, reformistas y liberadoras o libertarias anteriores, mientras enlaza viejas y nuevas utopías, más asequibles a una práctica alternativa y más dispuesta a comprender sus propias contradicciones y algunas formas de superarlas (González Casanova: 2006, p. 431).

La producción reflexiva de saberes y de conceptos forjados al calor de las luchas y los movimientos sociales adquiere un sentido revolucionario cuando la otra investigación plasma su apropiación como conocimiento útil que se aprovecha en las estrategias internas de formación militante. De alguna manera, descolonizar las ciencias sociales significa –para quien investiga– dialogar problemas y formas de investigación en lugar de imponer cualquier tema que responda a lógicas institucionales de definición y financiamiento, más allá de negociar el consentimiento de los interlocutores durante el trabajo de campo.

Todo esfuerzo de categorización dialógica sería vano e ilegítimo sin acordar crédito a las demandas y capacidades de decisión de los sujetos con quienes investigamos y ante quienes somos responsables en términos de restitución o devolución de los contenidos de los productos generados en los estudios sociales y culturales. Estudiar e investigar con personas involucradas en movimientos sociales y populares tiene implicaciones profundas en la orientación general del trabajo científico, pero sobre todo tiene efectos decisivos en términos de una praxis puesta al servicio de los intereses directos de sus integrantes. Se contraponen así a la investigación convencional que maneja a veces un vocabulario inferiorizante, cuando esta habla de investigar “sobre” determinadas poblaciones, a pesar de gozar de su consentimiento previo e informado –pero siempre parcial– acerca de los pormenores y los rumbos de la aplicación mecánica de encuestas que resultan a menudo estandarizadas y bastante descontextualizadas.

⁴ ZAPATA SILVA, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Guadalajara: UdG, Calas.

⁵ HALE, C. (2008). “Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada”. *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica 2007* (p. 299-315). San Cristóbal de Las Casas: UNICACH.

Tomemos el ejemplo de la producción reciente de trabajos en ciencias sociales realizada en Chiapas, en especial después de 2004 cuando el movimiento zapatista abrió los cinco primeros Caracoles que aglutinan a los Municipios Autónomos⁶ y recibió a puertas abiertas a quienes quisieran realizar investigaciones momentáneas en los territorios mayas bajo su influencia. El carácter anti-extractivista de una investigación descolonizada representa un denominador común a los estudios realizados en asociación con las comunidades autónomas y los sectores populares como los pueblos y barrios que se declaran en resistencia y en rebeldía. Para A. Aubry, a raíz de cuatro décadas de experiencia de trabajo estrecho con familias de campesinos tsotsiles de los Altos de Chiapas, la mejor “investigación es una investigación asociada [...], pero lo menos que se puede esperar del investigador es que proporcione instrumentos para agilizar o consolidar la acción colectiva” (2011, p. 65)⁷. Para el historiador y antropólogo, cuando una investigación carece de una devolución concreta a la comunidad, “sin regreso ético a quienes la padecieron, se torna indignamente extractiva –sacando información como se extrae materia prima de una mina– sin beneficio para quienes la proporcionaron” (Aubry: 2011, p. 59).

La idea misma de realizar investigación se erige como debate político en las prácticas asamblearias que conducen la vida política de las familias campesinas tseltales y tojolabales con las cuales M. Mora (2018)⁸ se comprometió en las comunidades del Caracol de Morelia. La antropóloga describe cómo sobresalen en los debates entre zapatistas ciertos cuestionamientos acerca de cómo la división de labores en una investigación puede reproducir desigualdades sustentadas en posiciones de clase, étnico-raciales y de género. Las bases de apoyo zapatista de esta región cuestionaron los marcos discursivos dominantes que provienen de una genealogía de conocimientos coloniales y ofrecieron la modalidad testimonial como ejercicio para compartir memorias de lucha como práctica generadora de “nuevas gramáticas de descolonización” (Mora: 2018) donde la palabra de las mujeres sobre su praxis ha cobrado mucho sentido en la investigación descolonizante producida por los estudios de género.

Los retos de la descolonización del feminismo y de la investigación feminista (Hernández Castillo: 2018; Marcos: 2019)⁹ encuentran un formidable eco ético y antropológico en la acción reflexiva intersubjetiva con mujeres zapatistas en Chiapas. La experiencia colectiva de investigar con la complicidad estrecha de campesinas mayas tiene un potente efecto transformador a nivel de la toma de conciencia social, cultural y política, en especial para encarar la violencia de género (Olivera: 2015)¹⁰ y contribuir a despatriarcalizar una sociedad nacional marcada por los feminicidios. Las consecuencias del zapatismo en las mujeres mayas transforman también las condiciones políticas del proyecto de liberación nacional que las envuelve en regiones autónomas donde ellas están influyendo mucho en el replanteamiento de los derechos indígenas desde una perspectiva de género (Millán: 2013)¹¹. Este movimiento no recurre a los cuerpos de las mujeres para justificar un reclamo étnico, pero los cambios en las relaciones de poder y de género se han convertido en parte sustancial y normativa de la subjetividad política zapatista (Forbis: 2015)¹². En este sentido, la antropología feminista descolonial confronta tanto los discursos idealizadores de la cultura indígena en México, como el etnocentrismo de un sector notorio del feminismo liberal, como lo expresa A. Hernández Castillo de manera autorreflexiva en relación con su experiencia como investigadora:

⁶ Desde agosto 2019, nuevos Municipios Autónomos y seis otros Caracoles conforman un total de 43 Centros de Resistencia Autónoma y Rebeldía Zapatista (CRAREZ), los cuales conducen múltiples “colectivos” de producción autogestiva de alimentos orgánicos y diversos servicios comunitarios, como su sistema autónomo de salud que hoy enfrenta la pandemia con clínicas y promotores locales, y como también sus procesos alternativos de justicia, comunicación y educación en lenguas mayas.

⁷ AUBRY, A. (2011). “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía en las ciencias sociales”. En: *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 59-78). México: UAM-X, CIESAS, UNACH.

⁸ MORA, M. (2018). *Política Kuxlejal. Autonomía indígena, el estado racial e investigación descolonizante en comunidades zapatistas*. México: CIESAS.

⁹ HERNÁNDEZ CASTILLO, R. A. (2018). “Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo”. En: *Epistemologías del Sur* (pp. 313-346). Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: CES. MARCOS, S. (2019). “Descolonizando el Feminismo”. En: *De lo Poscolonial a la Descolonización: Genealogías Latinoamericanas* (pp. 54-65). México: UNAM.

