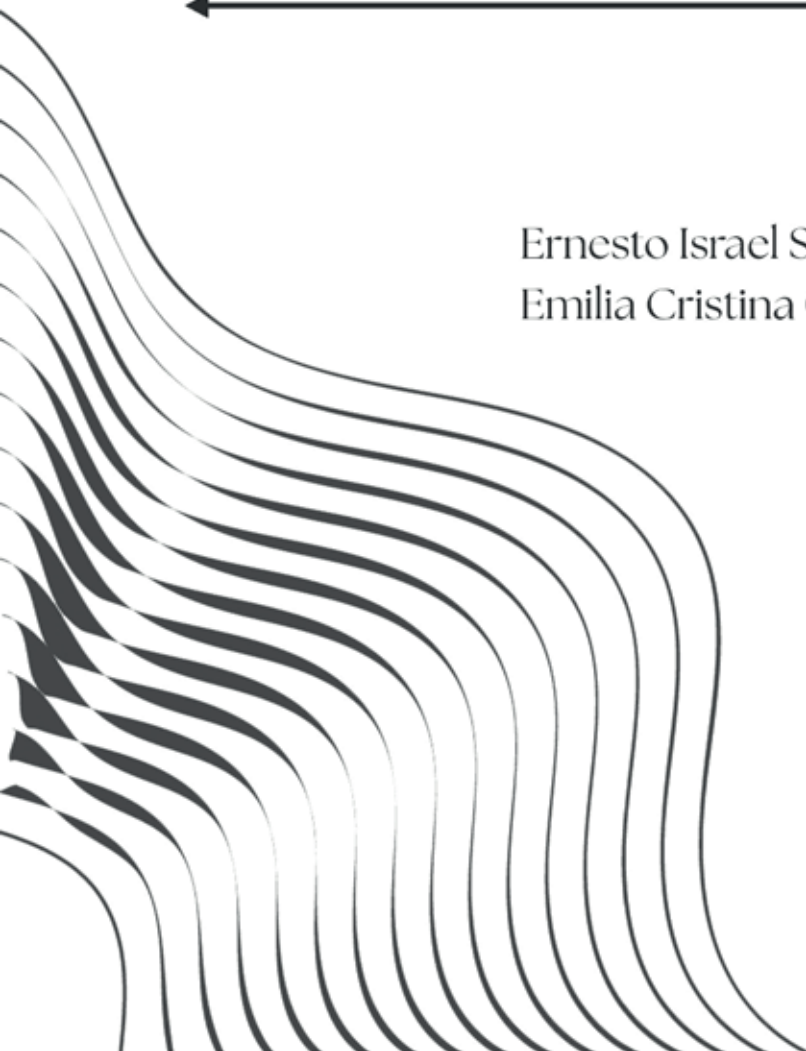




Perspectivas ←
epistemológicas en
la praxis educativa ←

Ernesto Israel Santillán Anguiano
Emilia Cristina González Machado
COORDINADORES



Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa

Ernesto Israel Santillán Anguiano

Emilia Cristina González Machado





CONACYT
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
Registro: 1900555

Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa

© Ernesto Israel Santillán Anguiano
© Emilia Cristina González Machado

Dirección del proyecto
Eduardo Licea Sánchez

Coordinación del proyecto
Vanessa Alejandra Vázquez Fuentes

Formación de interiores
Elizabeth Olmos Vargas

Corrección de estilo
Blanca Guerrero Villalobos

Preprensa
Víctor Hugo Flores Hernández

Primera edición, 2023

D.R. © CLAVE Editorial
Av. Javier Barros Sierra 540, torre I, piso 5, oficina 5007
Col. Lomas de Santa Fe, C.P. 01210, Ciudad de México.
Tel. 52 (55) 5258 0279/80/81
ame@ameditores.mx
coediciones@ameditores.mx
www.ameditores.com

ISBN: 978-607-437-629-6

La presente obra fue dictaminada bajo un proceso doble ciego.

Las opiniones y puntos de vista expresadas en la presente obra son responsabilidad única y exclusiva de los autores y no necesariamente representan las posiciones u opiniones de la editorial ni las de sus integrantes.

Queda prohibida la reproducción, almacenamiento o transmisión total o parcial de esta obra, ya sea por medios electrónicos, mecánicos o de fotocopiado, sin la autorización previa de los editores.

Impreso en México

Índice

Presentación	11
Referencias	20
Capítulo 1 Epistemologías del Sur en contextos interculturales. Paradojas y multiversos de la práctica educativa <i>Ernesto Israel Santillán Anguiano</i>	17
Capítulo 2 Dimensión epistemológica en un programa de posgrado en el campo de la educación <i>Emilia Cristina González Machado</i>	35
Capítulo 3 La urgencia de la reflexión epistemológica en la educación superior: una guía introductoria <i>Karla Castillo Villapudua</i>	61
Capítulo 4 Investigar en educación: una cuestión de identidad epistémico-docente <i>Adrián Hernández Vélez</i>	75

Capítulo 5	
Educación para otrxs mundos posibles: epistemología para una pedagogía decolonial y feminista	89
<i>Kenya Herrera Bórquez</i>	
Capítulo 6	
La pedagogía de la desaceleración transmoderna (una mirada desde América Latina)	105
<i>José Pascual Mora García</i>	
Capítulo 7	
Registros de la península de Baja California: una revisión historiográfica desde las perspectivas antropocénicas	123
<i>Rogelio Everth Ruiz Ríos</i>	
Acerca de los autores	143

Presentación

Cuando se habla de un giro epistémico en cualquier disciplina de las ciencias, se asume metafóricamente que quien realiza una actividad científica está buscando nuevas rutas para construir el conocimiento. Es posible, por ejemplo, hablar de un giro epistémico-pedagógico en educación, cuando se está refiriendo al tránsito de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje (Aldana-Zavala, *et al.*, 2021). En antropología, la referencia a una visión epistémica diferente puede vincularse con la discusión sobre la forma en que se cimenta una relación y se intercambian los saberes ancestrales, estos debates por lo regular se sustentan en la llamada antropología crítica (Valladares, 2022). Estos dos ejemplos sirven para asumir que el llamado giro epistémico es una referencia a un cambio en el modelo de conocimiento, por lo tanto, incluyen aquellos efectos producto de un fenómeno, y también hacen alusión a cualquier propuesta intelectual de carácter científico, y que busca establecer una propuesta-lógica distinta (Barrera, 2020).

El libro que ahora se presenta, lleva por título *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*, producto de un trabajo colectivo llevado a cabo a partir del seminario del mismo nombre, celebrado en la ciudad de Mexicali, durante el mes de septiembre de 2021 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). La organización del seminario estuvo a cargo de la Dra. Emilia Cristina González Machado, quien desde un inicio planteó el papel de las y los estudiantes de posgrado y su reflexión en torno a su posicionamiento epistémico. Sobre este punto nodal, giraron una serie de preguntas, a las cuales las y los participantes respondieron durante el seminario: el conocimiento de los distintos paradigmas científicos y su dimensión epistemológica, el papel de la construcción del conocimiento en los proyectos de investigación, las nociones de verdad y del(os) otro(s) en la investigación social. El seminario surge a partir de dos actividades académicas: la primera es la participación de la Dra. Rosa María Romero en el 2018, con la conferencia “La interculturalidad en la perspectiva epistemológica”. La segunda en el 2019, con la conferencia: “Epistemología y metodología cualitativa en los proyectos de educación” y el taller “Métodos cualitativos para el diseño de proyectos educativos”, impartidos por el Dr. Iván Manuel Sánchez Fontalvo de la Universidad del Magdalena, Colombia. Estas actividades sembraron la discusión en torno a la necesidad de incentivar la reflexión epistémica en estudiantes de posgrado.

La reflexión y el cuestionamiento no es casual, Correa (2020), reporta la necesidad de solventar los “vacíos didácticos” presentes en los programas de posgrado en ciencias sociales y humanidades en la construcción teórica y epistémica en Latinoamérica. En el mismo sentido, Medina y Doroncela (2020), remarcan la importancia de vincular la práctica investigativa a partir de un eje dinamizador como lo es la clave epistémica para la construcción de los textos académicos.

Los distintos capítulos que integran este libro parten de las reflexiones expresadas por sus autores acerca del papel que la construcción del conocimiento desempeña en la práctica educativa. Si bien las aproximaciones son variadas, el eje central de cada una de las aportaciones es una propuesta epistémica. En el primer capítulo titulado: “Epistemologías del Sur en contextos interculturales. Paradojas y multiversos de la práctica educativa”, la reflexión se enfoca en un recorrido por diferentes autores que han construido lo que hoy se conoce como epistemologías del Sur y que han permitido visibilizar una postura crítica hacia la visión occidental del conocimiento en las ciencias sociales. El conocimiento occidental como consecuencia histórica de la filosofía griega, desarrolla un discurso donde la búsqueda de la verdad y la certidumbre funcionan como una bisagra cognitiva para interpretar el mundo. La objetividad y la autonomía de la ciencia, permitió a Occidente dividir la naturaleza del mundo social, generando una única forma de ver e interpretar la realidad. Los cuestionamientos que se hacen desde la filosofía del sur global, intentan asumir que la ciencia es ante todo una expresión más de los procesos de dominación colonial, y que promover la descolonización del conocimiento implica reconocer en primera instancia la necesidad de procesos de emancipación cognitiva. Posiblemente el aporte sustancial de este texto, no radique solamente en la discusión teórica asociada a las epistemologías latinoamericanas, sino en las propuestas pedagógicas que se ponen a discusión. El papel de la comunidad docente, los prejuicios, la imposibilidad de incorporar conocimientos tradicionales, y las representaciones ideológicas de los educadores; son un conjunto de limitaciones con las que se encuentra la sociedad, al momento de querer establecer nuevas dinámicas en los contextos educativos. Como se mencionaba líneas arriba, ante una dinámica social donde se necesitan nuevas perspectivas, es imperante que los actores educativos, especialmente quienes se asumen en la práctica docente, generen propuestas auto-críticas que posibiliten la adaptación a los nuevos escenarios socioeducativos.

En el segundo texto, Emilia Cristina González Machado aborda el papel nodal del posicionamiento epistemológico en la formación de investigadores en los estudios de posgrados. Con el título: Dimensión epistemológica en un programa de posgrado en el campo de la educación, la autora reflexiona sobre las necesidades teóricas y metodológicas que pueden ser abordadas al clarificar la posición epistémica desde la cual se realizan las investigaciones educativas. El documento apunta

a distintos escenarios, entre los que se encuentran el derecho social a la ciencia y el proceso de evolución de los estudios de posgrado. Desde un marco cualitativo, la autora analiza la pertinencia epistemológica del programa de maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California. El enfoque se fundamenta en la normatividad que alude a la ciencia como derecho social y los beneficios que la sociedad obtiene a partir de sus productos. Dentro de los elementos a resaltar se encuentra la reflexión en torno al papel del sujeto y la noción de verdad como ejes para la generación y aplicación del conocimiento científico.

En capítulo que lleva por nombre: La urgencia de la reflexión epistemológica en la educación superior: una guía introductoria, Karla Castillo Villapudua examina una serie de perspectivas epistemológicas que han surgido durante el siglo xx, entre las que se encuentran el Círculo de Viena, la epistemología histórica de Kuhn, la metodología de los programas de investigación de Lakatos, y la epistemología compleja de Morin. La autora parte de la idea de que es posible trascender la falta de reflexión de diferentes agentes educativos en el campo de las ciencias sociales, y de ahí generar una serie de herramientas didácticas que abran camino hacia el análisis crítico y la búsqueda de una perspectiva epistemológica que oriente la investigación, sobre todo tomando en cuenta que profesores y estudiantes, en ocasiones carecen de formación en el campo de la epistemología y que este aspecto puede limitar en cierto sentido el pensamiento crítico y la innovación dentro de los programas educativos. Como indica la autora, la propuesta presentada tiene un enfoque didáctico y puede utilizarse como pauta para iniciarse en los fundamentos filosóficos de las propuestas descritas.

Para el cuarto texto de esta obra, Adrián Hernández Vélez presenta: Investigar en educación: una cuestión de identidad epistémico-docente. El capítulo se aborda desde la necesidad de vincular las identidades epistemológicas y docentes en la investigación educativa. En el caso particular de los estudiantes de posgrado, estas identidades deben ser facilitadas y promovidas a partir de una serie de requisitos que pasan por una vertiente metodológica y una epistémica. Para construir estos argumentos, el autor realiza un recorrido por el desarrollo de los posgrados en educación, orientados hacia la investigación, y paulatinamente va diversificándose hacia una orientación profesional; por lo que es necesario buscar mecanismos para articular ambos enfoques con base en la delimitación de su filosofía institucional y modelo educativo-curricular. Así mismo, para abordar la identidad de quien realiza investigación, propone la revisión de tres ejes de análisis: el primero orientado a la generación de la categoría de identidad desde distintas disciplinas, el segundo retoma los planteamientos de Žižek quien aborda la identidad desde una perspectiva ideológica; y en tercer lugar, la conformación de una identidad epistemológica.

En el quinto capítulo, Kenya Herrera Bórquez aborda el tema de la “Educación para otrxs mundos posibles: epistemología para una pedagogía decolonial y feminista”. Se indaga sobre los sustentos epistemológicos que acompañan una pedagogía decolonial y feminista. Su punto de partida corresponde a la crítica que el feminismo aporta a las ciencias occidentales, especialmente en los contextos europeo y estadounidense. Para la autora es importante destacar que el foco del problema al definir el feminismo es el sexismo, y su identificación como movimiento radical y revolucionario. A partir de la descripción del proceso de invisibilización de los aportes de las mujeres a la ciencia, se expone el sesgo sexista que se encuentra incorporado en la llamada objetividad y neutralidad científica, la cual es establecida como una dinámica de injusticia epistémica. La epistemología feminista y su crítica al conocimiento occidental generó polémicas importantes en las academias, al mismo tiempo se fueron abriendo espacios de cuestionamiento en las formas de construir conocimiento en función de las críticas que las propias académicas feministas en América Latina incorporaron desde la interseccionalidad y la decolonialidad. Por este motivo es importante entender que las epistemologías feministas decoloniales forman parte de un movimiento de reapropiación científica y filosófica. La propuesta final de la autora se basa en el impacto y construcción de conocimientos a partir de una praxis pedagógica horizontal, sensible y colaborativa; que actúan como principios del feminismo decolonial.

“La pedagogía de la desaceleración transmoderna (una mirada desde América Latina)”, es el título de la sexta colaboración a cargo de José Pascual Mora García, en el que aborda la pedagogía de la modernidad, las distopías y el ecocidio desarrollista a la luz de la crisis educativa actual. Para su análisis, en primer lugar, sustenta su punto de vista en el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT), el cual tiene su fundamento en los trabajos de análisis en la frontera entre el punto de no retorno y la posibilidad de perpetuar la vida sobre la tierra. Como segundo elemento, describe el aporte al giro biocéntrico, que recuerda la inminente tarea de superar el antropocentrismo para dotar a la naturaleza y los animales como sujetos de derecho. Como tercer punto, desarrolla un análisis del contexto latinoamericano, donde la llamada tendencia del Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano (NCLA), se ha planteado el rango constitucional de los derechos, más allá de lo humano. Finalmente, propone revalorizar el papel de la ética ecológica y el reto que supone el derecho a un futuro. Como propuesta epistemológica, el autor apuesta por la construcción de una investigación pluriversal que ayude a definir los distintos escenarios de la vida.

En el mismo sentido que el aporte anterior y asociado al análisis de la crisis ambiental, Rogelio Everth Ruiz Ríos titula su trabajo “Registros de la península de Baja California: una revisión historiográfica desde perspectivas antropocéntricas”.

El texto consta de dos partes. En la primera, el autor presenta una introducción de las perspectivas antropocénicas adoptadas en las últimas dos décadas más recientes en los estudios académicos con énfasis particular en su influencia en los estudios históricos. Asume que en estos tiempos denominados bajo el término Antropoceno, son tiempos de multiespecies, (incluida la humana), de urgencias: de gran masa de muerte y extinción. De manera general, la ciencia y las prácticas transdisciplinarias se plantean nuevos desafíos teóricos y metodológicos en las formas de relacionarse con otras especies diferentes a la humana y donde se incorpora una concepción sistémica del planeta Tierra. En la parte complementaria del documento, el autor realiza una revisión historiográfica desde una perspectiva antropocéntrica, sobre un conjunto limitado de registros de la península de Baja California, legados por misioneros, exploradores e investigadores, abarcando desde finales del siglo XVIII a inicios del XX, donde deja entrever la forma en que las prácticas científicas de control sobre el Otro también se extienden hacia seres y cosas más allá de lo humano.

Como puede observarse, la obra colectiva *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*, intenta desde múltiples miradas abonar a un cambio de visión en la construcción del conocimiento en las ciencias sociales en general, y en particular, en el ámbito educativo. El ejercicio ha sido una experiencia detonante que ha posibilitado el intercambio de acercamientos académicos. Es verdad, que el aporte epistemológico en el área investigativa ha mantenido una fuerte tradición occidental, y en muchos casos incluso, no es asumida a plenitud, sin embargo, los cambios inician con esfuerzos y experiencias que logran coincidir. Este documento aspira a ser precisamente ese espacio de encuentro.

Ernesto Israel Santillán Anguiano
Mexicali, Baja California

Referencias

- Aldana-Zavala, J., Vallejo-Valdivieso, P., y Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Barrera, M. (2020). El giro epistémico. *Lógoi. Revista De Filosofía*, núm. 36, pp. 99-106. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/logoi/article/view/4522>
- Correa, C. (2020). Construcción teórica y epistémica. Formación en investigación en Ciencias Sociales en Iberoamérica. *Perspectivas Docentes*, vol. 30, núm. 69, pp. 7-17. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/3305>
- Medina, P. y Deroncele, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, vol. 7, núm. 2, pp. 160-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7779061>
- Valladares, L. (2021). La antropología comunitaria. Una nueva relación de investigación en y con los pueblos indígenas. *ALTERIDADES*, vol. 31, núm. 62, pp. 13-24. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2021v31n62/valladaresc>

Capítulo 1

Epistemologías del Sur en contextos interculturales. Paradojas y multiversos de la práctica educativa

Ernesto Israel Santillán Anguiano

*“A otros le enseñaron secretos que a ti no;
a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación;
ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación ¿Y para qué?
Para terminar bailando y pateando piedras.”
Los Prisioneros. “El baile de los que sobran”.*

¿Qué entendemos por epistemologías del Sur?

Lo que actualmente puede definirse como epistemologías del Sur, son un conjunto de posicionamientos contrahegemónicos que se identifican con el pensamiento decolonial y cuyas representaciones más importantes se encuentran en los trabajos de Enrique Dussel y la filosofía de la liberación; Aníbal Quijano y la descolonialidad del poder; Walter Dignolo y la desobediencia epistémica; Arturo Escobar y los pluriversos; Santiago Castro-Gómez y la decolonización del conocimiento; Edgardo Lander y la colonialidad del saber; y las aportaciones de Boaventura de Sousa Santos. Todas estas aproximaciones intentan acercarse de forma alternativa a la visión única del mundo que se presenta como verdad en la academia. A continuación se revisarán de manera sucinta estas propuestas.

Para Dussel (1996), la filosofía se ha convertido en el centro ideológico de las clases dominantes y por esta razón ha justificado históricamente distintas formas de dominación. De hecho, en palabras del autor, la filosofía europea moderna se transformó en la expresión ontológica de la burguesía a partir de la Revolución Industrial y permitió dar inicio a la instauración del modelo de producción capitalista. Al mismo tiempo, en los territorios colonizados, se fueron olvidando paulatinamente de sus propias filosofías milenarias. Es hasta la década de los sesenta, cuando se inicia un cuestionamiento filosófico asociado a la reali-

dad latinoamericana. Es decir, a partir de contextos de subdesarrollo y dependencia es posible generar una filosofía de la periferia que provenga de culturas históricamente dominadas y explotadas. La filosofía de la liberación, implica precisamente un distanciamiento de la filosofía hegemónica, la construcción de un discurso distinto, el abordaje de temas, métodos y conclusiones diferentes, “es necesario no sólo no ocultar sino partir de la disimetría centro-periferia, dominador-dominado, capital-trabajo, totalidad-exterioridad, y desde allí repensar todo lo pensado hasta ahora. Pero, lo que es más, pensar lo nunca pensado: el proceso mismo de liberación de los pueblos dependientes y periféricos” (Dussel, 2013, p. 200).

Según Quijano (2019), lo que identifica el colonialismo en América con respecto a las distintas formas de dominación que le precedieron, es que ninguna otra manifestación de opresión imperial en la historia intentó homogeneizar las diferentes formas de existencia de los territorios dominados. Esta característica asociada a la modernidad implica que el conjunto de la humanidad se encuentra desde hace 500 años en una estructura o patrón global de poder. En ese mismo sentido, la existencia de un centro neurálgico de poder instaurado geográficamente en el centro y norte de la Europa occidental, dio pie al proceso de modernidad y la generación de un eje de producción intelectual que se convirtió en la manifestación de la expresión eurocéntrica del capital, el mercado y la cultura. En la actualidad, el desarrollo científico y tecnológico de este patrón global de poder, ha evolucionado de forma manifiesta hasta convertirse en un peligro para la humanidad (Quijano, 2010). El eurocentrismo simboliza para este autor, la herramienta más eficaz después de la violencia tácita de control social, pues genera una producción subjetiva distorsionada y distorsionante del imaginario social, la memoria histórica y el conocimiento. Es en América Latina donde espacial y temporalmente se configuró hace 500 años este patrón específico de colonialidad (Quijano, 2009). Una colonialidad que tiene sus bases en la explotación epistémica y debe ser descolonizada, para subvertir las relaciones de explotación general del planeta.

Por su parte, Mignolo (2010), asume que existe una *retórica torcida* que naturaliza la modernidad y que asume que es un fenómeno global y la meta de toda sociedad, donde se manifiesta una reproducción permanente de la colonialidad. Ante este escenario es importante descolonizar los conocimientos y los imaginarios: “si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento” (p.11). En ese sentido, este teórico hace una distinción entre la perspectiva descolonial que implica una autonomía epistémica en la esfera de lo social; en comparación con la teoría crítica y la crítica poscolonial, las cuales actúan desde las lógicas europea y estadounidense. El proceso de desoccidentalización, no se refiere a eliminar el *padrón colonial del poder* (Mignolo, 2020), sino a eliminar su control y

evitar las órdenes del poder, en otras palabras, desobedecer. Desobedecer epistémicamente implica desprenderse de criterios impuestos desde el pensamiento colonial para redimensionar el papel de las culturas locales y enfrentar esos conocimientos, tal como lo indica el autor, "no hay otra manera de saber, hacer y ser decolonialmente, si no es mediante un compromiso con el pensamiento fronterizo, el desprendimiento y la desobediencia epistémica" (p. 17).

Para evitar y resistir la vía de la occidentalización forzada, en primer lugar se tiene que reconocer las distinciones culturales profundas entre civilizaciones diferentes desde una visión pluriétnica descolonizadora, según indica Arturo Escobar (2014). Esta batalla puede ganarse a partir de un diálogo donde no sean devaluadas las visiones del mundo de las poblaciones débiles, desmitificando la modernidad sin remitificar los conocimientos tradicionales. Para este autor, la noción de racionalidad radical, implica la idea de la interrelación de todas las entidades que componen el mundo. Tradicionalmente, la epistemología se ha sustentado en la idea dualista de separación entre sujeto-objeto, mente-cuerpo, naturaleza-humanidad, emoción-razón, y esta separación no sólo abarca el ámbito académico, sino que ha ocupado el terreno de lo político, por lo que es primordial desarticular estos dualismos, tal como lo indica Escobar: la ontología moderna asume la existencia de un mundo (un universo) [...] haciendo hincapié en la profunda relacionalidad de todas las formas de vida, estas nuevas tendencias muestran que, por supuesto, existen visiones del mundo relacionales u ontologías para las cuales el mundo es siempre múltiple (un pluriverso) (2011, p. 139). La idea detrás del concepto de pluriversos, es cuestionar la vigencia de la idea de universalidad, la cual es parte fundamental de la modernidad eurocéntrica, esto significa que ante la existencia de mundos diferentes, estos coexisten en una interrelación permanente, aun bajo las condiciones de asimetría (Kothari *et al.*, 2018).

Prosiguiendo con la propuesta del diálogo de saberes, Castro-Gómez (2007), asume que su efecto sobre el proceso de decolonización, requiere la afectación de dos elementos primordiales: el conocimiento y las instituciones productoras/administradoras del conocimiento. En el caso de la decolonización del conocimiento, se requiere asumir el rompimiento con la dualidad sujeto-objeto en el campo de las ciencias sociales y humanas. El papel del observador es primordial en la estructura de lo observado, cualquiera que sea el nivel de observación implica la participación en el fenómeno observado. En el segundo caso, la decolonización de las instituciones debe pasar por reconocer el papel de los conocimientos transdisciplinarios e incorporar la transculturalidad como elemento articulador de un diálogo de conocimientos. En Latinoamérica, para Castro-Gómez (2011), este proceso viene de la mano de la visibilización de las disputas y los disensos que rompan con el espejismo de la armonía como condición de la democracia. Si algo caracteriza a

las sociedades latinoamericanas es precisamente su heterogeneidad, y por lo tanto, su capacidad para poder asimilar e incorporar nuevas formas de organización.

Ante la estructura fuertemente excluyente de las sociedades modernas, Edgardo Lander (2000), antepone la necesidad de un proceso de deconstrucción del sistema capitalista-liberal. Para tal fin se requiere una discusión respecto a las herramientas que naturalizan y legitiman el actual orden social, entre las que se encuentra la construcción misma del conocimiento. Para este teórico, la manifestación más significativa del pensamiento científico en la modernidad es lo que identifica como la *naturalización de las relaciones sociales*, donde se asume que la modernidad es la consecuencia lógica de una evolución espontánea y natural de las sociedades. Dentro de este pensamiento, identifica particularmente las manifestaciones tecnocráticas y neoliberales que se han incrustado como pensamiento hegemónico en la ciencia. Para Lander, el pensamiento hegemónico en la era neoliberal, es producto de su capacidad para construir un discurso que se fundamenta en la objetividad, la científicidad y la universalidad, y que son la representación de la sociedad históricamente más avanzada que ha existido. En la actualidad, la llamada sociedad del conocimiento, se ha transformado en el escenario de las confrontaciones contemporáneas en torno a los procesos de producción, apropiación y ordenamiento del saber humano. En dicho escenario ha imperado una lógica de mercado asociada a un contexto global neoliberal, que ha generado una tendencia a la mercantilización de la ciencia en general, y del conocimiento y sus aplicaciones, en particular. Para Lander (2005), los cambios a nivel global han sido consecuencia de la concentración del poder y el aumento de la mercantilización de la vida a partir de la instauración del neoliberalismo, esto mismo se ha visto reflejado en la forma y los mecanismos para la producción del conocimiento.

Por su parte, Santos (2009), considera que el conocimiento científico actualmente se encuentra distanciado de su relación con la naturaleza. La búsqueda de rigurosidad científica ha generado como consecuencia una científicidad que tiene como objetivo la intervención sobre la realidad. La objetivización extrema basada en un determinismo mecanicista provoca la generación de un conocimiento incapaz de comprender la realidad y al mismo tiempo, es profundamente eficiente sobre el dominio de la naturaleza. Esta estructura ideológica, sienta las bases para un posicionamiento cognitivo de dominación sobre la humanidad y el planeta. Para este autor es de suma importancia asumir que desde una perspectiva epistemológica del Sur, no existe una división entre sujeto-objeto, por lo tanto, la neutralidad y la objetividad dejan de tener cabida en el sentido de intentar romper el dualismo imperante en la cultura colonial eurocéntrica. La reflexión que subyace en las epistemologías del Sur, es la que permite hacer evidente la necesidad de legitimar formas alternas de conocimiento, basadas en la libertad y la justicia social, y que generen una alternativa a la visión colonial del mundo (Santos, 2011, 2018).

El conocimiento científico: la mirada de Occidente

A finales de los años cincuenta del siglo xx, Gadamer (2015), reconocía en *Verdad y Método* que la ciencia le debe sus características y peculiaridades a la llamada civilización occidental, que no es otra cosa que asumir el origen griego de la ciencia. La ciencia griega implicó no sólo una novedad respecto a la forma de acceder al conocimiento, sino también fundamentó la separación entre Oriente y Occidente, al mismo tiempo que determinó el camino de la verdad. Para Gadamer la filosofía griega y por consecuencia su ciencia derivada, asume una relación directa entre razón y discurso, “es la razón misma de las cosas la que se representa y comunica en un modo específico de discurso” (p. 53). Por lo tanto, el discurso científico occidental se asume como verdadero, pues presupone que representa o revela los objetos tal como son, pone de manifiesto lo que se encuentra oculto, divulga entonces la verdad. Lo que en filosofía se conoce como *verdad enunciativa*, busca expresar sólo aquello que hay y es manifiesto.

En ese mismo sentido, se puede determinar que la ciencia implica una relación con los *objetos* y no con las cosas. El principio de repetición, al ser un requerimiento del método experimental busca no la singularidad de las cosas, sino las *categorías* de las cosas o *conceptos*. Y son precisamente dichas categorías, las susceptibles de ser repetidas, por lo que los objetos de la ciencia, terminan definiéndose como *conceptos teóricos*, categorías o abstracciones. En consecuencia, la verdad objetiva en la ciencia occidental, termina definiéndose a partir de signos discursivos, pues todo signo designa o nombra a partir de categorías (González, 2003). Es en las categorías/conceptos donde es posible encontrar el punto de bifurcación entre la filosofía y la ciencia occidental. La ciencia se ocupa de los hechos contingentes, mientras que la filosofía, en particular la ontología, se hace cargo de los hechos esenciales (Mota, 2018).

Este proceso de categorización de los objetos que se encuentran en el mundo material, implicó un proceso de separación entre naturaleza y cultura, o de forma más específica, entre naturaleza y ser humano; por lo tanto, esta frontera o división se encuentra inmersa en el núcleo mismo del pensamiento filosófico moderno. Es hasta el siglo xvii con Descartes, que se estructura una concepción de naturaleza esencialmente objetiva, autónoma y por lo tanto, independiente de cualquier acción del conocimiento. Al mismo tiempo inicia la separación entre el conocimiento y cualquier tipo de autoridad social o religiosa, que implica una concepción del mundo emancipado del ser humano y de la naturaleza (Monfrinotti, 2021). Este progreso que se aparta de la filosofía aristotélica y bíblica como única fuente de conocimiento, dio impulso a una ciencia basada en la experiencia e hizo posible, por ejemplo, que Galileo diera fundamento a sus afirmaciones con base en

hechos, más que en conceptos preconcebidos. Chalmers (2010), ha calificado este primer periodo de asentamiento de la ciencia moderna como *inductivismo ingenuo*, el cual sustenta sus afirmaciones a partir de:

El observador científico debe tener órganos sensoriales normales, no disminuidos, y debe registrar de un modo fidedigno lo que pueda ver, oír, etc., que venga al caso de la situación que esté observando y debe hacerlo con una mente libre de prejuicios. (p. 4).

