



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615680
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9535



Pensamiento descolonizador: resonancias en las pedagogías latinoamericanas. Retos en educación, formación e investigación

Decolonizing thought: resonances in latin american pedagogies. Challenges in education, training and research

Patricia MEDINA-MELGAREJO

<https://orcid.org/0000-0001-7625-6545>

patymedmx@yahoo.com.mx

Universidad Pedagógica Nacional, México

Roberto SÁNCHEZ-LINARES

<https://orcid.org/0000-0003-4852-4869>

roberto.sinares@gmail.com

Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), México

Marco Raúl MEJÍA-JIMÉNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-7223-109X>

marcoraulm@gmail.com

Planeta Paz, Expedición Pedagógica, Programa Ondas Colombia, Colombia

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6615680>

RESUMEN

¿Por qué des/colonizarnos a partir de un pensamiento otro y otras maneras de producción de conocimientos otros? ¿Requerimos un pensamiento diferente a las alternativas de las ciencias sociales y en el campo de la pedagogía y la educación? El presente trabajo surge de estas interrogantes y reflexiona en los retos epistémicos, pedagógicos y políticos para descolonizar nuestras educaciones, pedagogías, formaciones e investigaciones. Posibilita caminar críticamente hacia las genealogías y trayectorias, tanto de la perspectiva descolonizadora, como de la historicidad del pensamiento pedagógico latinoamericano, reconociendo las convergencias con la descolonización epistémica basada en las resonancias, aportes y producciones efectuadas desde América Latina en las dos últimas décadas.

Palabras clave: descolonización; otras educaciones; otras investigaciones; otras pedagogías; retos epistémicos.

ABSTRACT

Why de-colonize us from another thought and other ways of producing other knowledge? Do we require a different thought from the alternatives of the social sciences and in the field of pedagogy and education? This work arises from these questions and reflects on the epidemic, pedagogical and political challenges to decolonize our educations, pedagogies formations and research. It enables a critical walk towards genealogies and trajectories, both from the decolonizing perspective and from the historicity of Latin American pedagogical thinking, recognizing convergences with epistemic decolonization based on resonances, contributions and productions made from Latin America over the past two decades.

Keywords: decolonization; other educations; other investigations; other pedagogies; epistemic challenges

Recibido: 12-10-2021 • Aceptado: 20-01-2022



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1. INTRODUCCIÓN. ¿POR QUÉ NECESITAMOS DES/COLONIZAR-NOS?

Hoy vivimos un problema complicado, una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante. Y esta es una situación por la que atravesamos si intentamos entrar en el marco de la articulación entre los movimientos sociales¹.

La compleja relación entre teoría y práctica nos señala la necesidad de reconocer las demandas sociales y políticas de nuestro tiempo, como urgencias en el presente, resultado de procesos y memorias sociales. En este contexto, para generar una discusión sobre la perspectiva descolonizadora en América Latina, se requiere pensar en un territorio-espacio de condensación y emergencia, de espacio-lugar de la trama productiva de necesidades traducidas en interrogantes y emplazamientos que precisan del acto de "descolonizar", en tanto respuesta ante apremiantes procesos políticos; al mismo tiempo, es menester interpretar la descolonización como una postura de inflexión epistémica en el campo de la teoría social y de la filosofía política, para esbozar sus lógicas de comprensión, sus confluencias y configuraciones. Aunado a estos contextos y nodos problematizadores, se articulan las discusiones y exigencias en los terrenos pedagógicos, educativos y aquellos propiamente escolares, como espacios productores de formas de humanización y de otras concepciones de mundo.

Comprender la perspectiva epistémica descolonizadora en la teoría social contemporánea en América Latina, y sus vínculos con la teoría e investigación educativas, requiere ser reconocida en plural y en su heterogeneidad, como una perspectiva en movimiento, en tránsitos temporales —asincrónicos— y vislumbrar su emergencia como espacio-territorio de articulación múltiple que pretende enunciar procesos, sentidos y reclamos-demandas que en su expresión y búsqueda condensan las voces de distintas memorias a través de sus actores, por lo que hablar de una sola perspectiva no es posible, sino de un pensamiento heterogéneo, en movimiento, partiendo de los ejes epistémicos que lo articulan en la diferencia y sus relaciones con el campo educativo.

Este trabajo² cumple con varios propósitos que se traducen en momentos que articulan líneas de reflexión, el primero, brindar un diagnóstico crítico de nuestro presente educativo y pedagógico latinoamericano y su vínculo con el perfil contemporáneo en teoría social, bajo la tesis de una condición en el presente de la expresión de una crítica social y académica que adolece de la condición y construcción de rutas y sentidos de emancipación, y una escuela y educación sin sujetos situados, sociales y político, capaces de producir acciones de transformación. Análisis que nos conduce a la argumentación de las razones para descolonizar-nos, reconociendo a esta perspectiva epistémica, la cual ha tenido una gran difusión en la última década en nuestro continente, con ecos en distintos países y continentes; pero precisamente, por esta situación se han gestado, ya sea una acelerada apropiación, que en muchos casos es subsumida a los cánones del consumo académico, y a una retórica ideologizada, pero sin concreción y mediaciones políticas, lo que la conduce a definiciones esencialistas (idea precisamente que la propia perspectiva descolonizadora crítica); o bien, el pensamiento descolonizador es rechazado por diversos sectores de investigadores en ciencias sociales y en educación y pedagogía.

De ahí que, como segundo momento, el texto reconoce al campo de la teoría social y de la filosofía política, al brindar una configuración de "genealogías"³ a partir de la reconstrucción de acontecimientos, cuya irrupción se expresa en una compleja malla discursiva en movimiento de sus ideas centrales, de la heterogeneidad de autores, matices y relaciones entre sus diferencias argumentativas, y al trazar ciertos rasgos y referentes epistémicos que las definen. Comprendiendo para ello la diferencia entre tres

1 SANTOS, B. de S. (2006). "De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos", en S. Santos B. de, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. 1a. Ed. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Post Grado, Lima, Perú, pp. 35-64.

2 Este trabajo forma parte de los resultados de investigación de dos momentos de construcción, a través del desarrollo, tanto del Proyecto: "Otras maneras de investigar" (Medina, 2016-2019), como de los avances de la investigación, en proceso: "Retos epistémicos para descolonizar a la Pedagogía y a la Investigación" (Medina, 2019-2022), ambos adscritos al Área Académica 5, UPN, México.

3 RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO, J. (2010). "Genealogía y Discurso. De Nietzsche a Foucault". *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 26(2), pp. 105 - 119.

perspectivas en torno a la visión de/colonial, frente a la denominada “epistemologías de sur”, y aquellas aportaciones producidas por autoras/es fronterizos. El tercer momento de reflexión, radica en reconocer las resonancias históricas⁴ de procesos sociales y epistémicos que generan aportes y producciones desde América Latina, en una discusión de ámbitos convergentes en la crítica de la modernidad, trazando diversos sentidos comprensivos, los cuales operan como puntos de inflexión y contradicción fundamentales en el campo educativo y pedagógico, frente a los avances y problematizaciones desde la visión y perspectiva de las pedagogías críticas que recorren el continente. La cuarta línea de reflexión articulada, representa un espacio de encuentro con experiencias educativas, en tránsitos desde las “Pedagogías Insumisas”, traducidas en geo/pedagogías, pedagogías comunalitarias y con investigaciones senti/pensantes, desde las “entrañas”, no extractivistas, horizontales y militantes, que en muchos sentidos producen unos *Otros* conocimientos, construcciones *Otras*, que generan *Otras* condiciones propias de vida, de educación, de escolaridad y de prácticas pedagógicas *Otras*. Reconociendo así, la trayectoria de las diferentes perspectivas en teoría social y sus resonancias en la teoría educativa y pedagógica, y la disyuntiva fundamental para el reconocimiento de las condiciones contemporáneas de los sistemas educativos públicos-nacionales, en donde, contradictoriamente, están al margen la educación popular, las pedagogías críticas y descolonizadoras, debido a la gran división de lo que se ha denominado como educación “no formal” (y en muchos casos “intercultural”), por lo que dichos sistemas y sus políticas responden más a lo que hemos llamado “capitalismo cognitivo”⁶, políticas y reformas neoliberales.

De ahí que este texto sea una invitación a reflexionar sobre los retos epistémicos, pedagógicos y políticos que implica el ejercicio y la inflexión descolonizadora en nuestro quehacer educativo, pedagógico, escolar y de investigación, comprendiendo para ello la experiencia formativa de un posgrado, los diálogos con la teoría social y los espacios necesarios para configurar una teoría pedagógica contemporánea, y sus contradicciones en el propio proceso formativo. Respondemos así a nuestras preguntas iniciales: ¿Por qué des/colonizarnos? ¿Necesitamos un pensamiento *Otro* y otras maneras de producción de conocimientos *Otros*? ¿Queremos un pensamiento diferente en las ciencias sociales y en el campo de la pedagogía y la educación?

2. DIAGNÓSTICO CRÍTICO DEL PRESENTE EN EDUCACIÓN Y EN CIENCIAS SOCIALES. RAZONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CAMINOS DESCOLONIZADORES DESDE EL SUR

En este contexto, las Epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. Aquí situaremos las Epistemologías del Sur: ¿Cuál es el contexto intelectual de las ideas políticas de las que partimos? Partimos de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, y esa crisis se manifiesta de varias maneras.⁷

Queremos plantear un diagnóstico crítico de nuestro presente latinoamericano a partir de esbozar los perfiles contemporáneos de las condiciones en que se encuentran la teoría social y del campo educativo y pedagógico, con la intención de comprender los alcances de la crisis generalizada que experimentan estos ámbitos epistémicos, al estar centrados en la recreación de formas de regulación del esquema social, económico, político y educativo hegemónico neoliberal. Es necesario explorar el contexto de las ideas políticas y las distancias, grietas y abismos que ha producido en las tres últimas décadas la marcha acelerada del paradigma cientificista del capitalismo, cuyo eje de gravitación se sustenta en la legitimación de algunas formas de conocimiento, que han permeado en su conjunto a toda práctica social y política, configuradas por

⁴ OLIVIER G. y Tamayo, S. (2017). “Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68”. Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales. N°. 97, enero-abril, pp. 232-262.

⁵ OLIVIER Y TAMAYO: 2017, p. 235. Comprendemos al concepto de resonancia histórica: “(...) como la presencia multidimensional de acontecimientos por repercusión de otros, y en consecuencia se constituye como un conjunto de procesos sociales e históricos. (...) En lo social, es la prolongada articulación de eventos sociales e históricos en el tiempo. (Olivier y Tamayo, 2017, p. 235).