¹⁰ OLIVERA, M. (2015). “Investigar colectivamente para conocer y transformar”. En: *Prácticas otras de conocimiento entre crisis, entre guerras, Tomo III* (pp. 105-124). México: Cooperativa Editorial Retos.

¹¹ MILLÁN, M. (2013). *Des-ordenando el género/¿Des-centrando la nación? El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias*. México: UNAM.

¹² FORBIS, M. (2015). “After Autonomy: The Zapatistas, Insurgent Indigeneity, and Decolonization”. *Settler Colonial Studies*, nº 5, pp. 1-20.

En 1994, el movimiento zapatista articuló las luchas contra el neoliberalismo, el racismo y el patriarcado, convirtiéndose en el primer movimiento político militar de América Latina que reivindicaba los derechos de las mujeres como parte fundamental de su agenda política. Su influencia ha sido muy importante, tanto teórica como políticamente, para toda una generación de feministas que hemos asumido la tarea de la descolonización como una condición fundamental para replantear nuestra agenda feminista (Hernández Castillo: 2018, p. 317).

No sólo las agendas de las investigadoras feministas están siendo replanteadas a raíz de la colaboración estrecha en acciones dialógicas que implica la lucha zapatista. Los estudios de socio-antropología en política, medioambiente, justicia, salud y educación, pero también en materia artística y estética con niños, jóvenes y adultos zapatistas¹³, están profundamente impregnados por las lecciones aprendidas sobre la marcha, desde la pedagogía transformadora del “caminar preguntando”, observando, escuchando y dialogando de la manera más horizontal posible, sin ocultar el compromiso y la empatía con las causas legítimas que se defienden en el ejercicio comunitario del autogobierno de los territorios en rebeldía. En este sentido, la invitación a la *Escuelita zapatista* (2013-2014) ha sido una forma singular de “compartición” de una experiencia política de base popular. Permitió entrever cómo las y los rebeldes mayas inventan dispositivos de transmisión y aprendizaje colectivo que permiten “rebasar las acostumbradas oposiciones entre práctica y teoría, pensar y sentir, corazón y razón, individual y colectivo” (Baschet: 2018, p. 309)¹⁴, es decir, articulando una dimensión reflexiva y analítica con una dimensión sensible e intersubjetiva en los intercambios y la cooperación en la elaboración de conocimientos situados y útiles.

Como se percibe en los conversatorios públicos que convoca el movimiento chiapaneco, la influencia del zapatismo en el giro crítico de las ciencias sociales es observable actualmente en el vigor y el rigor intelectual de grupos de científicos sociales que se reconocen como indígenas y conforman organizaciones de base donde colaboran con artistas que militan también en las redes que constituyen el Concejo Indígena de Gobierno y el Congreso Nacional Indígena (CIG-CNI). Su composición articulada, plural y combativa representa una emanación franca del propio zapatismo donde sus resonancias intelectuales son imprescindibles para comprender y abrazar las nuevas prácticas descolonizadas de investigación orientada hacia la defensa y la reconstitución de los territorios originarios.

Tomemos ahora el ejemplo del Centro de Lengua y Cultura Zoque, muy activo en el CNI, en el cual convergen jóvenes intelectuales, artistas y poetas del pueblo zoque de Chiapas y Oaxaca, y cuya diáspora se ubica en el país y en Estados Unidos después de la erupción volcánica de 1982 que simboliza un quiebre trágico en la historia del pueblo y de sus luchas agrarias (Ledesma: 2018; Domínguez: 2020)¹⁵. Los universitarios y profesionales zoques agrupados en *Ore'is Tyajk*, como parte de su estrategia de formación política y comunitaria, publican artículos y libros de historia y antropología, componen textos literarios y canciones bilingües, pintan cuadros y murales, participan en festivales, en redes sociales y en conversatorios donde no dejan de denunciar, por ejemplo, los simulacros de consultas locales para perforar pozos de gas y aceite en sus territorios ancestrales que sienten amenazados hoy por el neoliberalismo.

Estas diferentes expresiones indígenas de activismo político y de producción científica, artística y educativa representan “el producto de sujetos autónomos que aspiran a ser gente ordinaria y que reactivan los intersticios que desocupa el Estado” (Baronnet: 2017, p. 206)¹⁶. A la manera de los investigadores y artistas de los pueblos mayas y zoques de Chiapas, decenas de comunidades originarias del país inspiradas en el zapatismo están construyendo espacios endógenos de democracia radical en los márgenes del sistema

¹³ Véanse en especial los trabajos de Romero (2016), Mora (2018), De Parres (2019) y Baronnet y Stahler-Sholk (2019).

¹⁴ BASCHET, J. (2018). “La escuela zapatista y el contagio de la autonomía”. En: *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: escenarios de disputa y horizontes de posibilidad* (pp. 285-313). Buenos Aires: CLACSO, El Colectivo.

¹⁵ LEDESMA, F. (2018). *Las tierras zoques de Chiapas. Territorio, extractivismo y resistencia indígena*. Texcoco: Universidad Autónoma de Chapingo. DOMÍNGUEZ, F. (2020). “Zoques de Chapultenango, Chiapas, y la migración a Estados Unidos”. *LiminaR*, vol. 18, n° 2, pp. 142-158.

¹⁶ BARONNET, B. (2017). “Educación para la autonomía y la defensa del territorio”. En: *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras* (pp. 185-212). México: Cátedra Jorge Alonso.

hegemónico, es decir, donde todos los participantes son libres de una autoridad omnipresente y preexistente, precedente de tradiciones ajenas e impuestas para regular sus asuntos comunes (Graeber: 2013)¹⁷.

Trabajos recientes de sociología política en América Latina subrayan a menudo el protagonismo y la influencia del pensamiento indígena en los movimientos sociales, puesto que nos demuestran que las luchas de los pueblos originarios contribuyen profundamente a la emergencia de proyectos educativos que apuntan a la pluralidad de saberes, con los conocimientos indígenas subjetivados, tanto en las movilizaciones de resistencia en México como en otras latitudes sureñas donde estas luchas por la dignidad también son emblemáticas para militantes de las izquierdas feministas y antirracistas¹⁸. En términos metodológicos, la vinculación estrecha de la investigación social y las demandas políticas demuestra el potencial emancipador que descansa en perspectivas latinoamericanas inspiradas en la pedagogía libertaria y la educación popular, en los planteamientos anticoloniales y antirracistas (Fanon: 1965)¹⁹, en la investigación acción-participativa y en la colaboración entre indígenas y no indígenas²⁰.