De lo anterior se desprende que, a partir de una observación singular, o más exactamente, de un número significativo de observaciones singulares pueden emitirse generalizaciones o *enunciados observacionales universales*, los cuales son la base para el desarrollo de leyes y teorías en el marco de la ciencia moderna, de acuerdo con el autor. De esta forma puede enunciarse, que el proceso de objetivación en la ciencia pasa inevitablemente por la cuestión del punto de vista del observador. Para Gensollen y Jiménez (2018), el punto de vista del observador se encuentra en el centro del debate en torno a la filosofía de la ciencia, pues si se asume que las representaciones del mundo son distintas “esto impondría restricciones adicionales a la posibilidad de una representación absoluta (unificada) de la realidad” (p. 46).

Esta ausencia de regulación que se provoca al deslindar el papel central de la observación, implica la ausencia de un *metapunto de vista*, por medio del cual se puede valorar y homogeneizar las distintas percepciones. El imperativo que asume la existencia de un único punto de vista neutral y objetivo, se enfrenta ahora, ya no al problema de homogeneizar y dar coherencia a distintos puntos de vista, sino de conciliar la idea de que distintas perspectivas pueden coexistir o producirse de forma correlativa. De esta forma se ha transitado de un punto de vista metasintético a una complementariedad generadora de multiversos discursivos (Ceruti, 2009).

En el caso de Morin, (1984), lo ha expuesto en términos de conocimientos límites:

El descubrimiento de un límite, de una carencia en nuestro conocimiento constituye en sí mismo un progreso fundamental de conocimiento. Abandonamos un falso infinito en el que se tenía la ilusión de que el conocimiento iba a desplegarse de forma ilimitada y de que el mundo llegaría a ser totalmente transparente para nuestro espíritu”. (p. 64).

Recapitulando, la filosofía moderna occidental, tiene sus fundamentos en la separación o dicotomía entre mundo natural y mundo social, asume que la naturaleza es autónoma y objetiva, en tanto sus elementos constituyentes existen independientemente de la acción del conocimiento.

De la monocultura del saber a un mundo donde quepan otros mundos

En el apartado anterior, se ha revisado el papel fundamental que la ciencia occidental ha otorgado al sujeto observador en la construcción del conocimiento. Castro-Gómez (2014), lo ha descrito como la *hybris colonial del punto cero*. Esta concepción del mundo, como se ha intentado explicar anteriormente, tiene un origen histórico en la expansión colonial posterior a 1492, donde una visión orgánica del mundo comienza a ser abandonada en torno a una perspectiva ontológica de división entre la naturaleza y lo humano. El objetivo del conocimiento pasó a ser la desarticulación de las partes que conforman la realidad, “la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un punto de observación inobservado, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia” (2007, p. 82).

La *hybris del punto cero*, implica la concepción según la cual un ente que observa puede mantener una posición neutral/objetiva, que le otorga la capacidad y la autoridad de no ser observado/analizado y al mismo tiempo, mantenerse al tanto de los fenómenos del mundo. De acuerdo con el autor, quienes se asumen como parte de la comunidad científica, han incorporado para sí la asunción de neutralidad; por lo tanto se asemejan a la idea del *Deus absconditus* o de quien observa sin ser observado:

Los griegos decían que la *hybris* es el peor de los pecados, pues supone la ilusión de poder rebasar los límites propios de la condición mortal y llegar a ser como los dioses. La *hybris* supone entonces el desconocimiento de la espacialidad y es por ello un sinónimo de arrogancia y desmesura. (Castro-Gómez, 2005, pp. 18-19).

En tanto que la *hybris* simboliza el exceso de traspasar los límites, es la consecuencia de un conflicto que se genera precisamente de la transgresión de la *Moirá* o del propio destino (García, 2019). Al no existir el concepto de pecado, los griegos regulaban su comportamiento a partir de la ética del llamado *término medio*; por lo que la *hybris* al generar un desequilibrio provoca consecuentemente la ira de los dioses. Como ejemplo, habrá que recordar la tragedia de *Prometeo encadenado* de Esquilo (2015), esta obra se fundamenta no sólo en la desobediencia del titán contra Zeus para acercar el fuego a los humanos como una metáfora del conocimiento y las habilidades; la verdadera transgresión de Prometeo es su capacidad de ver, de prever, y por lo tanto, de transgredir el destino. La *hybris* del punto cero propuesta por Castro-Gómez, simboliza entonces la paradoja del observador, que asumiéndose neutral controla el objeto observado en tanto lo define, lo explica y le otorga lugar en el mundo.

La relación entre el observador y el objeto, es un reflejo de la relación del observador con la naturaleza. En otras palabras, en el proceso de construcción del

conocimiento, se encuentra la relación entre sujeto y realidad (Druker, 2020). Para Sánchez-Antonio (2019), esta separación humanidad/naturaleza ha justificado históricamente en el pensamiento occidental moderno, la anulación de otros conocimientos no occidentales. Trascender este pensamiento, implica reconocer el proceso de silencio en que han sobrevivido otras epistemologías. Según Arturo Escobar (2012), la visibilidad que han adquirido los pueblos originarios y las minorías étnicas como sujetos conceptualizadores, les ha permitido encontrarse en la vanguardia de la crítica al desarrollo y la incapacidad del mundo occidental para entender las cosmovisiones indígenas. En palabras de Santos (2007), la llamada monocultura occidental se ha sustentado en la negación de otras formas de conocimiento, por lo que enfrentar la monocultura del saber en la ciencia, es factible al hacer visibles y creíbles los saberes eliminados, aquellos que fueron prohibidos, estigmatizados, descartados o denigrados.

Por otro lado, también es cierto que en la actualidad, el pensamiento único neoliberal mantiene una estructura hegemónica dentro de los espacios científicos y académicos, tienden a autoreferirse, privilegiando la acumulación de saberes asociados a satisfacer las demandas del mercado. La lógica del capital es asumida por los mercados del conocimiento, promoviendo el pensamiento único que impone formas coloniales de hacer ciencia (Fontana, *et al.*, 2018). Ante este escenario, coexisten dos manifestaciones alternas de conocimiento que buscan abrirse espacio en un entorno monocultural de conocimiento mediado por el mercado. En el primer caso, puede incluirse los trabajos de la decolonialidad del conocimiento, que nacen con una perspectiva epistémica claramente diferenciada a partir del carácter étnico, como son los trabajos representados por Fannon, Mariategui, Aimé Césaire, por citar algunos. Paralelamente, el segundo escenario es construido por los movimientos sociales en donde se pueden encontrar diversas manifestaciones que conjugan resistencia y ciencia contra la globalización, ejemplo de ello son el zapatismo en México y su encuentro: *Los Zapatistas y las ConCiencias por la Humanidad* (Martel, 2018), o la rebelión kurda en Rojava y su *Jineoloji*, o ciencia de la mujer (De Lucio, 2019).

El llamado colonialismo epistemológico no sólo ha impuesto estructuras de pensamiento asociadas a la hegemonía occidental, ya que también ha ocultado una serie de epistemologías subalternas con el propósito de evitar el desmoronamiento del actual sistema de conocimiento dominante. Ante esta perspectiva, la descolonización epistemológica implica no sólo su posible incorporación en los sistemas científicos e intelectuales, sino el entendimiento sobre una comprensión del mundo más amplia, diversa e inclusiva, con respecto a formas distintas de conocer (Rodríguez, 2022).

¿Qué pasa con la educación en contextos interculturales?

Hasta este punto se ha reflexionado en torno a algunos postulados asociados a las llamadas epistemologías del Sur, y cómo marcan una posición disidente de cara a la construcción del conocimiento hegemónico occidental. A tal efecto se ha recurrido a una revisión crítica de algunas construcciones epistémicas que definen la objetividad en la ciencia moderna occidental. Así mismo, se ha reflexionado en torno al papel de la ciencia en la cultura hegemónica, al igual que en la necesidad de abrir los espacios científicos y académicos a otras formas de conocimiento históricamente desdeñado. ¿Cómo hacer esto?, ¿cómo generar propuestas educativas que integren saberes distintos a los que promueven los planes de estudio mercantilizados?

Ahora bien, desarrollar una propuesta epistémica intercultural desde la subalternidad en el campo educativo, implica al menos cuatro retos inmediatos, que subviertan la monocultura de las prácticas pedagógicas actuales:

1. *El desconocimiento del profesorado del contexto cultural.* Si se requiere hablar de un contexto, es necesario entender que en latín *con-textus* se refiere no sólo a la unión *con* de varios elementos sino también a las condiciones en las que estos elementos se encuentran. Ya que el texto o *textus*, proviene de *texere* que significa tejer, trenzar, entrelazar. De esta forma, es común entender al contexto solamente como las condiciones objetivas donde se sustentan o entretienen las situaciones sociales. Sin embargo, para van Dijk (2013), los contextos son construcciones intersubjetivas generadas y actualizadas de forma continua por medio de la interacción de las y los participantes de grupos y comunidades. Quizá el punto nodal para este lingüista sea que los contextos son modelos mentales, ya que contextos únicos condicionan “las maneras únicas de usar el lenguaje” (p.29). En los contextos educativos interculturales, Santos *et al.*, (2018), se plantean dos preguntas importantes en cuanto a lo que se enseña y aprende en el aula: ¿de qué contexto cultural procede?, ¿en qué lengua se enseña y se aprende? Para dar respuesta, reflexionan si el acto educativo se realiza desde una cultura hegemónica, que implica la imposición del contenido y al mismo tiempo, impone el lenguaje de transmisión de ese conocimiento, por lo que se encuentran las condiciones para hablar de opresión cultural. De acuerdo con Figueroa (2019), una de las características de la profesión docente es su profundo aislamiento, lo que repercute en prácticas rutinarias, acríticas y sin reflexión dentro de un escenario limitado de diálogo entre colegas sobre su práctica. En muchas ocasiones el conservadurismo, la resistencia al cambio y la pasividad son producto de este aislamiento y de un cansancio acumulado, que limita el desempeño y acceso a las experiencias colectivas de sus pares.

2. *Prejuicios sobre los saberes de la comunidad en los procesos educativos.* Si el aislamiento del profesorado genera condiciones acriticas de la práctica docente, la formación para desempeñarse en contextos indígenas o interculturales tampoco parece una solución a corto plazo. Arias-Ortega *et al.*, (2018), reportan que en el caso de Chile y la India, la formación docente intercultural ha desembocado en prácticas autoritarias, promoción de una educación monocultural que se basa en la memorización y repetición de contenidos. Sin embargo, Mira-Tapia (2018), considera que el fenómeno de producción-reproducción del racismo en la escuela sí puede atacarse cuando los contenidos curriculares y pedagógicos incorporan la historia, los conocimientos, los recursos culturales de las comunidades a quienes se orienta la acción educativa. Ahora bien, regresando a la experiencia educativa intercultural chilena, el Ministerio de Educación ha propuesto la colaboración entre profesores mentores y educadores tradicionales o *Kimche*. Arias (2020), reporta que la relación entre profesores mentores y educadores tradicionales mapuches se desarrollan con base en (a) prejuicios hacia los educadores tradicionales, (b) resistencia para trabajar colaborativamente bajo argumentos supuestamente didácticos o pedagógicos, (c) la baja o nula escolarización del educador tradicional frente al profesor mentor, y (d) la desvalorización por falta de utilidad de la lengua tradicional frente al español o el inglés.
3. *Escasa relación entre conocimiento tradicional y prácticas educativas.* La interculturalidad en el discurso pedagógico se ha concretado en políticas educativas a lo largo del continente. De acuerdo con un estudio encargado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Corbetta *et al.*, 2018), los principales desafíos en materia de política educativa intercultural en Latinoamérica son: (a) una visión restringida de la cultura, en especial la indígena y afrodescendiente, (b) incapacidad para articular proyectos educativos, así como otras dimensiones de la vida social a las necesidades de aprendizaje, (c) eminente verticalidad en los proyectos interculturales, (d) desarrollo de proyectos interculturales enfocados exclusivamente a escenarios rurales, (e) abandono del Estado en acciones de educación intercultural, que son utilizados por organizaciones ajenas a los procesos educativos. A este fenómeno Quintriqueo *et al.*, (2022) le denomina *relación educativa intercultural tensionada epistemológicamente*, esta tensión da cuenta de cómo a pesar de las políticas educativas interculturales, y de la formación docente en materia intercultural, persiste un discurso históricamente construido por el profesorado y los educadores/as que niegan la posibilidad de admitir los saberes y conocimientos tradicionales en la educación escolar para promover los aprendizajes. Este tipo de tensión epistemológica en la relación educativa, más que mostrar la inoperatividad de un proyecto educativo intercultural demuestra

según Mansilla et al. (2022), que el concepto de interculturalidad en el contexto educativo ha sido asumido desde dos ángulos opuestos. El primero se asocia a una *interculturalidad funcional*, que es el enfoque preponderante, hegemónico e instrumental, que responde a los intereses del Estado, por lo que implica que su puesta en práctica requiera la superposición de un poder individual o colectivo sobre los otros. En el otro extremo se encuentra la interculturalidad crítica, cuya propuesta política, ética y epistémica, intenta mostrar la existencia de desigualdades sociales.

4. *Representación ideológica del educador respecto al valor del conocimiento tradicional.* En el caso particular de la región latinoamericana donde coexisten diversas culturas, en especial las sustentadas en los pueblos originarios y donde al mismo tiempo el llamado desarrollo científico y tecnológico es prácticamente inexistente, el conocimiento y la base de producción económica se ha sustentado a lo largo de la historia en una organización social cimentada en la solidaridad. De esta forma, los conocimientos tradicionales pueden definirse como aquellos gestados, preservados y reproducidos por las comunidades, en particular por aquellas de origen indígena o afrodescendiente, y que forman parte fundamental de las propias culturas para comprender y solucionar sus problemas (Valladares y Olivé, 2015). Para Estermann (2020), son las y los educadores los que comúnmente reproducen fielmente la epistemología de dominación, con la idea de que este tipo de educación hegemónica genera ciudadanas/os acordes al proyecto nacional o internacional. El lograr una educación descolonizada, requiere un proceso de deconstrucción intercultural crítica de aquellas representaciones ideológicas que subyacen en el discurso educativo. Al ser los espacios donde en primera instancia se definen y socializan las diferencias, es de suma importancia identificar si las políticas educativas, los contextos y las prácticas docentes se encuentran abiertas a la diversidad, o por el contrario se resisten e incorporan un proceso de asimilación cultural que exige el abandono de la identidad cultural de origen (García-Medina, 2018).

Algunas propuestas para una educación intercultural

Se ha realizado en este trabajo una descripción de diversas ideas que en las últimas décadas han terminado por conformar un ideario epistemológico que contrasta con la visión hegemónica del conocimiento, y que ha tenido su gestación desde la realidad latinoamericana. Por cuestiones de espacio, se han destacado sólo algunos pensadores asociados a este nuevo paradigma desde el sur global, quedando a deber para futuros trabajos la profundización de otros posicionamientos que aportan de manera significativa al pensamiento decolonial.

Intentando dar respuestas a las interrogantes del apartado anterior, se presentan a continuación una serie de propuestas que pretenden abonar a la discusión. Se parte del supuesto de que los posibles lectores/as de este documento forman parte de una comunidad docente preocupada por modificar las actuales condiciones de desigualdad en los espacios educativos.

1. *Impulsar la mediación del profesorado en el aprendizaje intercultural.* Cuando se habla de mediación en el ámbito intercultural, es preciso tener en cuenta que no se hace referencia a una visión integrativa. En los últimos años, sobre todo en la academia europea, ha surgido el manejo de la mediación intercultural, como una estrategia que intenta prevenir o resolver el conflicto emanado de las relaciones interpersonales y sociales donde existe discriminación por motivos de raza, cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad. Como puede observarse, preexiste la concepción de la función docente como una actividad neutral y aséptica ideológicamente, donde el profesorado mantiene una función de mediación ante el conflicto, y donde no existe aparentemente influencia de las políticas educativas y el currículo hegemónico oculto y el no tan oculto, transcurren por los espacios escolares sin efecto negativo en la vida de los estudiantes. La mediación del profesorado en el aprendizaje intercultural, tiene acepciones de mayor profundidad, pues parte de un proceso del reconocimiento de los métodos de explotación histórica de la región latinoamericana, con acento profundo en las comunidades originarias y los pueblos afroamericanos; una autoreflexión epistémica que asume que la propia formación disciplinar se encuentra sometida a una desvaloración de los conocimientos tradicionales, por lo que es importante...
2. *Privilegiar la comunicación intercultural y el diálogo de saberes.* Para establecer una comunicación intercultural, es necesario un interés genuino de la comunidad docente por la *otra* cultura. En este proceso debe prevalecer el aprendizaje en conjunto sobre los valores personales, en otras palabras, hacer frente al colonialismo interior y sobreponerse a la tentación de modificar las culturas ajenas. Cuando se habla de comunicación intercultural, se asume que es una vía para la construcción de las relaciones cotidianas entre distintas culturas. Por lo que la propuesta aquí presentada se encamina ante todo a fortalecer el diálogo de saberes como una práctica sustentada en los principios pedagógicos de crecimiento mutuo. Y para tal fin, la comunidad docente debe cuestionarse en primera instancia si considera posible aprender de sus estudiantes y de sus comunidades cuando no pertenecen a su misma cultura, condición social o género. El diálogo de saberes es un requisito para atender la llamada comunicación intercultural y no al contrario, su fundamento epistémico tiene

como base las condiciones de dominación y privilegio que sustentan gran parte de la actividad docente, y requiere por lo tanto la generación de...

3. *Prácticas educativas basadas en pedagogías interculturales.* El principio que define al conocimiento situado es la capacidad para reconocer el papel del contexto en la construcción de los saberes y las subjetividades que construyen. Por lo tanto, generar prácticas pedagógicas descontextualizadas no sólo provoca una opacidad en el aprendizaje, sino interfiere en cualquier intento de diálogo para construir en conjunto un conocimiento local. Con esto, es posible indicar que las pedagogías interculturales se encuentran sustentadas fuertemente en el espacio territorial. Tienen por lo tanto, un fuerte sentido local y se distancian de los postulados que asumen explicaciones universales. Lo práctico, etimológicamente implica *conducir o llevar a su fin*, por lo que una práctica educativa requiere *conocer el camino* para el aprendizaje. Este camino que se atraviesa en conjunto y se construye en conjunto. Probablemente este sea el punto de inflexión o punto de encuentro donde se sitúa la pedagogía intercultural, es el lugar donde docentes, estudiantes y comunidades, construyen saberes para transformar su realidad, por lo que es importante tomar en cuenta...
4. *Las categorías de saberes y los conocimientos tradicionales que enriquezcan el proceso educativo.* Si se realiza un sencillo ejercicio autoreflexivo donde se haga un recuento de aquella información acumulada/desechada con la cual se ha tenido contacto durante la educación formal, seguramente se llegará a la conclusión de que existe una cantidad significativa que no se ha incorporado como aprendizaje real. Lo anterior implica que no todo conocimiento por su sola presencia, es significativamente trascendente en la vida de las personas. Un conocimiento trascendente es aquel que es incorporado a la vida del individuo, por lo que durante la construcción de saberes, debe realizarse un proceso de sistematización de aquellos conocimientos tradicionales y formales que se nutran mutuamente para generar un sistema educativo intercultural. Esta construcción sólo es posible si se encuentra asentada en un verdadero diálogo con las características ya mencionadas. En este proceso dialógico-construtivo se busca que...
5. *Los contenidos educativos integren conocimiento tradicional con actividades de aprendizaje en el aula.* Desde las macropolíticas educativas, es impensable que los contenidos educativos se generen únicamente dentro del aula. En el mejor de los casos, se aspira a utilizar la experiencia del estudiante como recurso didáctico, pero esta práctica nunca toca y tampoco transforma el contenido y mucho menos el currículum. No se está proponiendo algo distinto a lo que ya asume la mediación bidireccional para la construcción de aprendizajes propuesto por la pedagogía crítica. Lo que se plantea es adicionar el reconocimiento de saberes tradicionales como un principio básico de la realidad de

vida de las y los estudiantes y de las comunidades. Implica en la fiesta de los aprendizajes, invitar a bailar a aquellos que siempre han sobrado.

Referencias

- Arias, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, vol. 46, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229579>
- Arias, K., Quintriqueo, M. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, vol. 44, pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 79-92. Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* Pontificia Universidad Javeriana.
- Ceruti, M. (2009). El mito de la omnisciencia y el ojo del observador, en P. Watzlawick y P. Krieg (comps.). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, (pp. 32-59). Gedisa.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17585>
- Chambers, A. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI.
- De Lucio, C. (2019). Jineoljî: pensamiento crítico y prácticas emancipadoras desde el Kurdistan. *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, núm. pp. 137-149. <https://doi.org/10.15366/reim2019.27.009>
- Druker, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, núm. 39, pp. 227-239. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>

- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Obras selectas. Docencia.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Nueva América.
- Escobar, A. (2020). *Pluriversal Politics: The Real and the Possible*. Duke University Press.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, vol. 21, pp. 23-62.
- Escobar, A. (2011). Sustainability: Design for the pluriverse. *Development*, vol. 54, núm. 2, pp. 137-140. <https://doi.org/10.1057/dev.2011.28>
- Esquilo, (2015). *Prometeo encadenado*. Penguin Books España.
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y descolonial. *Revista Lusófona de Educação*, núm. 48, pp., 117-134. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.08
- Figuerola, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, núm. 64, pp., 143-165. <https://doi.org/10.29393/Pa64-6PIFC10006>
- Fontana, J., Liaudat, S., y Baldoni, C. (2018). La descolonización epistemológico-pedagógica será desobediente o no será [Foro]. VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Gadamer, H. G. (2015). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- García, C. (2019). Palabras culminantes en la tragedia griega-*Hybris*. *Byzantion nea hellás*, núm. 38, pp. 75-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-84712019000100075>
- García, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, núm. 2, pp. 53-65. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- Gensollen, M., y Jiménez, M. (2018). La ciencia como un punto de vista: algunos desafíos a la objetividad científica. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, núm. 75. <https://doi.org/10.6018/daimon/336151>
- González, J. (2003). Teoría de la verdad. *Trama y fondo: revista de cultura*, núm. 14, pp. 75-94.
- Kothari, A., Acosta, A., Demaria, F., Escobar, A., y Salleh, A. (2018). Encontrando senderos pluriversales. *Revista Ecuador Debate*, núm, 103, pp. 79-96.
- Lander, E. (2005). La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 2, pp. 35-69. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-64112005000200003&lng=es&tlng=es

- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico, en E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mansilla, J., Villalba, K., Mora, J., Turra, O. (2022). Tensión epistémica entre multiculturalismo anglosajón e interculturalidad latinoamericana: sus proyecciones en educación. *Revista de Filosofía*, vol. 39, núm. 100, pp. 132-142. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979768>
- Martel, A. (2018). *Science from Below and to the Left: A Processualist Understanding of the Zapatista Movement's Counter-Hegemonic Practices*. Norwegian University of Life Sciences. <https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmlui/handle/11250/2584191>
- Mignolo, W. (2020). Memorias y reflexiones en torno de la de/colonialidad del poder. *Políticas de la Memoria*, núm. 20, pp. 79-96. <https://doi.org/10.47195/20.683>
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, vol. 30, núm. 74, pp. 7-23. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261/18249>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mira, A. (2018). Educación superior intercultural en México: ¿una apuesta por una cultura escolar antirracista para la juventud indígena? *Ra Ximhai*. vol. 14, núm. 2, pp. 179-199.
- Monfrinotti, V. (2021). El trasfondo ontológico de la modernidad occidental: revisión crítica de la escisión naturaleza/cultura. *EN-CLAVES del Pensamiento*, vol. 15, núm. 30, e422. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i30.422>
- Mota, S. (2018). ¿Son los conceptos formales (o lógicos) categorías ontológicas? *Tópicos*. núm. 54, pp. 301-331. <https://doi.org/10.21555/top.v0i54.905>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, vol. 28, núm. 1, pp. 255-301.
- Quijano, A. (2010). Des/colonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Estudios Latinoamericanos*, núm. 25, pp. 27-30. <http://dx.doi.org/10.22201/ce-la.24484946e.2010.25.49411>
- Quijano, A. (2009). *Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder [Conferencia]*. xxvii Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Quintriqueo, S., Arias, K., Muñoz, G., Saez, D., y Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis Educativa*, vol. 26, núm. 1, p. 378. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119>

- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungará (Arica)*, vol. 53, núm. 4, pp. 705-719. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>
- Sánchez-Antonio, J. (2019). Abrir las ciencias sociales. Transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes. *Utopía y praxis latinoamericana*, vol. 86, pp. 32-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7110781>
- Santos, A., Piovezana, L. y Marchiori, L. (2018). Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo Kaingang. *EccoS Revista Científica*, núm. 45, pp. 59-78. <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8281>
- Sousa, B. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del sur* (pp. 25-62). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sousa, B. (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. En A. Vianello y B. Mañé (coords.), *Formas-otras. Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona. https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/monografias/monografias/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Sousa, B. (2007). La reinención del Estado y el Estado plurinacional. Alianza Interinstitucional CENDA/CEJIS/CEDIB. https://www.ces.uc.pt/publicacoes/outras/200317/estado_plurinacional.pdf
- Valladares, L., y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, vol. 10, núm. 19, pp. 61-101. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000200003&lng=es&tlng=es
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y contexto*. Un enfoque sociocognitivo. Gedisa.

Capítulo 2

Dimensión epistemológica en un programa de posgrado en el campo de la educación

Emilia Cristina González Machado

Reflexiones y nociones de la epistemología

Escribir es pensar, para hacer ciencia se requiere pensar. En el pasado, la magia, la filosofía, la religión y la ciencia estaban fusionadas; sin embargo, con la llegada del cristianismo se rompe el vínculo, estableciendo a la fe como el camino que conduce a la verdad. Durante siglos no le correspondió a la filosofía ni a la ciencia decir qué es conocimiento y verdad, para ello, la autoridad fue la teología. El retorno filosófico a Occidente, permitió nuevos marcos de referencia para deslindar a la teología como única autoridad de la verdad, Tomás de Aquino con la doctrina de *doble verdad*, establece que el hombre puede instalar verdades relativas terrenales a través de la observación y la experimentación (García, 2006). Es en la época moderna cuando los problemas relacionados con el conocimiento se convierten en tema central en el pensamiento filosófico (Ferrater, 1951).

Sin duda, es en el Renacimiento donde se gestan grandes invenciones como la imprenta (García, 2006). Para Pagden (citado en Silva, 2016), es en el periodo de la Ilustración donde se produce una idea compleja del ser humano; entre otros legados de este periodo se encuentra la idea de diferencia y particularidad, la idea de humanidad, que abarca a todos los pueblos de la tierra. Detrás de la Ilustración y del surgimiento de la crítica, miles de personas que en ese entonces leían, escribían y pensaban, cuestionaron una forma de interpretación y de relación con el mundo. Fue el pensamiento ilustrado el que generó las nuevas ciencias.

Alan Chalmers (2010), en su libro: *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*, hace un recorrido de los métodos científicos, situándose en las teorías modernas epistemológicas. Pero ¿qué es la epistemología?, me remito a la obra de Jean Piaget (1986), *Psicología y Epistemología*, quien la define como “la teoría del conocimiento válido [...] nece-

sariamente interdisciplinaria porque un proceso de este tipo plantea a la vez cuestiones de hecho y validez” (p. 13). Por otra parte y en términos sencillos, Rolando García (2006), nos conduce a la noción de marcos epistémicos, es decir, la concepción de mundo, los referentes con los que contamos para determinar qué es verdadero y cuál es la realidad. Para Losada y Casas (2010), la epistemología es considerada como macromoldes, en otras palabras, grandes escuelas de pensamiento; de estas escuelas se orientan enfoques, teorías y modelos explicativos de los fenómenos educativos que se reproducen en las instituciones de educación superior (IES), en general, y los programas de pregrado y posgrado, en particular.

De acuerdo con la tesis de Páramo y Otálvaro (2007), los supuestos epistemológicos, ontológicos y la concepción de sujeto, son los atributos que permiten ubicar las posturas filosóficas de las investigaciones, por encima de las técnicas de recolección y análisis de la información orientadas por los métodos. Las posturas epistemológicas las definen como el conjunto de suposiciones de carácter filosófico que se asumen en el proceso de construcción de conocimiento científico, es decir: noción de verdad o realidad, el papel de quien investiga en el proceso de búsqueda de conocimiento y la concepción del sujeto estudiado. Para los autores, es erróneo catalogar como paradigmas cualitativos y cuantitativos, al no diferenciar posturas ontológicas y epistemológicas, las cuales responden sobre qué es la realidad, qué es lo se puede conocer, cómo se relaciona quien busca conocer con lo que puede y a quién puede conocerse. Es decir, la noción de verdad y de sujeto que se asume –por parte de quien investiga– son las pautas que permiten circunscribir en posturas sobre la evolución y construcción de conocimiento científico (pp. 13-20).

De acuerdo con Rosana Guber (2015, pp. 39-40), los dos paradigmas dominantes en las ciencias sociales asociados al trabajo de campo son el positivismo y el naturalismo. Desde el positivismo, la ciencia parte de la lógica experimental, relaciona variables a partir de la medición y la cuantificación, busca establecer leyes universales para explicar hechos macrosociales, se aproxima al objeto de estudio desde la neutralidad, busca verificar, confirmar o falsear teorías; mientras que el naturalismo surge como alternativa epistemológica al positivismo, entre sus postulados está la concepción de que se accede a la realidad preinterpretada por los sujetos, es subjetiva, en el sentido de que el investigador se relaciona directamente con los sujetos de estudio, busca la interpretación y comprensión de la realidad a partir de hechos microsociales.

La Real Academia Española (RAE, 2022), define a la epistemología como la teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico. Por su parte, en el diccionario del uso del español de María Moliner, se describe como una rama de la filosofía que estudia la naturaleza, origen, límites y validez del conocimiento humano; es decir, la epistemología orienta el quehacer científico. Asimismo, en el

diccionario de Ferrater (1951), cuando se busca el término epistemología nos remite a los conceptos de *ciencia*, *conocimiento* y *gnoseología*.

En español puede proponerse lo siguiente: usar “gnoseología” para designar la teoría del conocimiento en cualquiera de sus formas, y “epistemología” para designar la teoría del conocimiento cuando el objeto de esta son principalmente las ciencias. Pero como no es siempre fácil distinguir entre problemas de teoría del conocimiento en general y problemas de teoría del conocimiento científico, es inevitable que haya vacilación en el uso de los términos. No hemos pretendido, pues, ser excesivamente rigurosos a este efecto en la presente obra; en ella se han usado las expresiones “teoría del conocimiento” (y a veces “crítica del conocimiento”, que corresponde a la expresión alemana *Erkenntniskritik*, “gnoseología” y “epistemología”, así como los adjetivos “gnoseológico” y “episte-mológico”. Sólo en casos en que ha sido muy clara la referencia al conocimiento científico se han usado los vocablos “epistemología” y “epistemológico” con preferencia a los términos “gnoseología” y “gnoseológico”. (p. 759).