⁶ BLONDEAU, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Traficantes de Sueños*, Madrid.

⁷ SANTOS, B. de S. (2011). “Introducción: Las Epistemologías del Sur”. Barcelona, CIB, pp. 9-22.

las lógicas del progreso, del desarrollo y del extractivismo, en donde la discursividad científica como base epistémico-política representa al sentido mismo del orden social, geopolítico y del reparto mundial del capital.

A pesar de que estas lógicas han sido señaladas por diferentes *corpus* producidos en la teoría social contemporánea, bajo paradigmas críticos, la escisión, la polarización o las visiones nihilistas y escépticas, han recorrido los campos sociales y educativos y sus espacios de construcción teórica, y no ha sido posible construir una perspectiva que dé cuenta de estos acontecimientos y permita vislumbrar otros horizontes epistémicos. De ahí que la perspectiva descolonizadora y sus alcances han sido relevantes como aportes que permiten comprender y develar los ejes que han posibilitado la continuidad de las posturas que legitiman en la práctica al capitalismo y a su interseccionalidad, como el patriarcado y el racismo. A continuación, planteamos dos segmentos que nutren la discusión propuesta en este apartado: el perfil de referentes teórico-epistémicos en ciencias sociales y los sentidos que cobra una inflexión descolonizadora, además de los contornos contemporáneos de la escena sociopolítica en educación y pedagogía en nuestro continente, como parte de la argumentación para la construcción de caminos descolonizadores desde el Sur.

2.1. Perfil epistémico en teoría social contemporánea: una crítica sin emancipación

La matriz de la modernidad que sustenta esta versión geopolítica se fundamenta en las bases contemporáneas capitalistas por despojo⁸, y capitalistas cognitivas⁹ que se caracterizan por concepciones que operan como puntos nodales y principios epistémicos de las formas de pensamiento del cientificismo moderno, entre otras: la idea de progreso traducida como desarrollo constante, la noción de orden basado en la concepción de universalismo, y las que corresponden a la representación de emancipación e igualdad, que se han centrado en el modelo de individuo, epistemes que sustentan los modos de pensar y de pensarnos.

En el caso de las ciencias sociales, esta matriz de pensamiento moderno, al constituirse a partir de las bases de carácter epistémico, es decir de modos de conocer y procesos de conocimiento, se configura, a su vez, en maneras, formas y procedimientos de investigación desde los referentes de aprehensión de realidades para propiciar el desarrollo, postulando para ello teorías de carácter general, con intenciones de universalizar las premisas, en donde las realidades y necesidades colectivas, locales, regionales son degradadas, en muchos de los casos, a las ideas de particularismos esencializados.

De ahí que surjan debates centrales entre paradigmas, que definen los campos de problematización de las ciencias sociales, lo que produce diversas versiones contemporáneas centradas en soportes funcionales y estructurales en términos de una individuación de lo social, deslocalizando a los sujetos refiriéndolos como individuos, o bien grupos estratificados por rasgos racializados desde una idea dicotómica de individuo y economía, definidos por índices de marginalidad, pobreza y consumo. Cuestión que al mismo tiempo produce una especie de línea divisoria, una nueva frontera entre ciudadanos normalizados, funcionales, adaptados (centrados bajo el paradigma cientificista de la regulación), frente a aquellos que trastocan los límites, trascienden las acciones reguladoras y reconfiguran sus estrategias colectivas de acción política y social, a partir de las concepciones y demandas por formas de emancipación. Aunado a esto, se encuentran las condiciones de producción de las ciencias sociales, en donde existe un predominio de las investigaciones y bases teóricas producidas en países europeos, y de países provenientes de bloques de dominio hegemónico como Estados Unidos y China, que a través de sus instituciones académicas estudian la globalización, con fines geo-económicos y políticos de dominación.

En tanto, las investigaciones dentro de las condiciones de producción de los países de América Latina se centran en los problemas locales, nacionales o de las situaciones experimentadas, en consecuencia, se reproduce el doble efecto de auto-despojo, ya que somos consumidores de las teorías elaboradas desde los centros hegemónicos, en donde paradójicamente hemos sido los objetos de estudio y los espacio-lugares para consolidar las políticas económicas y de control regulatorio para el extractivismo de bienes naturales,

8 HARVEY, D. (2004). El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

9 MEJÍA, M. R. (2020). "Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América". Tomo III. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

de territorios y de "gobernabilidad" regional y global, necesaria para el desarrollo capitalista, colonial y patriarcal que sigue dominando como esquema de conocimiento y acción social (triada que más adelante analizaremos con mayor profundidad).

En este entendido, mientras que las ciencias sociales se polarizan a partir de una lógica de pensamiento dicotómico en metodologías de investigación, por ejemplo, se genera la falsa escisión entre perspectivas cuantitativas y cualitativas, produciendo y acentuando las diferenciaciones. Esta visión como forma de pensamiento, se sustenta tanto en concepciones de sujeto y su individualización como en las ideas de progreso-desarrollo ascendente, y de emancipación a partir de una concepción de derechos (igualdad-libertad) nuevamente individualizadas. En consecuencia, el individualismo epistémico permea las formas de pensar, de modo que la idea de emancipación resulta nuevamente una trampa del pensamiento moderno, al centrarla en el individuo, sin una condición de carácter social, histórico y político. Coincidimos con la propuesta analítica de Boaventura de Sousa Santos, ante la necesidad de "Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social"¹⁰ (Santos, 2006), a partir de reconocer lo que se ha denominado como países periféricos, es decir, a partir del Sur y de sus luchas sociales, para descentrar las miradas y reconocer otras maneras diferentes de pensar a lo social y al conocimiento mismo.

(...) son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. (...) Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial. Es importante que observemos la perspectiva de las Epistemologías del Sur desde este punto de partida¹¹.

De ahí que la apuesta sea comprender las fronteras, los espacios propios y la lucha mucho más articulada de carácter epistémico desde el Sur, no geográfico, sino anti-hegemónico, redefiniendo nuestras interrogantes, comprendiendo y produciendo nuevos corpus de conocimiento, reconociendo las heridas y experiencias de las relaciones producto del colonialismo y del neocolonialismo contemporáneo en América Latina en particular, y en África y Asia. Por consiguiente, nuestro panorama epistémico teórico debe ser repensado seriamente, con nuevas condiciones de producción y otros ámbitos constructores de conocimiento, es decir, desde sus propias matrices de pensamiento, capaces de comprender la glocalización de lo global y nuestra potencialidad de establecer otros marcos comunitarios con escalas locales, regionales y de irrupción socio-planetaria. Necesitamos entonces una reflexión epistemológica más exigente, dado que en nuestros países se ve cada vez más claro que "La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y por eso la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para Occidente o las formas eurocéntricas de transformación social"¹².

En consecuencia, se bifurcan los caminos del pensamiento crítico, ya sean, por una parte, aquellos autores que piensa que su función es la de ser observadores críticos ante el desastre social, y nihilistas ante las opciones emancipadoras, generando propuestas que al fin de cuentas regulen lo social, teñidas de derechos, valores, identidades. Por otra, pensadores que, desde la potencialidad de esta frontera, establecen giros epistémicos que tracen horizontes sociales que se incorporen a las luchas y movimientos. De ahí que, la emergencia del pensamiento descolonizador, reconfigura la escena de lo social político con sentidos y reclamos de las memorias actuantes que operan como "futuros anteriores", en este sentido es relevante comprender y seguir construyendo en torno a las ideas y caminos de la emancipación, la cual no puede escindirse de la crítica.

La inflexión descolonizadora, con énfasis y narrativas diferenciadas, coincide en establecerse como un espacio de crítica epistémica que busca establecer otros núcleos paradigmáticos de lectura y potenciación de la transformación social y política (emancipación), fundando nodos de discusión en torno a ideas centrales de las formas de narratividad de la modernidad, como serían la idea eurocentrada y moderna del mundo y

10 SANTOS: 2006.

11 SANTOS: 2011, p. 16.

12 SANTOS: 2011, p. 16.

de su reparto, sustentado por nuevas geopolíticas y sentidos (nos referimos a Estados Unidos y China, y sus bloques económico-políticos), a la vez que la mundialización de la economía y del poder a partir de las ideas de *sistemas mundo*, para la emergencia de otros mundos posibles que trastocan las distintas dimensionalidades del ser, del existir, del saber frente al capitalismo y su reproducción.

2.2. Contexto actual educativo-pedagógico: una escuela y una educación sin sujeto

Esbozamos solamente tres procesos que dibujan los contornos de la escena sociopolítica de la educación y la pedagogía contemporáneas en nuestro continente. Aquí se producen procesos de reconfiguración de las prácticas y sentidos de la formación escolar, a partir de la irrupción de reformas educativas inconclusas, introduciendo los enfoques pedagógicos de las vertientes neoliberales, lo que conduce a la alteración de currículos para lograr las equivalencias de la mundialización, así no solamente se trastocan los contenidos escolares, sino que se crean y socializan bajo formas de hegemonía y consenso, formas y perspectivas únicas de conocimiento, introducida a través de políticas educativas y de formación de docentes, lo que repercute en su ingreso, permanencia y promoción.

La educación regular-escolarizada, graduada por años y niveles educativos, en donde los estudiantes compiten entre ellos para alcanzar la acreditación, de igual manera somete a los docentes a una constante acreditación, todo ello para alcanzar los objetivos planteados en las reformas educativas y los modelos innovadores vinculados al capitalismo cognitivo. Además, ante la precarización del trabajo docente, los académicos y maestros han aceptado como normatividad, sin cuestionamiento, las políticas basadas en competencias y las nuevas tecnologías, para asegurar en muchos de los casos su permanencia laboral, convirtiéndose, al mismo tiempo, en reproductores y difusores de las políticas mencionadas mediante sus propias prácticas, desprofesionalizándose aún más.

Las políticas imperantes sustentadas en el capitalismo cognitivo traen graves consecuencias educativas al contexto contemporáneo latinoamericano, ya que conllevan a una escisión permanente y cada vez más profunda de las diferencias sociales, traducidas en desigualdades educativas y económicas, al gestar una dicotomía político pedagógica polarizada entre el sistema "formal-escolar" de educación y la denominada educación "no formal".

Así, la incidencia de estas políticas internacionales en materia educativa, que decididamente intervienen en nuestros escenarios nacionales y regionales, de una manera abierta se manifiesta y se legitima a través de las agencias internacionales, como un gran síntoma de la perspectiva de "mundialización de la economía", y en consecuencia, de la educación de carácter neoliberal. Lo anterior ha gestado una serie de políticas que, como ya hemos señalado, relativizan la acción y los saberes pedagógicos, contextuales, políticos, sociales y emancipatorios, desplazando la mirada hacia una serie de discursos teóricos de diversas psicologías y de la administración, al mismo tiempo que se establece un dominio en los contenidos de los currículos escolares y la formación de docentes mediante el desarrollo de sistemas de evaluación por instancias externas.