De acuerdo con M. Bertely (2011)²¹, se trata de perspectivas alternas cuando, por un lado, ponen en jaque las posiciones discriminatorias que descansan en la arrogancia académica y el fardo colonial, y por otro lado, hacen posible los interaprendizajes, la coteorización y coautoría entre indígenas y no indígenas, y entre los mismos indígenas. La otra investigación nos aleja asimismo del carácter eurocentrado de las prácticas convencionales en las ciencias sociales y nos remite a la dimensión colectiva y horizontal de la producción de conocimientos, es decir, el fomento de la coproducción de los problemas, los métodos y los resultados de una suerte de co-investigación situada, descolonizada y éticamente sustentada en compromisos de reciprocidad y de devolución. Son aspectos cruciales de la investigación que deben poder reflejarse en los contenidos de una formación descolonizante tanto en la investigación como en la enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación superior.

PRÁCTICAS DESCOLONIZADAS A CONTRACORRIENTE DEL RACISMO EPISTÉMICO

Es crucial preguntarnos y entender con quiénes aprendemos y cómo generamos conocimientos situados en su contexto. La construcción de prácticas descolonizadas de formarse estudiando e investigando en colectivo depende así de nuestra relación con las matrices de pensamiento y los intereses de las clases populares y los pueblos originarios. Se trabaja en colectivo a menudo remando a contracorriente del racismo epistémico de tipo eurocentrado, en cooperación y vinculación directa con sujetos, intelectuales y organizaciones que representan las aspiraciones endógenas de transformación profunda de la sociedad y de las condiciones materiales y simbólicas de existencia.

A menudo los programas de estudio en ciencias sociales y humanidades promueven prácticas dogmáticas y alienantes, enfocadas en la acumulación de contenidos y métodos probados en contextos occidentales, incluso a veces cuando se identifican dentro de los estudios culturales y la educación inclusiva e intercultural. El peligro de estas prácticas reside en su énfasis en la diversidad cultural considerada como "déficit", lo cual motiva la implementación de proyectos curricularmente más "flexibles" donde el contexto cultural de los estudiantes adquiere cierta importancia, "en especial para compensar los 'déficit' que se les adjudican" (Jiménez Naranjo: 2012, p. 172)²², sin necesariamente considerar las múltiples riquezas de la cultura ni el origen social y la conciencia de clase. En este sentido, J. Torres advierte que hay numerosos estudiantes no se sienten reconocidos en los salones de clase "porque los grupos sociales, culturales,

¹⁷ GRAEBER, David (2013). *La démocratie aux marges*. Lormont: Le bord de l'eau.

¹⁸ Sobre la producción intelectual en torno al racismo y el antirracismo en pueblos y ciudades de distintos países de América Latina, referirse a Cumes (2012), Chirix (2014), Castillo y Caicedo (2016), Lozano (2018) y Zapata (2019).

¹⁹ FANON, F. (1965). "Racismo y cultura". En: *Por la revolución africana* (pp. 38-52). México: FCE.

²⁰ Acerca de las experiencias de investigación colaborativa y colectiva en Chiapas, consultar los textos de Leyva y Speed (2008), Bertely (2011), Aubry (2011) y Olivera (2015).

²¹ BERTELY, M. (2011). "Aproximación a la discriminación con énfasis en el tratamiento ciudadano". En: *Escuela, Identidad y discriminación* (pp. 27-65). Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

²² JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, n° 52, p. 172.

lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales” (Torres: 2012, p. 212)²³. Por ello, se requiere un análisis horizontal cuidadoso de cada metodología de enseñanza en vigor y también de los recursos didácticos para que estos “no funcionen como caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de las manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior” (*Ibid.*, p. 212).

Entonces, el reto de descolonizar la práctica y la enseñanza de las ciencias sociales representa una estrategia considerable para evitar el escollo de la desconexión romántica o folclórica que consiste en desvincular el aprendizaje y el currículo de la reflexión crítica e interdisciplinaria sobre las diferentes desigualdades y problemáticas del multiculturalismo, como la explotación, la discriminación racial, la dominación masculina, el despojo territorial y el ecocidio. El desarrollo de la formación crítica de científicos sociales ante las lógicas de colonialidad del poder, del ser y del saber (Quijano: 2000)²⁴ se despliega asimismo en sectores marginales de las academias convencionales que se plantean un horizonte emancipador a raíz de un pensamiento posicionado a contracorriente del conservadurismo. Se está apostando a la horizontalidad y la descolonización de las prácticas y relaciones entre los sujetos sociales y educativos (Medina y Baronnet: 2013)²⁵ en función de los contextos de producción del conocimiento y de cómo se sitúan los actores del cambio social ante una pluralidad de perspectivas epistemológicas e ideológicas en disputa. Además, la acción autónoma de los sujetos educativos y la toma directa de decisiones en materia de contenidos y métodos, planeación curricular y evaluación les permiten “aprovechar la vitalidad de las instituciones comunitarias y los lazos de solidaridad existentes, como elementos para generar y potenciar formas de trabajo escolar y pedagógico” (Baronnet, Merçon y Alatorre: 2018, p. 23)²⁶.

Las aspiraciones legítimas a descolonizar las prácticas de producción y circulación de conocimientos socioculturalmente diferenciados se destacan mediante los diálogos de saberes y visibilizan los efectos del multiculturalismo neoliberal en relación con la recomposición de las colectividades, de las identidades y, también, de las prácticas de enseñanza. La refundación del Estado requiere una educación para la democracia intercultural (Santos: 2010), una educación para ejercer la autonomía y defender territorios (Baronnet: 2017), es decir, para aprender a construir mayor autonomía a nivel colectivo desde la subjetividad, la identidad y la memoria histórica. Las estrategias de autonomía replantean hacer de cada sujeto un ser crítico y descolonial capaz de gobernar y gobernarse de acuerdo a un proyecto autogenerado y sustentable. Ante la desvalorización de los conocimientos propios, una tarea estratégica de los proyectos socio-educativos alternativos tendería así a contrarrestar mejor los efectos de la colonización del imaginario y la interiorización de la dominación, lo que “limitaría los racismos y la incorporación de la creencia en una supuesta incapacidad de los pueblos y sus representantes para cumplir con las tareas de docencia y de gestión regular de las escuelas” (Baronnet, Merçon y Alatorre: 2018, p. 23).