En cuanto a la definición etimológica de ciencia, la palabra proviene del latín *scientia* que significa “conocimiento” o “saber”; para Ferrater (1951), la teoría del conocimiento como disciplina filosófica trata de responder a los problemas de conocimiento. En ese sentido, conocer es aprehender:

[...] es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto. El objeto debe ser, pues, por lo menos gnoseológicamente, trascendente al sujeto, pues de lo contrario no habría “aprehensión” de algo exterior: el sujeto se “aprendería” de algún modo a sí mismo. Decir que el objeto es trascendente al sujeto no significa, sin embargo, todavía decir que hay una realidad independiente de todo sujeto: la fenomenología del conocimiento, decíamos, no adopta por lo pronto ninguna posición idealista, pero tampoco realista. Al aprehender el objeto este está de alguna manera “en” el sujeto. No está en él, sin embargo, ni física ni metafísicamente: está en él sólo “representativamente”. Por eso, decir que el sujeto aprehende el objeto equivale a decir que lo representa. Cuando lo representa tal como el objeto es, el sujeto tiene un conocimiento verdadero (si bien posiblemente parcial) del objeto; cuando no lo representa tal como es, el sujeto tiene un conocimiento falso del objeto. (pp. 340-341).

Ahora bien, de acuerdo con Lemke (1997), hablar ciencia no significa hablar acerca de la ciencia, significa hacer ciencia a través del lenguaje, es este punto crucial en la construcción del discurso científico, desde el cual se construyen modos de pensar y comprender el mundo (p. 11). Cuando Gilberto Giménez (2006), habla de cien-

cias, explica la noción de la epistemología regional con alcance analítico y descriptivo no normativo; el autor, hace una crítica a la hegemonía absoluta desde el positivismo; concibe a la epistemología como un discurso reflexivo y crítico sobre el propio discurso científico, y a las ciencias las conceptualiza como el resultado de una construcción histórica. Para Bourdieu (1990, p. 81), la epistemología es un ejercicio metafísico de toda práctica científica, implica reflexionar sobre el hecho científico, es decir, el objeto de estudio, “saber lo que se hace cuando se hace ciencia”, lo que supone reflexionar sobre el problema, los métodos y las teorías que se utilizan en el proceso de hacer ciencia. En síntesis, la epistemología se refiere a la constante atención de los actos científicos.

Continuando con la idea anterior, en palabras de Jaramillo (2003), la reflexión epistemológica se traduce en reflexión y conciencia del quehacer científico y cotidiano, con una mirada ecológica, con perspectivas micro y macro para comprender, interpretar, explicar y transformar la realidad social, siempre con un margen de error de esa mirada, por lo que involucra un pensamiento crítico del conocimiento en constante confrontación de los alcances de los planteamientos.

Enseguida, pretendo analizar la dimensión epistemológica expresada en el plan de estudios del programa de maestría en Educación como parte de la oferta de posgrados con orientación profesional de la Universidad Autónoma de Baja California. Como primer paso, describo el marco normativo que orienta el derecho a la ciencia desde una perspectiva internacional y nacional; en segundo lugar, a propósito de la revisión teórica, presento un recorrido de la creación de los estudios de posgrado enfocados en la ampliación de las habilidades científicas como parte de las funciones de las instituciones de educación superior. Finalmente, desde un análisis documental interpretativo, con alcance exploratorio y descriptivo, reflexiono sobre el componente epistemológico en el programa de posgrado ofertado en una universidad pública estatal en Baja California, México.

La ciencia en la agenda política

Es a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se establece en el artículo 27 el derecho “a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948); de igual manera, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se reconoce en su artículo 15, el derecho de toda persona a “gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones”, además, señala que los estados firmantes del pacto respetarán “la indispensable libertad para la investigación científica” (Organización de las Naciones Unidas, 1966).

En el mismo sentido, en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia y la Declaración sobre la Ciencia y el uso del Conocimiento Científico de 1999, dirigida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en colaboración con el Consejo Internacional para la Ciencias (ICSU, por sus siglas en inglés), se establece que “para hacer frente a los problemas éticos, sociales, culturales, medioambientales, económicos y de salud, [...] es indispensable intensificar los esfuerzos interdisciplinarios”; además, se proclama “el papel que desempeñan las universidades en la promoción [...] de las ciencias a todos los niveles del sistema educativo. Es necesario reforzar la investigación de carácter científico dentro de los programas de enseñanza superior, y de los estudios universitarios, teniendo en cuenta las prioridades nacionales” (UNESCO, 1999).

En la reciente Conferencia Mundial de Educación Superior, llevada a cabo en la ciudad de Madrid, se ratificó que las IES son consideradas un bien público, que tienen como misión producir conocimientos pertinentes, formar profesionales completos y responder a las necesidades sociales, comunitarias y contextuales (UNESCO, 2022, p. 21). En cuanto a la producción de conocimiento a través de la investigación científica y dada la complejidad que nos interpela la realidad de los problemas socioambientales (sostenibilidad, justicia social, paz), la UNESCO, insta a las IES a contravenir la especialización disciplinaria –sin dejar de lado su aporte– ya que es necesario transitar a la construcción de comunidades académicas y científicas con apertura al diálogo interdisciplinario, con diversas posturas epistémicas y respeto a la diversidad cultural, así por ejemplo:

En cierta medida, la ES se ha construido sobre un modelo de pensamiento único que da prioridad a una relación instrumental con la naturaleza. Esto es parcialmente responsable de la actual crisis climática y de sostenibilidad. Estos puntos de vista han dejado de lado otras tradiciones de conocimiento que, por ejemplo, han promovido una relación más cuidadosa y saludable con nuestro planeta. Es urgente que la ES se abra a todas las tradiciones culturales y académicas y aprenda de ellas. (UNESCO, 2022, p. 31).

En lo que respecta a México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021), en el artículo 3o., establece que la educación que imparta el Estado se basará en los resultados del progreso científico; toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia; las universidades autónomas realizarán sus fines de investigar respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas.

A parte, la Ley de Ciencia y Tecnología establece las instancias y los mecanismos de vinculación y participación de la comunidad científica y académica de las IES, para la generación y formulación de políticas de promoción, difusión, desarrollo y aplicación de la ciencia, la tecnología y la innovación, así como para la formación de profesionales en estas áreas. Con el objeto de integrar investigación y educación, las IES promoverán que la planta académica participe en actividades de enseñanza, investigación o aplicación innovadora del conocimiento (Diario Oficial de la Federación, 2020).

En cuanto al documento del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 en lo relativo a la promoción de la ciencia y la tecnología, se fomenta la investigación científica y tecnológica a cargo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) con el objetivo de que la innovación sea en beneficio de la sociedad y del desarrollo nacional. Se pretende integrar la participación de universidades, sociedad, empresas y del campo científico (Presidencia de la República, 2019).

Recientemente, en un comunicado del CONACYT (2021), se anunció la transformación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP), a fin de contar con programas con mayor solidez epistemológica, rigor científico e incidencia social que promueven desde un paradigma de libertad de investigación y rigor científico y permita avanzar en las fronteras del conocimiento. En ese mismo sentido, la titular del CONACYT, mencionó que la Secretaría de Educación Pública (SEP), será la instancia responsable de acreditar los programas que integran el SNP, cuyo objetivo es fortalecer la formación de profesionales altamente especializados e impulsar el desarrollo de investigación e innovación científica, humanística y tecnológica en nuestro país (CONACYT, 2022a).

En relación con la normativa universitaria, la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) tiene como uno de sus fines, fomentar y llevar a cabo investigaciones científicas, dando preferencia a las que tienden a resolver los problemas estatales y nacionales (Gobierno del Estado de Baja California, 1957). También, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2021-2023), se incluye la política de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, con el objetivo de generar, aplicar y divulgar conocimiento, como una vía para integrar una sociedad sustentable, justa, equitativa y democrática. Es así como los discursos institucionales en investigación y desarrollo tecnológico, se orientan a solucionar problemas y mejorar las condiciones de vida de la población (UABC, 2019).

En resumen, los marcos normativos subrayan desde el discurso, el papel de la ciencia para transformar las sociedades, se hace explícito un paradigma científico sociocrítico desde dónde atender las grandes demandas de desigualdad, justicia social y crisis ambiental. Al categorizar a la educación dentro del área de las ciencias

sociales es relevante reflexionar sobre los supuestos ontológicos y epistemológicos en la delimitación del objeto y sujetos de estudio, trascender la dicotomía entre problemas micro y macrosociales para lograr transitar entre lo personal y lo social, lo local y lo mundial.

Un breve recorrido por los programas de posgrados en educación

A partir de una revisión de literatura, se presenta un bosquejo de estudios de posgrado en educación. En primer lugar, se reporta lo encontrado en el ámbito internacional, se exploran los estudios en América Latina y El Caribe, después se aborda el caso de México, y finalmente, encontramos una descripción de lo identificado en Baja California. Es importante mencionar que no es objetivo del presente escrito agotar el tema, el propósito es contar con una panorámica de los estudios de posgrados a fin de generar una síntesis lo que permite analizar un programa de posgrado en Educación ofertado en la UABC.

Posgrados de Educación a nivel internacional

Para Gazzola y Didriksson (2008), las transformaciones que han ocurrido mundialmente en los sistemas nacionales de educación superior, especialmente en las décadas de 1990 y 2000, tienen un aspecto central en relación al crecimiento del nivel de posgrados en Educación. Algunos factores que han posibilitado la ampliación de programas de posgrado son los procesos de formación de cuerpos de investigadores para el sector productivo, la vinculación de los posgrados con la investigación y las prácticas profesionales que implican, entre otros elementos, desarrollo de tecnología, procesos de evaluación y acreditación de calidad y el interés constante por articular la investigación con los procesos de internacionalización de la educación superior (Dávila, 2012).

Para López (2015), los países más industrializados son los que cuentan con una larga tradición de este tipo de educación y que tanto ellos como los países menos desarrollados han adaptado los posgrados a las características de los contextos políticos, sociales y culturales. Estados Unidos es el país considerado pionero en los cursos de posgrado a comienzos del siglo xx, en un intento por expandir la trayectoria académica y competir con los modelos universitarios europeos (Cano, 2015). Más adelante, Europa adoptaría dicho modelo y empezaría con procesos de institucionalización de este nivel educativo superior.

En los últimos años del mismo siglo, la actividad de posgrado se ha llevado a cabo en universidades, escuelas y centros de investigación especializados (Consejo Mexicano de Estudio de Posgrado, 2015). Según Hernández (2006), en este

mismo periodo, surgirían al menos cinco modelos dominantes de posgrados que se adoptaron por instituciones a nivel global, estos son: el alemán, el norteamericano, el francés, el inglés y el soviético.

De acuerdo con Cardona (2004), hay una necesidad de contar con una visión global y diversa de modelos educativos del posgrado, señalando lo heterogéneo en términos teóricos y metodológicos de los programas de posgrado (anglosajón, francés, americano, estadounidense). Martínez (2017), reafirma la premisa anterior, luego de un ejercicio de caracterización de los principales posgrados en varios países de Europa, América Latina y en Estados Unidos. Para el autor, es difícil llegar a una agrupación de posgrados según los modelos, dadas las diferencias entre un grupo de países y otro, debido a las dinámicas de cambio que registra la formación avanzada.

Según Reynaga (2011), algunas de las políticas internacionales y de ajuste estructural que impulsaron los procesos de institucionalización de los posgrados de manera globalizada fueron las propuestas por organizaciones como la UNESCO y la Comisión Internacional de Educación. En estas propuestas se resalta la importancia de la enseñanza superior para el desarrollo educativo, se reconocen las presiones sociales y los requisitos del mercado de trabajo que concretaron una diversificación de instituciones y ramas universitarias. Asimismo, se evidencia la relevancia del saber científico y tecnológico requerido por la sociedad del conocimiento, en la industria y en los procesos económicos como elementos intervinientes en los asuntos del conflicto humano. La vía para la formación de recursos humanos que intervengan y den solución a las necesidades expuestas, es el posgrado (Cano, 2015).

Lo anterior permite constatar que las instituciones de educación superior han sido atravesadas por procesos de globalización, lo que las ha llevado a establecer relaciones de cooperación que trascienden las fronteras nacionales. Los posgrados surgen con la intencionalidad de extender las trayectorias escolares en un momento de transformaciones sociales y procesos de modernización, por lo que se adoptan tendencias y lógicas impulsadas por organismos internacionales, con el objeto de mejorar la calidad educativa, de internacionalizar los programas educativos, y potenciar los procesos de investigación a cualificaciones de competencia global. La idea de universidad, se transforma desde el Estado, la sociedad civil y los mercados, en palabras de Bruner (2014):

No necesito elaborar aquí sobre el amplio registro de contrastes utilizado para describir y dramatizar las transformaciones que contemporáneamente experimenta la universidad pública estatal. Suelen representarse por el tránsito desde Humboldt a Adam Smith, desde Napoleón al New Public Management, desde una universidad comunitaria a una universidad contractual, desde la colegialidad al gerencialismo,

desde el gobierno académico colegial o cogobierno estamental a la gerencia de los administradores profesionales, desde una economía política de la donación y el subsidio a una del intercambio en los mercados, desde la solidaridad a la competencia, desde una cultura organizacional carismática y ritual a una burocrática y de cálculo, desde un control de calidad proporcionado por el ethos profesional a uno administrado mediante procedimientos de auditoría externa. (p. 28).

En América Latina y el Caribe (LAC), la investigación educativa ha constituido un terreno heterogéneo y estructuralmente ha sido influenciada por las demandas del poder estatal y disputas por la dirección de las prácticas educativas (Palamidessi *et al.*, 2014).

En una consulta regional de investigación desarrollada en 1987 se describe a la investigación como una práctica que operaba de forma aislada, discontinua, particularizada y desarticulada; una investigación a la luz de modelos teóricos limitados de capacidad explicativa que manifiesta una necesidad de instrumentos científicos adecuados (Rivero, 1994). La investigación educativa en la región fue encaminada de manera primordial por tendencias de las lógicas del pensamiento occidental, especialmente de Europa y Estados Unidos (Palamidessi *et al.*, 2014). El paradigma positivista influyó en la constitución de las identidades formativas y en la investigación y producción de conocimiento científico en las instituciones educativas. Por lo que más adelante, luego del surgimiento de sistemas escolares en varios países de la región, tales como México, Uruguay, Argentina y Brasil, la investigación educativa estaría concentrada en el estudio de la didáctica y la psicología educativa (Gómez y Tenti, 1989).

Posteriormente, en las décadas de 1950 y 1960, desde un enfoque modernizador de políticas públicas neoliberales y desarrollistas, motivado por una nueva pauta institucional, se configuran instancias de gobierno y estímulos para la consolidación de un sector de ciencia y tecnología, que a su vez permitieron impulsar procesos de modernización universitaria (Dávila, 2012; Gómez y Tenti, 1989). De aquí nace un nuevo ciclo para la investigación educativa, en donde surgen las primeras experiencias de investigación empírica y de planificación educativa a escalas nacionales (Oliveira, 2015). Influenciados por las ciencias sociales, los estudios investigativos eran de alcance descriptivo a partir de análisis estadísticos para identificar lugares de emergencia donde era necesario intervenir con proyectos educativos (Higuera *et al.*, 2015). De este modo, la investigación educativa estaría ligada estrechamente con temas del universo socioeconómico.

En la década de 1970, luego de grandes movimientos educativos-populares que buscaban construir maneras alternativas de pensar y hacer educación, se inaugura la línea de investigación participativa, influenciada por la propuesta políti-

co-pedagógica de Paulo Freire (Oliveira, 2015). Es en este mismo periodo que se experimenta un estancamiento de las ciencias sociales a causa de las dictaduras militares que acechaban a la región. Esto llevó a la investigación educativa al campo de los procesos de radicalización política e ideológica, donde se apostaba por una distancia con el Estado y un cuestionamiento a la objetividad del conocimiento científico (Higuera *et al.*, 2015). En la década de 1980, otras tendencias paradigmáticas atravesarían a la investigación educativa, entre ellas: el marxismo o la teoría reproductivista, o el paradigma socioeducativo propuesto por el proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, financiado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que implicaba un método deductivo para leer las problemáticas sociales: de lo macroestructural a las dinámicas internas de los sistemas educativos, todavía sujeta a las problemáticas socioeconómicas (Palamidessi *et al.*, 2014).

La investigación educativa ha experimentado rupturas epistemológicas de carácter teórico y metodológico. En 1990, prevalecerá la tendencia posestructuralista, al mismo tiempo que surgirían los estudios culturales y con esto, la aportación de categorías analíticas tales como género, etnia y clase (Dávila, 2012). Posteriormente, la influencia de las teorías constructivistas, el abordaje de métodos de trabajo etnográfico e historiográfico, serían apropiadas y ensayadas por diversas investigaciones sobre educación, particularmente en México y Chile (Narodowski, 1999).

Para Dávila (2012), el paradigma históricamente dominante en la educación superior y por consiguiente, en los procesos de enseñanza, de investigación, de evaluación, acreditación de calidad, y designación de recurso, es el de las ciencias duras. Esta premisa se contradice con un estudio más reciente realizado por Sime (2015), sobre los estudios cualitativos en los posgrados en Educación en América Latina, en donde a partir de una revisión y descripción de artículos registrados, y un análisis de revistas académicas de educación, señala que el proceso socioinstitucional de incremento de posgrados (maestrías y doctorados) ha generado un campo de estudio que sigue siendo limitado. Sin embargo, actualmente “existe una pluralidad metodológica y un interés importante por las comunidades de investigadores en AL, por aprovechar los abordajes cualitativos para recoger y procesar información” (p. 296).

Los referentes en investigación educativa (IE) en México, se remontan al año 1936 con la creación del Instituto Nacional de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Pública, convertido en 1970 en el Instituto Nacional de Investigación Educativa con aproximaciones a investigaciones en temas de antropometría, la fisiología y la pedagogía, temas basados en las teorías organicista y mecanicista. Después, en los años cincuenta se crean en el país dos centros de la

UNESCO con aportaciones de soporte a la investigación, uno de ellos el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Para 1961 se crea el primer doctorado en Educación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que permite formar cuadros de investigadores. Dos años después, Pablo Latapí Sarre crea el Centro de Estudios Educativos (CEE), el cual se enfocó en el análisis de resultados de la educación sobre grupos desprotegidos y marginados. Las investigaciones de Latapí y su equipo de trabajo, impactaron de manera significativa en la política educativa nacional. En 1977 nace el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), así como el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), el primero desaparece en 1997 y sus investigadores se incorporan al segundo, que se conoce hoy en día como Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (Colina, 2011).

En 1980, la investigación educativa se sometería a un incipiente proceso de divulgación a través de congresos en diferentes ciudades del país (Weiss, 2002). En este periodo, el país es atravesado por una crisis económica importante que impactó en su totalidad al sector educativo y de manera directa, a los programas de investigación educativa (Gómez, 2017).

Así mismo, hubo otros acontecimientos que favorecieron el desarrollo de las IE en México y permitieron comprender el proceso de crecimiento de la investigación en el campo de la educación. Por ejemplo, la creación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativo del CONACYT, en donde se insertan los programas de posgrados como formadores de profesionales en investigación. De esta manera, la creación del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) es considerado un referente para la formación de recurso humano de calidad altamente capacitado en una disciplina u objeto de estudio. El PNPC permitió amalgamar una masa crítica de investigadores en formación para recrear y generar conocimiento, a partir de lo cual, se podrán entender los avances del conocimiento y su desarrollo (Díaz, 2009). Por otro lado, la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ha servido para evaluar la productividad y trayectoria en materia de investigación y enseñanza superior. De igual forma, la conformación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), ha facilitado la organización de Congresos Nacionales de Investigación Educativa cada dos años, desde 1993 (Colina, 2011; COMIE, 2003).

El periodo de 1990-2003, se caracterizó por grandes avances, al igual que retrocesos considerables. Es decir que, se funda el Congreso Nacional para la Investigación Educativa y se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, teniendo repercusiones significativas en materia de financiamiento y planes de desarrollo para la investigación en educación (OECD y CERI, 2003).

García (1990), coincide con la idea de los estadios de evolución del posgrado en México, también menciona algunos rasgos comunes con sistemas de posgrado extranjeros, tales como: los problemas relacionados a la falta de planeación, de recursos y de mecanismos de coordinación y acreditación; la falta de estándares de acreditación y coordinación amplia; y, finalmente, relaciones de dependencia con el recurso extranjero. El estudio realizado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (2015), señala que una de las dificultades por las que atraviesan los posgrados en educación en México es el fenómeno de segmentación disciplinar y la ramificación de áreas de conocimiento que afecta a la universidad, lo que ha dado como resultado la desarticulación de los posgrados entre sí, además de subrayar las distancias y contraposiciones en sus objetivos institucionales.

Colina (2011), al analizar el crecimiento del campo de la investigación educativa en México, menciona que las contraposiciones en los objetivos de los posgrados, los distintos puntos de partida y enfoques de interpretación están sujetas a un escenario de tensión y confrontación que dista de una reflexión propia como proyecto integrado. Esto último, ha generado que aspectos fundamentales de un posgrado –como la motivación por la innovación educativa, el impacto del conocimiento en la vida social, la construcción de nuevos esquemas teóricos y contenidos de significación con respecto a los objetos de estudio particulares del posgrado en sus distintas modalidades– queden en un segundo plano (Arroyo *et al.*, 2015).

Un estudio realizado por Cardoso y Cerecedo (2011), motivados por la preocupación de la calidad de los programas de posgrado en Educación en México, indican que para la década de 2010 se manifestó un interés por la búsqueda de soluciones al problema de la calidad, eficiencia, productividad y competitividad educativa, marcadas por el proceso de globalización, lo que condujo a innumerables cambios en programas, en los procesos de formación docente y en los recursos o capitales empleados con el objetivo de tener mejores resultados (Arroyo *et al.*, 2015). Asimismo, Casillas (2016), en su análisis de los estudios de posgrado como elementos esenciales de superación, reafirmó que en este mismo periodo, los posgrados en Educación desempeñaron un papel fundamental para el desarrollo económico, político y social del país.

Para este momento, según un estudio realizado por López (2015), el objeto de estudio de los posgrados en Educación, serían las problemáticas educativas regionales y específicas en miras de un diseño de estrategias de resolución acordes a las demandas de cada contexto socioeducativo. Una segunda línea de investigación consistiría en la formación, capacitación y actualización de los cuerpos de investigadores al servicio del campo educativo. En la investigación realizada por Moreno (2003), se reafirma la idea de que los estudios de posgrados en Educación se han convertido en un requisito indispensable para el ejercicio docente en edu-

cación (media y superior). Algunas de las causas tienen que ver con la elevación de requerimientos de mayor competitividad en el sector productivo y el denominado proceso de concientización de la sociedad sobre el derecho a la educación, y a una mejor calidad de vida sustentadas en la política vigente, es decir, la política de la calidad (Casillas, 2016).

Cabe mencionar que el desarrollo de la investigación educativa en México, se ha vuelto un pilar en los planes de desarrollo económico y social a escala nacional, en donde el posgrado representa el nivel cumbre del Sistema Educativo Nacional y ha constituido la vía principal para los procesos de formación de los profesionales especializados que requieren las grandes industrias, mercados, empresas, la cultura, la ciencia, el arte, y los sectores públicos en general, establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (DOF, 2013). México, en el periodo de 2012-2018, enfrentó el gran reto de impulsar los programas de posgrado como factor de desarrollo de la investigación científica, de la tecnología, de la productividad y competitividad, necesarias para generar una sociedad eficiente que respondiera a las exigencias del mercado internacional (López, 2015). Desde esta lógica, existe una relación bastante estrecha entre instituciones educativas, el Estado y el sector empresarial-mercado.

Según el Plan de Reestructuración Estratégica del CONACYT, para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación 2018-2024 presentado por la actual directora María Elena Álvarez-Buylla (2018), la investigación científica buscará superar paradigmas anteriores para impulsar aportaciones novedosas al conocimiento. En lo que respecta a la investigación educativa, se pretende implementar enfoques de la ciencia de frontera con la intención de promover el avance del conocimiento y su trascendencia en beneficio de una sociedad marcada por la desigualdad.

En el ámbito local, de acuerdo con el estudio diagnóstico del posgrado en México en la región Noroeste, realizado en el 2014 por el Consejo Mexicano de Estudios del Posgrado A.C. en conjunto con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se reportan 315 posgrados registrados en la SEP, de los cuales el 76.3% es del nivel de maestría, el 73.6% de orientación profesional y el 26.5% de investigación el 25.3% pertenece al PNPC, el 83.3% es de modalidad escolarizada por el sector público y el resto por IES privadas (Gutiérrez y Martínez, 2016, p. 62).

Con datos más recientes, el Sistema Educativo Estatal de Baja California (2019), informa que en el periodo escolar, la oferta de programas de posgrados inscritos en el PNPC fue de 92, lo que representó un 3.84% de la oferta a nivel nacional; en cuanto a la orientación de los programas, siete de cada diez son profesionales y sólo tres con orientación a la investigación; el 46% se ubica en las áreas de ciencias sociales, así como en las humanidades y ciencias de la conducta.

En ese sentido, de acuerdo con los datos abiertos de la plataforma del CONACYT del PNPC, en la entidad se ofertan diez programas de maestría en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, independientemente del nivel de orientación, consolidación y la modalidad de estudios,¹ lo que representa el 2.42% de la oferta a nivel nacional (CONACYT, 2022b).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022), reporta en el Anuario Estadístico en su versión digital del ciclo escolar del 2020-2021, que se cuenta en la entidad con una matrícula de 6632 estudiantes de posgrado en el nivel de maestría, el 32% de los posgrados son ofertados por instituciones públicas.

Asimismo, el Sistema de Indicadores y Estadísticas Institucionales de la UABC (2022), cuya fecha de actualización reportada es el 15 de febrero de 2021, da cuenta de 72 programas de posgrado a nivel institucional, con una distribución simétrica según su orientación, es decir, el 50% es de orientación profesional y el restante de investigación. En cuanto al nivel de los posgrados, la mayor proporción se concentra en maestría, ofertando 37 programas, de los cuales 21 son de orientación profesional y el resto de investigación. En relación con el área de conocimiento se ubican 11 programas en el área de Ciencias de la Educación y Humanidades. En cuanto a la matrícula escolar, se reportan 1915 estudiantes, concentrando un 49.9% el nivel de maestría.

En síntesis, es importante resaltar la tradición investigativa que sustenta a los posgrados en Educación actualmente, ya que contienen lógicas de un pensamiento occidental que ha marcado formas específicas en el desarrollo investigativo, tanto en América Latina como en México. También se vuelve notable el periodo de proliferación de posgrados, ya que estos están estrechamente relacionados con los procesos de modernización de la educación superior, por lo que se han convertido en un pilar fundamental para el desarrollo sociocultural y económico de las naciones. Desde una mirada histórica, los posgrados en Educación han buscado superar dificultades y ajustarse cada vez más a la competencia internacional. Las tendencias paradigmáticas y metodológicas de estos posgrados han sido plurales. Sin embargo, no han estado exentos de los paradigmas dominantes. Como se mencionó, han

¹En la plataforma del padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, la orientación alude a uno de investigación o profesional; la consolidación se refiere al nivel de acreditación dentro del proceso de evaluación que tiene el programa, el cual puede ubicarse como: de reciente creación, en desarrollo, consolidado o competencia internacional. La modalidad indica la forma en la que se organiza el programa, que puede ser escolarizado, no escolarizado, especialidad médica, posgrado con la industria.

existido intentos importantes por desprenderse de dichos paradigmas buscando responder al interés de los contextos particulares.

La investigación educativa y los posgrados en Educación en México, han sido parte de un proceso de maduración con perspectivas hacia una diversificación y autonomía del ejercicio investigativo en educación. Aunque ha habido periodos de estancamiento y poca actividad investigativa, y sin dejar de mencionar las crisis económicas que han afectado la vida de las instituciones educativas, el número de posgrados en Educación ha aumentado de manera cuantitativa. Aunque la cuestión cualitativa y su impacto en los asuntos sociales sigue siendo motivo de discusión.

Procedimiento metodológico

Los resultados de la presente investigación se basan en el análisis de información del trabajo denominado *Documento de referencia y operación de programas de posgrado Maestría en Educación* (UABC, 2016); un documento institucional que sustenta la creación de un programa de estudios de posgrado. El procedimiento se basa en análisis de contenido temático como técnica analítica (Jiménez *et al.*, 2017).

A partir de la delimitación del corpus de análisis constituido por el plan de estudios, los objetivos de las cartas descriptivas y las pautas del manual de trabajo terminal, se intenta reflexionar sobre las siguientes preguntas guía: ¿cuál es la dimensión epistemológica que subyace en el plan de estudios del programa de maestría en Educación?, ¿dicha dimensión, articula el aparato teórico y metodológico en el proceso formativo?, ¿cómo se expresa la formación epistemológica en el programa de posgrado de la maestría en Educación? Lo anterior, permite analizar el proceso de formación profesional que orienta la reflexión de perspectivas y posicionamientos epistemológicos.

Cabe señalar, que al tener como soporte metodológico una perspectiva cualitativa, no se delimitan verdades incuestionables ni certezas objetivas (Cáceres, 2003), por el contrario, se busca aportar desde un acercamiento analítico a la relevancia de las diversas nociones y argumentos epistemológicos en los procesos de generación y aplicación de conocimiento, como parte del quehacer científico, derivado de los programas de posgrado.

Para fines del estudio y con el propósito de identificar las aportaciones del programa para que el/la estudiante reflexione sobre las perspectivas y posicionamientos epistemológicos, se analizan las cartas descriptivas de los cinco cursos obligatorios; particularmente el objetivo declarado y los contenidos por unidades. Más adelante se hace una revisión de las pautas establecidas en el manual para redactar el trabajo terminal.

Resultados

El plan de estudios

La creación del programa educativo de maestría en Educación se aprobó el 4 de mayo de 2016 con su respectivo plan de estudios. Es un programa multisede, de orientación profesional, ofertado por la Universidad Autónoma de Baja California en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE); Facultad de Ciencias Humanas (FCH); Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS); y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHCS); las dos primeras ubicadas en el campus Mexicali, la tercera y cuarta en el campus Ensenada y Tijuana, respectivamente.

La pertinencia se sustenta en las reformas educativas de México llevadas a cabo en los años 2008, 2011 y 2013, de la educación básica, media superior y servicio profesional docente. A nivel internacional se enuncia la necesidad de dotar al profesional de la educación de un conjunto de herramientas que permitan disminuir las brechas culturales, tecnológicas, informacionales; desarrollar proyectos que aprovechen el acceso a la información, generar conocimiento nuevo, desarrollar mecanismos para reducir las brechas tecnológicas, además de promover acciones que fomenten la equidad en el acceso a la educación y de igual manera, formar recurso humano que sea capaz de trabajar con diversos grupos culturales.

En el plan de estudios se establece la necesidad de formar individuos que atiendan las necesidades del sector educativo a fin de fortalecer y transformar el entorno educativo. El posgrado se orienta en dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC): (a) Procesos formativos y (b) gestión educativa, enfocadas en la intervención educativa a partir de principios de innovación, responsabilidad social y ética. Entre los objetivos, se enuncia la creación de espacios de reflexión sobre las problemáticas en el sector; la dotación de herramientas metodológicas para la intervención según los contextos de los espacios de vinculación profesional.

En la ruta formativa, se indican cinco cursos obligatorios: Contexto Nacional y Sistema Educativo, Principios de Intervención Educativa, Metodología de Intervención Educativa, Estancia y Trabajo Terminal, Seminario de Trabajo Terminal; Seminario de trabajo terminal; así como diez cursos optativos, según la LGAC.