Se trata de procesos que producen una especie de taxonomía internacional de la educación y contenidos en cada país, bajo matrices de comparación con otros países y otras regiones, por lo que con estas marcas de "medición" son colocados en "bajo rendimiento educativo y escolar". Hechos que han configurado fuertes movimientos pedagógicos en la región y puesto en conmoción a los sectores docentes, los cuales se han vinculado a una diversidad de movilizaciones sociales.

Los efectos, se expresan en una creciente "des/pedagogización"¹³ del trabajo docente, de las prácticas educativas y de los procesos de formación; al entender el sentido de lo pedagógico como la búsqueda de lo filosófico y política de la enseñanza. En particular, han sido trastocados y deconstruidos los campos de la docencia y de la configuración de una pedagogía crítica, mientras que el campo de la investigación educativa y pedagógica se convierte en espacio de diagnóstico y prospectiva para la aplicación y acreditación de dichos modelos neoliberales de educación. Es así que procesos pedagógicos y propuestas relevantes para nuestro

13 MEJÍA, M. R. (2005). "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma". Revista Nodos y Nudos. N°. 18., Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 4-19.

continente, como la Educación Popular, han sido interpretados como un conjunto de “estrategias pedagógicas”, es decir, que se conciben como programas de intervenciones dirigidas a poblaciones subalternizadas ubicadas en las regiones de alta marginación, considerando a personas “analfabetas”, adultos mayores, mujeres, indígenas, migrantes, jornaleros. De ahí que la Educación Popular y sus aportaciones al campo de la Teoría Pedagógica Contemporánea Latinoamericana sea circunscrita y subalternizada junto a los mismos sujetos subalternizados del sistema escolar, los cuales son explotados y excluidos por el paradigma económico capitalista global, que supuestamente los busca integrar, educándolos de manera compensatoria.

Este espectro de relaciones, conduce a que los sistemas educativos se dividan en modalidades diferentes, perdiendo de esta manera nuestras rutas pedagógicas emergentes, lo que no permite recrear el estudio de la educación popular y de otras educaciones gestadas a partir de las demandas sociales de pueblos y organizaciones sociales, que en muchos de los casos se han organizado para elaborar proyectos propios a partir de “pedagogías insumisas”¹⁴.

Cabe señalar la impronta de las políticas de interculturalidad en educación, que transforma una diversidad de legislaciones que inician su puesta en marcha con distintos programas bajo la misma denominación. A finales de la década de los noventa del siglo pasado, se gesta como un campo fundamental el encuentro tanto de los discursos educativos interculturales como del pensamiento descolonizador que aflora en la siguiente década (del año 2000), un espacio de reflexión y análisis, pero también un ámbito de intervención e investigación en proyectos de educación intercultural, cuyas articulaciones creativas y críticas se despliegan a partir de las demandas de organizaciones en contextos regionales latinoamericanos, para reflexionar y revelar las prácticas coloniales, generando propuestas vinculadas a las demandas de los movimientos sociales en torno a una educación propia e intercultural crítica.

Ante este trayecto, resulta importante en el escenario actual repensar las condiciones de producción de nuestras epistemes y valorar la reconfiguración de nuestro trabajo en los campos educativos y pedagógicos en los distintos niveles educativos.

3. LOS TRAYECTOS DE LA TEORÍA SOCIAL EN EL CAMPO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO. DEFINICIONES Y LUCHAS

Desde los periodos de conformación de los estados nacionales en el continente americano, producto de los procesos de independencia, se gestaron concepciones en torno a las formas de educación y sus vínculos con causas populares. Para el siglo XX, los procesos de reflexividad sobre una apropiación amerindia del marxismo en la región andina, se dan a través de pensadores como Mariátegui, o bien la labor de Elizardo Pérez y Avelino Siñani, con la creación de la escuela Warisata (1931), proyecto de formación de una educación propia basada en la concepción del *ayllu* andino (comunidad, base territorial y social, formas de reciprocidad).

En las décadas de 1950 a 1970, se desarrolla gracias a la visión fecunda de Paulo Freire, la configuración de la denominada Educación Liberadora, dando forma a un paradigma educativo latinoamericano fundado en la educación como cultura y contextualmente situada, y en la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, más allá de la escolaridad. Es necesario recordar que en este contexto a América Latina en su conjunto se le aplicaron políticas sociales, económicas y educativas que se sustentan en la nueva división internacional del supuesto “Tercer Mundo”, en el reconocimiento de los principios de la industrialización capitalista y la idea de desarrollo. A esto se suman las ocupaciones y dictaduras militares que recorrían el continente en los años setenta, en el marco de la revolución cubana y sus muestras de capacidad de auto sostenimiento económico y un socialismo como forma de gobierno, por lo que la Teoría de la Dependencia emerge con fuerza, junto con las perspectivas de la Teología y la Filosofía de la Liberación. Estas perspectivas en sus propios desarrollos epistémicos, se estudiaba a profundidad los dos fundamentos

de la modernidad que atañen a los intereses y a las percepciones sobre la educación, principalmente en el espacio escolar público, reconociendo los principios de igualdad y libertad, considerando la legitimidad de dicho espacio como lugar que debería ser sostenido bajo los preceptos laicos, de obligatoriedad como exigencia ciudadana para la defensa de las soberanías nacionales, y al mismo tiempo se impulsaba a la educación popular como espacio de lucha pedagógica y de creación y respuesta a problemas sociales de opresión.

Posteriormente, en las décadas de 1980 y 1990, algunos educadores latinoamericanos críticos desarrollaron diversas posturas en el campo de la teoría pedagógica y educativa a partir de los presupuestos epistemológicos de Foucault, bajo los referentes de la necesidad de una genealogía social y una arqueología de las prácticas institucionales, interrogándose sobre los regímenes discursivos de verdad, lo que ubica a la escuela y sus agentes en el mapa de los análisis de sus condiciones de inteligibilidad a partir de esta perspectiva. Aunado a ellos se encuentran los referentes sobre autores como Derrida, Deleuze y Bourdieu, - intelectuales definidos por Jorge Alemán (2016) como “posmodernos de izquierda”¹⁵-, cuyas producciones permean al discurso pedagógico y a la investigación educativa latinoamericana.

En este sentido, las discusiones en torno a las teorías críticas llamadas anglosajonas tienen eco en los pensadores del campo educativo, que ejercían un cuestionamiento a los imperativos del dominio económico, de modo que las vertientes que interpellaban a los propios modelos y sistemas educativos y escolares que provenían de los propios países en donde se ejercía el dominio económico mundial, a saber Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, introducen la visión sobre el currículo y la disciplinización escolar del conocimiento, cuestionando su neutralidad y los orígenes de las formas de configuración del poder.

En este orden, se opta por nuevas lecturas marxistas, reconociendo sus referentes fundamentales: la comprensión de los procesos sociohistóricos de las formas de dominación-alienación-reproducción, frente a los de crítica y de resistencia para construir alternativas desde la concepción de la *emancipación*. De este modo, ha resultado fundamental la perspectiva de la Escuela de Frankfurt, a partir de cuestionamientos como: “conocimiento e interés”, buscando, los educadores, otras formas de conocimiento frente al positivismo imperante, apropiándose para ello de la teoría de la emancipación. De ahí las relecturas críticas de autores como Habermas (1982), Horkheimer (2000)¹⁶, que a su vez los llevan a autores como Wifred Car y Kemist (1988), hacia la idea de currículo y las condiciones de producción del conocimiento.

Los educadores y pedagogos centran su labor en la potencialidad de la investigación educativa y pedagógica desde estas tendencias críticas, las cuales sustentan la necesidad de la indagación por los propios actores sociales, los educadores; del impulso a la lectura y el trabajo pedagógico; de la gestación de nuevas propuestas curriculares y, por tanto, la formación de docentes y el desarrollo de la investigación. Se produce así una apropiación crítica en distintas escalas de acción, ya que esta teoría tiene una amplia difusión en los procesos formativos de docentes y estudiantes, lo que les vincula también a lecturas posmodernas, y aquellas articuladas al debate en torno al poder y a las acciones reguladoras sobre los sujetos, a través de autores como Bourdieu y Foucault.

Se gesta de esta forma un sector importante de pedagogos y educadores, además de estudiosos de otras disciplinas sociales que intervienen en la construcción de otras propuestas educativas y de investigación, reconociendo el papel de la educación y la pedagogía en las definiciones, siempre en disputa, de los horizontes político-sociales.

15 ALEMÁN, J. (2016). "Diferencia entre sujeto y subjetividad", en: J. Alemán, Horizontes neoliberales en la subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones. pp. 109-116.

16 HORKHEIMER, M. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica. Paidós, Barcelona.

4. MOMENTO ACTUAL. PERSPECTIVAS DESCOLONIZADORAS EN EL PENSAMIENTO SOCIAL LATINOAMERICANO. GENEALOGÍAS Y RESONANCIAS DE LAS MEMORIAS ACTUANTES, BUEN VIVIR Y COMUNALIDAD

No queremos..., ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indioamericano¹⁷.

El contexto latinoamericano, en las décadas de 1950-1980 se encuentra en un constante movimiento y en una búsqueda incansable por construir referentes propios para su ubicación y construcción, por la relectura crítica y la discusión frente a los sentidos históricos, como lo señala Mariátegui (1928,1971): “No queremos (...) calco y copia. Debe ser creación (...)”. En tanto, a partir de las búsquedas por comprender al propio continente en sus disyuntivas y configuraciones históricas, se encuentra la discusión permanente de sí mismo como continente y como posibilidad¹⁸.

Es así que en horizontes múltiples, en refracciones de las teorías, y en prácticas propias de conceptualización, en momentos paralelos, y con miradas convergentes, y en ocasiones desde puntos divergentes, se efectúan relecturas desde América Latina de las cuatro corrientes señaladas en el apartado anterior, además de crear referentes propios a partir de las discusiones con programas y proyectos siempre constantes y acechantes a nuestras realidades como pueblos, como han sido las políticas para la década de los cincuenta del siglo pasado, y que continuaron permeando visiones como el desarrollismo y el extractivismo, aún vigentes a más de 70 años de su puesta en marcha.