De manera bastante aislada y desordenada, diferentes equipos de profesores universitarios en México batallan contra el racismo epistémico para abrir grietas en las tradiciones eurocentradas de formación de científicos sociales. En los campus y los centros de investigación y de posgrado, basta con revisar los planes de estudio vigentes de los programas académicos para poder vislumbrar la calidad eurocéntrica de las perspectivas intelectuales que los fundamentan. Son contados los profesores que provienen de clases populares, de pueblos indígenas y afrodescendientes, pero a menudo salta a la vista la abundancia de materiales y textos de estudio en los cursos y seminarios cuyos autores clásicos o contemporáneos pertenecen a las élites y las clases poderosas, remarcando asimismo la dominación masculina y la supremacía blanca en la selección misma de las lecturas y los audiovisuales empleados para fines pedagógicos. En efecto, la mayor parte de los planes curriculares para la formación de científicos sociales

²³ TORRES, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

²⁴ QUIJANO, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

²⁵ MEDINA, P. y BARONNET, B. (2013). “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México”. En: *Multiculturalismo y educación, 2002-2011* (pp. 415-448). México: COMIE, ANUIES.

²⁶ BARONNET, B., MERÇON, J. y ALATORRE, G. (2018). “Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: Introducción a un campo en permanente construcción”. En: *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción* (pp. 15-29). Buenos Aires: Elaleph, UAIM.

desconsideran el estudio de los pensamientos producidos desde América Latina por mujeres y personas indígenas y afroamericanas, a pesar de la calidad de sus aportaciones para la formación crítica de estudiantes que no solamente provienen de clases superiores sino, en cierta medida, también de familias campesinas y obreras quienes son trabajadoras del campo y la ciudad.

Sin embargo, al margen de las tendencias hegemónicas, observamos esfuerzos considerables de grupos aislados pero solidarios, compuestos por docentes e investigadores que tienen conciencia de remar a contracorriente. Desde hace menos de dos décadas, el pensamiento indígena latinoamericano ha inspirado la construcción de nociones emergentes en las ciencias sociales que muestran ser potencialmente descolonizantes si se consideran como arenas de disputas políticas, debido a su carácter polisémico y camaleónico, dependiendo de sus contextos de formación discursiva y sus lugares de enunciación académica, como la interculturalidad, el diálogo de saberes o el Buen Vivir (*Sumak Kawsay*). Activistas y pensadores multicitados en trabajos universitarios recientes en América Latina contribuyen a la emergencia actual de referentes bibliográficos esenciales, como quienes alrededor de C. Walsh (2013)²⁷ plantean la interculturalidad crítica como horizonte descolonizador en materia pedagógica. Desde la ecología política, E. Leff (2014)²⁸ escudriña vías de construcción de “sociedades sustentables” mediante el “diálogo de saberes”. Por su parte, A. Escobar considera la demanda política del Buen Vivir como el despliegue de una “lógica de lo comunal” desde la capacidad de sentipensar con la tierra, es decir el “arte de vivir y pensar con el corazón y con la mente, sin separar la mente del cuerpo, y la razón de la emoción” (Escobar: 2014, p. 14)²⁹.

Si bien la noción de interculturalidad se ha ido centrando en reformular las relaciones deseables entre los sujetos, para C. Briones, “el Buen vivir pone en clara escena e incorpora relaciones que exceden el rango de los seres convocados a interexistir de mejores maneras, lo que convierte a sus diversos propulsores en actores clave de las disputas antropocénicas” (Briones: 2019, p. 88)³⁰. Mientras A. Quijano señala cómo deberían reconfigurarse las prácticas sociales de las poblaciones indígenas para desarrollar y consolidar la “descolonialidad”³¹, a Briones le resulta paradójico que, desde posiciones no indígenas de enunciación, se adopten “visiones normativas de lo que el Buen Vivir indígena es o debe ser/hacer” (*Ibid.*, p. 118).

Una cosa es predisponernos a reconocer lo que los mismos proponentes indígenas han ido entramando como buen vivir con distintos debates y han ido progresivamente entretejiendo con discusiones mucho más amplias y variadas, pero otra es sobreactuar ese reconocimiento, asumiendo que lo que podemos “escuchar” de esas articulaciones de por sí automáticamente agota lo que el buen vivir debe comportar para ellos y para otros. El riesgo de sobreactuar reconocimientos pasa por habilitar sistemas de captura que no por “populares” son menos violentantes (*Ibid.*, p. 119).

Además de aclarar el lugar de enunciación y sus retos epistemológicos, cabe preguntarse entonces qué significados otorgan los sujetos en cada contexto a sus modos socioculturales de nombrar el mundo, de apelar a la memoria colectiva y de reconocer sus territorios y recursos estratégicos. La utopía en marcha desde hace varias décadas que consiste en descolonizar las ciencias sociales y las humanidades nos remite a cuestionar no solamente el eurocentrismo que permea en las disciplinas universitarias, sino también los propios sentidos de las categorías políticas, especialmente cuando son gobiernos nacionales quienes retoman y resignifican una serie de ideas críticas forjadas en movimientos sociales indígenas y luego trituradas por trabajos de la intelectualidad contemporánea.

En el afán de concretar una transformación profunda de las estructuras conservadoras universitarias vigentes, no sólo es indispensable integrar en las ciencias sociales a investigadores, docentes y estudiantes de clases populares, indígenas y afrodescendientes, sino incorporar sobre todo sus aportes actuales al conocimiento científico de la historia, la geografía, la economía, la política, la antropología y la lingüística de los pueblos que han sido sometidos al yugo colonial y persisten ante las estructuras colonizantes de las

²⁷ WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.

²⁸ LEFF, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en territorios ambientales del Sur*. México: Siglo XXI.

²⁹ ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Medellín: UAL.

³⁰ BRIONES, C. (2019). *Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas*. Guadalajara: UdG, CALAS.

³¹ QUIJANO, A. (2014), citado por Briones (Op. Cit., p. 118).

formas de sentir y habitar el mundo. En este sentido, el feminismo descolonial nos remite a estudiar e investigar las sociedades desde la premisa que toda descolonización de la cultura del trabajo y el mercado depende de formas de despatriarcalización y de desracialización de las relaciones y procesos socioculturales, lo que supone la reparación de la deuda histórica derivada de los daños enajenantes a los comunes provocados por la ontología heteropatriarcal blanco-capitalista, gracias a la reapropiación social de los bienes colectivos y la reproducción de la vida y el autocuidado de los cuerpos (Gutiérrez: 2017; Rivera: 2018)³². Además, los estudios críticos de la economía social y solidaria recalcan la sostenibilidad de los horizontes posibles de formas cooperativas y el mutualismo, capaces de trascender los efectos alienantes del neoliberalismo en relación con la reproducción de la vida, la cohesión social y la reciprocidad, inspirándose en las estrategias de formación para el trabajo que sostienen activistas de los movimientos populares³³.