Objetivos y contenidos de las cartas descriptivas

El curso Contexto Nacional y Sistema Educativo, tiene como objetivo analizar el estado actual que guarda la educación en México, en relación con los cambios del contexto educativo, para identificar cómo las innovaciones que se han presentado a lo largo de la historia se van incorporando a los diferentes modelos y contextos

sociales del país. Muestra contenidos sobre evolución histórica del sistema educativo, la educación y la docencia en la sociedad actual, reformas educativas en México, y el constructivismo.

El curso Principios de Intervención Educativa declara que su objetivo es aplicar los elementos que integran el proceso de investigación en el ámbito educativo, a partir de la identificación de problemas relacionados con los procesos formativos y de la gestión educativa, para desarrollar proyectos y programas de intervención en los distintos niveles (educación básica, media superior y superior). Enlista los siguientes temas: la investigación educativa y su epistemología en el contexto actual, elementos del proceso de investigación, y elementos que integran la fundamentación teórica.

La carta descriptiva del curso Metodología de Intervención Educativa se plantea como objetivo: analizar los métodos y las técnicas, con base en los paradigmas de investigación cuantitativa y cualitativa que sirven de apoyo para realizar el diagnóstico en función de los elementos del proceso de investigación integrados en la etapa anterior, con el fin de dar continuidad al proyecto de intervención educativa propuesto. El conjunto de temáticas que aborda son: paradigmas, métodos y técnicas de investigación, elementos del diagnóstico desde el paradigma cualitativo, y elementos del diagnóstico desde el paradigma cuantitativo.

En relación con el curso de Estancia y Trabajo Terminal, tiene como objetivo aplicar la propuesta del programa o proyecto de intervención diseñado, así como las estrategias de seguimiento seleccionadas para cada una de las sesiones, además de las actividades de evaluación del aprendizaje que desarrolla durante el proceso, con el fin de presentar los resultados alcanzados con la intervención realizada en el nivel educativo correspondiente, de acuerdo a la propuesta planteada. Los temas del curso se orientan hacia los tipos de calendarización de actividades por sesión de la implementación de la propuesta de intervención, instrumentos de seguimiento de la intervención educativa, formatos para la presentación de resultados de la aplicación del programa de intervención.

Por último, el curso Seminario de Trabajo Terminal, se argumenta que su objetivo es desarrollar habilidades para la redacción de reportes o informes de investigación, a partir del diseño metodológico seleccionado para la presentación del trabajo terminal de su proyecto de intervención educativa, respetando para ello los lineamientos normativos planteados en el manual para el Desarrollo y la Elaboración del Trabajo Terminal en la Maestría en Educación. Los contenidos que aborda corresponden a la aplicación del proyecto de intervención educativa, evaluación del proyecto de intervención educativa, conclusiones, y propuesta de mejora.

Manual del trabajo terminal

El documento tiene como propósito indicar las etapas, características y contenido del proyecto de intervención educativa, las pautas se basan en la metodología investigación-acción, que en palabras de Jhon Elliot (2000), incluye una dimensión política:

La investigación-acción educativa no sólo es una ciencia práctica o moral. Asimismo debe ser una ciencia crítica, dentro del paradigma de la teoría crítica de las ciencias sociales desarrollado por los miembros de la Escuela de Frankfurt. [...] Cualquier cualquier ciencia educativa adecuada o coherente [...] debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes), tomar conciencia de cómo superarlos. (Carr y Kemmis, 1983, como se citó en Elliot, 2000, p.17).

El proyecto de intervención educativa debe incluir las siguientes fases: (a) diagnóstico, (b) planeación, (c) intervención, (d) evaluación y (e) socialización. Las cuales se sustentan en el modelo propuesto por Kurt Lewin:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática, y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción (Elliot, 2000, p. 17).

En el apartado del contenido y organización del manual del Proyecto de Intervención Educativa, el capítulo uno dispone que se debe incluir el planteamiento del problema, el origen, descripción, contextualización, justificación, enunciación de la pregunta y objetivos del problema. El capítulo dos da cuenta del abordaje metodológico. Aquí se indica que es el enfoque crítico progresista en el que se basa la elaboración de propuestas de intervención educativa. Se solicita integrar información sobre las técnicas e instrumentos utilizados en la fase de recolección de datos y construcción del problema, el seguimiento y evaluación del proyecto, describir a la población participante. El capítulo tres se refiere al diagnóstico, el cual debe integrar los resultados. En lo que respecta al capítulo cuatro, integra la propuesta de acción, el propósito del proyecto, las actividades y el cronograma. En estos tres últimos capítulos, que aluden a las fases del diseño metodológico, el diagnóstico y el diseño de la propuesta de intervención se permite de manera flexible incluir los referentes teóricos que sustenten los abordajes metodológicos y permitan inter-

pretar la información recolectada. Los capítulos cinco y seis describen la fase de aplicación y evaluación del proyecto, se expone el trabajo implementado y los cambios efectuados así como resultados a partir de un ejercicio de evaluación.

Una vez reportado el proceso del proyecto de intervención, el manual incluye dos apartados más, por un lado, las conclusiones, donde se describen las aportaciones derivadas de la discusión y las recomendaciones para la institución receptora. Finalmente, y por otro, propuesta de mejora, donde el/la estudiante reflexiona sobre los aprendizajes en el trayecto formativo, además de elaborar la propuesta que tenga como propósito mejorar los procesos educativos de la institución beneficiaria.

Conclusiones

Al revisar los resultados del análisis de la pertinencia epistemológica del programa de maestría en Educación, se observa que se incorporan beneficios del impacto social del posgrado: disminuir la brechas, es decir, las asimetrías culturales, tecnológicas e informacionales, promover la equidad en el acceso a la educación, desarrollar habilidades para el trabajo intercultural según las necesidades del entorno. En el mismo sentido, se define a la educación como instrumento que busca la igualdad, el bienestar, la justicia social, sin embargo, se infiere que los proyectos de intervención educativa se implementaran en espacios institucionales escolarizados, por lo que se incurre en la reducción de los actos educativos y se limitan los proyectos que se abordan desde la educación informal y no formal, lo que se traduce en la poca o nula colaboración con organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil. Lo anterior, permite visibilizar la importancia de promover las reflexiones sobre *quiénes* son los sujetos que participan en los proyectos de intervención, además de analizar *qué* y *cuáles* son los conocimientos válidos para aplicar en la resolución de problemas educativos.

Ahora bien, aun cuando los cursos obligatorios orientan de manera general la ruta metodológica de los proyectos de intervención educativa, se observa que se carece, al menos explícitamente, del sustrato teórico, por lo que se requiere abordar conocimientos desde las teorías generales en el área de las ciencias sociales, lo que facilitará reflexionar sobre los enfoques epistemológicos; y de las teorías sustantivas de la educación y la pedagogía en particular, para que el/la estudiante identifique su posicionamiento epistemológico, lo que permitirá articular teórica y metodológicamente el proyecto de intervención educativa.

En cuanto a la dimensión epistemológica que se enuncia de manera clara y precisa en el programa, se sustenta en la perspectiva sociocrítica, es decir, en la construcción social de la verdad, desde este paradigma no sólo se describe e interpreta el problema educativo, sino que se transforma en colectivo, a partir de la relación entre los sujetos.

Para cerrar el análisis –no las ideas– considero relevante para el programa educativo, generar trabajo interdisciplinario para desarrollar acciones orientadas al diálogo abierto, respetuoso y riguroso de la diversidad de perspectivas epistemológicas en el campo de la educación.

Finalmente, a manera de puntos, propongo lo siguiente: (a) promover cualidades de los pensamientos científicos para enseñar a plantear los problemas de investigación-intervención, (b) enseñar la admiración, la sorpresa, la curiosidad, el asombro intelectual frente a los fenómenos sociales y educativos, (c) crear un observatorio de los actos científicos en los proyectos educativos desde el pluralismo metodológico, (d) realizar un estudio metódico, disciplinado y sistemático, para documentar el proceso de asimilación de la ruta horizontal del currículo en la formación epistémica, y (e) ampliar los contextos de vinculación e incidencia de los proyectos educativos, es decir, generar trabajo educativo en espacios que trascienden la institucionalidad escolar.

Referencia

- Álvarez-Buylla, M. (2018). *Plan de reestructuración estratégica del Conacyt para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024) presentado por MORENA*. Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas. <http://www.smcf.org.mx/avisos/2018/plan-conacyt-ciencia-comprometida-con-la-sociedad.pdf>
- Arroyo, M., Coronado, J. y Morales, A. (2015). La perspectiva de los posgrados en México y su desarrollo. *COEPES*, vol. 4. núm. 14. <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes14/la-perspectiva-de-los-posgrados-en-mexico-y-su-desarrollo>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas, 217 (III) A, art. 27. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo/Conaculta.
- Brunner, J. (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX 1*, vol. 17, núm. 2, pp. 17-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable, *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. 1, pp. 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>

- Cano, A. (2015). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 2, pp. 68-82. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/284/696>
- Casillas, J. (2016). *Los estudios de posgrado, elemento esencial para la superación de la Educación superior en México*. Universidad Autónoma de México.
- Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles educativos*, vol. 33, núm. 132, pp. 8-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200002&lng=es&tlng=es.
- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. COMEPO. https://www.posgrado.unam.mx/sitios_interes/documentos/comepo_regiones.pdf
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 847-898. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001912>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Anuncian la creación del Sistema Nacional de Posgrados que sustituirá al PNCP* [Comunicado 226]. <https://conacyt.mx/anuncian-la-creacion-del-sistema-nacional-de-posgrados-que-sustituira-al-pnpc/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022a). *Sesión informativa SEP-Conacyt-Transición al Sistema Nacional de Posgrados* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jMJh2GA8L8o&t=2896s>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022b). Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. (2021). Artículo 3. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Cruz, V. (2004). *Modelos educativos de postgrado: una visión internacional* [Ponencia]. Universidad del Valle. <https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/modelos2.htm>
- Chalmers, A. (2010) ¿*Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Dávila, M. (2012). Tendencias Recientes de los Posgrados en América Latina. *Debate universitario*, núm. 1, pp. 139-144.
- Diario Oficial de la Federación. (2020). Ley de Ciencia y Tecnología (México). http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/2/images/ley_ciencia_tecnologia_01_2020.pdf

- Diario Oficial de la Federación. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social*. En T. Méndez y A. Díaz (Coords.), *El posgrado en educación en México* (pp. 45-87). UNAM/IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-posgrado-en-educacion-en-mexico>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ferrater Mora, J. (1951). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2011/10/jose-ferrater-mora-diccionario-de-filosofia-tomo-i.pdf>
- García, J. (1990). El desarrollo del posgrado en México: el caso de los sectores público y privado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* vol. 20, núm. 1, pp. 107-130.
- García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva*, vol. 2, núm. 2, pp. 113-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73120202>
- Gazzola, A. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* [Conferencia]. Conferencia Regional de Educación Superior, Cartagena de Indias, Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>
- Giménez, G. (2006). *Epistemología en Ciencias Sociales* [Conferencia]. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. <https://www.youtube.com/watch?v=14Um-93S80Q>
- Gobierno del Estado de Baja California. (1957). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Baja California*. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Leyes/01_LEY_ORGANICA_UABC_reforma_2010.pdf
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 74, pp. 143-163.
- Gómez, V. y Tenti, E. (1989). *Universidad y profesiones*. Miño y Dávila Editores.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, L. y Martínez, W. (Coords.). (2016). *Diagnóstico del Posgrado en México región Noroeste*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <http://www.comepo.org.mx/images/diagnostico/diagnostico-posgrado-mexico-region-noroeste-comepo.pdf>
- Hernández, A. (2006). La acreditación y certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o Integración? *Revista del Centro de Investigación*, vol. 7, núm. 26, pp. 51-61. <https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/240>

- Higuera, D., Piñeros, R. y Álvarez, G. (2015). *Hacia una universidad latinoamericana ¿pública o privada? Transformaciones de los sistemas educativos, redes y movilidad estudiantil intrarregional*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es epistemología?. *Cinta de Moebio*, núm. 18, pp. 174-178. <https://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. Hernández, M. (2017). Migración y escuela: análisis documental sobre la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- López, T. (2015). Los posgrados en educación; una ruta hacia la calidad. *COEPES*, 4 (14). <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes14/los-posgrados-en-educacion-una-ruta-hacia-la-calidad>
- Losada, R. y Casas, A. (2010). *Enfoques para el análisis político: historia, Epistemología y Perspectivas de la ciencia política*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Martínez, J., Tobón, S. y Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 73, pp. 79-96.
- Moliner, M. (2004). *Diccionario de uso del Español*, vol. 1, Gredos.
- Moreno, M. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica*. SEBYN/SEP.
- Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Artículo 15. https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- Narodowski, M. (1999). *La Investigación Educativa en América Latina: Una Respuesta a Akkari y Pérez*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] y Centro de Recursos Informativos [CERI]. (2003). Revisión nacional investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores en México. <http://www.oecd.org/mexico/32496490.pdf>
- Oliveira, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, vol. 39, núm. 86, pp. 217-290.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior* [Documento de trabajo]. Conferencia Mundial de Educación Superior. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/20/cmes-2022-establecio-una-hoja-de-ruta-para-la-educacion-superior-en-la-proxima-decada/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1999). *La Ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso* [Conferencia].

- Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI, Budapest, Hungría. <http://www.sociedadbellaterra.cl/wp-content/uploads/downloads/2018/09/UNESCO.pdf>
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J., y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 49-66. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.143.44022>
- Páramo, P., Otálvaro, G. (2007). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En F. Osorio (Ed.). *Epistemología de las ciencias sociales: breve manual*. Ediciones UCSH. <https://doi.org/10.34720/n8xe-st04>.
- Piaget, J. (1986). *Psicología y Epistemología*. Emecé Editores.
- Presidencia de la República, (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Secretaría de Gobernación. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). Epistemología. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 3 de mayo de 2023, de <https://dle.rae.es/epistemolog%C3%ADa>
- Reynaga, S. (2011). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior*, núm. 124, pp. 39-54. <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/124/3/3/es/los-posgrados-una-mirada-valorativa>
- Rivero, J. (1994). Investigación educativa en América Latina, la agenda pendiente: Políticas y estrategias prioritarias, actores, temas. En UNESCO y OREALC. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín, 34. pp. 83-89. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100228_spa
- Secretaría de Educación de Baja California. (2019). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad de Baja California 2019*. Gobierno de Baja California. <http://app5.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/posgrados/posCalidad/POSGRADOS%202019-003.pdf>
- Silva, R. (2016). La Ilustración y por qué sigue siendo importante para nosotros [The Enlightenment, 2013]. *Fronteras de la Historia*, 21 vol. 21, núm. 2, pp. 197-202. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-46882016000200197&lng=en&tlng=es.
- Sime, L. (2015). *Los estudios cualitativos sobre los posgrados en educación en América Latina*. [Conferencia]. 4º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa, Aracaju, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/280939056_Los_estudios_cualitativos_sobre_los_posgrados_en_educacion_en_America_Latina

- Universidad Autónoma de Baja California. (2016). *Discusión y resolución, previa presentación del informe y dictamen de la Comisión Permanente de Asuntos Técnicos, de la propuesta de creación del Programa Educativo de Maestría en Educación, que presenta el Rector, por solicitud de los Consejos Técnicos de las Facultades de Pedagogía e Innovación Educativa, Ciencias Humanas, Ciencias Administrativas y Sociales y Humanidades y Ciencias Sociales*. http://sriagr.al.uabc.mx/secretaria_general/consejo/201605/12.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2022). *Sistema de Indicadores y Estadísticas Institucionales. Programas educativos de posgrado*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://indicadores.uabc.mx/indicadores/programasEducativosPosgrado>
- Universidad Autónoma de Baja California [UABC]. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Weiss, E. (2002). *El campo de la Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v01_prologo.pdf

Capítulo 3

La urgencia de la reflexión epistemológica en la educación superior: una guía introductoria

Karla Castillo Villapudua

El objetivo del siguiente capítulo es examinar algunas de las principales perspectivas epistemológicas del siglo xx con la finalidad de contribuir a subsanar la falta de reflexión epistemológica entre algunos agentes educativos –profesores, investigadores y estudiantes–, dentro del campo de las ciencias sociales. En este sentido, se cuenta con un propósito didáctico, dado que sirve para conducir a dichos agentes en una exploración introductoria de los principales postulados epistemológicos del siglo xx, posibilitando así la reflexión crítica y la búsqueda de una perspectiva epistemológica desde la cual orientar y encaminar la investigación, clarificando los límites y posibilidades de sus propias herramientas teórico-conceptuales, conjuntamente con sus recorridos metodológicos.

Para lograr este fin, presentamos algunos aspectos conceptuales mínimos del Círculo de Viena, de la epistemología histórica de Kuhn, de la metodología de los programas de investigación de Lakatos, y la epistemología compleja de Morin. Finalmente, desarrollamos una breve discusión sobre los beneficios y ventajas de la reflexión epistemológica en el ámbito de la educación superior como una estrategia que facilita y propicia el pensamiento crítico y la innovación.

Una de las funciones sustantivas de la educación superior es la investigación científica, específicamente el área formativa de la enseñanza científica, pues tiene como objetivo el desarrollo, producción y transmisión de conocimientos racionales, demostrados y verificables que permitan explicar la realidad (ANUIES, 2021). Así, la finalidad de la ciencia y su enseñanza consiste en utilizar el conocimiento en beneficio de la humanidad. Por esta razón, es indispensable que tanto profesores como estudiantes cuenten con una sólida formación epistemológica que permita orientarlos en su quehacer científico. Esto significa, entre otras cuestiones, el impacto positivo en todos los agentes educativos que se dedican a la investigación, pues se han demostrado los beneficios de tener una clara

perspectiva epistemológica tanto en el cultivo del pensamiento crítico como en las posibilidades de innovación (Castillo, 2015).

Sin embargo, algunos estudios sobre concepciones epistemológicas de docentes y estudiantes en el contexto de la educación superior han puesto en evidencia que el conocimiento de la epistemología es una praxis no totalmente lograda. Investigaciones como las de García y Zamorano (2004), enfocadas en el estudio de las concepciones epistemológicas de los docentes universitarios, arrojaron que sólo el 18% de los docentes no tiene problemas para identificar su posición epistemológica, mientras que el 44% elige opciones muy variadas, y finalmente el 38% restante, admite no tener interés en estos temas. Como reflexión final, los autores señalan una perspectiva muy importante: “resulta curioso que exista un número tan elevado de personas que dedicando gran parte de su tiempo a resolver problemas científicos, no tengan interés por reflexionar respecto de preguntas fundantes de la actividad” (p. 15).

En esta misma vía, Alvarado y Carrillo (2005), realizaron un estudio con investigadores de la Universidad Autónoma de México (UNAM), denominado *Concepciones de la ciencia en la UNAM: El impacto en la educación universitaria*, este estudio, parte de la importancia de conocer las concepciones epistemológicas de los investigadores docentes, puesto que son los encargados de construir conocimiento científico y al mismo tiempo, de formar estudiantes bajo el mismo objetivo. Para explorar las concepciones de los docentes, estos investigadores formularon distintas categorías de análisis: sustento del conocimiento, ideas de ciencia, tradición científica, finalidad, organización y niveles, demarcación, desarrollo de ciencia, y papel de la investigación científica. En lo general, muestran un alto índice de dispersión en lo que respecta a los enfoques científicos debido a un constante cambio, producto de una actividad científica cotidiana que no posibilita la reflexión y concientización de concepciones, imágenes y compromisos epistemológicos.

Por los resultados anteriores, podemos observar que existe una falta de claridad en cuanto a concepciones epistemológicas en contextos universitarios, y que, además, los agentes que se dedican a la investigación en ocasiones no tienen una posición o perspectiva clara de su propia naturaleza epistemológica. Esto quizá porque en ocasiones no fueron partícipes de un proceso de reflexión epistémica dentro de sus trayectorias de formación universitaria, dado que en algunos casos el acercamiento a la ciencia, procede de una manera mecánica y rutinaria, generando vacíos epistemológicos que inhiben la claridad y un compromiso riguroso hacia el quehacer científico (Castillo, 2015).

Ante esta carencia, resulta urgente que las instituciones de educación superior ofrezcan entre sus planes curriculares, materias enfocadas en promover la reflexividad epistemológica, con la finalidad de propiciar una actitud de fuerte compro-

miso racional hacia la producción de conocimiento científico, especialmente en tiempos de relativismo epistémico y falta de compromiso con la verdad y la objetividad. En resumen, un acercamiento básico a través de las principales escuelas del siglo xx, a modo de ejercicio introductorio, puede abonar a subsanar estas ausencias, al tiempo que descubre un nuevo horizonte de posibilidades.

Este capítulo se organiza en cinco directrices: un primer eje aborda algunos aspectos mínimos del Círculo de Viena, un segundo, la epistemología histórica de Kuhn, un tercero, los programas de investigación de Lakatos, y un cuarto, la epistemología compleja de Morin. Finalmente, reflexionamos sobre los beneficios de la reflexión epistemológica en la educación superior como una herramienta que facilita y propicia el pensamiento crítico y la innovación.

¿Cómo iniciar? Iniciar por el concepto

Un entendimiento básico de la epistemología requiere el aprendizaje de sus múltiples denominaciones. Es importante recordar, que el concepto de epistemología nace en Grecia, específicamente con el pensamiento de Platón. Desde aquella fecha ya se vislumbraban las confusiones entre el conocimiento científico y la opinión popular o creencias. De ahí la preocupación del filósofo griego por elaborar una definición esclarecedora que distinguiera la *episteme* de la *doxa*, afirmando que el primer término refiere al conocimiento y el segundo, a la mera opinión sin fundamento racional.

A partir de este acontecimiento, la discusión en torno al problema del conocimiento, es decir, a los interrogantes que cuestionan cómo es posible conocer o no la realidad desde una postura objetivista o subjetivista, ha estado presente a lo largo de la historia del pensamiento occidental con su diversidad de variantes. Aclarando que por la brevedad del texto que nos ocupa, no navegaremos por dichas rutas intelectuales, si no que nos enfocaremos en algunas definiciones más recientes y elaboradas, sobre todo, a partir del siglo xx.

De acuerdo con Honderich (2010), la epistemología o teoría del conocimiento es la rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza del conocimiento, de su posibilidad, alcance y base general. De este modo, la preocupación de los epistemólogos ha radicado en proporcionar un fundamento general que asegure la posibilidad del conocimiento.

Leyva (2009), sostiene que tiene significado en dos sentidos. En el primero es un conjunto de reglas y condiciones metodológicas que legitiman lo que es lo científico, y que reflexiona sobre los presupuestos de base implicados en el conocimiento. En un segundo sentido, es un aspecto gnoseológico, de manera que desde esta perspectiva se piensa sobre los contextos sociohistóricos de la ciencia, sobre la racionalidad y el problema del conocimiento.

Por último, el *Diccionario de Vocabulario de las Filosofías Occidentales: Diccionario de los Intraducibles*, coordinado por Bárbara Cassin (2018), señala que la epistemología:

Designa una parte fundamental de la filosofía, que se confunde indebidamente, en Francia, con la psicología o con la lógica. Se distingue de la psicología en que es, como la lógica, una ciencia normativa (Wundt), es decir que tiene por objeto no las leyes empíricas del pensamiento tal como este existe de hecho, mezcla de verdad y error, sino las leyes ideales (reglas o normas) a las que el pensamiento debe conformarse para ser correcto y verdadero. (p. 414).

Lo anterior significa que la epistemología es una disciplina racional cuyo fundamento parte de una normatividad del pensamiento, y cuyo fin radica precisamente en defender la posibilidad de un conocimiento que aspira a obtener la verdad tanto de los supuestos teóricos como de los fenómenos empíricos que acontecen en determinado momento histórico. Sin confundirse, por lo tanto, con la ciencia psicológica que tiene como objeto de reflexión el funcionamiento de la psique en sus múltiples variantes, y que finalmente depende de la epistemología para realizar sus propias indagaciones.

En suma, la epistemología se puede entender como una disciplina autónoma que problematiza sobre los límites y posibilidades del conocimiento científico, y que a su vez, el conocimiento básico de sus principales supuestos coadyuva a orientar a todo aquel agente educativo inmerso en la investigación tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales, dado que lo dota de las herramientas conceptuales esenciales para saber desde qué perspectiva o postura epistemológica adquiere su compromiso de explicar cierto fenómeno o objeto de estudio, propiciando la reflexión y una actitud crítica al respecto.

Conociendo las propuestas claves del siglo xx: Círculo de Viena

El ideal que reunió a este grupo de filósofos, físicos y matemáticos, fue el de construir una ciencia unificada. Entre sus fundadores se encuentra E. Mach quien estaba a cargo de la cátedra de Filosofía de las Ciencias Inductivas, hecho que resulta relevante porque esta materia indica una carga implícita orientada hacia la tradición empirista, que posteriormente sería la base epistémica de este movimiento. Respecto a la concepción científica del mundo que compartían sus integrantes, esta correspondía básicamente a la siguiente aseveración: “la ciencia libre de metafísica”. Esto supone comprender que para estos pensadores todo pensar con tintes metafísicos y teológicos constituía una desviación para la explicación científica, por lo que no dudaron en nombrarlos pseudoproblemas pues carecen

de los juicios de la ciencia experimental (Bunge, 1981). Aunado a lo anterior, esta postura denuncia cualquier conocimiento de índole metafísica, esto es, no creer que existan saberes que no se puedan poner a prueba y verificar a través de la experiencia inmediata y sensible, relegando este tipo de reflexiones a la ambigüedad y carencia de utilidad. Este argumento lo defienden bajo la acepción de que los juicios metafísicos carecen de cuestiones de hecho y cuestiones de sentido, es decir, no cumplen con la verificabilidad, pues no ocurren dentro del marco real de lo que se tiene a la mano.

En este sentido, el positivismo lógico plantea que la metafísica es una perversión del lenguaje, pues si se parte de la base de que todo conocimiento corresponde y parte de dos tipos de juicio, concretamente las cuestiones de hecho y las cuestiones de sentido, habrá que entender que la metafísica no se ajusta a estas dimensiones. Con ello, se alude a que el conocimiento metafísico está formado por una serie de convenciones meramente lingüísticas incapaces de pasar por la criba de la experiencia y de los sentidos. En pocas palabras, se podría pensar que es conocimiento de otro mundo, que implica realidades extramentales y extralingüísticas (Olivé y Pérez, 1989).

Ahora bien, el Círculo de Viena estaba formado por varios pensadores: Mach, Schlick, Wittgenstein, Russell, Carnap, Popper, entre otros. En esta revisión teórica sólo presentaré algunas de las ideas principales de Carnap (1993), ya que es considerado el personaje más sobresaliente de este grupo. No obstante, resulta oportuno mencionar que todos ellos coinciden en pertenecer a una epistemología de corte experimental-inductiva.

Para conocer a este epistemólogo es importante señalar que su pensamiento tuvo dos periodos: el primero corresponde a la publicación de su obra *The Logical Structure of the World*, donde piensa que la lógica de la ciencia es un conjunto de reglas para justificar el conocimiento empírico y demarcarlo de lo que no es conocimiento empírico (Menna, 2012).

El segundo periodo, de acuerdo con lo que señala el autor, corresponde al momento de la creación de la obra *The Logical Syntax of Language* (1934), siendo la idea principal de este texto definir la lógica de la ciencia como una sintaxis lógica que tiene como función analizar el lenguaje de la ciencia. De este modo, es preciso asumir que en este momento el problema del conocimiento tiene un vínculo estrecho con el problema de la estructura lógica de los enunciados.

En este sentido, Carnap (1993), introdujo algunos cambios en el principio de verificabilidad. Estos consisten en no confiar solamente en la observación como carácter de verificabilidad, sino en crear el criterio de confirmación, el cual consiste en certificar los hechos a través de los datos obtenidos a partir de las observaciones. Aunado a esto, agregó el criterio de experimentalidad, que opera

bajo la premisa de contar con la cualidad de la confirmación aun cuando no pueda ser experimentable, es decir, que este criterio corresponde a un carácter de validez lógico que puede ser viable en su carácter formal, pero no viable en su carácter empírico por carecer de los elementos necesarios para su confirmabilidad.

En resumen, para Carnap (1993), el desarrollo científico se lleva a cabo a partir de generalizaciones empíricas que se realizan en términos observacionales, cuando la ciencia avanza, los términos teóricos son incorporados por definición. Por esta razón, la ciencia procede de abajo hacia arriba, en otras palabras, de hechos particulares a generalizaciones teóricas de fenómenos.

Ahora bien, otra figura clave en el Círculo de Viena es el filósofo Karl Popper (1975). Para adentrarnos en su análisis, consideramos importante decir que sus principales reflexiones se generan por un desacuerdo con los postulados del Círculo de Viena. Conocer su propuesta epistemológica, presupone tomar en cuenta que si a los positivistas lógicos les interesa verificar las teorías para poder tener un conocimiento objetivo, a Popper le interesa falsearlas. Esto significa que es totalmente anti inductivista, dado que de casos particulares no se puede afirmar su generalidad. En este sentido, si los casos particulares no pueden confirmar leyes universales, sí pueden refutarlas en cuanto ocurra un caso que no encaje dentro del enunciado universal. En este mismo orden de argumentos, Popper defiende el papel principal que desempeñan los enunciados generales frente a los casos concretos puesto que “además considera que la ciencia debe entenderse como un sistema de pensamiento que va en busca de falsaciones” (Mendoza, 2018, p. 37). De ahí que esta suposición implique una cuidadosa tarea de crítica sobre los propios postulados y aparatos teóricos, puesto que no ocupan un lugar inamovible, sino por el contrario, pueden ser desechados ante la más mínima aparición de una falsación.

En resumen, la epistemología de Popper puede abonar a la reflexión crítica sobre las perspectivas epistemológicas y teorías que adoptan y ponen en práctica todos aquellos actores que se dediquen a la investigación, porque una determinada parte de las investigaciones se realizan desde un dogmatismo teórico incuestionable, que pocas veces genera las pautas requeridas para poner en duda estos planteamientos, y en consecuencia, crear las condiciones para considerar la posibilidad de despojarse de esos esquemas impuestos de manera automática. Asimismo, la mirada popperiana nos susurra una y otra vez que el conocimiento humano es limitado, mutable, cuestionable, y que por supuesto, también puede estar inmerso en el error.

La epistemología crítica de Kuhn

Un acontecimiento crucial que marca la epistemología de Kuhn (1986), es el acercamiento que tuvo hacia la historia de la ciencia, pues es a partir de este

encuentro como empieza a generar sus propias ideas. El hecho ocurre así: un físico se acerca a la historia de la ciencia, y empieza a tener conciencia de cómo existen periodos de alto crecimiento y expansión del conocimiento científico, y otros donde simplemente procede por quiebres y rupturas creando modelos inimaginables para la comunidad anterior.

Con el propósito de adentrarnos en la epistemología del autor, se eligieron los siguientes conceptos clave: ciencia normal, anomalía, paradigma y revolución. La ciencia normal es un acuerdo que se da en una comunidad de científicos, asumiendo que tienen conocimiento del mundo, esto es, no parten de cero, ni mucho menos tienen alguna inconformidad con la explicación legítima de una época. Al contrario, tienen la firme creencia de seguir aumentando estos conocimientos y evitan tener complicaciones que impidan seguir por la misma ruta de investigación.