De frente a la visión de “Tercer Mundo”, en la que se colocaban los países y continentes enteros, definidos por las nuevas geopolíticas pos-guerras mundiales y desde el pos-colonialismo de los años sesenta y setenta, una nueva concepción surge a través de intelectuales que discuten las condiciones a las que está sujeta América Latina, instaurando la llamada “Teoría de la dependencia”, la cual permitió la conceptualización, la crítica y la gestación de otros marcos de comprensión histórica, política y social de las formas de desigualdad estructurante y estructural, y la incorporación a estas dimensiones de una serie de pensadores relevantes que detonarán una visión crítica que converge en las posturas en torno a la perspectiva descolonizadora para América Latina.

Nos referimos a Anibal Quijano, Pablo González Casanova, Immanuel Wallerstein, Hugo Zemelman, Enrique Dussel, entre otros, quienes sentaron las bases para el impulso posterior del trabajo de construcción de una teoría crítica a la modernidad desde el contexto latinoamericano, y de un proyecto para América Latina. Desde la década de los años sesenta, Pablo González Casanova escribe un texto fundante (González Casanova: 1965)¹⁹, que, a la luz de los debates en torno al desarrollismo, resulta una pieza angular en la construcción de la teoría social contemporánea para América Latina. Más adelante el mismo González Casanova (2006)²⁰ redacta un nuevo escrito. En este orden, los márgenes de la intervención del colonialismo y de sus acciones que se expresan en las más variadas dimensiones del hacer social, vinculadas a la conformación de las figuras de los Estados nacionales que se encuentran interpeladas por la emergencia de movimientos de resistencia y autonomía.

De esta manera, el colonialismo interno en el contexto de la globalización resulta una forma de auto-reproducción del propio capitalismo, donde: “...lo global es usualmente equivalente al espacio, al capital, a la historia y a la agencia, mientras que lo local se equipara al lugar, al trabajo y a la tradición”²¹. Esta división y reparto del mundo y de las ganancias y la explotación económica y social, es posible a partir de los vínculos que se establecen entre las formas de colonialismo y sus acciones conjuntas con el de carácter “interno”.

17 MARIÁTEGUI, J. C. (1928-1971). “Aniversario y Balance”, en J. C. Mariátegui, Ideología y Política. Lima, Perú: Biblioteca Amauta.

18 MARIÁTEGUI: 1928, 1971, p. 249.

19 GONZÁLEZ CASANOVA, P. (1965). La democracia en México. México: Ediciones Era.

20 GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). El colonialismo interno. [Una redefinición]. En A. A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.), La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas, (pp. 409-434). Buenos Aires, Argentina.

21 ESCOBAR, A. (2010). Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. p.130

4.1. Otras cronologías. Del encubrimiento al reencuentro: pensamiento descolonizador en América Latina

Resulta fundamental comprender distintas escalas y dimensiones en las que se gestan articulaciones entre el pensamiento crítico latinoamericano y las vertientes de pensamiento poscoloniales; lo que se ha traducido en espacios de creación que buscan la articulación urgente con realidades permeadas y emergentes en dos momentos históricos de nuestro continente: el primero, la celebración en 1992 de 500 años de un supuesto “descubrimiento”. Enrique Dussel, en su obra titulada *1492. El encubrimiento del Otro*²², aportó a las discusiones intelectuales latinoamericanas, ya impulsada a través de la *Filosofía de la Liberación*, a partir de la cual se establecía la relación entre geopolítica y filosofía. Aníbal Quijano, intelectual peruano, planteaba desde 1989 las tesis en torno a la “colonialidad y modernidad-racionalidad”²³, difundidas como colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. A través de estas relecturas, fue posible comprender cómo subyace la idea fundante de un proceso colonial y político en América Latina.

En el segundo momento, estas discusiones se inscriben de forma abierta desde 1985 a 2010, con los movimientos emergentes de organizaciones afroamericanas y de pueblos y consejos indígenas (los cuales ejemplifican la articulación creativa y de políticas de diferentes pueblos indígenas) que recorren el continente, desde La Patagonia con la lucha mapuche (Argentina-Chile) y los territorios de Bolivia en la región andina, hasta Ecuador; con las luchas de distintos sectores sociales a través de categorías inusitadas, como la de “Trabajadores Sin Tierra” en Brasil, movimientos que se expresan en la “Vía Campesina”, como el MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) en Argentina.

En la misma dirección apuntan los movimientos étnico-políticos que recorren a todo el continente, como actores políticos que expresan demandas que producen diversas articulaciones con los movimientos de trabajadores y del magisterio. En tanto que el avance de las acciones indígenas por el reconocimiento de su autonomía territorial y política, como sucede con la lucha y resistencia social profunda del autodenominado zapatismo a través de la organización de municipios autónomos rebeldes (MAREZ); la conformación del Estado Plurinacional en Bolivia. Además de los movimientos afroamericanos en distintos países: Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, y al interior de Estados Unidos, aunados a los movimientos chicanos y latinos que emergen con voces propias.

4.2. Tres perspectivas diferenciadas del pensamiento descolonizador en América Latina

A continuación, presentamos un acercamiento genealógico intentando diferenciar tres perspectivas que confluyen y configuran al pensamiento descolonizador, como movimiento epistémico-político. Ejercicio necesario, que por la brevedad del espacio no es posible profundizar en los alcances de tal diferenciación, en términos de los debates y críticas, las mediaciones, formas y campos de investigación que se producen reconociendo sus locus de enunciación y los sentidos desde los cuales aportan de diferente manera al pensamiento descolonizador como espacio y territorio de construcción. Además, ante las formas de consumo académico acelerado de ideas provenientes del pensamiento descolonizador, se utilizan a los autores indistintamente, y sus producciones como insumos conceptuales pensados como sinónimos, los cuales corresponden a diferentes corpus teóricos. En consecuencia, damos paso a delinear las tres perspectivas.

Grupo Modernidad/Colonialidad. Opera como una red académica al establecer vínculos con intelectuales de diversos países de América Latina y de Estados Unidos de América, reconociendo las fuertes contradicciones sociales del capitalismo, tanto en el Sur del continente como en las “entrañas” de uno de los países con mayor difusionismo colonial, Estados Unidos, lo que permite a esta red mantener un diálogo activo.²⁴ Un rasgo distintivo del grupo ha sido su insistencia en comprender los procesos del colonialismo a

22 DUSSEL ENRIQUE. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores, La Paz.

23 QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina, pp. 201-246.

24 Entre los intelectuales que la integran se encuentran: (Perú y Cíacso) Aníbal Quijano, (Argentina-Estados Unidos) Walter Dignolo, (Venezuela-Universidad Central) Edgardo Lander, (Colombia-Universidad Javeriana) Santiago Castro-Gómez, (Puerto Rico-Estados Unidos/Universidad de California, Berkeley) Nelson Maldonado, (Universidad Andina

partir de referentes de los “Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham, Inglaterra”, construyendo vetas fructíferas de discusión, amalgamando el problema del colonialismo al de la colonialidad, para proponer e insistir en la de/colonialidad (Walsh: 2010)²⁵ (Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 2007)²⁶.

Epistemologías del Sur: Boaventura de Sousa Santos (BSS) y colectivos intercontinentales.

Configuran una propuesta de búsqueda intercontinental, pues implican el diálogo con distintas geografías, reconociendo escalas de realidad también diversas. Las Epistemologías del Sur significan una propuesta con operaciones metodológico-epistémicas que deslocalizan los puntos comunes que han producido ciertas maneras de pensamiento, siempre derivadas de los ejes centrales de la articulación moderna. A su vez señalan que en estas condiciones no es posible construir solamente un “pensamiento derivado” del pensamiento abismal, sino crear algo más allá, un pensamiento que frente a ciertos dispositivos de opresión que se instauran en formas de pensar, produzca determinadas epistemologías, las cuales requieren de formas y espacios para transitar y derivarse a otras maneras “muy otras de pensar, sentir, hacer, caminar, andar, estar: otras maneras de conocer e investigar”²⁷.

Autorxs circulantes, fronterizxs. Las y los autores que se encuentra en los bordes, circulando y desde su papel crítico, pero que no necesariamente se inscriben en una de las dos perspectivas antes mencionadas; quienes en muchos de los casos son autoridad en su propia línea de investigación descolonizadora, como Rita Laura Segato, Silvia Rivera Cusicanqui, Ramón Grosfoguel, Karina Bidaseca, Sarah Corona Berkin, Mario Rufer y Rosalva Aída Hernández Castillo. Estos autores, al plantearse una perspectiva epistémica desde la filosofía política configurando al pensamiento descolonizador, bordean de forma fronteriza en imbricaciones constantes, recurriendo para ello, al pensamiento de diferentes autores que abarcan tres temporalidades en el problema filosófico, político descolonizador: el momento propiamente postcolonial contenido en la obra de Frantz Fanon (2010)²⁸; el trabajo desarrollado frente al colonialismo y las propuestas y construcciones en teoría social latinoamericana, a partir de Fals-Borda; y las actuales contribuciones desde las voces del continente africano, a través de trabajos recientes de autores como Achille Mbembé (2011 y 2016)²⁹.

4.3. Buen Vivir-comunalidad-pluralismo epistémico/pluriversos

Debemos concebir las concepciones de Buen Vivir/ Vivir Bien (Huanacuni, 2010)³⁰ y de Comunalidad (Martínez-Luna, 2010)³¹ como acontecimientos políticos que irrumpen a partir de concepciones y principios filosófico-políticos, generando una serie de grietas en las formas de pensamiento moderno, a partir de los principios de potencia (voluntad), de horizonte utópico, de transversalidad del “despliegue de saberes y conocimientos vitales”. Por lo que Comunalidad y Buen Vivir como contornos epistémicos y perspectivas conducen “no sólo a potencialidad utópica”, sino a procesos de resistencia creativa, de producción de nuevos sentidos. Estas perspectivas epistémico políticas producen acciones en el presente, producto de memorias actuantes frente a las políticas homogenizantes, cuestionándolas en su núcleo duro de acción, basado en dos pilares centrales: “desarrollo y progreso” proyecto civilizatorio de la modernidad, (Gudynas, 2014)³².

Simón Bolívar/Ecuador-Estados Unidos) Catherine Walsh, (Colombia-Universidad Javeriana) Eduardo Restrepo, (Argentina) Zulma Palermo, (Universidad de Binghamton en Nueva York-Argentina) María Lugones, (Universidad de California) Freya Schiwy y (Colombia-Universidad del Cauca) Axel Alejandro Rojas.

25 WALSH, C. (2010). “Estudios (inter)culturales en clave de-colonial”, *Tabula Rasa*, N.º 12, pp. 209-227.

26 CASTRO-GÓMEZ, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Ecuador: Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

27 MEDINA-MELGAREJO, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas A. C., México.

28 FANON, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal, Madrid, España.

29 Véase: MBEMBÉ, A. (2011). *Necropolítica -seguido de- Sobre el gobierno privado indirecto*. Editorial Melusina, España. MBEMBÉ, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Futuro Anterior, Buenos Aires, Argentina.