Formarse desde prácticas descolonizadas en ciencias sociales significa generar una vigilancia reflexiva en la investigación realizada en colaboración con agentes sociales involucrados en una división social del trabajo atravesada por lógicas de dominación y resistencia, así como en relaciones de fuerza antagónicas con los poderes del Estado y las lógicas del mercado económico. Los procesos de co-aprendizaje en materia científica implican comprender con quiénes, cómo y para qué estudiamos y generamos un conocimiento relevante. Los medios y los fines de cada esfuerzo de investigación y formación en ciencias sociales se vuelven entonces los objetos permanentes de una profunda discusión y reelaboración conjunta. El combate al racismo epistémico como práctica descolonizadora revela además lo que está en juego en las limitaciones que obstaculizan la emancipación intelectual de nuevas generaciones de estudios críticos e interdisciplinarios.

RETOS PRÁCTICOS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y LA FORMACIÓN EMANCIPADA

Entre los principales obstáculos y las contradicciones que enmarañan la investigación y la formación descolonizada se encuentra la dificultad de romper con las formas de colonialismo presentes en la cultura científica. A continuación, explicitamos algunas limitaciones que constriñen las prácticas de investigar y formarse en ciencias sociales, en asociación estrecha con las luchas de los movimientos sociales y, en especial, con la complicidad de investigadores originarios de los pueblos que están involucrados en ellas. Las prácticas descolonizadas de investigación y capacitación de nuevos científicos sociales se vuelven complejas, y tal vez imposibles de alcanzar, cuando se reproducen las acciones, discursos, métodos y teorías que alimentan el racismo estructural, el poder y la dominación blanca y masculina, así como los procesos rutinarios de indagación y de formación amurallados dentro de una disciplina científica que imposibilitan tener experiencias en terrenos concretos fuera de los muros de las universidades y sus centros de investigación.

Considerando que las perspectivas militantes contribuyen a aclarar las prácticas descolonizadas de investigación y formación de estudiantes en el campo de las ciencias sociales, podemos subrayar que dicha praxis encuentra sus límites en la llamada observación participante, porque revela muchas veces la desvinculación de los procesos escolares y universitarios en relación con las prácticas políticas de los sujetos populares involucrados en los estudios científicos. Además de defender una perspectiva de "observación activista" de manera a promover el conocimiento y contribuir al cambio (Stavenhagen: 1971, p. 51), suscribimos desde luego que "el papel del científico social aplicado en el desarrollo nacional no puede ser neutral; no puede mantenerse leal a los principios éticos de los procesos societarios en que está involucrado como practicante" (*Ibid.*, p. 62). Hemos de reconocer cuáles son los obstáculos y las formas de superarlos, empezando por considerar el carácter estructural de la herencia colonial de las propias instituciones educativas desde sus misiones originales, sus funciones sustantivas y su historicidad. En cierta medida, el

³² GUTIÉRREZ AGUILAR, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Madrid: Traficante de Sueños. RIVERA CUSICANQUI, S. (2018). *Un mundo chixi es posible*. Buenos Aires: Tinta Limón.

³³ Acerca del análisis descolonial de experiencias de autogestión y economía solidaria en sectores urbanos y rurales de América Latina, referirse a las obras colectivas coordinadas por Gracia (2015), Maraño (2016) y Guelman y Pulambo (2018).

reto de la descolonización de las ciencias sociales trastoca las formas convencionales de las escuelas y su democratización desde la educación básica hasta las instituciones de educación superior.

Es fundamental cuestionar asimismo cómo se desdibujan los saberes subalternos en los imaginarios dominantes a nivel societal, ya que, siguiendo a M. Battiste, una intelectual del pueblo mi'gmaq de Canadá, la apuesta por una descolonización de la escuela no sólo es el asunto de la comunidad indígena puesto que sigue siendo tarea necesaria para los intereses del conjunto de la sociedad (Battiste: 2013)³⁴. Para un diseño descolonizante de programas y políticas educativas en contextos multiculturales latinoamericanos, la educación ha de ser capaz, primero, de promover reparaciones en el orden simbólico y epistémico y, segundo, de resarcir los estragos del racismo en la escuela (Castillo y Caicedo: 2016)³⁵. Las carencias de formación docente para las escuelas de todos los niveles pone de relieve la necesidad de su preparación pedagógica en términos de las diferencias étnico-raciales presentes en la socialización infantil y juvenil³⁶. En los dos siglos posteriores a las independencias latinoamericanas, las movilizaciones en pueblos indígenas y negros no han obtenido aún que los estados nacionales incluyan la enseñanza de la historia y la geografía prehispánica, colonial y africana en los sistemas escolares de países y regiones con presencia de culturas originarias y afrodescendientes.

Los estudios en letras y artes, incluyendo la canción, la poesía y el teatro, son áreas de enseñanza y aprendizaje que pueden tender quizás a ser más afines y propicias a emprender prácticas educativas descolonizadas y menos racistas que las propias ciencias sociales. Uno de los factores de este reto práctico se refiere a la debilidad de los colectivos docentes en ciencias sociales capaces de organizarse colectivamente hacia un trabajo de dignificación de las culturas y la condición étnico-racial de sus estudiantes, mediante la construcción de pedagogías interculturales que coadyuven al reconocimiento de la diferencia, la toma de conciencia política y la apropiación de los derechos sociales y culturales por los mismos pueblos que han sido subyugados y excluidos. Comprender cómo se construyen las desigualdades sociales y el colonialismo implica asimismo formarse desde una posición antirracista y feminista, desde un lugar de enunciación y una postura descolonial y antipatriarcal congruente³⁷.

Considerando la superación del patrón colonial según el cual los campesinos indígenas en América Latina son continuamente sujetos de estudio por parte de ciudadanos no-indígenas, "cualquier iniciativa de investigación descolonizada con pueblos indígenas que no incluya una presencia fuerte de investigadores indígenas sería objeto de suspicacia bien merecida" (Hale: 2008, p. 308). La responsabilidad que asumen investigadores indígenas para llevar a cabo estudios en su pueblo coincide a menudo con diferentes presiones y, a veces, con tensiones entre investigadores indígenas y no indígenas. Por ello, es legítimo reiterar un llamado a la modestia respecto a los aportes que pueda brindar la investigación descolonizada, es decir, insistir en "un reconocimiento de que la investigación y el protagonismo político ocupan esferas distintas con tensiones inevitables entre sí" (*Ibid.*, p. 300). Entonces, estas tensiones evidentes son reveladoras de las meras concesiones del investigador a las exigencias de los protagonistas del estudio, lo que podría representar limitaciones en la libertad de expresión del investigador dotado de una visión "desde adentro" (*Ibid.*, p. 310), a la diferencia de una investigación extractiva "desde afuera" que no tiene escrúpulos para poner en peligro la legitimidad y la propia integridad y seguridad de los sujetos sociales implicados.