En palabras de este pensador, la ciencia normal es aquella donde toda investigación parte haciendo una revisión de los aportes científicos del pasado, y que dan pauta para que en el futuro el conocimiento se siga incrementando con base en lo interior. Esto significa que la práctica científica situada dentro de la ciencia normal no tiene problemas con los presupuestos teóricos, prescripciones metodológicas e instrumentos compartidos por los miembros de esa línea de investigación. En contraste, la práctica consiste en producir más investigaciones, sin poner en crisis el paradigma científico que la sustenta, sino al contrario, busca seguir creciendo en evidencias, que la mayoría de las veces son de carácter empírico.

Ahora bien, dentro de esos periodos de normalidad se consolidan paradigmas. Reflexionar sobre lo que significa un paradigma es de suma importancia porque es uno de los conceptos centrales en el pensamiento de Kuhn. Para comprender esta idea basta con pensar que un paradigma presupone tener una familiaridad respecto a cierto esquema mental que explica el mundo, esto es, una cuadratura que es compartida en comunidades que piensan, observan, y explican el mundo de manera similar, concretamente, todos comparten el mismo filtro para acceder a lo real. Un ejemplo clásico que se aborda para comprender este concepto es el paradigma de la física clásica frente al paradigma de la física cuántica. La primera concibe el comportamiento de la luz como ondas y partículas, la segunda, como *quantums* de luz. La lección de este hecho extraordinario radica en poner de manifiesto que por casi cuatrocientos años, el mundo científico de la física estaba de acuerdo en que esto era así y no de otra manera.

Por consiguiente, esa muerte del paradigma es un suceso extraordinario al que Kuhn llama “revolución”. Esta revolución presupone una apertura en los cánones perceptuales de la comunidad normal, es decir, corre el riesgo de vivir un develamiento de esa parte invisible que no había sido nombrado por el paradigma

anterior. Afirma entonces el autor que “durante las revoluciones, los científicos ven cosas nuevas y diferentes a mirar con instrumentos conocidos y en lugares en los que ya habían buscado antes” (1986, p. 45). En efecto, se propician modificaciones en los parámetros de la mirada, y además, una transformación radical en torno a lo que conocían con anterioridad.

Los programas de investigación científica de Lakatos

El epistemólogo y filósofo húngaro de la ciencia, discípulo de Karl Popper, Imre Lakatos (1993), propone una epistemología que consiste en formar metodologías de los programas de investigación científica. Señala, que el crecimiento científico se llevará a cabo a partir de cambios progresivos y cambios regresivos, es decir, que avanzará cuando la explicación teórica siga siendo válida para una comunidad científica, y retrocederá cuando alguna explicación ya no sea compartida. En este sentido, es importante mencionar que este autor no piensa en la ciencia como un todo homogéneo y unificado, sino que la concibe como un conjunto de programas de investigación particulares, lo cual es, en cierto sentido, similar a las comunidades de investigación normal señaladas por Kuhn (1986). Los programas de investigación científica tienen dos rutas posibles: heurística negativa y heurística positiva.

Un aspecto importante para comprender la propuesta epistemológica de Lakatos (1993) es el alto valor que le asigna al progreso empírico, a la experimentación, es decir, a los hechos. Sin embargo, es importante mencionar que su posición respecto al progreso teórico no es peyorativa, sino que es inmediata. Esto es debido a que hay una contrastación lógica que puede ser guardada por décadas, años, días, hasta que llegue el afortunado hecho empírico capaz de darle la fuerza de la verificación que tanto necesita y aumentar de esta manera el potencial del programa de investigación científica.

Los conceptos que crea y utiliza este autor para explicar su epistemología son los siguientes: núcleo firme del programa, cinturón protector de hipótesis auxiliares, heurística positiva y heurística negativa. El núcleo firme consiste en la hipótesis elemental sobre la que se sostiene la totalidad de los postulados teóricos, conceptuales y metodológicos del programa, y se caracteriza por su inamovilidad respecto al resto de los componentes del programa. A diferencia del núcleo, el cinturón protector de hipótesis auxiliares consta de un grupo de hipótesis que se pueden cambiar, eliminar o reemplazar por otras, con el propósito de formar una barrera para que no se aplique la falsación. No obstante, este cinturón no es absoluto y puede derribarse con el tiempo, sobre todo si ya no es capaz de servir de cobijo para un programa de investigación científica. De esta manera, se puede decir que la ciencia progresa a través de la especulación racional, y en la medida en que

avanza el tiempo y los instrumentos de medición se vuelven cada vez más sofisticados, resulta posible que algunas de las hipótesis auxiliares del cinturón sean mejoradas, o bien, eliminadas por refutaciones más sólidas y concluyentes. En suma, durante los periodos de transición el núcleo firme tiene un largo tiempo de vida, pues es de naturaleza irrefutable debido a la decisión metodológica que toman los investigadores de mantenerlo intacto.

Ahora bien, para que el núcleo pueda sobrevivir en el trayecto de los programas de investigación necesita un cinturón protector. Lakatos (1993) plantea que el cinturón que protege las hipótesis auxiliares debe ser capaz de recibir los impactos de las contrastaciones para defender el núcleo firme, y este tendrá que ajustarse y reajustarse y si es necesario sustituirse. Por lo tanto, se sugiere que este concepto tiene como función mantener todos aquellos elementos de los programas de investigación que se pueden modificar, es decir, afinar, refutar, contrastar, sin poner en peligro la esencia del programa, esto es, el núcleo.

De acuerdo con este autor, la heurística positiva es la ruta que tiene como misión explicar cómo continuar un programa de investigación científica. Esto significa que es la serie de todos aquellos hallazgos que en un determinado tiempo histórico pasó por todas las barreras de los frenos empíricos. En pocas palabras, logró sobrevivir a la refutación. Así, este camino ya conocido, claro y verificado ha de servir en lo posterior para influir en nuevas exploraciones, en consecuencia, ir a conocer cierta parte del mundo con la seguridad que presupone que ya sabemos algo al respecto y no partimos de la nada. Además, es importante mencionar que la heurística positiva siempre desea ir hacia adelante, no admite regresiones, admite en cambio, el crecimiento por un orden acumulativo y ascendente. En esta perspectiva, se puede decir que hay que seguir investigando bajo la finalidad de volver más firmes los contenidos conceptuales y teóricos, que cada etapa signifique un progreso, pues la heurística positiva de un programa tiene como misión guiar el trabajo del investigador para evitar confusiones y pérdidas. De esta manera, se construyen modelos cuya labor consiste en guiar mediante instrucciones las rutas positivas de la investigación.

Respecto a la heurística negativa de un programa de investigación, Lakatos (1993), plantea que tiene como función mantener intacto el núcleo esencial, pues se remite a ciertas recomendaciones dirigidas a la comunidad científica indicándole aquellas líneas acertadas de actuación que no debe seguir. En concreto, las prohibiciones hacen referencia a que cualquiera que sea la dificultad con la que se encuentre un programa, el investigador no puede modificar nunca un elemento del núcleo. Como escribe Chalmers (2010): “la heurística negativa de un programa consiste en la exigencia que durante el desarrollo del programa el núcleo siga sin modificar e intacto” (p. 67). En pocas palabras, la heurística negativa son las rutas que tienen que ser evitadas para no arruinar el programa de investigación.

Morin (2003), en el artículo denominado “La Epistemología de la Complejidad” inicia explicando el concepto “reduccionismo” como la característica definitoria de los principales modelos epistemológicos del siglo xx. Esta operación se basa en reducir y fragmentar la realidad a su expresión mínima, para después representarla en diagramas locales y observables de modo parcial, con el fin de poder generar una acción de conocimiento. Así, resulta interesante que aunque la idea de la totalidad no es en sí un invento de Morin sino de Plotino, se haya tenido en el olvido en la mayoría de los discursos sobre la naturaleza del conocimiento. De ahí que el logro de este teórico es de gran valía para el pensamiento contemporáneo, pues es un intento por abarcar más posibilidades del conocimiento sin dudar en poner de manifiesto cómo es que nos hemos acostumbrado a pequeñas porciones de lo real, sin tomar en cuenta la naturaleza de lo complejo.

Morin realiza un esfuerzo reflexivo de amplia magnitud con el propósito de superar una discusión de siglos entre lo que él llama *el trono de la realidad empírica* y el *trono de la verdad lógica*, concretamente, empirismo contra racionalismo. Con ello queda claro que su epistemología no piensa ni le interesa pensar qué es o fue primero, si la inducción o la reflexión lógico-deductiva. Por el contrario, el filósofo francés quiere encontrar una manera de conocer, que trascienda toda la tradición occidental y que pueda pensar sin mutilar cada uno de los fenómenos espacio-temporales que suceden en el universo, esto es, aquella vieja idea de conocer lo microcósmico sin desvincularlo de lo macrocósmico.

Ahora bien, es importante señalar que Morin no indica con exactitud qué es la epistemología compleja, pues a lo largo de su obra, él mismo va explorando, reflexionando, y pensando en varios conceptos desde varias disciplinas. Entonces, lo que se muestra son los conceptos más importantes para ir comprendiendo su epistemología: la concepción bioantropológica del conocimiento, la incertidumbre, la copertenencia mente-cerebro, el mundo como representación, la noología, y algunos ejemplos para comprender la complejidad.

Este autor señala que el conocimiento no está aislado, pues depende de condiciones físico-bio-antropo-socio-culturales-históricas y sistémico-lingüísticas-paradigmáticas, de producción y organización. Con esto, es preciso comprender que Morin intenta reconciliar todos los ámbitos de lo humano desde todas las explicaciones disciplinares que existen hasta el momento. En cierto modo, lo que hace es integrar los diversos discursos por los que fluye el conocimiento y tratar de armar un rompecabezas.

De cierta forma, no está de acuerdo en la nula conexión de las disciplinas científicas, o de los sistemas teóricos aislados que no tratan de buscar una conjunción para encontrar conocimientos más completos. Esto es fácil de comprender, pero desafortunadamente en algunas ocasiones no es divulgado, ni mucho

menos instrumentado en las aulas. Así, por ejemplo, no podemos negar que somos seres físicos puesto que estamos hechos de luz, de energía. Del mismo modo, somos seres biológicos por el simple pero sorprendente hecho de que estamos vivos y es la vida, como concepto esencial, lo que nos atraviesa y mantiene en el planeta Tierra. Somos seres antropológicos porque somos el resultado de una evolución de siglos con nuestra respectiva naturaleza racional, seres culturales porque nos organizamos e interactuamos en una cultura, seres históricos porque vamos dejando un registro, y porque tenemos una concepción del tiempo pasado basada en la memoria; y no menos importante que lo anterior, somos seres lingüísticos porque usamos lenguajes para sobrevivir y tratar de comunicarnos. Finalmente, el problema es que todo se estudia en edificios diferentes. Se nos entrena para formarnos en una sola disciplina, y desafortunadamente, aunque se ponga de moda la interdisciplinariedad, muy lejos estamos de alcanzarla.

En suma, la epistemología compleja está en total desacuerdo con el cartesianismo y el empirismo, como teorías del conocimiento válido. Esto significa que ya no es posible seguir pensando en la dicotomía clásica de sujeto y objeto heredada de la tradición aristotélico-cartesiana donde se conoce una concepción lógico-lineal basada en razonamientos de naturaleza deductiva, que conoce lo real mediante juicios, categorías, y principios, donde lo racional toma mayor importancia que lo empírico, o en otros casos, lo empírico sobre lo racional (Morin, 2004).

Lo anterior supone, que ni lo racional-deductivo ni lo experimental-inductivo visto desde una forma tradicional, importan para la epistemología de lo complejo. Importa, por tanto, trascender estos modelos cognitivos tradicionales, que la mayoría de las veces los traemos infiltrados a modo de *imprinting*, es decir, como una marca heredada en nuestro pensamiento por parte de todas las instituciones a las que hemos pertenecido (familia, escuela, instituciones laborales etc.), sin tener la posibilidad de crear o generar nuevos modos de pensamiento. En este sentido, el profesor Morin aspira a generar una teoría del conocimiento compleja, superando los *imprintings*, las normalidades, los programas de investigación, y toda explicación que implique ideologías impuestas de antemano. En resumen, el proyecto de investigación del filósofo francés inicia buscando rupturas dentro de lo que se desvía al interior de una pauta de pensamiento estable, para buscar anormalidades y crear otras formas de pensar.

A manera de cierre

El objetivo de este capítulo consistió en examinar algunas de las principales perspectivas epistemológicas del siglo xx con el fin de que sea utilizado como un texto didáctico que introduzca a los profesores, investigadores y estudiantes, en el campo

de la investigación, ya que es una práctica poco explorada por parte de algunos actores educativos en este campo. De esta manera, revisamos el origen del concepto epistemología desde la filosofía griega de Platón, así como algunos conceptos contemporáneos que aclaran y problematizan sobre el deber ser de esta disciplina.

Vimos algunas premisas básicas del Círculo de Viena, entre las que sobresalen su negación tajante del conocimiento metafísico derivado de la filosofía, por el hecho de que, según este grupo de pensadores, se trata de proposiciones irracionales, carentes de verificación, existentes sólo en la mente de algunos filósofos que pretenden explicar lo que está más allá de lo evidente. Así, examinamos cómo a esta serie de filósofos y físicos los une un conjunto de preocupaciones compartidas, las cuales se pueden apreciar en el consenso que elaboran con respecto al inductivismo como motor clave de la investigación científica. En este sentido, fue conveniente precisar que por los alcances mínimos de este texto introductorio, no fue posible explorar a todos los representantes de esta escuela epistemológica, por lo que, sólo revisamos los aportes de Carnap y Popper. Cabe señalar que el filósofo alemán destaca por su firme inclinación hacia el positivismo lógico desde una posición afincada en la defensa de los enunciados observacionales, de carácter eminentemente racional y enfocados en la consecución de un conocimiento claro y verificable. De ahí que retomar y repensar una posición verificacionista en la actualidad pueda ser de gran relevancia en tiempos de *fake news*, relativismo posmoderno, negacionismo y antivacunas. ¿Estás seguro que las vacunas son una construcción social? o peor aún, ¿será que las vacunas son parte de un gran plan conspiracionista?

Por otra parte, también revisamos el falsacionismo de Popper como una perspectiva epistemológica un tanto radical, por el hecho de que las teorías no son un conjunto de reglas definitivas que explican fenómenos de manera inamovible, sino que están sujetas a la falsificabilidad, esto es, a la práctica de falsearlas ante la aparición de un elemento, hecho o fenómeno que contradiga o refute lo que ya era conocido y explicado. Ante ello, el aporte de Popper sigue vigente y puede ser de gran ayuda para cualquier agente inmerso en la investigación, dado que propicia la reflexión sobre la propia práctica, en torno a las teorías utilizadas para explicar la realidad, y principalmente, para confrontar y cuestionar las dimensiones que ya damos por conocidas ante tal o cual teoría que utilizamos de manera habitual. Así, el filósofo nos puede orientar a cuestionarnos ¿estás seguro que los argumentos de tu teoría siguen vigentes?, ¿será posible tomar distancia de esa teoría que tanto utilizas y probar con otras?

Aunado a lo anterior, revisamos la perspectiva epistemológica de Thomas Kuhn. Explorando los conceptos clave de su modelo epistemológico, nos percatamos de la gran valía de esta teoría en el contexto contemporáneo, ya que sitúa a los paradigmas en una temporalidad histórica, siguiendo y localizando los contextos específicos de

donde emergen, y además, apostando por visibilizar las revoluciones científicas. Dicho esto, analizamos la normalidad de los programas, periodos de estabilidad y consenso entre las comunidades científicas, y también, la llegada de los desacuerdos. En tal sentido, vimos cómo la historia de cada disciplina científica con sus aparatos teóricos es indispensable para el conocimiento del desarrollo de cada campo, y a su vez, para dar cuenta de los logros obtenidos, y los retos no resueltos.

En esta misma vía exploramos la noción de metodología de los programas de investigación del filósofo húngaro Imre Lakatos, la cual suponemos puede potenciar la reflexión epistemológica en la medida en que conserva las líneas de investigación por un tiempo considerable, cuidando los supuestos básicos y avances, sin dejar de lado que también están en constante crecimiento y que si están equivocadas, pueden regresar a buscar los detalles del error y rectificarlos sin la necesidad de derribar todo el trabajo que se ha realizado por parte de los científicos envueltos en dichas investigaciones.

Por último, abordamos la epistemología de la complejidad propuesta por el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin. Observamos cómo esta perspectiva lucha por contrarrestar visiones reduccionistas y fragmentadas de la realidad, para ampliar la mirada y los sentidos ante un universo siempre cambiante y entretrejido, donde se desvanecen las fronteras entre naturaleza y cultura.

Como reflexión final, vale la pena interrogarnos ¿qué nos puede enseñar la epistemología?, ¿cuáles son las ventajas reflexivas que emergen ante un conocimiento básico de epistemología?, ¿por qué en ocasiones no se incluye dentro de los currículos de posgrado?

Referencias

- Bunge, M. (1981). *Epistemología*. Siglo XXI.
- Castillo, K. (2015). *Concepciones epistemológicas de profesores-investigadores de Química e Historia*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Carnap, R. (1993). *La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje*. Fondo de Cultura Económica. (FCE).
- Carnap, R. (1989). El carácter metodológico de los conceptos teóricos en Filosofía de la ciencia: teoría y observación. En L. Olivé y A. Pérez, (Comps.), *Filosofía de la ciencia: teoría y observación* (pp. 70-115). Siglo XXI.
- Chalmers, A. (2010) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza*. Siglo XXI.
- García, M. y Zamorano, R. (2004). Descripción de las concepciones epistemológicas de los docentes universitarios.

- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Lakatos, I. (1993). *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Alianza Editorial.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (1975). *La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento*. Grijalbo.
- Leyva, J. (2009). Los presupuestos teóricos de la epistemología compleja. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, núm. 61, pp. 1-13.
- Mendoza Loyola, C. I. (2018). Lakatos y Feyerabend: Un antagonismo sobre el desafío del Falsacionismo Popperiano. *Phainomenon*, vol. 17, núm. 1, pp. 32-52. <https://doi.org/10.33539/phai.v17i1.1276>
- Menna, S. (2012). Los revisionistas de Carnap y la lógica de la ciencia. *Prometeus* núm. 10, pp. 25-37. <http://200.17.141.110/periodicos/prometeus/10/2.pdf>
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*. vol, 20, núm. 2, pp. 1-13. http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Olivé, L. y Pérez, A. R. (1997). *Filosofía de la ciencia: teoría y observación*. Siglo XXI.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la Investigación Científica*. Tecnos.

Capítulo 4

Investigar en educación: una cuestión de identidad epistémico-docente

Adrián Hernández Vélez

Introducción

La intención de formarse como investigador en el campo de la educación, requiere, en principio, preguntarse qué implica estudiar un posgrado en este campo del conocimiento. Las posibles respuestas pueden establecerse en torno a la idea de la habilitación como investigadores, así como a la profesionalización en materia de gestión pedagógica. Tomando como eje conductor la primera de éstas, surge la necesidad de preguntarse qué es un investigador y en qué consiste su labor. Las respuestas que se construyan en torno a esta última pregunta, encuentran un cauce de doble vertiente: la primera y más recurrente se articula sobre afirmaciones metodológicas que hacen referencia a procedimientos ordenados y documentados, conforme a los cuales se responde a problemáticas vinculadas a un entorno laboral. La segunda vertiente se ubica sobre la dimensión epistemológica, en torno a la cual, se considera que la investigación permite contribuir al desarrollo del estado del conocimiento. Ambas respuestas conducen a indagar cómo es que en el proceso de investigación se determina que lo hallado puede ser considerado como conocimiento y no quedarse atrapado bajo la condición de afirmaciones superficiales. La respuesta a este interrogante se encuentra implícito en la estructura de ambos planteamientos, aunque muchas veces son abordados sin acceder al sentido auténtico de lo que implican como afirmación y como base instrumental, no obstante, se llega a la categórica afirmación de que la dimensión epistemológica es la que dota de argumentos válidos a los investigadores para que puedan afirmar por qué sus hallazgos pueden ser considerados como conocimientos.

Aunado a estas primeras reflexiones, en lo concerniente a la habilitación epistemológica de los estudiantes de posgrado, se ha reconocido que al elaborar su tesis, uno de los primeros retos que enfrentan consiste en superar su predisposición metodológica, la cual una vez desbordada, les permitirá apropiarse de los fundamentos

epistemológicos de su labor (Zapata, 2005). Este hecho permite ver que al hacer investigación, el principal reto consiste en la definición de las intenciones de generación de conocimiento (Gadamer, 2001), situación posible mediante la construcción de su identidad epistemológica, que al inicio, en ocasiones se presenta de forma parcial, entre otros factores, debido a la inacabada construcción de su identidad docente. En los posgrados en educación, suelen ingresar estudiantes con la intención de investigar fenómenos relacionados con sus contextos laborales, sin embargo, para algunos, su interés surgió con su adscripción laboral, mientras otros han sido formados en áreas afines con intenciones profesionalizantes, lo que implica que cuenten con distintos niveles de consolidación de su identidad docente, por lo que algunos privilegian una visión instrumental de la educación, mientras otros han accedido a su naturaleza humanista y política. No obstante, pretenden incursionar en el mundo de la investigación, con cierto grado de conciencia respecto a las dos identidades (Hernández, 2020). Tomando en cuenta estas ideas, se sostiene que el desarrollo exitoso de su estudio requiere de que conformen su identidad epistemológica-docente, por lo que en los siguientes apartados se revisa la génesis de los posgrados en Educación, enfatizando su naturaleza investigadora, para posteriormente abordar a la identidad como objeto de estudio, hasta posicionar una propuesta para orientar la formación de la identidad epistemológica y docente de los estudiantes de posgrado en el campo de la educación.

Génesis y evolución de los posgrados de Educación en México

Los programas de posgrado, conforme a Pacheco y Díaz (2009), surgieron en México teniendo como antecedente la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, cuyo propósito consistió en promover un mayor nivel de especialización de profesores y alumnos, así como impulsar la investigación científica para la docencia. Para 1940 se instituyó como Escuela de Graduados quedando formalizado el establecimiento del posgrado, el cual buscó ofrecer una mejor formación de profesionales, así como otorgar grados que permitieran atender los requerimientos de investigación. Así inició la oferta de este tipo de programas, sin embargo, su expansión, lejos de obedecer a las demandas de investigación universitaria y a las exigencias de desarrollo científico, se basó en la expansión de los servicios educativos derivados de la masificación de la educación superior, que fundamentalmente se manifestó a partir de la década de los años setenta (Mendoza, 2001; Kent, 2010). El surgimiento de las maestrías en Educación también se vio supeditado a esta lógica instrumental, aunque su incremento fue todavía mayor con relación al reportado en otros campos del conocimiento, así que, si bien compartió una naturaleza próxima a la formación para la investigación, en la

práctica, también quedó atada a una lógica de respuesta a las exigencias y modelos de desarrollo de formación de profesionales, antes que a la necesidad de impulsar la cultura de la investigación científica (Pérez, 2007).

En las décadas de los años ochenta y noventa, las restricciones del mercado de trabajo generaron la devaluación de los títulos profesionales, por lo que particularmente en el sector educativo, se registró un incremento de maestrías en Educación cuya base de existencia se orientó a una lógica de credencialización, promoviendo una tendencia de profesionalización vía estudios de posgrado (Pérez, 2007; Pacheco, 2009), lo que derivó en la sobreoferta de profesionales y en una creciente demanda para cursar este tipo de programas que se distanciaron de sus propósitos iniciales, situados en torno a la investigación. Afirman estos autores, que se trata de maestrías que tienen el objetivo de formar para hacer frente a la competencia profesional de los títulos en el campo laboral o para promover la mejora del prestigio que supone la obtención de un posgrado, es decir, se trata de habilitación con intención de impacto reputacional vinculado con posibilidades de ascenso en la estructura laboral, no obstante, en su constitución y promoción, la mayoría de estos programas promueve imaginarios de academia profesionalizante con equilibrio respecto a la habilitación para la investigación, sin embargo, en términos efectivos, suele tratarse de narrativas curriculares que no sólo se ubican lejos de la formación de investigadores, sino todavía más, señala Pérez (2007), puede tratarse de propuestas que sólo recorren los objetivos de los programas de licenciatura hacia el posgrado, mostrándose más como espacios de especialización y profesionalización antes que como un entorno de investigación y desarrollo académico, así, proliferó un incremento desmedido cuya base formativa se correspondió con una lógica comercial y una filosofía de investigación fragmentada, incluso, muchas veces anulada en el currículo, lo que resulta lógico cuando las maestrías en educación no surgen como una evolución natural de la disciplina educativa, debilitando su constitución conceptual, epistemológica y metodológica propias de la investigación, mostrando una débil conformación de su tradición. Incluso, en instituciones de educación superior clasificadas por Muñoz (1997), como de absorción de la demanda con carácter emergente, se encuentran maestrías que ante esa creación desarticulada suelen mostrar en el extremo la ausencia de una relación con su propia naturaleza educativa, incluso, distantes de las ciencias sociales y humanidades.

En general, se puede enfatizar que la naturaleza de los posgrados surgió orientada hacia la investigación, pero debido a su incremento y diversificación, se encaminó con mayor medida hacia tendencias profesionalizantes, por lo que se reconoce la necesidad de articular ambas perspectivas con base en la delimitación de su filosofía institucional y modelo educativo-curricular. En suma, la

revisión general respecto a los rasgos formativos de los estudiantes que incursionan en los posgrados en Educación, así como la comprensión de la génesis y evolución de los programas en los cuales se forman, constituyen una veta para promover la conformación de su identidad epistemológica, compatible con la articulación de su identidad docente, por eso, llegado este punto, resulta preciso abordar a la identidad como objeto de estudio.

Reflexiones en torno a la identidad como objeto de estudio

La identidad constituye un proceso complejo que requiere que cada persona asuma plenitud sobre su existencia y sobre la forma en que se relaciona, identifica y diferencia de los demás. Se trata de un campo que ha sobresalido en diferentes ámbitos y al mismo tiempo se ha complejizado, logrando el reconocimiento de la comunidad académica y su construcción multidisciplinar. En este caso, para su revisión, han sido planteados tres ejes de análisis: el primero corresponde a la revisión de su génesis como campo de estudio, así como de los puntos de tensión que ha generado su presencia en múltiples disciplinas, situándose como un tema saturado y al mismo tiempo, condicionado por la indefinición semántica que cuestionan Brubaker y Cooper (1999). En el segundo eje se recupera la tesis de Zizek (2003), para quien la identidad de un terreno ideológico se soporta en la posibilidad de definir un *punto nodal*, el cual tiene la función de articular el sentido de *significantes flotantes* que se encuentran deslizándose en cualquier dirección de pensamiento. El valor de su propuesta conceptual radica en la aportación implícita de un modelo para articular la identidad epistemológica. Por último, en el tercer eje se afirma la necesidad de que todo investigador, antes de asumir una predisposición metodológica, debe conformar su identidad epistemológica, que consiste en el posicionamiento que le permitirá argumentar por qué sus hallazgos constituyen conocimiento y no sólo afirmaciones laxas.

En referencia al *primer eje de análisis*, Brubaker y Cooper (2001), sostienen que la identidad consiste en un tema recurrente en diferentes momentos de la historia de la humanidad, no obstante, su inserción en el análisis social contemporáneo se desarrolló en los años sesenta en Estados Unidos con Erikson, quien acuñó el concepto de *crisis de identidad*, situándose desde entonces con resonancia, en el léxico periodístico y en el ámbito académico y político. Algunos de sus antecedentes están instalados en torno a los problemas de la *sociedad de masas* y las rebeliones generacionales registradas en los años cincuenta y a partir de los sesenta en lo concerniente al movimiento *Black Power* y otros movimientos étnicos que promovieron afirmaciones de identidad, que si bien se encontraban instaurados en el orden individual, con la influencia de Erikson transitaron a un nivel colectivo.

También plantean que en la década de los años setenta se registró un uso excesivo de la palabra “*identidad*”, incluso, derivando en su percepción como el gran cliché de la época. En la década de los años ochenta, en el marco de una agenda cultural situada en temas de raza, clase y género, el tema fue retomado por las humanidades y su auge se consolidó proliferando dentro y fuera del ámbito académico, lo que a la postre implicó la sobreproducción del término y su posterior devaluación, no obstante, este evento derivó en la generación de múltiples formas de interpretación, permitiendo identificar dos categorías predominantes en la definición de identidad que corresponden a la *práctica* y las de *análisis*. Las primeras son categorías folklóricas o nativas y están vinculadas a las circunstancias cotidianas de los actores sociales ordinarios, en torno a las cuales su experiencia permite que atribuyan sentido a sí mismos, así como a lo que comparten otros y al mismo tiempo los diferencia de ellos. Las categorías de análisis son usadas por los analistas sociales en un ejercicio constante por *reificar* la realidad. Al final, términos como raza, etnicidad o nación, sostienen una conexión recíproca entre sus usos prácticos y analíticos o bien, pueden diferenciarse de forma clara sin que el predominio práctico implique su uso como categorías de análisis.

En general, más allá de los puntos de tensión registrados en su origen y desarrollo, entre los que destaca su indefinición semántica y saturación instrumental, fueron propuestos diferentes modelos a través de los que se buscó explicar cómo se configura la identidad. Entre estos y como *segundo eje de análisis*, se encuentra el propuesto por Žižek (2003), autor que se preguntó qué es lo que crea y sostiene la identidad de un terreno ideológico determinado, más allá de todas las variaciones posibles de su contenido explícito. El *punto nodal* es el elemento que *acolcha*, es decir, unifica un cúmulo de *significantes flotantes*, deteniendo su deslizamiento y definiendo su significado, como se muestra en la Figura 1. y Figura 2.

Figura 1. Identidad epistemológica dispersa

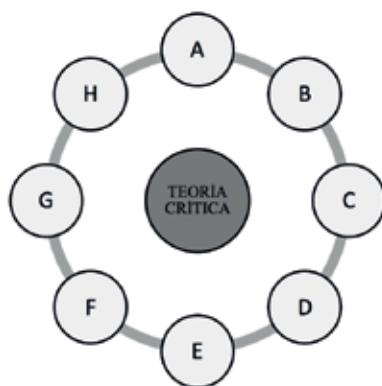
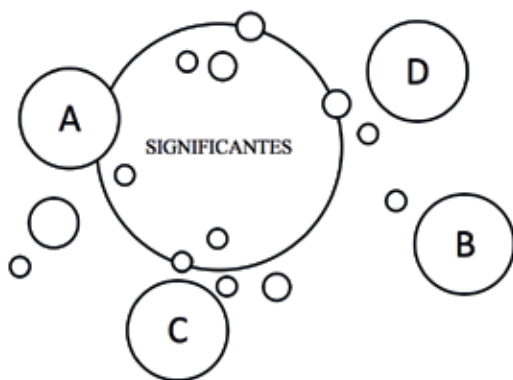


Figura 2. Identidad epistemológica articulada



La identidad es un ente abierto, compuesto por significantes flotantes que son cohesionados por un punto nodal que se presenta como un posicionamiento ideológico que dota de sentido a la forma en que es interpretada la realidad, así como a la manera en que se construye un compromiso político estando insertos en dicha realidad. Integrado a este argumento, su propuesta permite identificar la conexión recíproca entre las categorías de la identidad, prácticas y de análisis, por lo que es recuperada como la base que permite explicar cómo construyen su identidad epistemológica quienes en los posgrados se forman como investigadores. Al desarrollar una investigación, el punto nodal se sitúa en la escuela epistemológica desde la cual el investigador se incorpora con la intención de generar nuevos conocimientos. Atendiendo a este planteamiento, en el *tercer eje de análisis* se afirma la necesidad de que los investigadores en formación se ubiquen por encima de toda predisposición metodológica, por lo que deben conformar su identidad epistemológica, que les permitirá argumentar por qué sus hallazgos deben ser considerados como conocimientos y no sólo como afirmaciones laxas.