30 HUANACUNI, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas-CAOI. Lima Perú.

31 MARTÍNEZ LUNA, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. CONACULTA, México

32 GUDYNAS EDUARDO (2014). El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa, en Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad. Gian Carlo Delgado Ramos (coordinador). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 61-93.

De tal suerte que apuntamos horizontes, al interrogarnos sobre el vínculo educativo y la acción de Otras vías, Otras rutas pedagógicas, en donde el Buen Vivir y Comunalidad como perspectivas onto-epistémicas indígena, nos permite repensar el espacio de la insumisión de memorias y de utopías posibles como ejercicios descolonizadores.

La construcción de un pensamiento propio, un pensamiento emancipatorio, un pensamiento crítico del poder y la colonialidad, requiere desplazamientos y rupturas epistemológicas radicales. En este sentido, “la crítica a la episteme moderna y la transición a una episteme de-colonial y pluralista en un nuevo horizonte civilizatorio son tareas indispensables”³³. La relación entre epistemologías radicales (por su profundidad) y descolonización, por su condición de posibilidad histórica de gestación y emergencia en la siembra y cosecha de semillas-posibilidades de los conocimientos y saberes formativos comunales imprescindibles, en los procesos de crear nuevas formas de pensamiento, no sólo de resistencia, sino de emergencia y (re)-existencia. “El razonamiento *comunalitario* no es binario, es integral, articulador y vivencial. La *comunalidad* es un proceso racional de vida entendida en la realización del respeto, el trabajo y la reciprocidad”³⁴.

4.4. El campo emergente descolonizador de otras maneras de pensar: de las otras educaciones

Para comprender el contexto filosófico político, social y educativo contemporáneo en América Latina se requiere, como señala Restrepo “teorizar lo político y politizar lo teórico”³⁵, cuestión que implica el ejercicio de una doble acción epistémica, en momentos entrelazados y concurrentes, con el fin de ampliar las miradas y los sentidos, “repensar el presente y sus desafíos en términos sociopolíticos y de horizonte, producto de un ejercicio epistémico de larga trayectoria, frente a las transformaciones en nuestra América”³⁶; a partir de una búsqueda de cambio profundo en la filosofía política para gestar cambios civilizatorios; los cuales requieren de la crítica al paradigma antropocéntrico, y sus configuraciones hacia una concepción naturo-céntrica del propio mundo social. Cabe señalar que estas perspectivas epistémicas y pedagógicas descolonizadoras, resultan actuantes en el tiempo presente de nuestro continente, han sido y son experimentadas, comprendidas en diálogo y en prácticas de co-construcción, producto de la acción política de nuevas propuestas de formación, en donde una constante resulta el propio movimiento y pensamiento descolonizador, de ahí que apuntamos ciertos ejes epistémico-sociales, en cuanto al perfil de estas nuevas epistemologías, pensadas, también como horizontes y como retos epistémicos.

Como perfil y como inflexión epistémica (Restrepo y Rojas, 2010)³⁷, las herramientas que nos proporciona, no sólo permiten renovar, sino reinventar a las propias ideas de la filosofía política y de la praxis social de modos de vida, de educación, de salud, de corporalidad, simplemente reconociendo la terrible situación del capitalismo pandémico experimentada, en la actualidad. En tanto que logra una crítica profunda de la modernidad como soporte del sistema mundo y sus formas coloniales, lo que produce la discusión sobre la historia y las disciplinas cuya narrativa compromete a la lectura del pasado y, a las geopolíticas actuantes, no sólo eurocéntricas, sino en polos de acción que condicionan al ser, al hacer, al pensar, al habitar. Por tanto, se cuestiona a las ciencias sociales, a las formas de reproducción del pensamiento colonial a través de una triple configuración de las ideas de raza y racialización, de la condición patriarcal y, las distintas formas de capitalismo-explotación, las cuales establecen matrices de pensamiento a través de políticas geo-corporales y de conocimiento, que se apoderan para su reproducción de instituciones como las universidades.

Pensado este movimiento y perspectiva epistémica descolonizadora, ya sea como “inflexión”, como opción decolonial, o como epistemologías del sur, las distintas vertientes de este horizonte epistémico, convergen en la necesidad de gestar paradigmas de frontera-fronterizos, de trabajar frontalmente con la idea

33 PRADA ALCOREZA, R. (2013). “Ensayo: epistemología, pluralismo y descolonización”. La línea de juego. Revista digital. p. 94.

34 MARTÍNEZ-LUNA: 2010.

35 RESTREPO, E. (2010). “Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones”. En N. Richard. (Comp.), En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas (pp. 107-119). Santiago de Chile, Chile: Universidad ARCIS; Argentina: CLACSO.

36 MEJÍA, M. R. (2020). “Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América”. Tomo III. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.

37 RESTREPO, E. –ROJAS A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Cauca, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.

de “otredad radical e histórica”, de buscar romper las dicotomías y sus fórmulas de pensamiento, de criticar al esencialismo, pero paradójicamente al des-esencializar se ubican políticas de lugar, se localizan y deslocalizan discursos, y se ejercen sociologías de las ausencias y de las emergencias, para poder efectuar traducciones, o invenciones, diálogos interculturales críticos y descolonizadores, construyendo convergencias, reconociéndolas como fracturas, heridas y grietas neocoloniales, sobre las cuales se trabaja para producir, unas otras, muy otras maneras de pensar, lo que nos conduce a otras educaciones y a otras pedagogías, que reconocen las necesidades de emancipación y conflicto cognitivo, “en su dimensión política e histórica, inscritas en las demandas de los movimientos sociales, lo que genera y produce pedagógicamente aperturas descolonizadoras a partir de otras formas de lo político, por tanto de lo epistémico”³⁸.

5. RESONANCIAS ENTRE EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-EDUCATIVO PROPIO LATINOAMERICANO. INFLEXIÓN DESCOLONIZADORA

Las condiciones del trabajo educativo y pedagógico en América Latina se encuentran constantemente atravesadas por umbrales críticos, producto de múltiples contradicciones, por distintas heridas coloniales, en donde:

(...) a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad —económicos, políticos y culturales— que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas³⁹.

En este sentido, otra inflexión, producto tanto de las heridas coloniales, entre ellas la desigualdad social y educativa de pueblos originarios y afroamericanos que han producido marcas y prácticas de dominio educativo y económico, como de la acción de otras cronologías, las de memoria disidentes, a partir de 1992, con la conmemoración de los 500 años de colonización y posteriormente las celebraciones en todo el continente de lo que fue nombrado como “Bicentenario” (2010 con sus variaciones cronológicas por países), las reiteradas peticiones de justicia social y, por tanto, educativa, es que se ponen en marcha diversos procesos y propuestas pedagógicas fundantes, basadas en el reconocimiento de la descolonización del ser, del saber, de la operación de las alteridades históricas y de las identidades políticas, a través de las nociones de “la Nación y sus Otros”⁴⁰.

Se abre así el horizonte de la crítica de la diversidad de epistemes y de conocimientos, de prácticas y subversiones frente a la opresión, lo que ha gestado diversos movimientos sociales, los cuales a partir de los años noventa del siglo pasado tienen como actores centrales a los pueblos originarios y afroamericanos, reconociendo a los grandes sectores minorizados, como serían los movimientos feministas y de la diversidad, cuya presencia pone en cuestión los fines de universalidad, ya no sólo eurocéntrica, sino también de las formaciones ideológico-capitalistas de los mercados económicos de Estados Unidos y China. Es desde el cuestionamiento sobre lo universal, es a partir del reconocimiento de las heridas coloniales que emergen las epistemes Otras, desde historia Otras y a partir de unas geografías Otras.

En este sentido, convergen distintas tradiciones de pensamiento latinoamericano, desde una educación y pedagogías críticas, las cuales se entrelazan con la fuerte práctica consolidada en el continente, hasta una educación popular, concurrencias que se definen a partir de la idea de emancipación, liberación frente a la opresión, la educación y la pedagogía, y los espacios escolares concebidos como lugares de reproducción, de resistencia, pero fundamentalmente de una resistencia de transformación.

38 SANTOS B. de S. (2009). Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

39 SANTOS: 2011, p. 16.

40 SEGATO, R. L. (2007). “Identidades políticas / alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global”, en: Segato, R. L. La nación y sus otros. Prometeo, Buenos Aires.

Las múltiples epistemes que se han gestado desde vertientes críticas de otras latitudes, como Europa (Inglaterra), o bien, en la India, con una lectura crítica de los “estudios poscoloniales”⁴¹ y de subalternidad, y la construcción de una consciencia crítica a partir de pensadores en África; tienen distintas formas de resonancia y relectura crítica en América Latina, recordemos con esto a Mariátegui: “Ni calco, ni copia”. Es así que, en nuestro contexto latinoamericano de forma insistente y persistente, se desarrollan distintas voces críticas a la modernidad y sus formas impuestas para nuestro continente, de ahí que se gesta y desarrollan hasta el presente la filosofía y la teología de la liberación, vertientes críticas de la psicología social, la Pedagogía del Oprimido, diferentes pedagogías construidas con las intenciones de emancipación.

En otras palabras, la investigación educativa y pedagógica vista desde las articulaciones entre los supuestos descolonizadores, simbolizan la necesidad, no sólo de politizar la teoría, sino de implicar y asumir la acción política de construir Paradigmas Metodológicos Otros, para gestar Educaciones y Pedagogías Otras. Por lo que emergen propuestas de diálogo y en diálogos horizontales (Kaltmeier y Corona, 2012)⁴², metodologías participativas y críticas, para las cuales no sólo basta reconocer la diversidad sino la necesidad de romper con las injusticias cognitivas producto del colonialismo imperante.

El encuentro y las relaciones establecidas entre el pensamiento descolonizador y las concepciones de las perspectivas interculturales críticas posibilitan la intervención activa de las voces sociales que demandan sus derechos a nombrar el mundo a partir de una postura naturo-céntrica, frente al antropocentrismo reinante. Así, la intención de develar y contra-restar los efectos del colonialismo interno y de la colonialidad, que produce las bases epistémicas de las prácticas de conocimiento subalternizando de los actores productores de otros conocimientos, por lo que sus propios conocimientos se subalternizan. Es mediante esta apertura en las formas de enunciar (nombrar y significar el mundo) que se argumentan las demandas y se actualizan, a través de la acciones y prácticas, en este caso educativas y pedagógicas, en donde los planes de vida de las sociedades afro y amerindias se traducen en planes educativos y sociales que lleva a la producción de conocimientos.