A pesar de estar organizados e implicados en las luchas del movimiento indígena y/o afrodescendiente, no todos los pueblos ni sus intelectuales encuentran los espacios para deliberar e incidir con su participación decisiva en la construcción colectiva de una formación científica más autónoma, propia y descolonizante, dado que la construcción de la autonomía política se vuelve una condición básica para la descolonización de los conocimientos escolares en un proyecto alternativo de educación intercultural crítica (Medina y Baronnet:

³⁴ BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.

³⁵ CASTILLO, E. y CAICEDO, J. A. (2016). "Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial". *Diálogos sobre Educación*, vol. 7, n° 13.

³⁶ Algunos estudios realizados en Colombia muestran cómo desde la perspectiva profesoral la condición indígena o afrodescendiente se vuelve el objeto de subvaloraciones y prejuicios heredados de la historia misma del racismo epistémico que limita peligrosamente la justicia cognitiva y curricular (Castillo y Caicedo: 2016).

³⁷ Por ejemplo, nos referimos a los posicionamientos que asumen mujeres intelectuales indígenas y afrodescendientes (Cumes: 2012; Chirix: 2014; Lozano: 2018) o que reconocen un componente mestizo en su propia identidad (Rivera: 2018).

2013). En un sentido amplio, el carácter político conferido a la educación se refiere a la generación de una cultura política emancipadora, la cual está construida por los saberes y poderes que construyen los movimientos populares contemporáneos³⁸, es decir, desde “la praxis de la Educación Popular como camino de resistencia y lucha rumbo a procesos de liberación” (Barbosa: 2020, p. 68)³⁹.

Entre las acciones de resistencia propia de estos movimientos, la educación constituye un elemento valioso en la lucha por la emancipación política y cultural de los pueblos de América Latina. Una mirada panorámica sobre el continente nos permite identificar experiencias concretas de proyectos educativos articulados por una praxis pedagógica alternativa, que prima por el fortalecimiento del Poder Popular, vinculado a un papel político conferido a la educación hacia la emancipación humana (*Ibid.*, p. 68).

Pensar los procesos pedagógicos fuera de la construcción de niveles de poder popular en el sector educativo resultaría contradictorio desde la óptica de los movimientos indígenas y campesinos, porque significaría concebirlos dentro del paradigma de la modernidad occidental, es decir, sin recuperar “el sentido epistémico del acto educativo, concebido desde las epistemes de los pueblos originarios y aquellas epistemes rurales de los campesinos” (*Ibid.*, p. 70). En la construcción de conocimientos interculturales relacionados a la resistencia política, la experiencia de involucrarse es formadora y empoderadora puesto que contribuye a fortalecer las capacidades de autorreflexión y de acción colectiva que conciernen la existencia humana.

En este sentido, para que los horizontes de emancipación humana puedan arraigarse en los sectores populares “realmente existentes” (múltiples y diferenciados), tienen que partir de “aquellas experiencias de vida concreta, que definen materialmente deseos y posibilidades de alcanzarlos” (Thwaites y Ouviaña: 2018, p. 44)⁴⁰. Partir del sentido común de los sujetos permite examinar la praxis social en función de las expectativas y demandas forjadas desde los modos de razonamiento y de expresión que ocupan los sujetos con quienes estamos asociados en cada acto de investigación y de formación en ciencias sociales.

El aprendizaje adquirido fuera del espacio del salón de clase (universitario o no) parte de sentidos prácticos y de experiencias sociales vinculadas a una praxis reflexiva que resultan ser muy formadoras. Los procesos situados de socialización en la vida comunal son aleccionadores en términos cognitivos debido al autoaprendizaje crítico de las experiencias vividas al margen de las epistemes marcadas por el eurocentrismo, el individualismo y la competición. De acuerdo con el antropólogo y activista zapoteco J. Martínez Luna (2019)⁴¹, descolonizar la razón y el lenguaje representa un reto para poder “investigar la existencia”. Para el primer rector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca que inicia sus actividades en 2020, “registrar la vida sin vivirla es cosificarla y exponerla, como si fuera materia inerte, como objeto de control” (Martínez Luna: 2019, p. 30), por lo cual sugiere partir de la existencia concreta para “definir nuestras fuentes epistémicas”.

Proponemos partir de la existencia concreta –ya no más del pensamiento, como lo hace Occidente desde sus postulados o axiomas–. Esto implica revisar la geografía que define al ser, el movimiento o trabajo que realiza y las múltiples situaciones que consigue. En otras palabras, volver al sentido común, ese conocimiento básico que Occidente excluye de manera fulminante. Partir de la existencia real es partir de la totalidad y entender al ser como un elemento más de ese gran conjunto (*Ibid.*, p. 30).

³⁸ Se destacan en América Latina diferentes proyectos educativos que emanan de organizaciones emblemáticas de los movimientos sociales en sus respectivos países (ver Walsh: 2013), como la Educación del Campo y las Escuelas Itinerantes del Movimiento *Sem Terra* en Brasil, las Escuelas Campesinas vinculadas a las organizaciones de La Vía Campesina (Barbosa: 2020), la Educación Autónoma sostenida por el movimiento zapatista en México (Romero: 2016; Baronnet: 2017), la Educación Propia impulsada por el movimiento indígena en el Cauca en Colombia, así como diferentes experiencias de resistencia magisterial, círculos de alfabetización, talleres de educación popular, bachilleratos alternativos y universidades autónomas.

³⁹ BARBOSA, L. P. (2020). “Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular”. En: *Educación popular, poder popular y democracia en nuestra América* (pp. 53-74). Caimas: UNERMB.

⁴⁰ THWAITES, M. y OUVIÑA, H. (2018). “El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura”. En: *Estados en disputa* (p. 44). Buenos Aires: CLACSO, El Colectivo.

⁴¹ MARTÍNEZ LUNA, J. (2019). “Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes”. En: *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Xalapa: UV.

En nuestro compromiso por conocer y transformar la realidad social, “una visión comunal cuestiona una fragmentada visión individual de la vida”, mediante el reconocimiento de “la comunalidad como una noción vivencial” (*Ibid.*, p. 28). El pensamiento comunal se despliega en muchos trabajos de jóvenes investigadores indígenas oaxaqueños, como en la obra de la sociolingüista ayuuk Y. Aguilar Gil (2013)⁴² para quien la lengua juega un papel fundamental para la comunalidad. La descolonización de las ciencias depende entonces de los límites de la propia lógica de comunalización de las formas de hacer educación e investigación, con base en diálogos colectivos, interlingües y horizontales. Se superan las fronteras disciplinarias, pero también las relaciones verticales entre quienes enseñan y quienes aprenden cuando se desescolarizan las formas de aprender al crear condiciones para establecer comunidades de autoaprendizaje enlazadas con los problemas que se diagnostican localmente y pueden solucionarse desde la reflexión de la existencia y el (co)razonar.