La epistemología, conforme a Lora y Sánchez (2012), se encarga del estudio de la génesis del conocimiento, de sus principios y métodos, aunque, como afirman Castro y Morales (2016), se trata del conocimiento científico contenido en el positivismo de Comte. Sin embargo, para Gadamer (2007), la verdad no es exclusiva del método cartesiano, este aspecto implica la existencia de otras escuelas que también tienen sus propias formas de explicar el origen del conocimiento. En la Tabla 1., se muestran las principales escuelas epistemológicas, distinguiéndose entre la visión hegemónica *eurocentrista* y el surgimiento de corrientes alternativas que apuestan por otras formas de concebir la realidad, se trata de la teoría crítica, que si bien se concibe en el contexto europeo, se asume

como una alternativa que se relaciona estrechamente con la interculturalidad y las epistemologías del Sur.

Tabla 1. Escuelas epistemológicas

Paradigma	Descripción
Materialismo	Todo cuanto existe es materia, por lo que en última instancia, sólo existe la realidad material. La materia es el fundamento de la realidad y de sus transformaciones (Briones, 2002).
Racionalismo	La razón es la fuente de todo conocimiento humano, que será considerado como tal, en tanto sea lógicamente necesario y universalmente válido (Verneaux, 1997).
Empirismo	La única fuente del conocimiento humano se encuentra en la experiencia, por lo que la mente sólo registra el conocimiento que proviene de este proceso (Hessen, 1982).
Idealismo	Mantiene una estrecha relación con el racionalismo. Sostiene que los objetos físicos no pueden tener existencia a partir de una mente que sea consciente de ellos. Mientras el racionalismo se ocupa del medio de conocimiento, el idealismo se enfoca sobre su valor (Llano, 1984).
Positivismo	El conocimiento debe proceder de la experiencia sensible, por ende, su aceptación sólo deriva de la observación y comprobación mediante la experimentación (Briones, 2002).
Fenomenología	Toda acción de la consciencia está dirigida, por lo tanto, representa una intención, mediada conforme a lo que se ha planteado para el ser en sí mismo, desempeñando un papel crucial en la percepción que éste tenga sobre el objeto, así la intención recupera la esencia pura de la conciencia (Lora y Sánchez, 2012).
Hermenéutica	Reflexión filosófica universal que se ocupa de la correcta comprensión e interpretación de los textos, mediada por la historia y el lenguaje. Entre sus principales tesis, sostiene que la verdad no es exclusiva del método científico, por lo que en humanidades, existen otras fuentes para generar conocimiento (Gadamer, 2001).
Teoría crítica	Pensamiento multidisciplinario que pretende construir una mejor sociedad a partir de la emancipación humana. Puede entenderse como una actitud de duda frente a la realidad y a la propia ciencia, que bajo una concepción más próxima a su desarrollo contemporáneo, ya no privilegia a la revolución como el epicentro de las transformaciones, sino al hecho de conservar lo que resulta positivo del enfoque tradicional, es decir, de lo que se somete a discusión, articulándolo con las nuevas formas de pensar la realidad (Horkheimer, 1974).
Epistemologías del Sur	Conjunto de epistemologías que se sitúan en el sur ideológico, antiimperial y decolonizador. Constituyen un reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, sean científicos o no científicos, así como de nuevas formas de relación entre tipos de conocimientos y de la reflexión desde las prácticas de los grupos sociales que han sufrido de manera sistemática la destrucción, opresión y discriminación, causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad que han privilegiado lo material por encima de la consciencia social, intentando bloquear prácticas emancipatorias y el diseño de formas alternativas de sociedad (De Sousa, 2010).
Interculturalidad	Posicionamiento que promueve el reconocer que no se existe sin los otros, que somos parte de una misma y única especie humana, que los diversos rostros, idiomas, tradiciones y costumbres, son expresiones de una diversidad que nos enriquece como humanidad. No existe la cultura, sino las culturas, no es posible considerar que hay culturas superiores e inferiores ya que esas diferencias son producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas (Fornet-Betancourt, 2007).

Ejes articuladores de la identidad epistemológica

La identidad epistemológica consiste en el posicionamiento que asume el investigador para sí mismo y como parte de una comunidad académica, para orientar sus intenciones de generación de conocimiento, por lo que se encuentra condicionada por las formas en que cada escuela argumenta su naturaleza, como se explica en la Tabla 1. Tomando en cuenta el concepto desarrollado por Zizek (2003), fueron recuperados sus elementos semánticos como los componentes estructurales que permiten articular la identidad epistemológica de los investigadores en formación.

1. *Punto nodal*: corresponde a la noción de *escuelas epistemológicas*, es decir, el investigador se posiciona sobre algunas de las escuelas para generar conocimiento. Implica comprender la naturaleza de la investigación, por lo que en este caso y para fines didácticos, son planteados como dos extremos, el positivismo-empirismo y la fenomenología-hermenéutica.
2. *Significantes flotantes*: competen a dos familias de dispositivos; transversales y transitorios. Entre los primeros se encuentran los ontológicos, lingüísticos, ideológicos, docentes (pedagógico-didácticos), histórico-culturales y teórico-metodológicos. Los de carácter transitorio son los resilientes, residuales y técnicos. En conjunto, se ven estructurados con base en la orientación epistemológica asumida en el punto nodal, dependiendo de la orientación reconocida, cada significativo flotante será interpretado en consecuencia. En la Tabla 2., se presenta la clasificación de los significantes, así como una idea base sobre lo que cada uno abarca en el proceso de configuración de la identidad epistemológica de los estudiantes de posgrado.

Tabla 2. Significantes flotantes de la identidad epistemológica

Familia de significantes flotantes	Significantes flotantes	Función
Transversales	Ontológicos	Idea de ser que rige la forma en la que se da sentido a la realidad. Se trata de la noción que orienta la manera en que se concibe a los seres humanos en el marco de investigación y en todo proceso social.
	Lingüísticos	El lenguaje constituye el medio en el que se realiza el acuerdo entre los interlocutores a través del diálogo. El lenguaje, en sí mismo, refleja ya una concepción del mundo (Morales, Benavidez, Reséndiz y Franco, 2012), por eso, la apropiación de la escuela epistemológica orientará la construcción de los argumentos teóricos y metodológicos, evitando que incurra en contradicciones en el desarrollo de sus narrativas, así como en la construcción de sentido a los datos que conforman la base de sus hallazgos. También corresponde al capital lingüístico que permite la comunicación en circunstancias cotidianas, así como en experiencias especializadas o en el surgimiento de nuevos sentidos al lenguaje que derivan en una nueva crónica alfabetizadora, impulsada por entes histórico-sociales y político-institucionales.

Familia de significantes flotantes	Significantes flotantes	Función
Transversales	Ideológicos	La ideología, siguiendo a Sánchez (1993), constituye el conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad, las cuales responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto dado, por ende, se reconoce que la investigación no se construye al margen de dicha ideología, al contrario, establece el punto de partida desde el cual es argumentada la realidad, asumiéndose en el marco de ideas de un grupo social, definiendo los bordes de la conciencia, no sólo para enfatizarlos, sino también para cuestionarlos, bajo esta lógica dota de sentido práctico a la investigación, definiendo el horizonte desde donde la realidad es interpretada y transformada.
	Docentes (pedagógico-didácticos)	Referente a la filosofía pedagógica-gestora, y a su aparato teórico y metodológico, así como a los saberes didácticos a través de los cuales movilizan su función directivo-docente, para investigar su contexto con la intención de generar conocimientos y transformarlo.
	Histórico-contextuales	El investigador no sólo está construido por la percepción de sí mismo, sino también por las herencias culturales y formas simbólicas que le permiten identificarse con un contexto. En cuanto al tiempo, todo proceso de investigación está sujeto a una temporalidad, sin embargo, los objetos de estudio que indaga no son producto de lo inmediato, por el contrario, lo trascienden, recuperando lo transcurrido que pertenece a la tradición sobre la cual ha sido formado.
	Teórico-Metodológicos	Aparato teórico y metodológico seleccionado para analizar los objetos de estudio del campo educativo. Se sostiene en estricta consistencia con la selección del punto nodal, ya que nodal, se asume una o unas escuelas epistemológicas desde las que el investigador se identifica para afirmar qué es el conocimiento, en tanto la metodología constituye la parte instrumental de la epistemología que responde cómo se genera el conocimiento.
Transitorios	Resilientes	Actitudes que permiten enfrentar el riesgo de fracaso en el proceso de comprensión e interpretación de un objeto de estudio, es decir, en el proceso de investigación.
	Residuales	Conocimientos que escapan al lenguaje científico-académico y que se reconocen en la tradición del contexto cotidiano, sin embargo, tienen implícitas formas de acceso a la comprensión e interpretación de la realidad educativa, heredadas de actores que han formado parte de su trayectoria formativa y profesional.
	Técnicos	Recursos digitales (plataformas, bases de datos, software, etc.), empleados en el desarrollo de la investigación. Requieren habilidades digitales y la capacidad de análisis para el acceso a fuentes de información, así como la disposición latente a la actualización ante la condición efímera de los avances tecnológicos y de la información.

Los significantes transversales son permanentes, se mantienen una vez que los investigadores en formación comprenden, interpretan y actúan, con base en la apropiación de una escuela epistemológica. Los significantes transitorios se presentan en momentos concretos, son efímeros, no obstante, resultan fundamentales para lograr el proceso de comprensión e interpretación de lo vivido. Ambas formas se entrelazan permitiendo entender la realidad educativa y actuar conforme a sus preceptos institucionales en materia de investigación. La conformación de la identidad epistemológica, implica estructurar de manera coherente las formas de análisis, así como las narrativas teóricas y metodológicas, además de la construcción de sentido a los datos, partiendo de lo que se asume por conocimiento, conforme a las escuelas epistemológicas seleccionadas y la inmediata alineación de los procesos que se desarrollan en cada uno de los significantes flotantes, tal como se expone en la Tabla 3.

Tabla 3. Ejemplo de consistencia epistémico-metodológica

Posicionamiento epistemológico	Posicionamiento metodológico	Diseño del estudio	Técnicas	Instrumentos
Fenomenológico-hermenéutico	Cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico • Etnometodológico • Fenomenológico • Hermenéutico • Investigación-acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Grupos focales • Observación 	<ul style="list-style-type: none"> • Guion de entrevista • Matriz de diálogo • Guion de observación
Positivista-empírico	Cuantitativo	<ul style="list-style-type: none"> • Experimental • Cuasi experimental • No experimental 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario • Escala Likert

Una vez lograda esta articulación, el estudiante deberá manifestar sus intenciones de generación de conocimiento en estrecha relación con su identidad docente, de esta manera se convierte en el filtro que se aproxima a la realidad educativa, en tanto la identidad epistemológica, se encarga de esclarecer la naturaleza del conocimiento que pretende generar, implementando la metodología de la investigación.

Los ejes articuladores de la identidad docente

Atendiendo a la misma estructura conceptual recuperada de Zizek (2003), también ha sido articulada la base de la identidad docente. En este caso, el *punto nodal* se muestra bajo el concepto de *ideología*; . Dicha ideología, atendiendo a Van Dijk (2003), tiene que ver con los sistemas de creencias que comparte una comunidad, asumiéndose como el referente que guía y permite interpretar acontecimientos, al tiempo que condiciona las prácticas sociales. En consecuencia, existen diferentes ideologías, y por consiguiente, distintas formas de asumirse como profesores. Bajo la forma de punto nodal y con la intención de construir sentido a la realidad educativa, no es lo mismo situarse desde una base *tecnogerencial* (Nodo A), que como profesor que comulga con la *teoría crítica* (Nodo B), sin duda, cada propuesta articula desde su naturaleza epistemológica, política y metodológica, los significantes flotantes que marcan un posicionamiento frente a la realidad. A continuación, son referidos nueve significantes flotantes, sin que medie su descripción hacia una u otra orientación (nodo), por el momento, la intención consiste en señalar sus rasgos generales.

1. *Concepto de ser humano* que en su carácter ontológico rige todo quehacer institucional y social.
2. *Concepto de educación* que orienta todas las intenciones de formación.

3. *Base teórica social* que rige la interpretación de la realidad y sus múltiples manifestaciones ideológicas.
4. *Base pedagógica* que regula el quehacer formativo de todo docente.
5. *Posicionamiento epistemológico* para argumentar qué es y cómo se genera el conocimiento.
6. *Noción de enseñanza y aprendizaje* que orienta el quehacer docente cotidiano.
7. *Concepto de evaluación* a través del cual se indaga el nivel de logros pedagógicos e institucionales.
8. *Noción de calidad* como proyecto cotidiano de mejora constante.
9. *Reconocimiento de la condición histórica mediante la cercanía a la obra de actores* que hayan contribuido a la construcción del proyecto educativo nacional.

Estos significantes, mientras no estén articulados por un *punto nodal*, pueden desplazarse en una u otra dirección teórico-instrumental, pero cuando están articulados, es posible afirmar la configuración de una identidad docente, que constituye el filtro que permite a todo actor, construir sentido a los hechos educativos, no sólo para tomar un posicionamiento, sino que va más allá y regula su sistema de pensamiento y de lenguaje, además de permitirle instrumentar acciones conforme a esa base ideológica que lo define como parte de una comunidad. En la Tabla 4., se muestra un ejemplo en donde cada significativo flotante cobra sentido a partir de la articulación de dos puntos nodales que representan dos ideologías distintas, lo cual supone, dos formas diferentes de concebir la identidad docente.

Tabla 4. Dos tesis de la identidad docente

Significante flotante	Tesis A (Punto nodal: tecnogerencial)	Tesis B (Punto nodal: teoría crítica)
Concepto de ser humano	Sujeto instrumental cuyo fin radica en reproducir un modelo de sociedad	Ser que es consciente de sí mismo y se encuentra en la búsqueda permanente del fortalecimiento de su condición humana
Concepto de educación	Habilitación académica e instrumental con fines utilitaristas que permitan al capital humano funcionar con eficacia ante las expectativas que se trazan de sí mismo y de su aporte social	Proceso hermenéutico en el cual, la oportunidad de conversar con uno mismo, con los otros y con el contexto, conforman la posibilidad para educar(se) y para transformar la realidad haciendo uso de conocimientos, habilidades y valores con alto sentido humano
Teorías sociales	Tecnogerencial	Teoría crítica
Posicionamiento epistémico	Positivismo-empírico	Fenomenología-hermenéutica
Posicionamiento pedagógico	Pedagogías diversas orientadas hacia fines utilitaristas	Pedagogía crítica y pedagogía radical (pedagogía de la liberación)
Concepto de enseñanza	Proceso de capacitación bajo el estricto dominio del profesor y sin considerar la participación del estudiante	Diálogo abierto, en el que el profesor abandona la mera acción de acumular en el estudiante paquetes de conocimiento, para entonces, promover una actitud de encuentro entre seres humanos

Significante flotante	Tesis A (Punto nodal: tecnogerencial)	Tesis B (Punto nodal: teoría crítica)
Concepto de aprendizaje	Acumulación de conocimientos con la intención de instrumentarlos en la realidad	Actitud de diálogo y disposición a la acción que permita la construcción de conocimientos y experiencias orientadas al despertar de la consciencia de sí mismo y en comunidad, para comprender la realidad y transformarla
Concepto de evaluación	Proceso de medición con fines instrumentales	Proceso que equilibra aspectos cuantitativos y cualitativos para comprender e interpretar la realidad y promover pautas de mejora permanente
Noción de calidad	Isomorfismo	Estado de desarrollo positivo con potencial de mejora permanente en su condición cuantitativa y cualitativa
Referente educativo nacional	Actores internacionales que soportan propuestas pedagógicas	Actores nacionales que han contribuido al desarrollo de un proyecto político-educativo (Barreda, Ramírez, Rébsamen, Sierra, Torres Bodet, Vasconcelos, etc.).

Nota: la información ha sido adaptada de Hernández, 2020.

A partir del reconocimiento de las diferencias entre ambos *nodos*, el docente puede fijar su postura para comprender y hacer frente a los hechos educativos, por lo tanto, esa distancia también forma parte de la base de pensamiento, sobre la cual, asumiendo su rol de investigador, se arrojará a indagar y construir sentido a la realidad que indaga. Así, es posible acotar la reflexión destacando el valor semántico y estructural del concepto de identidad propuesto por Žižek (2003), mismo que constituyó la base para orientar la conformación de la identidad epistemológica y la identidad docente de los estudiantes de los posgrados en educación, en el entendido de que, como consecuencia de la evolución de su naturaleza constitutiva, la mayoría de los programas de maestría apuntalan la formación en materia de gestión educativa e investigación.

Conclusiones

Elaborar una tesis se logra investigando y hacer investigación implica generar nuevos conocimientos o construir nuevos sentidos al conocimiento existente, antes que precisar toda arquitectura metodológica, requiere posicionar la dimensión epistemológica desde la cual, el investigador argumenta por qué lo hallado puede ser considerado como conocimiento, esto es, perfilar su identidad epistemológica. Investigar en educación, también demanda del agente investigador la necesidad de comprender cómo establece su relación con los hechos educativos y, por ende, argumentar los fundamentos desde donde se posiciona para construir sentido a su labor, es decir, precisar su identidad docente. Aunado a lo anterior, en la dimensión metodológica, existe la obligación de comprender los fundamentos del campo del conocimiento del que el investigador retoma el aparato instrumental que será empleado como diseño de su estudio; hacerlo es cuestión de compromiso ético y político.

En el mismo sentido, los posgrados en educación surgieron en México con una tradición orientada hacia la investigación, sin embargo, su evolución y diversificación encauzó su posicionamiento hacia la profesionalización docente y gestora y aunque suele mostrar una visión curricular que promueve la investigación, debe ser asumida como un imperativo, fundamentalmente en programas en los que resulta nulo este tipo de formación, por ejemplo, en los de absorción de la demanda con calidad limitada.

El concepto de identidad de Zizek (2003), puede ser asumido como un referente estructural, sobre el que es posible establecer las bases para diseñar un modelo para formar la identidad epistemológica y docente de los estudiantes de posgrado o de investigadores en formación, por esta razón, con base en sus postulados, fueron presentadas los pilares estructurales para su articulación, no obstante, partiendo de la propia condición de proceso que caracteriza a la identidad, estas propuestas se encuentran abiertas a nuevas pautas que sumen a su fortalecimiento.

Referencias

- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales*. ARFO Editores e Impresores Ltda. <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Epistemologia%20de%20las%20ciencias%20sociales.pdf>
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de “Identidad”. *Apuntes de investigación del CECyP*, núm. 7, pp. 30-69.
- Castro, L., Castro, M., y Morales, J. (2016). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Tecnos.
- Sousa (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Ediciones IVIC.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural.
- Gadamer, H. (2001), *Antología*. Sígueme.
- Gadamer, H. (2007), *Verdad y método*. Sígueme.
- Hernández, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, e816. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/816
- Hessen, J. (1982). *Teoría del conocimiento* (16a ed.). Austral.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Amorrortu Editores.
- Kent, R. (2010). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. FLCSO-Chile; Universidad Autónoma de Aguascalientes/Fondo de Cultura Económica.

- Llano, A. (1984). *Gnoseología*. Universidad de Navarra.
- Lora, J. y Sánchez, J. (2012). *Hacia una metodología de la praxis. La investigación social en gráficas*. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Mendoza, J. (2001). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. CESU/Miguel Ángel Porrúa.
- Morales, B., Benavides, L., Reséndiz, M., Haro, K., Franco, L. y Dixon, E. (2012). *La epistemología y la metodología. Un binomio fundamental para la construcción de la tesis*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Muñoz, C. y Silva, M. (2013). La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 166, pp. 81-101.
- Pérez, D. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. IISUE-UNAM, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Plaza y Valdés.
- Pacheco, T. y Díaz, A. (2009). *El posgrado en educación en México*.
- Sánchez, A. (1993). La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales. Zona Abierta.
- Van Dijk, T. 2003. *Ideología y discurso*. Ariel.
- Verneaux, R. (1997). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Curso de filosofía tomista. Herder.
- Zapata, O. (2005). ¿Cómo encontrar un tema y construir un problema? *Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 29, pp.
- Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.

Capítulo 5

Educación para otrxs mundos posibles: epistemologías para una pedagogía decolonial y feminista

Kenya Herrera Bórquez

Introducción

¿Qué aporta el feminismo en educación?, ¿qué lugar tiene un movimiento teórico-político-feminista en la praxis educativa? En estas líneas, invito a una exploración sobre el tema para que durante el proceso, sea posible señalar las bases de una pedagogía decolonial y feminista, como propuesta educativa, que a mi parecer, responde a necesidades fundamentales de una educación que aborda las problemáticas centrales de nuestros tiempos. Para cumplir con este objetivo, empiezo definiendo el feminismo, sus características y aportes como movimiento social y corriente intelectual. Enfatizo lo último, en función de que como perspectiva teórica, el feminismo ha desempeñado un papel central, junto con otras tradiciones académicas como el poscolonialismo y el postestructuralismo, en hacer críticas medulares al pensamiento occidental tradicional y sus formas de conocimiento. Estas críticas tienen dos vertientes: por una parte, la perspectiva feminista devela problemas epistemológicos y metodológicos en la producción del conocimiento en función de sesgos de género. A pesar de que la ciencia convencional abanderó la objetividad y el control de variables como garantía de una aproximación fidedigna a la realidad, a mediados del siglo xx, científicas y filósofas de la ciencia evidenciaron que la producción de conocimiento científico se moldeaba a supuestos culturales que privilegiaban a los hombres y lo masculino. Este problema es transversal a la producción de conocimiento, es decir, permea qué se elige como objeto de estudio y cómo se decide estudiarlo, reproduciendo las desigualdades de género presentes en la sociedad. Por otro lado, la ciencia como campo de conocimiento, ha incurrido históricamente en lo que Melinda Fricker (2009), llama injusticia epistémica, invisibilizando y minimizando la contribución de las mujeres como

productoras de conocimiento, y anulando la voz y la experiencia de mujeres, particularmente de mujeres no binarias, no heterosexuales y/o de color, al producir conocimiento sobre ellas. El feminismo no sólo planteó críticas sino alternativas para una epistemología que pudiera subsanar estas omisiones y carencias en la filosofía de la ciencia tradicional. Aunque existen diferentes posturas en cuanto a qué constituye un posicionamiento epistemológico feminista, convergen en que tratan de navegar la tensión entre la experiencia concreta y el saber universal (Alcoff y Potter, 1993). En este sentido, las epistemologías feministas problematizan conceptos de las epistemologías tradicionales como la naturaleza misma del conocimiento, la agencia epistémica y la objetividad, pero a la luz de las políticas del campo de conocimiento y de cómo el cuerpo sexuado y las condicionantes sociales del sujeto cognoscente influyen en la producción de conocimiento.

El desarrollo de perspectivas epistemológicas feministas abrió un espacio para otros tipos de conocimiento dentro de las ciencias, sin embargo, estas discusiones se hacen en el seno de una academia feminista blanca en Europa y Estados Unidos, que inadvertidamente reproduce injusticias epistémicas frente a otras voces y experiencias del sur global. Desde Latinoamérica, Asia y África, se aboga entonces, no sólo por una epistemología feminista, sino una epistemología decolonial, que dé cuenta, tanto de las desigualdades de género, como de los desbalances de poder en la generación de conocimiento producto de la colonialidad y la dominación de un pensamiento blanco occidentalizado, a costa de una diversidad de miradas de color que también interpretan y nombran el mundo desde otras perspectivas.

Es a partir de estas reflexiones que se abre el espacio para imaginar, junto a otras voces del denominado sur global, la posibilidad de otra praxis pedagógica feminista y decolonial, guiada por las afectividades, la horizontalidad y la pluralidad de saberes.

Notas aclaratorias sobre feminismo

Como punto de partida, quisiera tomar un momento para explicar qué se entiende por feminismo en este artículo. Dado el clima social actual, donde hay múltiples interpretaciones y tergiversaciones de los feminismos y que paulatinamente está poniendo en riesgo los logros históricos del movimiento alrededor del mundo, conviene definir claramente qué es y qué no es el feminismo. No es un complot mundial, ni una ideología dirigida a destruir la sociedad. En palabras de Gloria Jean Watkins, conocida como bell hooks (2017):

Explicado de forma sencilla, el feminismo es un movimiento para acabar con el sexismo, la explotación sexista y la opresión. [...] A efectos prácticos, es una defi-

nición que implica que el problema es el conjunto del pensamiento y la acción sexista, independientemente de que lo perpetúen mujeres u hombres, niños o adultos. Es lo suficientemente amplia como para comprender el sexismo sistémico institucionalizado; y es una definición abierta. (p. 21).

bell hooks nos proporciona diversos temas en qué pensar con estas palabras. Primero, que el feminismo no equivale a una guerra entre sexos, donde la mujer es igual a víctima y el hombre es igual a enemigo. Es un movimiento de justicia social, que exige darnos cuenta de las injusticias que se cometen contra seres humanos en función del sexo y el género, que estas injusticias se dan en un contexto estructural, es decir, no sólo lo vemos en las relaciones humanas, está imbricado en los discursos y las instituciones que componen lo social.

El foco del problema es el sexismo, y este puede ser perpetrado por cualquiera. En este sentido, el feminismo invita a hombres a que sean conscientes de cómo reproducen ideas y conductas sexistas y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa. Dice Ochy Curiel (como se citó en hooks, 2017), que la autora rompe con esta idea de guerra de los sexos, en el entendido que los hombres pueden ser aliados de la lucha feminista cuando renuncian a sus privilegios de sexo, y que las mujeres pueden sostener el sexismo, cuando no reflexionan sobre cómo reproducen este sistema de discriminación.

En segundo lugar, hooks nos recuerda que el feminismo es una postura radical y revolucionaria. Reconoce que las injusticias están atravesadas por múltiples opresiones y en ese sentido, no es solamente el sexismo, sino el sexismo imbricado con el racismo y la explotación colonial capitalista. De acuerdo con Angela Davis (como se citó en Vergès, 2021), menciona que el feminismo es mucho más que la equidad de género e involucra mucho más que el género. Françoise Vergès afirma que trasciende la categoría mujer basada en un determinismo biológico: el feminismo no se entiende sino que toma en cuenta los retos que enfrenta la humanidad entera amenazada con la extinción. Por ejemplo, Arruzza *et al.*, (2019), frente a una versión liberal del feminismo que reducido a derechos igualitarios para las mujeres, proponen un feminismo para el futuro. No hablan de combatir la desigualdad de género, hablan de combatir la opresión y violencia de género, la explotación capitalista, el racismo y la destrucción ambiental, bajo el entendido de que son amenazas vitales para todo ser humano en el planeta. En este sentido, en esta cadena de ideas, se pone de manifiesto una crítica al feminismo que se reduce a una oposición entre hombres y mujeres y a la equidad de género, y advierte del feminismo civilizatorio (Vergès, 2021), o feminismo liberal (Arruzza *et al.*, 2019), que en aras de los derechos de las mujeres, impone una visión unilateral sobre cuáles son estos derechos y cómo se obtienen, perpetuando así sistemas de opresión basados en raza, clase social y géneros.

En el ámbito académico, las diversas y contrapuestas versiones del feminismo están en constante disputa por el lugar de enunciación, el equilibrio de poder, y los criterios de validez y verdad que se imponen al conocimiento. A lo largo del texto, se muestra cómo se han presentado estas discusiones, primero, para proponer epistemologías feministas, y luego, desde una crítica a las raíces coloniales del feminismo occidental, las epistemologías feministas decoloniales.

Andamiajes de las epistemologías feministas

Afirma Nelly Richard (2008), en su dimensión teórica, que el pensamiento feminista ha participado en el cuestionamiento de los preceptos epistemológicos de la modernidad, para hacer visibles los sesgos que invisibilizan a lo femenino en saberes dominantes, supuestamente objetivos e imparciales. La preocupación se extiende, no sólo al tipo de conocimiento sino a las formas en las que se gesta. “La crítica feminista no puede sino romper los marcos de vigilancia epistemológica y desobedecer los protocolos de disciplinamiento académico que controlan las fronteras de inclusión-exclusión que separan los saberes pertinentes y calificados de los saberes impertinentes y descalificados” (2008, pp. 77-78).

De acuerdo con Karen Hughes (1995), el problema con la epistemología occidental tradicional es resultado de un sistema de valores masculinizado que denigra lo femenino. De este modo, las características del conocimiento dominante, como lo son la objetividad, la racionalidad, la individualidad, la competitividad y la abstracción, tienen un estatus superior a sus opuestos, que son valorados como femeninos e inferiores: la subjetividad, la emocionalidad, la colaboración, la colectividad y la experiencia concreta.

En la ciencia tradicional, algo que damos por sentado, es la idea de que el sujeto cognoscente debe ser absolutamente neutral. La objetividad es una objetividad sin perspectiva, desde un observador sin características, sin marcas distintivas (Waltraud, 2016). Santiago Castro-Gómez llama la *hybris del punto cero* a esta objetividad científica, y explica:

El lenguaje universal de la ciencia no tiene un lugar específico en el mapa, sino que es una plataforma neutra de observación a partir de la cual el mundo puede ser nombrado en su esencialidad. Producido ya no desde la cotidianidad (*Lebenswelt*), sino desde un punto cero de observación, el lenguaje científico es visto por la Ilustración como el más perfecto de todos los lenguajes humanos, en tanto que refleja de forma más pura la estructura universal de la razón. (Castro-Gómez, 2007, p. 14).

Desde este punto cero, cuando se nombra un conocimiento como científico, presupone una neutralidad y universalidad que lo posiciona fuera de intereses políticos y económicos particulares. Sin embargo, la pretensión de este lugar de enunciación enmascara una posición política que “no solamente niega otras posibles formas de conocer y actuar, sino que hace de quien posee la razón y la verdad, el legítimo portavoz de todos (Olarte, 2007, p. 177).

Bajo el cobijo de esta supuesta objetividad, la ciencia, como institución, se vuelve cómplice de producir ciertas “verdades” que no son neutrales, y que son instrumentales para sostener estructuras sociales discriminatorias que refuerzan las injusticias sociales. Las epistemologías feministas cuestionan esta idea de objetividad y remarcan cómo estas aproximaciones tradicionales no reconocen la influencia del contexto y la perspectiva del sujeto cognoscente, que es la persona responsable de generar preguntas, conducir investigación y decidir en última instancia qué cuenta o no como conocimiento. La academia feminista evidencia los sesgos que permean el proceso de generación de conocimiento, para demostrar los juicios de valor que moldean a la ciencia y que históricamente, resultan en el privilegio de ciertos conocimientos sobre otros, y en el silenciamiento de ciertas voces que no cumplen con los criterios para participar en la generación de conocimiento (Wigginton y Lafrance, 2019, p. 4).