Por tanto, los fundamentos epistémicos y teóricos de las ciencias sociales, y de la educación y la pedagogía, en su conjunto, se ven cuestionados, pero al mismo tiempo se transforman para ser parte de estas búsquedas y construcciones necesarias y urgentes para nuestro continente, de ahí la pertinencia de textos como *Indisciplinar las ciencias sociales* (Walsh, Schiwy, Castro-Gómez), centrales en esta reconfiguración de la ciencia y sus matrices de pensamiento.

5.1. Descolonizar: nuevas formas de investigar para intervenir y transformar

Las convergencias entre el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano y las inflexiones del pensamiento descolonizador se expresa en la condensación de un espacio muy importante, nutrido no solamente de las visiones teóricas, sino de importantes formas de intervención y construcción pedagógicas, las cuales, tanto al co-producirlas en diálogo con los actores sociales implicados, como al sistematizarlas también en una coautoría permanente, han generado nuevas formas de producción de alter-nativas y propuestas curriculares, formativas, nuevos formatos de investigación dialogante, que intentan rebasar los supuestos de la Investigación Acción Participante (IAP), trascendiéndola en una diversidad de prácticas de producción de conocimientos, definidas por una nueva vertiente, la “Investigación Militante”⁴³.

Para poder dibujar un campo posible de intervención e investigación descolonizadora en educación, pedagogía e investigación, señalaremos varias experiencias a manera de inventario, de recuento reflexivo, a partir de otras obras escritas (Medina y Baronnet: 2013)⁴⁴ (Medina: 2015 y 2019), en favor de estos horizontes

41 Consulte: MEZZADRA, S. (2008). “Introducción”, en S. Mezzadra (comp.), Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales, Editores Traficantes de Sueños, Madrid, España. pp. 15-32.

42 CORONA BERKIN, S. y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa, Barcelona.

43 MACHI A. (2019). “Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante”, en Medina-Melgarejo, P. (Coord.) (2019). Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, pp. 72-89.

44 MEDINA-MELGAREJO, P. y Baronnet, B. (2013). “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las

descolonizadores en educación e investigación, que hemos definido como núcleos de acción, como dimensiones que gestan territorios de intervención pedagógica que construyen verdaderas formas de “hacer surcos, sembrar y cosechar los frutos de nuevas experiencias”, nutridas de memorias e historia, de ahí que hablemos de distintos núcleos-territorios de producción y aporte (Velazco, Medina, Baronnet: 2020)⁴⁵.

Experiencias formativas y construcción de espacios. Resultan fundamentales las experiencias de organizaciones indígenas, de profesores y profesionales en el campo educativo, antropológico e histórico de países como Colombia, Argentina, Ecuador y Bolivia. Estas perspectivas, se van entretejiendo con nuevas formas de trabajo pedagógico, con experiencias de investigación ligadas a la intervención, como serían los equipos académicos de Argentina, de la Universidad Nacional de Comahue y del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en vínculo con CLACSO, con sede en este mismo país. Las experiencias, entre otras, la de la Universidad de Antioquía, Colombia, que desarrolla la propuesta formativa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra; la del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización creada en 1971, cuya trayectoria ha sido relevante en su articulación crítica a través de los llamados Planes de Vida, como eje fundamental en donde la educación articula proyectos de transformación político-social para esta organización indígena; efectivamente han sustentado sus programas formativos desde la educación básica e inciden, en la educación superior.

Perfiles de una nueva investigación. En cuanto a la construcción y los aportes en investigaciones en torno a diferentes procesos, como es el caso del problema colonial del racismo y la racialización, los movimientos afrocolombianos han gestado el espacio de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, con miras a realizar procesos de investigación que gesten propuestas de acción directa frente a lo que han denominado como “racismo epistémico escolar” por lo que se impulsa una nueva visión crítica para generar otras historias, las cuales han sido subalternizadas o negadas, y a través de esos complejos caminos comprender las colonialidades como actos y forma de estar, de sentir, de hacer desde las luchas afrodescendientes en el continente y sus narrativas⁴⁶. En México encontramos los trabajos de Bruno Baronnet y Saúl Velasco (2016)⁴⁷.

A partir de la construcción narrativa de otras voces, se han sustentado líneas de trabajos cuyos aportes han sido relevantes, por una parte, el feminismo descolonizador ha brindado interesantes trabajos (Hernández Castillo); por otra, encontramos el desarrollo de investigaciones con infancias en América Latina y México. El aporte de Brasil, en particular, a través de Jader Lopes y Marisol Barenco, se centra en las narrativas y autorías infantiles, recreando a Vigostsky y a Bajtin, con la apertura del campo sobre “Geografías de las Infancias”.

Estas experiencias han sido el resultado de la investigación en el campo educativo —y otras más que lamentablemente por el espacio no es posible señalar—, las cuales han desarrollado diferentes niveles argumentativos, sustentados en su complejidad sobre tres preceptos: a) la idea de Horizontalidad (Kaltmeier y Corona: 2012), b) la concepción de interseccionalidad (Grosfoguel, 2011, 2016)⁴⁸, y c) la concepción de sociología de las emergencias a partir de la idea de una “Epistemología del Sur” (Santos, 2009). Es necesario reconocer en este punto el texto de Linda Tuhiwai Smith (2016): *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*.⁴⁹

pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia”, en Bertely M., Dietz G. Díaz M., Estado del Conocimiento, A. 12. Multiculturalismo y Educación, COMIE.

45 VELASCO, S., Medina-Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2020). “Movimientos indígenas, educación y autonomía”, en: Olivier, G. (coord.). Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México, volumen 1. UPN Ajusco, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, México. pp. 199-238.

46 Se podrán encontrar los trabajos sobre movimiento afrocolombiano y rutas narrativas de E. Castillo, J. Caicedo y G. Feijoo, en: P. Medina (2015, 2019)

47 VELASCO, S. y Baronnet, B. (2016). “Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida”, Diálogos sobre Educación. Año: 7, N.º. 13, Julio-diciembre, Universidad de Guadalajara, México.

48 GROSGOQUEL, R. (2016). “Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»”, Tabula Rasa, n.º 24), enero-junio, University of California, Berkeley, pp.123-143.; GROSGOQUEL, R. (2011). “Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales”. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia. No.14, enero-junio, pp. 341-355.

49 GROSGOQUEL, R. (2016). “Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»”, Tabula Rasa, n.º 24), enero-junio, University of California, Berkeley, pp.123-143.

Movimientos pedagógicos. Tanto las organizaciones indígenas y afroamericanas, como las y los docentes "insumisos", críticos y políticamente activos, han recorrido rutas diversas, persistiendo en la educación popular y las enseñanzas freirianas, pasando por la teoría y pedagogía críticas, centrados en la emancipación social a través de la educación, en donde organizaciones docentes de larga trayectoria, como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en Colombia, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en México, o la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en Argentina, se encuentran en momentos de relectura y comprensión, o simplemente de encuentro y espejo de sus luchas con las perspectivas descolonizadoras en educación. Por consiguiente, gestan propuestas muy interesantes de "desaprendizaje y desobediencia epistémica y configuran propuestas como: la comunalidad educativa" (Martínez-Luna, 2010) o bien las Geopedagogías de La Paz, los géneros y la diversidad cultural (Mejía: 2020). Los trabajos de estos autores todavía requieren ser comprendidos a la luz de otras experiencias y procesos, como es el caso de la frutífera producción de Catherine Walsh (2013, 2017), a partir de las ideas sobre "Pedagogías Decoloniales"⁵⁰.

6. ¿QUÉ HACEMOS? NARRAR LA EXPERIENCIA DEL INTENTO POR ESTUDIAR EL PENSAMIENTO DESCOLONIZADOR EN AMÉRICA LATINA: CONFLICTOS EPISTÉMICOS, RUPTURAS E IM/POSIBILIDADES

Las discusiones expresadas en el presente texto se ponen en práctica a través de propuestas pedagógicas en el interior de distintos programas de formación en pedagogía y educación. Señalamos las siguientes interrogantes buscando cómo abordar el eje fundamental de nuestra reflexión: ¿Cómo inciden estos procesos en los estudiantes como sujetos interactuantes? ¿Cómo convocarlos a transitar del qué al cómo para descolonizar a la investigación y la pedagogía? Describir experiencias de formación para analizar y comprender la perspectiva epistémica decolonial y des/colonizadora y de las Epistemologías del Sur, en cuanto a sus avances hacia una pedagogía y educación propias desde nuestro continente (Sur-Sur), requiere de un constante debate entre los campos educativos, repensar nuestras prácticas como investigadores, docentes y estudiantes, potenciar otras formas de pensar y comprender las realidades sociales y educativas, reconocer y brindar nuevos retos, propuestas y alternativas que potencialicen otras maneras de investigar.

En este tenor, describir las experiencias de formación exige un ir y venir en las maneras de dialogar con la trayectoria profesional y formativa de cada uno de los colectivos o grupos, así como la recepción e interpretación de sus referentes teóricos-metodológicos. Para fines de este artículo, abordaremos la experiencia del seminario "De Freire a las pedagogías contemporáneas en América Latina (Sur-Sur). Retos para descolonizar a la pedagogía y la investigación", y la cátedra "Horizontes epistémicos descolonizadores en pedagogía, educación e investigación. Teoría pedagógica contemporánea en América Latina", impartida a los estudiantes de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La riqueza de estas experiencias recae en los perfiles profesionales de los estudiantes, quienes dialogan con diversas disciplinas como antropólogos, sociólogos, pedagogos y profesionales indígenas.

En el seminario referido se plantean tres ejes analíticos: el primero, reconocer los avances y debates contemporáneos en la teoría social y en la investigación en América Latina. ; el segundo, propiciar un descentramiento de las perspectivas pedagógicas dominantes mediadas por las reformas educativas de las tres últimas décadas, para analizar y comprender la perspectiva epistémica decolonial y des/colonizadora y de las Epistemologías del Sur, en cuanto a sus avances hacia una pedagogía y educación propias desde nuestro continente (Sur-Sur); y el tercer eje, reflexionar desde una comprensión crítica la historicidad de la Teoría Pedagógica Contemporánea en el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza

GROSFUGUEL, R. (2011). "Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales". Tabula Rasa. Bogotá – Colombia. No.14, enero-junio, pp. 341-355.

⁵⁰ WALSH, C. (2017). Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re existir y revivir (Vol. 2). Quito: Abya Yala.; Walsh, C. (Ed.). (2013). Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

emancipadora y descolonizadora, activando formas de pensamiento crítico que posibiliten Otras pedagogías y Otras maneras de investigar.