Entonces, para rebasar las constricciones internas de las instituciones escolares y universitarias, una formación descolonizada en ciencias debe tender a ser desacademizada y autonomizarse del campo del poder. Más aún que en el contexto limitante de la pandemia del año 2020, se hace evidente recurrir y defender formas cooperativas de trabajo y formación para encarar la incertidumbre y el aislamiento físico debido al confinamiento y el estado de guerra sanitaria. Usar estratégicamente narrativas propias para dar a entender nuestras experiencias de vida desde las ciencias y artes, en especial las ciencias sociales y la educación comunitaria, representa un motivo legítimo para revisar los juicios, erradicar prácticas aberrantes y compartir acciones más comunes, por ejemplo en las evaluaciones numéricas del desempeño de los estudiantes y los profesores e investigadores. La desacademización del conocimiento cuestiona la cultura escolar y universitaria dominante en la cual prevalece una tendencia disciplinaria marcada por el carácter ideológico de cualquier esfuerzo de calificación con una nota aprobatoria (premio) o una desaprobatoria (castigo).

En relación con la evaluación académica, según el profesor H. Becker (2011)⁴³ al referirse a la persecución de la socióloga turca Pinar Selek, encarcelada y torturada por sus trabajos críticos sobre la niñez de la calle, los transexuales, el servicio militar o el Kurdistán (Rojava), el hecho de “invocar una falta de rigor permite aquí enmascarar la censura detrás de la aplicación de criterios científicos”. Becker aclara que, en realidad, se castiga a su colega por haber demostrado algo que las personas y las instituciones que detentan el poder en el sector educativo no quieren escuchar ni ver hecho público (*Ibid.*). Los procesos autoritarios de censura –y en cierta medida de autocensura también– comprueban la relevancia de los alcances políticos de toda investigación científica comprometida con los intereses y las estrategias de construcción de poder popular.

CONCLUSIONES

Las prácticas descolonizadas surgen del pensamiento crítico en su acción e interacción directa con sujetos implicados en trabajos profundos de colaboración reflexiva que se desprenden de las estrategias prioritarias marcadas por las agendas políticas de las luchas sociales. Ante los retos múltiples de la descolonización de la investigación y la formación en ciencias sociales, se dialogan y redefinen casi en permanencia los tiempos y los espacios del quehacer científico sobre la línea delgada entre investigar-formándose y formarse-investigando. Los investigadores se encuentran en una posición de educandos a la par de los estudiantes que asesoran en sus trabajos de tesis, en particular en los seminarios extramuros donde se comparten las palabras que contienen las huellas subjetivas de la memoria colectiva y de los imaginarios socioculturales, así como las prácticas de (auto)defensa territorial. A la manera de un diálogo intercultural, la reconstrucción de espacios y tiempos de investigación descolonizante conduce a otras maneras de aprender a hacer ciencia, considerando oportunidades, limitaciones y retos pendientes.

En México y, en particular en el caso chiapaneco, el conocimiento de diferentes maneras de ver el mundo y de hablar de su transformación se impregna de la ética que sellan las luchas por una autonomía integral desde el anticapitalismo, el antirracismo, el feminismo y el internacionalismo. Las y los intelectuales y

⁴² AGUILAR, Y. (2013). La diversidad lingüística y la comunalidad. *Cuadernos del Sur*, vol. 18, n° 34: 71-81.

⁴³ BECKER, H. (2011). “Quand les chercheurs n’osent plus chercher”, *Le Monde Diplomatique*, n° 684(58), pp. 3-5.

activistas que surgen de los pueblos originarios interpelan y cuestionan los hábitos cómodos de la investigación socio-antropológica convencional, así como las artes, las letras y las ciencias en general, cuando contribuyen a descolonizar los modos de problematizar, investigar, reflexionar, aprender y devolver los resultados de los estudios en sus territorios para incidir en la transformación de la sociedad.

Rompiendo el silencio que mantenía desde marzo del año 2020, el vocero maya-tseltal del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el Subcomandante Insurgente Moisés, anunció que varias delegaciones de mujeres zapatistas “navegarán” hacia los cinco continentes, con miembros del CIG-CNI, pero también con artistas y científicos que el dirigente rebelde interpela en los siguientes términos a nivel global⁴⁴:

Después de recorrer varios rincones de la Europa de abajo y a la izquierda, llegaremos a Madrid, la capital española, el 13 de agosto del 2021 -500 años después de la supuesta conquista de lo que hoy es México-. [...]Iremos a decirle al pueblo de España dos cosas sencillas:

Uno: Que no nos conquistaron. Que seguimos en resistencia y rebeldía.

Dos: Que no tienen por qué pedir que les perdonemos nada. [...]

Invitamos a quienes tienen como vocación, empeño y horizonte, las artes y las ciencias a que acompañen, a la distancia, nuestros navegares y pasos. Y que así nos ayuden a difundir que en ellas, ciencias y artes, está la posibilidad no sólo de la supervivencia de la humanidad, también de un mundo nuevo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Y. (2013). “La diversidad lingüística y la comunalidad”. *Cuadernos del Sur*, vol. 18, n° 34, pp. 71-81.

AUBRY, A. (2011). “Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía en las ciencias sociales”, en: *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-X, CIESAS, UNACH. México. pp. 59-78.

BARBOSA, L. P. (2020). “Educación, pensamiento pedagógico latinoamericano y pedagogías críticas en el fortalecimiento del poder popular”, en: *Educación popular, poder popular y democracia en nuestra América* (pp. 53-74). Cabimas, UNERMB.

BARONNET, B. (2017). “Educación para la autonomía y la defensa del territorio”, en: *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras*. Cátedra Jorge Alonso, México. pp. 185-212

BARONNET, B., MERÇON, J. y ALATORRE, G. (2018). “Aprendizaje, interculturalidad y sustentabilidad: Introducción a un campo en permanente construcción”, en: *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción*. Elaleph; UAAM, Buenos Aires. pp. 15-29

BARONNET, B. y STAHLER-SHOLK, R. (2019). “‘Never Again a Mexico without Us’: Education and Indigenous Autonomy Struggles in Mexico”, en: *Educational Alternatives in Latin America: New Modes of Counter-Hegemonic Learning*. Palgrave Macmillan, Nueva York. pp. 63-87

BASCHET, J. (2018). “La escuela zapatista y el contagio de la autonomía”, en: *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: escenarios de disputa y horizontes de posibilidad*. CLACSO; El Colectivo, Buenos Aires. pp. 285-313.