Melinda Fricker (2009), habla de injusticias epistémicas para denotar las consecuencias de estas jerarquizaciones en la producción del conocimiento. La injusticia epistémica puede ser testimonial, que ocurre cuando el prejuicio hace que el que escucha le dé poca credibilidad al que enuncia el conocimiento, por ejemplo, prestarle menos importancia a algo porque lo dice una mujer, elegir citar a un autor europeo y no a un latinoamericano aunque digan lo mismo, y también puede ser hermenéutica, que tiene que ver cuando una carencia en los recursos interpretativos pone a alguien en una situación de desventaja para poder entender la experiencia social desde los términos del conocimiento dominante, concretamente, cuando se asume que la educación en línea es posible de manera general en un país donde hay comunidades sin luz eléctrica.

Las epistemologías feministas, junto con otras epistemologías contrahegemónicas sostienen que todo conocimiento es un conocimiento situado, en otras palabras, refleja la posición del que produce conocimiento en un momento histórico y en un contexto sociocultural particular. La idea del conocimiento situado es reconocer que los sujetos cognoscentes tienen diferentes locaciones sociales, es decir, poseen diferentes estatus sociales de opresión o privilegio, que cuentan con el potencial de permitir diferentes perspectivas epistémicas (Ashton y McKenna, 2020, p. 32). En este sentido, la persona que conoce, lo hace desde su género, su raza, su posición social, su orientación sexual, y eso necesariamente moldea su lectura del mundo.

Donna Haraway argumenta que la ciencia no opera fuera del orden social, sino que hace parte de dicho orden, y que toda persona que conoce está socialmente situada, y por tanto, todo conocimiento es situado. No podemos escaparnos al punto de vista del lugar y el momento en el que estamos, ni a quiénes somos en función de estos factores. Ella propone un nuevo concepto para la objetividad, que llama objetividad encarnada. Lo acuña en un esfuerzo para reubicar la perspectiva del que conoce, de una supuesta neutralidad al cuerpo mismo del que conoce. Así, el conocimiento parte de la experiencia misma definida por las particularidades del cuerpo que conoce, desde su perspectiva, su historia y sus vivencias.

Desde esta concepción, las personas que viven opresiones sociales tienen experiencias muy distintas, y la reflexión crítica de sus experiencias puede convertirse en una “*ventaja epistémica*”, por lo tanto, cuenta con una perspectiva privilegiada para entender la naturaleza de las dinámicas sociales que afectan sus vidas y experiencias.

¿Qué alcance tiene esto? A través del reconocimiento de la importancia que poseen las particularidades situadas de la persona que conoce, se abre la puerta para reconsiderar los conocimientos y las capacidades humanas que han sido excluidas del dominio de la razón y la racionalidad. Atender a formas de conocimiento subyugadas, lleva a valorar las experiencias y los saberes de grupos oprimidos, de aquellas personas que han sido ignoradas o tratadas como objeto de conocimiento.

¿Qué implicaciones tiene esto para la educación? Es pertinente considerar que la educación tal como la conocemos, es heredera de la Ilustración y se consolida dentro de las lógicas de la modernidad occidental, su aspiración ha sido una educación laica, secular, científica y humanista. En este sentido, los contenidos, los métodos y las estrategias se han cimentado en los mismos preceptos problemáticos que ya revisamos cuando hablamos de ciencia. La educación, históricamente, ha sido un espacio negado para grupos oprimidos, o bien, ha sido un instrumento de colonización y de sometimiento para estos mismos grupos. ¿Qué quiere decir entonces partir desde otra lógica epistémica, desde una epistemología feminista, ¿qué rostro tendría una pedagogía feminista?

Los cimientos de una epistemología feminista decolonial

La epistemología feminista y su crítica al conocimiento occidental y su supuesto sujeto cognoscente abstracto y objetivo, creó polémicas importantes en las academias, particularmente en espacios tradicionalistas dominados por hombres, y además, abrió posibilidades para otras maneras de conocer y relacionarse con el mundo. Sin embargo, su mismo espacio de gestación, la academia, creó las condiciones para que en este mismo giro feminista del conocimiento se crearan otras desigualdades y opresiones. Y es que, como dice Yuderskys Espinosa “ese pensamiento feminista

clásico ha sido producido por un grupo específico de mujeres, aquellas que han gozado del privilegio epistémico gracias a sus orígenes de clase y raza” (2014, p. 7).

Para entender los orígenes, se requiere explorar brevemente los conceptos de colonialidad/decolonialidad, y su apropiación por parte de los feminismos latinoamericanos. La colonialidad, es un concepto que se distingue del colonialismo como momento histórico específico o como ocupación militar y política de un territorio. La colonialidad se refiere a un elemento constitutivo de la modernidad, en donde la violencia y la opresión colonial subyacen a procesos de modernización globales. En este sentido, la colonialidad habla sobre continuidades en estas lógicas de opresión, más allá del colonialismo histórico.

El capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14).

Es importante señalar que el concepto de colonialidad admite que las relaciones coloniales de poder no sólo son económicas, políticas o jurídicas, sino que también poseen una dimensión cultural que está poderosamente imbricada con lo anterior. Esto quiere decir que lo que llamamos conocimiento y la valoración que hacemos de lo que es válido o no en el conocimiento, está atravesado por esta matriz colonial de poder. Entonces, se naturalizan asimetrías raciales y sociales, y se producen otras formas de dominación material y simbólica, que perpetúan el sometimiento de seres humanos, descalificando o destruyendo sus conocimientos y formas de vida, en aras de una civilización eurocentrista.

Cuando Aníbal Quijano (2014), define el eurocentrismo, aclara que no habla de la totalidad de la historia del pensamiento europeo sino “a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (pp. 798–799).

Desde esta perspectiva, cobra sentido la crítica de Yuderskys Espinosa al feminismo europeo liberal. Aunque el feminismo clásico occidental haya señalado puntualmente los mecanismos de opresión del patriarcado, lo hizo desde una lógica colonial que supone que esta experiencia de sometimiento patriarcal es una experiencia universal para todas las mujeres. Desde una perspectiva decolonial habría que poner en tela de juicio lo que llamamos *mujer* cuando se enuncia desde privilegios raciales y sociales construidos por esta matriz colonial.

Por eso, es crucial incluir las reflexiones de María Lugones (2014), y su concepto de colonialidad de género, que precisamente pone en diálogo con la colonialidad del poder. La colonialidad de poder es fenómeno abarcador que permea todas las dimensiones del mundo moderno occidental y para Quijano, genera relaciones conflictivas de dominación y explotación, en la lucha por el control de “los cuatro ámbitos básicos de la existencia humana: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y productos” (Quijano, 2014, como se citó en Lugones, 2014, p. 58). Sin embargo, para Quijano el eje articulador de la colonialidad del poder descansa en la construcción sociohistórica de la idea de raza y las jerarquizaciones y opresiones creadas bajo esta categoría social.

La autora propone que es necesario complejizar el lugar del género en la matriz de dominación colonial y sobre el trabajo de Quijano se pregunta sobre la interseccionalidad de raza y género, y el papel articulador del género en la colonialidad. Para Lugones, el género tal como se entiende en la propuesta de Quijano, descansa en una concepción biológica, binaria y heterosexual, que ya desde el feminismo se ha criticado extensamente.

Al complejizar la colonialidad para visibilizar los entrelazamientos de raza y género podemos entender que:

La raza está ligada inseparablemente del control sobre las vidas de las mujeres que tienen una historia de racialización. Esta historia está cruzada por una negación de la humanidad de las mujeres no-blancas, indígenas y afrodiaspóricas. Esa negación está a su vez atada a una visión de la humanidad que es necesariamente violenta y destructiva en nombre de la razón. (Espinosa *et al.*, 2013, p. 404).

Aún más, para Oyèrónké Oyèwùmí (1997), la categoría de mujer como sujeto universal es un acierto del proyecto colonial, en tanto que esta categoría, que representa a la mujer burguesa, blanca, occidental, excluye a las mujeres colonizadas de color, de la posibilidad de ser sujeto, y por lo tanto las deshumaniza, por lo que su control y sometimiento es justificado, tal como subraya María Lugones:

Sólo las mujeres burguesas blancas han sido contadas como mujeres. Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres “sin género”, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad. (2014, p. 69).

Dicho esto, ¿qué sería una epistemología feminista decolonial? Podríamos comenzar por distinguir que las epistemologías feministas decoloniales son proyectos intelectuales mucho más ambiciosos que las epistemologías feministas europeas. Sin demeritar el valor de las críticas de las académicas feministas occidentales que cuestionaron los discursos occidentales sobre la verdad y el conocimiento, el feminismo decolonial radicaliza estas críticas. No sólo hablan de los sesgos de género en la construcción del conocimiento occidental moderno, cuestionan la modernidad misma como proyecto civilizatorio. En este sentido, Espinosa señala puntualmente las carencias de las epistemologías feministas clásicas, al decir que:

No pudo reconocer la manera en que su práctica reproducía los mismos problemas que criticaba a la forma de producción de saber de las ciencias. Mientras criticaba el universalismo androcéntrico, produjo la categoría de género y la aplicó universalmente a toda sociedad y a toda cultura, sin siquiera poder dar cuenta de la manera en que el sistema de género es un constructo que surge para explicar la opresión de las mujeres en las sociedades modernas occidentales y, por tanto, le sería sustantivo. Las teorías y las críticas feministas blancas terminan produciendo conceptos y explicaciones ajenas a la actuación histórica del racismo y la colonialidad como algo importante en la opresión de la mayor parte de las mujeres a pesar de que al mismo tiempo reconocen su importancia. (p. 9).

Las epistemologías feministas decoloniales son parte de un movimiento de reapropiación científica y filosófica, que pone a revisión las narrativas europeas sobre lo que es el mundo, incluyendo el pensamiento feminista occidental (Vergès, 2021). Se proponen desentramar las maneras en las que el sexismo-racismo-etnocentrismo, imbricados, permean cómo se interpreta el mundo, se nombra la realidad y se producen sujetos, para arrojar luz a las partes oscuras del proyecto civilizatorio moderno. El pensamiento occidental, tras su fachada ilustrada esconde la brutalidad colonial a través de la cual mujeres, gente de color y comunidades indígenas se concibieron como inferiores y no humanos. Estos discursos justifican su explotación, los marca como desechables, sin razón, e incapaces de producir conocimiento o belleza.

Estas críticas allanan el camino para la posibilidad de construir otros conocimientos y otros mundos. Sus objetivos son recuperar modos de pensar, conocer y hacer, incluso a los que preceden a la colonización y que han resistido sus violencias. Para Mignolo y Walsh (2018) el pensamiento decolonial, y por lo tanto, las epistemologías feministas decoloniales tienen la doble tarea de dismantelar las estructuras jerárquicas de raza, género, heteropatriarcado y clase social y visibilizar las luchas, el pensamiento y las creaciones que se gestan a los márgenes de la colonialidad y que el mundo civilizado niega o destruye.

Las epistemologías decoloniales feministas no ambicionan la universalidad del conocimiento, al contrario, se aboga por conocimientos encarnados, afectivos, contextuales y relacionales. Según Mignolo y Walsh, no es un conocimiento objetivo abstracto, sino uno sentido y personal, anclado en la experiencia, que da sentido a nuestras realidades compartidas, y nos ayuda a pensar cómo nos relacionamos con otros humanos, otras especies y con el medio ambiente.

Por eso, Catherine Walsh plantea que una de las dimensiones del proyecto decolonial es la praxis pedagógica, entendiendo esto como los procesos y prácticas que construyen y cultivan posibilidades vitales decoloniales. La perspectiva decolonial se basa en la idea de que la regeneración de la vida debe prevalecer sobre la primacía de la producción y reproducción de capital, y que el valor de la vida no debe estar determinado por el precio impuesto por el capital (Mignolo, 2009).

La construcción de otros mundos vivibles a través de las pedagogías feministas decoloniales

Para finalizar con esta discusión, se plantean a continuación algunas características comunes a los proyectos de praxis pedagógica que se denominan feministas y decoloniales. Primero, sería preciso considerar que una apuesta pedagógica feminista y decolonial no se materializa en un manual de instrucciones ni una agenda programática. Las pedagogías feministas decoloniales reconocen su genealogía en las pedagogías críticas latinoamericanas, y por lo mismo, la praxis pedagógica se entiende como un diálogo dialéctico de reflexión y acción como unidad indisoluble, encaminada a la transformación social, decolonial es parte de la tradición de pedagogías radicales, y revela su vocación política al considerar que la educación es inseparable de la justicia epistémica y social. La pedagogía feminista plantea la posibilidad de crear ambientes educativos que permitan que las y los estudiantes confronten críticamente los discursos, las prácticas y las ideologías que estructuran sus experiencias y sus vidas, poniendo en tela de juicio las desigualdades de género, sexualidad, clase y raza desde sus propias experiencias vividas.

Para la construcción de prácticas pedagógicas decoloniales, Walter Mignolo (2009), propone trabajar desde una desobediencia epistémica, y que las prácticas impliquen un proceso de desprendimiento del legado colonial del pensamiento occidental. A continuación, se plantean reflexiones que a mi parecer, perfilan qué características tendría esta desobediencia en una praxis pedagógica decolonial y feminista. Este análisis no es un resultado conclusivo, sino una invitación al diálogo y a los procesos de hacer pensando, que son fundamentales en la praxis pedagógica decolonial.

La primera acción desobediente de la pedagogía decolonial es la pluralidad epistémica. Es imprescindible traicionar la idea de que la ciencia occidental es la única fuente de verdad. Boaventura de Sousa Santos (2009), lo denomina ecología de saberes que define como el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico (Sousa, 2009, p. 53). No se niega a la ciencia como productora de conocimiento, y de hecho, la propuesta es crear puentes y diálogos entre la diversidad de conocimientos, en el entendido de que todos los conocimientos tienen límites externos e internos. Los internos son parte inherente del tipo de conocimiento, ninguno puede abarcar la totalidad de la realidad, por lo mismo, siempre habrá un horizonte que no le sea posible cruzar. Los externos tienen que ver con el reconocimiento en el diálogo plural de las alternativas que otras formas de conocimiento ofrecen. Una praxis pedagógica trabaja con la riqueza de diferentes formas de conocimiento en diálogo, para ofrecer maneras diversas de interpretar la realidad y nombrarla. Esto también se refiere a descentrar la escritura y lectura como herramienta prioritaria para la producción y circulación del conocimiento, y rescatar otros procesos de registro como la oralidad, el dibujo, la danza, la música, las artes culinarias y la espiritualidad. Es indispensable restaurar la dignidad de las maneras de conocer que el proyecto colonizador ha marginalizado y aniquilado.

Otro elemento desobediente que va estrechamente vinculado a lo anterior, es la horizontalidad de la producción del conocimiento. Hay que transgredir las jerarquías en las formas tradicionales de producción de conocimiento. Corona (2020), propone algunos conceptos que ayudan a imaginar una relación horizontal en la generación de conocimiento. Primero, se debe asumir que una pluralidad de saberes sólo se manifiesta mediante el diálogo, y que ese diálogo no está exento de conflicto. Parte del desprendimiento que exige la desobediencia epistemológica, es a la lógica jerárquica que tienen las organizaciones productoras de conocimiento, y a las relaciones de poder desiguales que imponen qué es verídico y cómo se llega a esas verdades, quién tiene la voz enunciativa de esa verdad. Desobedecer es crear espacios de escucha, donde el conflicto y el disenso no impliquen violencia sino construcción y crecimiento. En la producción horizontal del conocimiento “los discursos distintos se exponen uno frente a otro y se prestan para construir algo nuevo” (Corona, 2020, p. 29). El conflicto generador implica reconocer otros saberes y poner a prueba la capacidad para enfrentar diferencias y negociar nuevas formas de pensar y hacer juntos. Es desarticular las formas hegemónicas de conocimiento, reconociendo cómo nos atraviesan y disrumen en el diálogo, en la constante reflexión relacional que permita que surja algo nuevo.

Para que del conflicto florezca algo nuevo, se dispone de un tercer elemento desobediente en las pedagogías feministas decoloniales, y es la apuesta por una

pedagogía afectiva y encarnada. Se precisa dismantelar el supuesto de que la razón genera el conocimiento más puro y verdadero. El privilegio de lo racional en el pensamiento occidental nos ha hecho desestimar la experiencia corporal y las afectividades, y además ha asignando éstos como atributos diferenciados en función del género y la raza. La racionalidad de atributo del hombre blanco civilizado, lo corporal con sus sensualidades y afectos es para la mujer y la barbarie de color. Las pedagogías feministas proponen una ruptura con la idea de una objetividad descorporizada y racional como requisito para conocer, y pone al frente los afectos y la experiencia como fuentes de saber y aprendizaje. No es un rechazo a la racionalidad o la búsqueda de generalizaciones cuando son pertinentes, sino más bien, un reconocimiento de otras fuentes de experiencia humana que pueden ser fuentes ricas para entender y aprehender el mundo.

Los afectos se entienden, más que estados interiores, sentimientos o emociones, como dinámicas relacionales entre cuerpos cambiantes que comparten un espacio y un tiempo (Slaby y Mühlhoff, 2019). Estos encuentros entre cuerpos denotan sensaciones, emociones y vivencias, los cuerpos se influyen e inevitablemente cambian –para fortalecerse o disminuirse– en sus respectivas capacidades corporales y micropoderes.

Una pedagogía encarnada y afectiva implica, entonces, reconocer los cuerpos y sus existencias marcadas por relaciones de poder que se materializan en formas de relación y experiencias concretas de privilegio y opresión. Requiere también superar la ficción de un espacio educacional de mentes dialogantes en el cual el cuerpo no tiene cabida. Los espacios pedagógicos normativos generan incomodidad y sufrimiento en aquellas personas que no encajan, es por ello que desde la transpedagogía se invita a convertir esa incomodidad en una invitación para incomodar la seguridad y el confort de quienes ocupan posiciones privilegiadas. (Troncoso *et al.*, 2019, p. 9).

La reflexión de esta mutua afectación, sentida desde los cuerpos, es punto de partida para un tercer elemento desobediente, que es la vocación colectiva y comunitaria de las pedagogías feministas decoloniales. Se debe romper con el individualismo de la cultura capitalista occidental hegemónica, y reivindicar procesos de generación de conocimiento que promuevan la restitución del tejido social. Si la ciencia tradicional fragmenta la realidad como estrategia para profundizar en verdades mecanicistas, las pedagogías feministas decoloniales abogan por procesos en donde revelan los entrelazamientos, las continuidades y rupturas, y las trayectorias que conectan nuestras realidades. Fundamental también es que estos entrelazamientos no se reducen a las relaciones entre seres humanos, también se

invita a pensar-hacer-sentir, cómo nos relacionamos con otros seres sensibles y con el territorio, proponiendo una relación ontológica y un vínculo encarnado y afectivo que crea un *continuum* entre nuestros cuerpos y el medio ambiente. Esta es una ruptura epistemológica profunda con el pensamiento occidental y su concepción jerarquizada y utilitaria de la relación hombre-naturaleza.

Para Catherine Walsh (2018), existe un peligro en entender la colonialidad/decolonialidad desde el binarismo enquistado en el pensamiento occidental. Para ella no son opuestos, es decir, la decolonialidad no implica una ausencia de colonialidad sino más bien un movimiento circular, creando posibilidades para otros modos de ser, pensar, conocer, sentir y vivir. En este sentido, la decolonialidad no es una meta a la que se llegue linealmente, y para ella, la colonialidad, tal como la conocemos, probablemente nunca desaparezca.

A pesar de esto, la praxis pedagógica feminista decolonial crea fisuras en la matriz colonial de poder que abre espacios para que la vida florezca, particularmente las vidas que el proyecto civilizatorio occidental suprimió e intentó obliterar para poder perpetuarse. Adolfo Albán Achinte (2013), llama a esto prácticas y pedagogías de la re-existencia, definiendo este término como la resignificación de la vida en condiciones de dignidad. Para Albán, las pedagogías de la re-existencia son los mecanismos que las comunidades usan para cuestionar la racialización, exclusión y marginalización, y para resignificar la vida como digna y autónoma. Las pedagogías feministas decoloniales son procesos de hacer y pensar, de caminar y crear en colectivos conocimientos situados, sentidos y desobedientes que siembren las semillas para la re-existencia.

Referencias

- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. E. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443–468). Abya Yala.
- Alcoff, L. y Potter, E. (Eds.). (1993). *Feminist Epistemologies*. Routledge.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T. y Fraser, N. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder Editorial.
- Ashton, N. y McKenna, R. (2020). Situating Feminist Epistemology. *Episteme*, vol. 17, núm. 1, pp. 28–47. <https://doi.org/10.1017/epi.2018.11>
- Castro-Gómez, S. (2007). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9–24). Siglo del Hombre.

- Corona, S. (2020). Producción horizontal del conocimiento. *Afrontar las crisis desde América Latina*. transcript Verlag/Bielefeld University Press. <https://doi.org/10.14361/9783839449745>
- Waltraud, E. (2016). In Connection: Feminist Epistemology for the Twenty-first Century. *Transcultural Studies*, vol. 12, núm. 2, pp. 267–287. <https://doi.org/10.1163/23751606-01202006>
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M. y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. E. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 403–442). Abya Yala.
- Espinosa, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano* núm. 184, pp. 7–12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>
- Fricker, M. (2009). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- Pritchard, K. (1995). Feminist pedagogy and feminist epistemology: an overview. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 214–230. <https://doi.org/10.1080/0260137950140303>
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y género. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 57–74). Editorial Universidad del Cauca.
- Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, vol. 26, núms. 7–8, pp. 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis. On decoloniality*. Duke University Press.
- Olarte, M. (2007). Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. *Revista De Estudios Sociales*, núm. 25, pp. 176–179. <https://doi.org/10.7440/res26.2007.14>
- Oyěwùmí, O. (1997). *The invention of women: Making an African sense of Western gender discourses*. University of Minnesota Press.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Slaby, J. y Mühlhoff, R. (2019). Affect. En J. Slaby y C. von Scheve (Eds.), *Affective societies: Key concepts* (pp. 27–42). Routledge Taylor and Francis Group.

- Sousa, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En L. Tapia (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (pp. 31–84). Muela del Diablo; CIDES/UMSA.
- Troncoso, L. Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 56, núm. 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Vergès, F. (2021). *A Decolonial Feminism*. Pluto Press.
- Wigginton, B. y Lafrance, M. (2019). Learning critical feminist research: A brief introduction to feminist epistemologies and methodologies. *Feminism & Psychology*, 095935351986605. <https://doi.org/10.1177/0959353519866058>

Capítulo 6

La pedagogía de la desaceleración transmoderna (una mirada desde América Latina)

José Pascual Mora García

Introducción

La crisis de la pedagogía de la modernidad ya había sido evidenciada por la crítica posmoderna, evidenciada en tres puntos nodales que no pudieron conciliarse y dieron lugar a tres aporías: (a) el saber enciclopédico se desplaza del aula al acontecimiento, (b) no pudo conciliar la cantidad con la calidad, y (c) el saber pedagógico se lo disputan la cultura telemática y massmediática (Mora, 1997).

Los futurólogos han ratificado el movimiento del centro de gravedad y han incorporado otras inconsistencias fundamentales. Yuval Noah Harari nos señala que del desiderátum de las utopías de la modernidad pasaremos a un mundo de escenarios distópicos (Noguera, 2020), o antiutópicos, escenarios que resultarían indeseables en sí mismos.

Siguiendo la idea preliminar de Harari, nos atrevemos a proponer ejemplos distópicos, de nuestra cosecha, que afectan el mundo de la vida y la pedagogía de la desaceleración transmoderna:

1. El imperio digital dominado por los algoritmos controlará nuestros cuerpos, sentimientos, e incluso el pensamiento (*hackear* el cerebro). Ya no será un mundo en donde la verdad sea el objetivo de la vida, sino que la posverdad se adueñará de los escenarios sociales a través de las *fake news*, para captar los consumidores de tuits con poca capacidad de *sindéresis*.
2. El escenario académico no escapará a esa moda, las publicaciones son presa en Factor de Impacto, que finalmente no lo determina la calidad del mismo sino su poder económico para lanzarlo en Facebook, Instagram, Amazon, Google, Apple o Microsoft, el mundo del *big data* será la nueva versión de la diosa razón dieciochesca.

3. En el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT), se apuesta a no preparar a los egresados para el trabajo, sino para el desarrollo del ser, esto significa “pasar de una educación para el hacer y el trabajo, a una educación para el ser.” (Muñoz, p. 3). Este punto de vista es muy oportuno, pues en la proyección que plantea Harari, una de las tres contradicciones del futuro, junto a la crisis climática y la revolución tecnológica, será la crisis laboral. El predominio del mundo automatizado terminará por evidenciar que el abultamiento del currículum es irrelevante, pues de nada servirá un profesional con un currículum saturado, si no se adapta la caótica emergente. Aspecto que hemos incorporado en el perfil del egresado del Documento Maestro del doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Cundinamarca, que “será un investigador autónomo con capacidad de identificar problemas, diseñar soluciones, proponer cambios y transformaciones en el campo educativo y social, de realizar y orientar procesos en el saber pedagógico, la educación ambiental, los aprendizajes en paz y poblaciones resilientes y su relación con la calidad de la educación, cuyos resultados serán una contribución original y significativa al avance de las Ciencias de la Educación. Además, promueve que sus egresados sean profesionales críticos que reflexionen en torno a los conceptos atinentes al ser humano, la sociedad y la cultura, que subyacen en las diversas propuestas educativas, y con todo ello, sea capaz de contribuir al fortalecimiento y creación de escuelas de pensamiento desde su área específica de conocimiento. En el perfil del egresado proponemos desarrollar las siguientes competencias y valores: un egresado con criterio crítico y contrahegemónico que incorpore la comprensión del estudio retro-progresivo de la historia de la educación latinoamericana, articulando la divergencia y convergencia, superando los sentidos únicos y lineales. Formar egresados con una comprensión cultural pluriétnica e intercultural” (Mora, 2008). Se propone integrar en el perfil prospectivo un pensador disruptivo, con las siguientes cualidades: “-el egresado debe ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, las ciudades viven una caótica que requiere de instrumentos desarrollados por la ciencia del caos, en la cual se apliquen los valores de la geometría fractal, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja. Entre los valores a desarrollar están el ser anticipativo y proactivo, porque el mejor docente no será aquel que sepa resolver los problemas sino el que los anticipa. Desarrollar un liderazgo autónomo que busque superar el modelo flautista, en inglés *Pied Piper*, o buscadores de posiciones de poder sin proyectos propios; los oportunistas serán desplazados por la dinámica social que exige más capacidad y una ética y bioética de responsabilidad social. Innovador y flexible, ya que la nueva subjetividad no será la relación particular de un sujeto con un discurso sino la rela-

ción de un sujeto con una pluralidad de discursos, vale decir, esta dinámica es vital en nuestras sociedades latinoamericanas que cada vez se convierten en sociedades con lógicas polarizadas que conducen a la violencia social” (Documento Maestro, 2020, p. 73).

- 4 En la distopía social actual, la democracia es la primera víctima. Esta situación afectará la gobernabilidad en las democracias de baja intensidad (Sousa, 2020), algo que hemos vivenciado en el último año, con los movimientos sociales en la sociedad colombiana y latinoamericana, en donde han emergido las corona dictaduras o corona democracias (Marquardt, 2020).

Por su parte, Aníbal Quijano, Néstor Maldonado Torres, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez y Philippe Meirieu, ensayan notables críticas de la pedagogía eurocentrista de la modernidad, y si había alguna duda, la más reciente evidencia de la historia inmediata nos demuestra con la pandemia de Coronavirus SARS-COV-2 (COVID-19). que vivimos tiempos escatológicos; “La pandemia de coronavirus es una manifestación entre muchas del modelo de sociedad que comenzó a imponerse a nivel mundial a partir del siglo XVII y que ahora está llegando a su etapa final” (Sousa, 2020, p. 10). Propuesta que ha sido especialmente prolífica en las llamadas epistemologías disidentes del Sur, en donde se apuesta a las miradas des-subalternantes de los modelos hegemónicos eurocéntricos y anglobalizantes.

La pedagogía transmoderna

En este contexto aparece la propuesta de una pedagogía transmoderna, teniendo como escenario el MEDIT en la Universidad de Cundinamarca. La frontera entre el punto de no retorno y la posibilidad de perpetuar la vida sobre la Tierra, pareciera que está en su momento cumbre, y esta propuesta es una respuesta a esa repedagogización es la pedagogía transmoderna.

No se trata sólo de dar respuestas coyunturales a un problema de fondo, que requiere respuestas estructurales. Mal pudiéramos quedarnos con dar posibles soluciones al tema de la conectividad cuando de lo que se trata es de redefinir el modelo educativo de la modernidad. Nos resta tomar nuestra decisión de manera oportuna, y responder desde la academia, redefiniendo las líneas de investigación, y adelantarnos a los problemas con propuestas estructurales que impacten la formación, más allá de las medidas inmediatistas que son perentorias.

En ese sentido, se le apuesta a ir más allá de las medidas administrativas que aligieren el peso de los coletazos de las cepas del virus COVID-19, pues no será el último. En nuestro caso, queremos destacar la propuesta estructural del Modelo Educativo Digital Transmoderno. Muñoz (2019), recibió reconocimientos de entes

gubernamentales y no gubernamentales durante el año 2020, por ser la primera universidad en decretar la matrícula cero, apostarle a la reducción de la huella de carbono, de igual manera, por ser una universidad con un 97% de transparencia, además de favorecer los sectores más vulnerables de la escolaridad, como son los estudiantes de los estratos 1 y 2 (Correa, 2021) y finalmente, por ser una institución que contribuye a generar un modelo pedagógico que construye subjetividades decoloniales. El MEDIT ha resultado ser una propuesta con una mirada prospectiva acertada, pues se pudo adelantar a los tiempos; estructuralmente se había erigido como Proyecto Educativo Institucional (PEI), desde el año 2016.

Los lineamientos preliminares que hemos expuesto en la pedagogía apofática (Mora, 2020), son cónsonos con el MEDIT, ya que en el perfil prospectivo del egresado de la Universidad de Cundinamarca se plantea una repedagogización del mundo de la vida o *Lebenswelt*, con una mirada que le apuesta a detener la desbordante tendencia consumista con sus deformaciones, como por ejemplo: el extractivismo, el sobreconsumo de productos cárnicos, la saturación de las islas flotantes con plásticos y textiles derivados de poliuretanos, la sobreexplotación de la pesca del atún azul y las variantes de la saturación de la pesca, las lluvias ácidas y fumigaciones con fosforados, la acidificación de los suelos y los bioquímicos, los híbridos generados con tecnología, como los transgénicos, modificados en el ADN para la exponencial producción sin control que afecta el equilibrio ambiental. Se trata de reorientar en la emergente actitud formativa la nueva tendencia del mundo de la vida: la desaceleración y el desestímulo a la competitividad exacerbada. Es una Pedagogía que enseña al revés, repedagogizando la vida cotidiana. Es precisamente Philippe Meirieu quien plantea que “la escuela debe asumirse como un espacio de desaceleración” (como se citó en Catteau, 2019).