Existen diversas dificultades al plantear estas discusiones en el campo educativo y pedagógico, debido principalmente a la tradición de recurrir a los recetarios de estrategias investigativas, a las teorías clásicas dominantes y a las repeticiones de propuestas innovadoras recomendadas por organismos internacionales. El peligro que corre la perspectiva descolonizadora es caer en un tema de moda y no de emergencia ante las situaciones del desarrollo autodestructor; necesitamos descolonizar nuestros pensamientos y nuestras maneras de conocer las otras realidades, de provocar la emergencia de propuestas pedagógicas alternativas que permitan establecer puentes de diálogos, vincular y articular las problemáticas educativas desde las demandas de los actores sociales. Para lograrlo, es necesario repensar de qué manera se están formando las nuevas generaciones de docentes e investigadores.

El seminario y cátedra en cuestión tiene una organización rigurosa, seria y comprometida, en ella se abordan las siguientes temáticas: *Epistemología y Política: Politizar la teoría-teorizar lo político; Colonial-colonialismo, al periodo poscolonial-poscolonialismo, y descolonial-descolonizar; Críticas a la modernidad; autoras/es del pensamiento descolonizador en Teoría Social; Retos epistémicos descolonizadores en Educación, Pedagogía e Investigación*, con el acompañamiento de investigadores latinoamericanos expertos, como María José Vázquez, Marco Raúl Mejía, Patricia Medina Melgarejo. Para muchos estudiantes, estos temas resultan puntos de partida, aunque por su complejidad, expresan que: “es un primer acercamiento a estos temas”, “había escuchado, pero no profundizado”, “creo que son contenidos muy interesantes y complejos”, “jamás había escuchado de estos autores”. Durante la formación de los estudiantes, reconocen que muy pocos seminarios abordan estos contenidos, otros afirman que han caminado por estas rutas epistemológicas pero que su abordaje requiere de una mayor profundización.

En las voces de los estudiantes que han cursado el seminario en dos o más periodos podemos reconocer un nuevo giro, una etapa de descubrimiento epistemológico que les permite seguir dialogando y abriendo caminos para descolonizar sus pensamientos, sus acciones, sus formaciones y sus maneras de investigar. Proponen regresar al origen de sus historias de vida para comprender los procesos históricos que develan actos de despojo, desplazamiento forzoso, esclavismo, negación de la identidad, rechazo, discriminación y migración, que han sido invisibilizados en sus historias familiares. Por otro lado, señalan las implicaciones de nacer en un contexto colonizado en donde opera el sistema capitalista voraz, en donde todos se tienen que adaptar a los sistemas dominantes; manifiestan que, por esta razón, la educación, los derechos, el agua, el territorio, cuerpo, género, trabajo, salud, se encuentran controlados por el sistema capitalista, bajo esquemas fundados en la competencia con los demás, en la depredación de los recursos, el consumismo, el éxito, etcétera. ¿Quién necesita descolonizarse? Es un cuestionamiento que invita a la reflexión al inicio, desarrollo y conclusión de la cátedra-seminario. Presentamos a continuación algunos diálogos de los estudiantes:

Es un cuestionamiento complejo, nació en un contexto colonizado, labrado por el consumismo, la deshumanización, la destrucción del hombre por el hombre, un mundo interpretado por las culturas dominantes, donde todo está nombrado. Los y las hermanas indígenas seguimos luchando para descolonizarnos, luchando con el monstruo llamado capitalismo, que por muchos años nos ha perseguido para despojarnos de nuestros territorios, de nuestras semillas, de nuestros símbolos, de nuestra música, de nuestra medicina, de nuestra educación propia, de nuestra riqueza, además, ha generado tecnologías, políticas, instituciones... para hacernos creer que somos parte de su proyecto autodestructivo, es aquí donde digo que estoy colonizado en el sentido de que la historia y el contexto me hace ser colonizado y colonizador a la vez, al aceptar las injusticias (RSL: 2020).

Todos vivimos los efectos poscoloniales de un quiebre que no hizo más que “legitimar” un sistema capitalista, patriarcal y colonial opresor. Todos nacimos y crecemos como sujetos colonizados. Somos producto de una epistemología colonizadora que reconoce al Norte como la fuente de ciencia, desarrollo y éxito de cajón. Soy agente perpetrador a través de mi labor de docente, pedagoga y pensadora que ha sido colonizada y no se reconocía como tal. Mi educación y formación han sido completamente eurocentristas y se me ha medido como sujeto útil, productor y eficiente en marcos capitalista, patriarcales y colonialistas. Nací para producir riqueza, competir, llegar al éxito capital y

morir orgullosa de eso (MCM: 2020).

Es una condición para cambiar de paradigma dominante, se hace necesario que inicie un proceso descolonizador urgente, ante la emergencia que convoca la crisis planetaria en todo orden: de gobierno, ambiental, humana, educativa, social... nos convoca la emergencia que enfrentamos en términos de toda índole, hoy más que nunca el mundo enfrenta una pandemia de la que no tenemos certeza de casi nada, se hace urgente que cada humano reflexione sobre estos procesos coloniales que nos tienen sometidos a prácticas depredadoras. Incluso los que ejercen dominio colonial están atrapados en sus propias dificultades, se escapa de sus manos la posibilidad de controlar lo que se ha salido de control: la violencia, el desgaste y devastación ambiental, que, si no la frenamos, ningún humano podrá vivir, la crisis alimentaria, la de salud, educación, etcétera (PTA: 2020).

Remite a ese yo que necesita esa historia, un sentido de pertenencia, recuperar la historia, recuperar un río... en donde la abuela materna, nacida de indígena ya fallecida, aún espera que sus enseñanzas no mueran con ella. Y la abuela paterna nacida de mestizo, nunca indígena, aún viva, sea absuelta y perdonada por Dios. Los procesos coloniales están inmersos en la historia familiar, en el territorio, en las prácticas familiares. Yo necesito la comprensión, la recuperación histórica del pasado, recuperar sentidos, lugar de pertenencia, reconstruir un presente. Yo en relación con la familia, necesitamos comprender la colonización, la colonialidad y el colonialismo desde el proceso mismo de configuración familiar y acciones que resultan herencias coloniales (RVS: 2020).

Para descolonizar a la pedagogía y la investigación, los estudiantes parten de sus experiencias formativas y de docencia, se reconocen como sujetos colonizados, sitúan realidades concretas de sus contextos, espacios, necesidades y tiempo, demandan otra manera de investigar, otra formación, otra docencia que les permita accionar y generar propuestas que emerjan de las voces y necesidades de los actores sociales. Para caminar en esta ruta de la descolonización de la pedagogía y la investigación sugieren:

(...) tener la capacidad de establecer nuevas formas de relacionarnos a través de diversos espacios que se comparten en este proceso de des-colonización, iniciando con el proceso educativo, en donde las instituciones siguen marcadas por claras posiciones de legitimación de los conocimientos que nos enseñan, dejando a un lado nuestra labor como sujetos críticos reflexivos, "que incluya la recuperación y reconstrucción de la memoria colectiva y el conocimiento colectivo" (García: 2003b y León: 2003) (IFRLB: 2020).

El reto de construir un sujeto colectivo que pueda acercarse a otras formas de construcción de conocimiento, tener la capacidad reflexiva y crítica que permita configurar nuevas opciones de vida, debe estar marcado por un trabajo conjunto entre los actores de diversas comunidades e instituciones, la elaboración de nuevas estrategias educativas necesarias para el desarrollo comunitario, local o global, tal y como lo establece Castro-Gómez (2000, p. 83) (IFRLB: 2020).

Reconocer otras pedagogías, reconocer que existen otras formas de enseñar y de aprender. No todo requiere de lápiz y papel (...) La educación no se reduce al espacio escolar y áulico. Se debe educar y aprender de la tierra, de los abuelos, de los ciclos lunares y solares. Debatir con las formas de investigación legitimadas por la academia. Buscar la colaboración de las personas. Proponer otras formas de investigación que eviten en la medida posible extractivismo hacia los investigados. Ejercer la investigación militante (MADJ: 2020).

Primero, el conocimiento y consciencia de que la educación también tiene pautas colonizadoras, ejercicios de dominación y reproducción. Posteriormente, tener tomadores de decisiones que estén dispuestos a cambiarlo, el ejemplo revisado de Bolivia nos lleva a pensar que es posible una verdadera praxis liberadora, esquemas como los que intentó llevar a cabo Paulo Freire deben replicarse y, finalmente, que las prácticas cotidianas de quienes empezamos a ser conscientes de que somos colonizados y en ocasiones reproductores de esto, se presenten como alternativas, con creatividad, con posibilidad de marcar pautas de diferenciación de lo colonial (PTA: 2020).

Es necesario tomar a la memoria colectiva como punto de acción y enunciación para un bien común, necesitamos reflexionar el hacer y el pensar para mirar como un horizonte lo que se investiga, mas

no como una respuesta acabada, al contrario, como un aporte necesario para los planteamientos que van surgiendo como una problemática generada a causa de la modernidad, la cual se ha infiltrado en nuestras prácticas cotidianas como la única verdad existente (XML: 2020).

Estas voces situadas en espacios formativos y de diálogo constatare confirman que debemos descolonizarnos para construir otras maneras de investigar, otras formaciones y otras pedagogías. Sin embargo, la recepción de la epistemología descolonizadora en las instituciones educativas, se limitan al enfrentarse a los paradigmas teóricos-metodológicos dominantes, esto se réplica en los modelos pedagógicos, en las prácticas educativas, reformas, innovaciones curriculares y en nuestras maneras de ser-estar colonizados. Esto, en consecuencia se desvincula cuando reproducimos prácticas estandarizadas, competitivas y meritocráticas. Los retos que presentamos se asumen a partir de la capacidad de construir caminos compartidos, que nos permitan descolonizar-nos, para ello, se invita regresar al origen, a la memoria histórica, al suelo que pisamos, para construir colectivamente nuestras vidas, nuestra educación, es decir, a la investigación, a la formación y a la pedagogía como formas de humanización y esperanza.

CONCLUSIONES. REFLEXIONES FINALES: RETOS EPISTÉMICOS PARA DESCOLONIZAR A LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

A lo largo de este trabajo intentamos responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué necesitamos des/colonizarnos a partir de un pensamiento Otro, y otras maneras de producción de conocimientos Otros? ¿Requerimos un pensamiento diferente a las alternativas de las ciencias sociales y en el campo de la pedagogía y la educación? Pensamos que el presente texto posibilita el recuento y la comprensión a través de la historicidad de las trayectorias de la diversidad de discursos circulantes en el presente, de su imbricación, es decir, sobre posiciones, pliegues, emergencias, silencios y encuentros, tanto del pensamiento en ciencias sociales y teóricos filósofos en América Latina, como de la trama del tejido del pensamiento latinoamericano en pedagogía y educación, siempre a partir de las problemáticas de nuestra región.