⁴⁴ Comunicado del CCRI-EZLN, “Una montaña en alta mar” (05-10-2020): <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2020/10/05/sexta-parte-una-montana-en-alta-mar/>

- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing, Saskatoon.
- BECKER, H. (2011). "Quand les chercheurs n'osent plus chercher", *Le Monde Diplomatique*, n° 684(58), pp. 3-5.
- BERTELY, M. (2011). "Aproximación a la discriminación con énfasis en el tratamiento ciudadano", en: *Escuela, Identidad y discriminación*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires. pp. 27-65.
- BRIONES, C. (2019). *Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas*. UdG; CALAS, Guadalajara.
- CASTILLO, E. y CAICEDO, J. A. (2016). "Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial". *Díálogos sobre Educación*, vol. 7, n° 13.
- CHIRIX, E. (2014). "Subjetividad y racismo: la mirada de las/los otros y sus efectos", en: *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Unicauca, Popayán. pp. 211-222.
- CUMES, A. (2012). "Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo. Un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio". *Anuario Hojas de Warmí*, n° 17, pp. 1-16.
- DE PARRES, F. (2019). "Continuum epistemológico razón-emoción: relación recursiva en la aesthesis decolonial", en: *Fronteras semióticas de la emoción*. ENAH; UNAM, México. pp. 553-580.
- DOMÍNGUEZ RUEDA, F. (2020). "Zoques de Chapultenango, Chiapas, y la migración a Estados Unidos". *LíminaR*, vol. 18, n° 2, pp. 142-158.
- ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. UAL, Medellín.
- FANON, F. (1965). "Racismo y cultura", en: *Por la revolución africana*. FCE, México. pp. 38-52.
- FORBIS, M. (2015). "After Autonomy: The Zapatistas, Insurgent Indigeneity, and Decolonization". *Settler Colonial Studies*, n° 5, pp. 1-20.
- GRAEBER, David (2013). *La démocratie aux marges*. Lormont: Le bord de l'eau.
- GRACIA, A. (coord.). (2015). *Trabajo, reciprocidad y re-producción de la vida. Experiencias colectivas de autogestión y economía solidaria en América Latina*. Miño y Dávila; Ecosur, Buenos Aires. pp. 317-339.
- GROSGOUEL, R., et al. (2016). *Decolonizing the Westernized University. Interventions in Philosophy of Education from Within and Without*. Lexington Books, Londres.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). "El colonialismo interno: una redefinición", en: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. CLACSO, Buenos Aires. pp. 409-434.
- GUELMAN, A. y PULAMBO, M. (Coord.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares*. CLACSO; El Colectivo, Buenos Aires.
- GUTIÉRREZ AGUILAR, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Traficante de Sueños, Madrid.
- HALE, C. (2008). "Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada". en *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica 2007*. UNICACH, San Cristóbal de Las Casas. pp. 299-315.

- HERNÁNDEZ CASTILLO, R. A. (2018). "Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo", en: *Epistemologías del Sur*. CLACSO, Buenos Aires; CES, Coimbra. pp. 313-346.
- JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, n° 52, pp. 167-189.
- LEDESMA, F. (2018). *Las tierras zoques de Chiapas. Territorio, extractivismo y resistencia indígena*. Universidad Autónoma de Chapingo, Texcoco.
- LEFF, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en territorios ambientales del Sur*. Siglo XXI, México.
- LEYVA, X. y SPEED, S. (2008). "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor", en: *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*. CIESAS, México. pp. 65-107.
- LÓPEZ CASTELLANOS, N. (2020). "Pensamiento crítico latinoamericano en tiempos de colapso". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, n° 89, pp. 98-107.
- LOZANO, B. R. (2018). *Aportes a un feminismo negro decolonial*. Abya-Yala, Quito.
- MARAÑÓN, B. (coord.) (2016). *Buen vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. UNAM, México.
- MARCOS, S. (2019). "Descolonizando el feminismo", en: *De lo poscolonial a la descolonización: Genealogías latinoamericanas*. UNAM, México. pp. 54-65.
- MARTÍNEZ LUNA, J. (2019). "Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes", en: *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. UV, Xalapa. pp. 28-50.
- MEDINA MELGAREJO, P. y BARONNET, B. (2013). "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México", en: *Multiculturalismo y educación, 2002-2011*. COMIE; ANUIES, México. pp. 415-448.
- MILLÁN, M. (2013). *Des-ordenando el género/¿Des-centrando la nación? El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias*. UNAM, México.
- MORA, M. (2018). *Política Kuxlejal. Autonomía indígena, el estado racial e investigación descolonizante en comunidades zapatistas*. CIESAS, México.
- OLIVERA, M. (2015). "Investigar colectivamente para conocer y transformar", en: *Prácticas otras de conocimiento entre crisis, entre guerras, Tomo III*. Cooperativa Editorial Retos, México. pp. 105-124.
- QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires. pp. 201-246.
- ROMERO, R. (2016). Autonomía y desarrollo autosostenible en el neozapatismo. Caminos para la emancipación, en: *Movimientos sociales en México*. UAM-A; Colofón, México. pp. 247-273.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Tinta Limón, Buenos Aires.
- SANTOS, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Montevideo.
- STAVENHAGEN, R. (1971). "Cómo descolonizar las ciencias sociales", en: *Sociología y subdesarrollo*. Nuestro Tiempo, México. pp. 207-236.

TORRES, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata, Madrid.

THWAITES, M. y OUVIÑA, H. (2018). "El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura", en: *Estados en disputa*. CLACSO; El Colectivo, Buenos Aires. pp. 17-61.

WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomos I y II*. Abya-Yala, Quito.

ZAPATA SILVA, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. UdG; CALAS, Guadalajara.

BIODATA

Bruno BARONNET: Sociólogo y latinoamericanista. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad Sorbona Nueva. Estudió la maestría en el Instituto de Altos Estudios de América Latina (París) y las licenciaturas en Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Toulouse. Es profesor investigador titular desde 2013 en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana en México, donde desarrolla una línea de investigación sobre políticas y prácticas de educación comunitaria y de autonomía indígena en México. Es responsable de la Secretaría de Formación de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) y coordina la red francófona de investigación *Peuples Autochtones* (Pueblos originarios): <http://reseaupeuplesautochtones.org>, de la que surgió un libro colectivo titulado *Savoirs et peuples autochtones à l'épreuve de la (dé)mesure* (París: L'Harmattan, 2020). Más referencias bibliográficas del autor en español, inglés y francés: <https://brunobaronnet.wordpress.com/>.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