Otro aspecto de sus aportes es el reconocimiento de la heterogeneidad del pensamiento en América Latina, desanudando mediante la comprensión de la producción de sus autores, de ahí que se incluyan tres vertientes, muchas veces pensadas de maneras indistintas por prácticas de lectura precisamente no analíticas ni descolonizadora: a) grupo Modernidad/Colonialidad, como comunidad argumentativa y red académica, b) la denominada "Epistemologías del Sur: Boaventura de Sousa Santos"⁵¹ con la red de colectivos intercontinentales, c) los intelectuales que hemos definido como "Autorxs circulantes, fronterizxs".

De la misma manera, se expuso el pensamiento pedagógico latinoamericano de larga trayectoria, la pedagogía, la filosofía, la Teología de la Liberación, que posteriormente se articulan a la Teoría Crítica de la Educación. Elementos que se vinculan a la mirada política y profunda de autores como González Casanova y Quijano, que ya delineaban desde los años sesenta y setenta del siglo pasado el problema del colonialismo interno de las sociedades en América Latina. Al mismo tiempo que se establecen políticas bajo modelos interculturales, lo que abre espacio a la pedagogía crítica que busca desarrollar núcleos en el terreno de la interculturalidad. Así, estas perspectivas se suman al pensamiento descolonizador cobrando vigor en sus propuestas pedagógicas, de investigación y educación, condensando los esfuerzos por gestar núcleos fundamentales de un nuevo perfil político pedagógico en América Latina, a partir del reconocimiento crítico de:

- a) Otras epistemologías, de otros conocimientos de los sujetos subalternizados por el colonialismo, deshumanizados por la racialización, para de ahí construir otras historias, otros territorios y otras geografías y tecnologías para una mirada y reflexión agudas de los espacios y las corporalidades.
- b) Otras racionalidades sentipensantes capaces de transformar las dicotomías excluyentes y coloniales sobre los universales, frente a los pluriversos de conocimiento y existencia, en la interseccionalidad

⁵¹ SANTOS, B. de S. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. Epistemologías del Sur.

de los procesos en su complejidad histórico-política.

- c) La necesaria lucha por transformar la racionalidad moderna antropocéntrica por otra natura/céntrica y del Buen Vivir, en las rupturas del desarrollo y progreso infinito.
- d) La gestación de otras metodologías de investigación, militantes y que entrañan las preguntas a partir de la ruptura contra el extractivismo epistémico y, comprometiéndose en la capacidad de diálogo y experiencia propia y del otro.

Es claro que el sistema educativo obtiene su poder de las pedagogías vinculadas al capitalismo cognitivo, tal como demuestra la experiencia de formación presentada, para romper con este dominio necesitamos regresar al origen de nuestra educación propia, una educación comunitaria que promueva la salud y vida digna para todos y cada uno. Por ello es indispensable luchar colectivamente para generar propuestas de alternativas pedagógicas que intenten reconocer los saberes propios desde la bio/eco/pedagogía, la geo/pedagogía y la pedagogía descolonizadora que entraña las búsquedas y que construye desde abajo comunalmente. Como señalan los docentes organizados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en el estado de Oaxaca, lo que se necesita hacer es: "Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad"⁵² para caminar la palabra hacia un horizonte descolonizador...

Al comprender el distanciamiento que sufre la escuela pública y la formación universitaria frente a estas nuevas perspectivas descolonizadoras, se reflexiona sobre las relaciones coloniales entre cultura y poder, repensando los territorios educativos y escolares como espacios de disputa y de significación del mundo, por lo que esta apuesta de "otros mundos posibles" implica la capacidad de crear la objetivación material de otras relaciones sociales, a partir de nuevas espacialidades, reconociendo la imbricación con las formas de crear subjetividades y corporalidades con base en otras formas epistémicas (pluralismos epistémicos).

BIBLIOGRAFÍA

- ALEMÁN, J. (2016). "Diferencia entre sujeto y subjetividad", en: J. Alemán, *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones. pp. 109-116.
- BLONDEAU, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de Sueños, Madrid.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Ecuador: Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- CORONA BERKIN, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa, Barcelona.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE OAXACA. (2020). *Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad*. DGEPOO, México.
- DUSSEL ENRIQUE. (1994). *1492 : el encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores, La Paz.
- ESCOBAR, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

⁵² DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE OAXACA. (2020). *Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad*. DGEPOO, México.

- FANON, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal. Madrid, España.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (1965). *La democracia en México*. México: Ediciones Era.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). *El colonialismo interno. [Una redefinición]*. En A. A. Borón, J. Amadeo y S. González (comps.), *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*, (pp. 409-434). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P4C2Casanova.pdf>
- GROSFUGUEL, R. (2016). "Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»", *Tabula Rasa*, n° 24), enero-junio, University of California, Berkeley, pp.123-143.
- GROSFUGUEL, R. (2011). "Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales". *Tabula Rasa*. Bogotá – Colombia. No.14, enero-junio, pp. 341-355.
- GUDYNAS EDUARDO (2014). *El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa, en Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Gian Carlo Delgado Ramos (coordinador). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 61-93. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiih-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf
- HUANACUNI, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas-CAOI. Lima Perú.
- HARVEY, D. (2004). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós, Barcelona.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado*. Paidós, Barcelona.
- MARIÁTEGUI, J. C. (1928-1971). "Aniversario y Balance", en J. C. Mariátegui, *Ideología y Política*. Lima, Perú: Biblioteca Amauta.
- MARTÍNEZ LUNA, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. CONACULTA, México
- MBEMBÉ, A. (2011). *Necropolítica -seguido de- Sobre el gobierno privado indirecto*. Editorial Melusina, España.
- MBEMBÉ, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo. Futuro Anterior*, Buenos Aires, Argentina.
- MEDINA-MELGAREJO, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Juan Pablo Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas A. C., México.
- MEDINA-MELGAREJO, P. (Coord.) (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Disponible en <https://www.uv.mx/bdie/general/>
- MEDINA-MELGAREJO, P. y Baronnet, B. (2013). "Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia", en Bertely M., Dietz G. Díaz M., *Estado del Conocimiento*, Á. 12. Multiculturalismo y Educación, COMIE.
- MEJÍA, M. R. (2020). "Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América". Tomo III. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- MEJÍA, M. R. (2005). "Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma". *Revista Nodos y Nudos*. N°. 18., Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 4-19.

- MEZZADRA, S. (2008). "Introducción", en S. Mezzadra (comp.), *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*, Editores Traficantes de Sueños, Madrid, España. pp. 15-32.
- MICHI A. (2019). "Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante", en Medina-Melgarejo, P. (Coord.) (2019). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, pp. 72-89. Disponible en <https://www.uv.mx/bdie/general/>
- OLMIER G. y Tamayo, S. (2017). "Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68". Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales. N°. 97, enero-abril, pp. 232-262. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3191/319149152008>
- PRADA ALCOREZA, R. (2013). "Ensayo: epistemología, pluralismo y descolonización". La línea de juego. Revista digital. Disponible en <https://lalineadefuego.info/2013/05/21/ensayo-epistemologia-pluralismo-y-descolonizacion-por-raul-prada-alcoreza/>
- QUIJANO, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina, pp. 201-246.
- RESTREPO, E. (2010). "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones". En N. Richard. (Comp.), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas* (pp. 107-119). Santiago de Chile, Chile: Universidad ARCIS; Argentina: CLACSO.
- RESTREPO, E. –ROJAS A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Cauca, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO, J. (2010). "Genealogía y Discurso. De Nietzsche a Foucault". *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 26(2), 105-119. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010240105A>
- SANTOS, B. de S. (2006). "De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos", en S. Santos B. de, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. 1a. Ed. Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Post Grado, Lima, Perú. pp. 35-64.
- SANTOS, B. de S. (2011). "Introducción: Las Epistemologías del Sur". Barcelona, CIDB, pp. 9-22. Disponible en: https://www.cidob.org/es/articulos/monografias/iv_training_seminar_formas_otras/introduccion_las_epistemologias_del_sur
- SANTOS, B. de S. (2018). *Introducción a las epistemologías del sur*. Epistemologías del Sur. Disponible en <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- SANTOS B. de S. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- SEGATO, R. L. (2007). "Identidades políticas / alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global", en: Segato, R. L. *La nación y sus otros*. Prometeo, Buenos Aires.
- TUHIWAI SMITH, L. (2016). *A descolonizar las metodologías Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM.
- VELASCO, S. y Baronnet, B. (2016). "Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida", *Diálogos sobre Educación*. Año: 7, N°. 13, Julio-diciembre, Universidad de Guadalajara, México.
- VELASCO, S., Medina-Melgarejo, P. y Baronnet, B. (2020). "Movimientos indígenas, educación y autonomía", en: Olivier, G. (coord.). *Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México*, volumen 1. UPN Ajusco, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, México. pp. 199-238.

WALSH, C. (2010). "Estudios (inter)culturales en clave de-colonial", *Tabula Rasa*, N°. 12, pp. 209-227. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892010000100013&lng=en&lng=es.

WALSH, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re existir y revivir* (Vol. 2). Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

ZIBECHI, R (2008). "Los movimientos sociales como espacios educativos", en: Zibechi R. *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Bajo Tierra-Sísifo Ediciones, México.

BIODATA

Patricia MEDINA MELGAREJO: Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Conacyt-México. Investiga la formación de sujetos sociales desde la acción de las memorias disidentes y su incidencia en las prácticas pedagógicas descolonizadoras en educación y salud en el ámbito intercultural. Último libro publicado: *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del covid-19 en México*. Contacto: patymedmx@yahoo.com.mx, patriciamedinamelgarejo@gmail.com

Roberto SÁNCHEZ LINARES: Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV), Maestrante en Pedagogía (UNAM). Facilitador comunalitario de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Es educador comunitario, su acción y preocupación se enfoca en los estudios con los pueblos indígenas, la formación docente, infancia e investigación educativa. Último libro publicado: *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del covid-19 en México*. Contacto: roberto.slinares@gmail.com

Marco Raúl MEJÍA JIMÉNEZ: Educador popular colombiano, Proyecto planeta Paz Expedición Pedagógica Nacional, Movilización social por la Educación. Doctor Honoris Causa de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Último libro: *Educaciones, escuelas y Pedagogías, en la cuarta revolución industrial desde nuestra América*.

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