Mientras la modernidad formó en los diseños delineados y perfilados por la Ilustración, en especial, del filósofo Immanuel Kant (1787), quien en la *Crítica de la Razón Pura*, sostenía que la razón debía imponerle a la naturaleza sus lineamientos. La razón debe acudir a la naturaleza llevando en una mano sus principios, según los cuales tan sólo los fenómenos concordantes pueden tener el valor de leyes, y en la otra el experimento, pensado según aquellos principios; así conseguirá ser instruida por la naturaleza, mas no en calidad de discípulo que escucha todo lo que el maestro quiere, sino en la de juez autorizado, que obliga a los testigos a contestar a las preguntas que les hace. (Kant, 1928, p. 135). La mirada actual replantea ese proceso que deconstruye la visión avasallante para proponer un trato amigable con la naturaleza. La emergencia de nuevas subjetividades, que se retoman de la comprensión del giro decolonial: actitud decolonial, racionalidad decolonial y la decolonización de la subjetividad (Maldonado, 2006, 2008, 2011). La actitud decolonial del MEDIT se puede evidenciar en “la no-indiferencia ante el Otro, expresado en la urgencia de

contrarrestar el mundo de la muerte y de acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas” (Maldonado, 2008, p. 67). La organización científica del trabajo desiderátum de la modernidad, potenció su actitud natural individualista, que en el MEDIT se expresa por cultivar una actitud descolonial de cooperación, solidaridad, inclusión, translocal, amigable con la naturaleza y los animales (giro biocéntrico), lo cual representa en nuevo giro copernicano.

El giro biocéntrico, las comunidades ancestrales y la nueva ruralidad

En el Documento Maestro del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca se profundiza en la dimensión de la ancestralidad, como categoría que busca empoderar las culturas regionales; Este ejercicio entre la educación y la sociedad, busca una dinámica en donde se produzca un importante diálogo de saberes de la ciencia, el conocimiento contemporáneo y la ancestralidad regional, evidenciando el carácter translocal que pretende atender a la necesidad de integración de las realidades propias de las diversas conformaciones poblacionales y de las diferentes expresiones territoriales locales, así como el énfasis académico multidisciplinar y el empeño en la transformación social que le da sentido al planteamiento de universidad-región (Documento Maestro, 2020, p. 11).

En el caso de las comunidades ancestrales, ni siquiera el proceso de independencia reconoció el concepto de comunidades indígenas, pues si bien es verdad que desde la Constitución de Tunja (1811) se les adosó el calificativo de ciudadanos a todos los mayores de 14 años, no fue una valoración de su condición de pueblos indígenas, ya que siguieron siendo excluidos por las elites de los libertadores. Se les posicionó muchas veces del lado de los traidores de la independencia, pero no se analizó el porqué de la resistencia de las comunidades ancestrales. Al respecto nos remitimos a las obras de Jairo Gutiérrez Ramos (2004), *Lealtad y disidencia: las rebeliones antirrepublicanas de los indios de Pasto (1822-1824)* y *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)*. Históricamente podemos reportar ejemplos de la resistencia ancestral en el proceso de la independencia. El más reconocido en la región de Popayán fue Agustín Agualongo. La independencia al día de hoy no sería un proceso a celebrar desde la óptica de los pueblos ancestrales. Por eso tenemos retos en la revisión de las historias patrias, las historias nacionales, y la historia de los imaginarios y representaciones de las comunidades ancestrales; “La recuperación de los imaginarios ancestrales permiten potenciar la denominada modernidad alternativa en las comunidades indígenas, lo cual macera el concepto de transmodernidad como expresión de su resiliencia, al recuperar los discursos históricamente excluidos no solamente por la racionalidad occidental, sino por el mundo académico y las elites de poder” (Documento Maestro, 2020, p. 59). Las crecientes manifes-

taciones de la defenestración de los símbolos imperiales por las comunidades Misak no han sido suficientemente analizadas por la crítica historiográfica. Todavía se les ve como “terroristas”, es una manifestación del llamado racismo epistémico, que les niega la posibilidad de defender sus razones históricas.

Desde que se inició el proceso de independencia, los pueblos ancestrales no ocuparon un lugar en la recuperación de sus historias, ni de sus tierras y menos de sus tradiciones; por el contrario, fue hasta fines siglo xx que el Gobierno inició la institucionalización de lo indígena como política de Estado. La Constitución de 1991 es la primera en reconocer el concepto de Comunidades Indígenas, pero después de 30 años sigue la lucha activa, por la reticencia oficial. Resaltamos que en la semana del Bicentenario de la Campaña de Boyacá en Tunja, se haya colocado en la Plaza de Bolívar, una escultura que recreaba la proeza en el momento estelar de Campaña de Boyacá, de Pedro Pascasio Martínez (1807-1885), un niño indígena que se negó a recibir el soborno en oro que le ofrecía el derrotado general español, Barreiro. Son imaginarios que retoman el valor de la honestidad. El caso de Manuel Quintín Lame Chantre también es ejemplar en las luchas de las comunidades ancestrales del siglo xx. Quintín nació en El Borbollón, un pueblo cercano a Popayán, (1880-1967). Su obra inspiró resistencias, resiliencias e incluso una resistencia armada. Fue un personaje difícil de caracterizar, pues no era indígena de resguardo, no hablaba en lengua nativa sino en español, era católico practicante, militó durante algún tiempo en el Partido Conservador, sabía leer y escribir. Sin embargo, estas características no cuestionan su identidad ancestral, por el contrario, muestran formas de lucha. Cambiando lo cambiante, podemos decir que Quintín, cual Calibán, aprendió la lengua, la cultura dominante y sus leyes, para de esa misma manera defenderse y encontrar la resiliencia. Es interesante resaltar que a pesar de inspirar movimientos armados, su principal lucha la expresó a través de la palabra y la comprensión de las leyes, la Constitución.

Los pueblos ancestrales vivían una dicotomía que los llevó a ser parte de las víctimas, no sólo fueron excluidos por las historias oficiales, sino que su participación en el proceso de independencia no han tenido la misma suerte en ser reconocidos por la historia de los vencedores.

Hoy por hoy, se les reconoce a las comunidades ancestrales el ser los primeros garantes del paradigma biocéntrico, han sido los verdaderos cancerberos de la naturaleza y los animales. El giro biocéntrico nos recuerda la inminente tarea de superar el antropocentrismo para dotar a la naturaleza y los animales como sujetos de derecho (Sunstein, 2004). Un histórico de los pensadores que invocan el bienestar animal podría ser delineado desde San Francisco de Asís, pasando por los que invocan

la ética ambiental, la ecología política, la antropología posmoderna, y la teoría de la sintiencia, que comprende la capacidad de experimentar placer y dolor de los animales. La doctrina internacional de los llamados reformistas o los que sustentan el bienestar animal, son miradas que deben ser retomadas. Muchas de las causas de la pandemia se encuentran en haber desplazado a los animales de su hábitat natural.

El giro biocéntrico se convierte en una herramienta epistemológica que permite alimentar la construcción de una pedagogía biocéntrica que “pone en cuestión la educación normativa y disciplinaria aún vigente en el sistema educativo y al mismo tiempo ofrece nuevas perspectivas para sustentar una educación potenciadora del ser y del ser con otros” (Perlo, 2019. p. 70). Por tal razón, la pedagogía biocéntrica es de fundamental importancia para la paz territorial en Cundinamarca, pues el páramo de Sumapaz, el monumento natural más significativo del escenario natural debe ser protegido por la comprensión de la naturaleza sujeto de derechos y de los animales sujeto de derechos. Evidentemente se requiere de una repedagogización que supere la visión de ecodepredación inducida por la comprensión de un concepto de ciencia y tecnología que establecía una ética en la que todo estaba permitido, y que hoy vemos las consecuencias con una pandemia COVID-19. Por eso proponemos elevar la petición de que se decrete el páramo sumapaz como sujeto de derechos, de la misma manera que se logró con el río Atrato, mediante la Sentencia T-622 de 2016, resolvió reconocer a este río como un sujeto de derechos, en respuesta a la necesidad de encontrar una vía jurídica para garantizar su conservación y protección.

El agua reviste una especial importancia, en el caso del páramo de Sumapaz, ya que constituye el elemento central para la preservación de la vida. De la misma manera que fue decidido en la Corte para las comunidades étnicas del Chocó: como derecho fundamental y como servicio público a cargo del Estado colombiano (Sentencia T-622, 2016, p. 62), *mutatis mutandis* debería hacerse lo propio con el agua en los nacientes del páramo de Sumapaz. La conexión del páramo de Sumapaz, con los páramos en Colombia, y por dinámica sistémica, su conexión con los páramos de América Latina que cobijan la cordillera de los Andes, nos debemos unificar en un solo clamor.

Así pues, los derechos del páramo de Sumapaz deben emularse con los derechos del páramo de Santurbán. En un proceso que nos remite a una antropología filosófica que busca definir la esencia del ser paramero, y que denominamos: ontología del ser paramero, categoría que se conecta con el concepto de “Sumapazlogía” (Cortés, 2018).

Si bien la Sentencia de la Corte en el 2016, contiene la protección a los páramos, es conveniente que se declare expresamente la sentencia sobre el páramo de Sumapaz, siendo necesario que “se brinde protección especial a los ecosistemas

que producen tal recurso como los bosques naturales, los páramos y los humedales” (Sentencia C-035 de 2016; Sentencia T622, 2016, p. 69).

En este sentido, hay sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, donde se ha protegido el derecho al agua en conexión con el derecho a la vida, a la salud, y respeto de las comunidades étnicas y el derecho a la propiedad, por ejemplo, la comunidad Yakye Axa contra Paraguay de 2005, la comunidad Sawhoyamaya contra Paraguay de 2006; y la comunidad Xákmok Kásek contra Paraguay de 2010 (Sentencia T-622, 2016, pp. 66-67, como se citó en Gómez, 2016).

Esta conciencia de protección a la naturaleza nos conecta con la paz territorial pues históricamente el conflicto armado colombiano ha tenido defensores en la construcción de subjetividades decoloniales, como es el caso de Juan de la Cruz Varela, que es considerado el dirigente campesino más importante de Colombia en el siglo xx en Sumapaz, un cancerbero de la lucha agraria. Su historia está recuperada como la única voz campesina en el Archivo General de la Nación, a partir de la memoria y reconstrucción histórica. En 1949, cuando Erasmo Valencia murió, fue Juan de la Cruz quien retomó el liderazgo del movimiento campesino. Sus sueños se expresaron no sólo por la vía pacífica sino que se alzó en armas y en discursos contra el Gobierno. Se formaron autodefensas campesinas organizadas en las veredas El Roble y Galilea, en Villarrica, y El Palmar (Londoño, 2011).

No podemos olvidar la marcha popular que salió de El Palmar en diciembre de 1952, con 4000 personas hacia Villarrica, marcha que continuó hacia el alto Sumapaz, donde se integró Varela, quien los reorganizó para atacar el puesto militar de La Concepción, la base militar más importante del ejército en el Sumapaz. Luego, lideró el grupo integrado por Luis Enrique Hernández, alias “Solito”, Salomón Cuéllar, alias “Vencedor”, Rafael Castellano, alias “Tarzán” (Viotá), Víctor Jiménez, alias “Roncerías”, y Luis Mayusa, alias “Gavilán”, que había sido parte del comando de Chicalá, Tolima, bajo el mando de Isauro Yosa. Es un proceso que hay que reconstruir hasta la salida del general Rojas Pinilla de la presidencia, cuando finalmente Juan de la Cruz Varela se asume una salida política al proceso de lucha social.

En este proceso conviene destacar la lucha de la mujer por la paz territorial, porque se requiere que despatriarcalizar la lucha por los derechos agrarios, que es una de las herencias eurocéntricas de la Modernidad. Por eso hoy recordamos los aportes de María Cano (Pinilla, 2017), cuya memoria se recupera con el Colectivo María Cano (2010), Teresa Matis, quien fue recuperada del anonimato en la tesis de Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, y que recibiera en vida un homenaje en el claustro universitario, como lo atestigua César Zabala.

Finalmente, para presentar el giro biocéntrico y la nueva ruralidad. En el proceso de pertinencia social que acompaña el Proyecto Educativo Institucional **MEDIT**, lo hemos esbozado desde el seminario **Electica (II)** de la línea de investi-

gación de Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca. En tal sentido, presentamos los criterios metodológicos y didácticos:

1. La composición de las memorias ancestrales que recupera los mitos ancestrales, la historia de líderes sociales y los maestros(as) que construyeron subjetividades sociales agrarias.
2. Cotejar las experiencias de resiliencia ancestral con las prácticas pedagógicas de los docentes en el contexto en la Nueva Ruralidad (Gómez, 2003). En este punto se incorporan los conceptos de las nuevas ruralidades en Colombia (Pérez y Farah, 2006), y América Latina para la comprensión de la Sumapazlogía (Cortés, 2018), cuyos antecedentes se esbozaron en el centro de estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRSSA) y la red con universidades, centros de investigación, organizaciones no gubernamentales, consultorías y expertos-RACER.
3. Integrar alianzas estratégicas con los entes gubernamentales para que se puedan incorporar en las políticas públicas el tema de la naturaleza y animales como sujetos de derechos.
4. Socializar en la comunidad los resultados a través de los entes gubernamentales.

Se busca generar en el perfil del egresado el fortalecer la ecociudadanía activa ecológica para el ser paramero, que a su vez queremos desarrollamos en las siguientes fases:

1. Contextualización geográfica y geopolítica del tema sobre el páramo de Sumapaz.
2. Conectar la experiencia con en el nuevo Plan de Ordenamiento Territorial (POT) propuesto desde la Alcaldía de Bogotá y que plantea una nueva localidad que se uniría a Sumapaz integrando Es importante mencionar que la Alcaldía de Bogotá, ha presentado recientemente una propuesta en la que se hace hincapié en las nuevas ruralidades como una apuesta en el POT. “Sumapaz es parte de un páramo que le pertenece a toda la humanidad, y tenemos por supuesto en el POT una visión de protección e inclusión de ese páramo en la Estructura Ecológica Principal de Bogotá, que reconoce al campesinado de la localidad y las actividades de producción limpia y sostenible” (López, 2021).
3. Indagar en la propuesta del POT las categorías emergentes de las múltiples ruralidades de Bogotá, expresadas en cuatro piezas rurales: Norte, Cerros Orientales, cuenca del Tunjuelo y Sumapaz.
4. Integrar en el glosario de términos, los aportes al tema del giro biocéntrico y transmodernidad. El glosario de términos incorpora en este caso, los aportes

que alimentan los enlaces o hipervínculos de los vocablos que se decantan de las memorias de Grado de la Especialización en Educación Ambiental y Desarrollo de la Comunidad y que sirven para contextualizar el tema de la naturaleza y animales sujeto de derechos en la región Sumapaz. Es una experiencia que buscamos integrar con la red de archivos de movimientos sociales en Colombia (Calvo *et al.*, 2020).

La paz debe decantarse y empoderarse al mismo tiempo desde la paz territorial que no necesariamente está afuera, sino adentro de nuestros valores ancestrales. Puede considerarse como un potencial la resiliencia que tienen las comunidades campesinas, desplazados, refugiados, indígenas, afrodescendientes, entre otras, para vencer las dificultades en un contexto de adversidad significativa. Pero sobre todo, buscamos conectar la resiliencia con las estructuras mentales, por ser el reservorio donde se hace fecunda las manifestaciones culturales y los valores que tienen las comunidades vulnerables, y que componen la base de una resiliencia colectiva.

Los aportes del nuevo constitucionalismo latinoamericano

En Latinoamérica, dentro de la llamada tendencia del Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano (NCLA), se ha planteado el rango constitucional de los derechos más allá de lo humano. En 2008, Ecuador reconoció a la naturaleza como sujeto de derechos a través de su legislación constitucional mediante un reconocimiento constitucional (Paredes, 2014). En Bolivia, por su parte, la Ley 300 del 2012 convoca a los derechos de la madre tierra. Perú promulgó una ley que castiga con cárcel el maltrato hacia los animales. En Colombia, es meritoria la propuesta desde la Corte Constitucional, mencionada previamente. Una mirada bibliométrica acerca las tendencias de los autores animalistas en Colombia, podríamos decir que se dividen en dos: por un lado, la mirada moderada que defiende los derechos de los animales pero no es abolicionista, y se mantiene sin cuestionar la institución social y jurídica de la propiedad sobre los animales no humanos (Mejía, 2011; Vesga, 1998; Jaramillo, 2013), y por otro, una segunda, la radical que propone la mirada abolicionista de los animales. Destacamos en este sentido, el debate para la construcción de una teoría jurídica de los derechos para los animales, basada en una perspectiva abolicionista (Rúa, 2016).

Con la reciente pandemia, diríamos que el principal objetivo de la pedagogía es reeducar en el respeto inexorable de la naturaleza. Hasta la mirada marxista deberá ser revisada, en función de una praxis transformadora, pero al mismo tiempo, socialmente sostenible y naturalmente sustentable. La famosa *Tesis sobre Feuerbach*, según la cual “los filósofos se han dedicado a contemplar el mundo, cuando de lo

que se trata es de transformarlo” (Marx, 1945), debe ser revertida. Pues la contemplación pasará a formar parte de la vida, en el aprender a vivir en comunión con la naturaleza. El desiderátum actual, exactamente requiere de lo contrario: de contemplar, admirar, entrar en el estado de estupefacción; tener la capacidad de impresionarse ante la naturaleza para luego preguntarse por los procesos.

El MEDIT y la formación para deconstruir la pedagogía del consumismo irresponsable

Desde la Universidad de Cundinamarca, se pretende redefinir los linderos de la pedagogía clásica, al señalar que más que la profesionalización por abultamiento de currículum es importante revisar las dimensiones teleológicas del para qué se educa. No es sólo formar ejércitos para el mercado de consumo, importa más que en el perfil del egresado se destaque el desarrollo del ser con una ecociudadanía activa (Limón, 2019), que desarrolle una autoconciencia para que pueda revertir el consumo irresponsable, el individualismo posesivo, el darwinismo social, el afán y acumulación ilimitada de lucro, y pueda encarar con conciencia bioética la retórica del progreso. La autodestrucción del hombre de la modernidad, nos lleva a pensar en ese relentizar, so pena de ser la última generación sobre la tierra, los días parecen estar contados.

Michel de Montaigne (1580), nos manifestaba en sus *Ensayos* un error de la formación saturada de enciclopedismo, por eso señalaba: “se nos enseña a vivir cuando la vida ha pasado.” Curiosamente la pedagogía de la modernidad no logró superar esa entropía positiva, ya que la vida sigue rajando a la escuela. La vida raja a la escuela porque los actuales gobernantes, políticos, gerentes públicos y gubernamentales han pasado por ella. En ese sentido, el MEDIT propicia la formación para la vida, por eso le apuesta a una pedagogía para la vida, no para la competencia desmedida y sin solidaridad, que “deje atrás modelos profesionalizantes, transmisores de conocimiento e información, con el fin de enfocarse a formar una persona transhumana, para la vida, los valores democráticos, la civilidad y la libertad” (Muñoz, 2019, p. 3). En ese sentido, no importa tanto el saber enciclopédico académico de la acumulación de información, “pues no se pretende entrar en discusiones teóricas en torno a la pedagogía y la didáctica, sino que se establece un ideal educativo universitario acorde al momento actual, es decir, en un contexto socio-histórico y cultural determinado. Es una carta de navegación que se constituye en el deber ser y el sueño de la Institución.” (p. 3). Hasta los propios responsables de la revolución tecnológica –figuras como el fundador de Microsoft, Bill Gates, y el fundador de Facebook, Mark Zuckerberg– están admitiendo por primera vez que ha sido desacertado el modelo tecnológico de crecimiento *ad infinitum*. Sin embargo,

queremos lanzar a nuestros estudiantes para que vuelen alto, pero con las alas de cera, incurrimos entonces en la paradoja de Ícaro. Por eso sostenemos que los cambios del modelo pedagógico no pueden sólo ser coyunturales sino estructurales.

Compartimos que se requiere mejorar la conectividad, pero al mismo tiempo estamos conscientes de que es sólo una parte del proceso, pues en los tiempos que vivimos debemos proponer respuestas estructurales. En este punto también la Universidad de Cundinamarca favoreció la conectividad en el año 2020 a 12 950 estudiantes, 950 préstamos de computadores, y 956 tarjetas sim(Correa, 2021).

Si bien la pandemia ha servido para evidenciar la exclusión de las tecnologías de la información en las comunidades vulnerables, el tema de la conectividad es sólo una parte. Lo cierto es que las exclusiones se multiplicaran; una versión del tema los suministra el informe de La Academia Nacional de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, que publicó un comunicado con recomendaciones para que la educación virtual en Colombia se aplique de manera más efectiva, en medio de la pandemia. Por el momento es problemático, dado que más del 90% de los estudiantes de bachillerato no tiene acceso a un computador o Internet en sus casas, la preocupación se dirige hacia los estudiantes en zonas rurales. De acuerdo con un estudio del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana, el 96% de los municipios del país no puede implementar educación virtual porque más del 50% de los jóvenes de undécimo grado no tiene acceso a computador e internet en sus hogares. En términos más globales, 67% de los estudiantes de colegios públicos está en la misma situación. En zonas rurales, tan sólo el 9% de los jóvenes dispone de computador. “El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), reporta que el 90.7 % de las familias colombianas poseen televisor y que el 78.1%, cuenta con un celular inteligente mientras el 22.6% tiene un celular convencional (una persona puede tener más de un celular)” (El Espectador, 2020).

El nuevo imperio llega de la mano del *big data* (Monleón-Getino, 2015), la algoritmización del mundo y el control digital de la vida íntima del ser humano se impone por encima de todo. Le apostamos al modelo digital, pero al mismo tiempo debemos tener conciencia de sus limitaciones, pues la visión instrumental del modelo digital puede ser peor que la enfermedad. Se trata en este sentido, de formar para la utilización crítica del modelo digital, y que la denominaremos ecociudadanía digital crítica.

En este punto, alertamos sobre la planificación digital para manipular la vida desde los centros hegemónicos de la publicidad y el mercado, la algoritmización puede terminar por reducirnos a un código de barras o un código *Quick Response* (QR), que puede ser programado a voluntad (Amador, 2016). La alienación cibernética desplazará la experiencia del amor romántico por el amor digital, es lo que Marc Augé (2018), llama el “fin de la era terrícola”.

De manera que, además de la pandemia, pareciera proponer el retorno a lo natural, también hay que estar atentos al verdadero perfil prospectivo de la era digital, que es el control digital de los cuerpos y la vida misma. Esa etapa pospandemia está diseñando el nuevo plan del control digital y exclusión sistemático de los grandes colectivos, ahora justificada por la bioseguridad biopolítica del control de los cuerpos. Circunstancia que amenaza los derechos humanos y los principios fundamentales de la democracia, como lo alertara la inminencia de la nazificación de los Estados, por parte de las corona-democracias y corona-dictaduras (Marquardt, 2020).

Los cuerpos banalizados por la necropolítica (Mbembe, 2003), que inducen a las generaciones, sin distinción de edad a entrar al mercado de consumo de los cuerpos, como una mercancía más como lo masificaron las series televisivas *Sin tetas no hay paraíso* o las elecciones de parejas por la vía digital, como *90 Días para Casarse*. Es la nueva realidad de la intimidad en la que los cuerpos/sujetos pasan a ser producto desechable y de ahí, una desacralización del cuerpo para poder comercializar con él. (Martínez, 2016), Los cuerpos banalizados dejan de ser sujeto para pasar a ser vidas desechables del necropoder como única vía posible.

En este punto también se han pronunciado los nuevos gurús de la pandemia del COVID-19, al señalar que estamos en presencia de “una nueva era de vigilancia, basada en tecnología hipodérmica o subcutánea u *Under the Skin*, capaz de monitorear señales biométricas” (Harari, 2020), Aunque la tecnología no es mala, en sí misma, es prudente alertar sobre las consecuencias que ya conocemos, cuando la ciencia aplicada está en manos del capitalismo global.

No importa a quiénes se llega, porque el tema del darwinismo social en el paradigma digital está declarado sin ningún tipo de responsabilidad. Con Marc Augé (2018), podemos decir que asistimos al fin de la prehistoria de la humanidad como sociedad planetaria, para pasar a un eterno presente caracterizado por la desigualdad creciente. A los excluidos, se les excluye por partida doble, de la prosperidad económica, pero también del acceso al conocimiento.

Quizá por esa razón, Boaventura de Sousa Santos dice que el Sur no es un espacio geográfico, “sino un espacio-tiempo político, social y cultural. Es una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual.” (Sousa, 2020, p. 45). La necesidad de una hermenéutica diatópica (Sousa 2010), que incorpore la otredad, que asuma la conjunción entre lo uno y lo otro, y supere la dialéctica de negación aplicada a la diversidad, y al diálogo intercultural que posibilite el trato no subalterno de las culturas regionales y los saberes culturales diversos; es la alternativa en ese escenario pluriverso que requiere el tiempo transmoderno. El mismo autor nos aporta más categorías para decantar ese proceso, en donde debemos construir racionalidades que superen el “localismo globalizado,” escenario que consiste en el “proceso cul-

tural mediante el cual una cultura local hegemónica se come y digiere, como un caníbal, otras culturas subordinadas” (1998, pp. 148). Es indispensable mencionar que debemos pensarnos en una temporalidad, para poder cambiar subjetividades empoderadas en los valores emergentes del giro biocéntrico y decolonial.

La ética ecológica y el reto del derecho del futuro

La ética ecológica a pesar de ser una propuesta de la modernidad, estuvo mediaticada por la idea de que todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario. Nunca se aplicó con rigor la responsabilidad bioética con la naturaleza y los animales, y por ese motivo eso hemos disparado las variables de la destrucción del planeta. El Centro de Resiliencia de Estocolmo, alertó en 2015 del comienzo del final, pues cuatro de los nueve principios intocables de la sostenibilidad habían sido vulnerados. Dichos principios son: el clima, la alteración de la cobertura vegetal, la erosión de la biodiversidad o la desaparición de especies animales (sexta extinción de la vida en la Tierra), y la alteración de los flujos biogeoquímicos, en los que los ciclos del fósforo y el nitrógeno desempeñan un papel esencial. Lo que ha llevado a los científicos a llamar a la época en que vivimos, como el periodo de la hiperaceleración, proceso que se inició a fines del siglo pasado pero que este siglo ha sido indetenible. Sólo la pandemia pareciera obligar a la racionalidad occidental a iniciar una desaceleración.

Al soslayar la cuatro variables, entramos en la zona de no retorno, en la zona de no sostenibilidad, pues en lugar de revertir el orden ecológico, profundizamos la destrucción del planeta, propiciando pandemias “blandas” que detonan lentamente la resiliencia planetaria, como lo son la actual pandemia del plástico, la pandemia de las emisiones de carbono, y la de los radionúclidos (isótopos radiactivos), después de la Segunda Guerra Mundial. Pareciera que las campanas están sonando, no para dar buenas noticias, sino para alertar el final, no otro augurio presume la época del Antropoceno.

El llamado efecto mariposa explicado por la ciencia de las dimensiones no lineales o ciencia del caos, lo había señalado: “el aleteo de una mariposa en la selva amazónica podría generar un tornado en el desierto de Arizona”, esa suerte de aforismo nos alertó sobre el azar al estamos sometidos si violentamos la naturaleza. De esta manera aparecieron ejemplos que daban cuenta de este fenómeno: Tuvieron que pasar seis años, hasta 2014, para que especialistas en ecología de las enfermedades infecciosas emergentes encontrarán el vínculo existente entre la quema de los bosques en Borneo y la epidemia de las granjas porcinas en Malasia. Ese año se supo, por fin, que algunas especies de murciélagos frugívoros que pueblan los árboles con flores y frutos de la selva de Borneo habían emigrado a

causa de los incendios de 1997 en búsqueda de su sustento habitual. En su huida, esos murciélagos llegaron hasta Sungai Nipah donde se les vio suspendidos de los árboles, desde los que dejaban caer restos de la fruta que consumían en los corrales de cerdos situados debajo. Bien es sabido que los murciélagos son portadores de numerosos virus, como el del ébola o el de Marburgo, que han dado lugar a la aparición de enfermedades letales en África. En el caso de Malasia, los científicos descubrieron que los llegados a Sungai Nipah eran portadores del virus Nipah con el que contaminaron a los cerdos por conducto de su orina y sus desechos alimentarios. (Vidal, 2020) Nos debemos pronunciar como una conciencia planetaria, echando mano de la licencia del *advocatus diaboli*, pues muy sencillo echarle la culpa a un murciélago, pero cabe preguntarse si la pandemia que ha venido a azotar al mundo no es achacable a la ciega destrucción de la naturaleza. De hecho existe una relación directa entre la merma de la biodiversidad y la propagación de patologías mortíferas como la COVID-19.

A manera de conclusión, paradójicamente si en algo nos ayuda la pandemia, es a obligar a repensar la comprensión de la ciencia y la pedagogía en los tiempos que vivimos. Este virus terminó por democratizar la penuria colectiva que sufre el ser humano, democratizó la crisis, como es el caso de la crisis migratoria subsahariana en la África negra, o de la guerra genocida en Siria, y sobre todo, la crisis migratoria venezolana. La pandemia del COVID-19 democratizó el sufrimiento, la indolencia, (un mal de la modernidad), es ahora puesta en revisión. El dolor no sólo lo vemos afuera, sino adentro, lo llevamos de compañero en el camino. Porque el virus puede traspasar el más lujoso edificio o las más costosas casonas de los barrios más exclusivos. La pandemia nos hizo tomar conciencia, para no ver sólo el dolor de lejos, sino que nos retornó a la mirada del otro, de aquellos a quienes se ejerció la dialéctica de negación, de los más vulnerables, aquellos que son ocultados en la Anglobalización y glocalización galopante. La pandemia del COVID-19 recupera la importancia de la diversidad cultural y biológica, por eso la importancia de las culturas silenciadas. Y por supuesto, reta a la cultura hegemónica occidental anglobalizante para que nuestras culturas dejen de ser tratadas de manera subalterna. He aquí la importancia de retomar el *MEDIT* de la Universidad de Cundinamarca como una experiencia de la filosofía institucional que busca hacer cambios estructurales en la forma de pensar la universidad, la ciencia y la pedagogía. La transmodernidad como herramienta de la nueva era pospandemia. La COVID-19 nos ofrece debates, en los que tendremos que aprender a movernos en lógicas polivalentes, antagónicas, y a ser más proactivos, escenarios en los que delineamos la pedagogía transmoderna, si queremos tener alguna oportunidad en la planificación del mundo. El proceso inminente del giro biocéntrico será una variable que deberá observarse en lo sucesivo.

Referencias

- Amador, J. (2016, 28 de septiembre). La ilusión del internet crea nuevas soledades: Marc Augé. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/cultura/2016/9/28/la-ilusion-del-internet-crea-nuevas-soledades-marc-auge-171307.html>
- Augé, M. (2018). *El porvenir de los terrícolas. El fin de la prehistoria de la humanidad como sociedad planetaria*. Gedisa.
- Barría, C. (2020, 31 de mayo). Muerte de George Floyd: qué es la “paradoja de Minnesota” y qué dice de la discriminación racial en Estados Unidos. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52857912>
- Calvo, O., Torres, A., Urrego, M. y Archila, M. (2020) *Para la construcción de una red de archivos de movimientos sociales e izquierdas en Colombia*. Colectivo La Mariacano. <https://www.lamariacano.org/wp-content/uploads/2020/11/Para-la-construccion-de-una-red-de-archivos.pdf>
- Correa, J. (2021). *Informe de Planificación 2020*. Universidad de Cundinamarca.
- Cortés, R. (2018). *La Cátedra de Sumapazlogía: estrategia pedagógica para resignificar la identidad rural campesina de la comunidad educativa de Sumapaz*. III Coloquio Iberoamericano de Educación en Territorios Rurales. Bogotá, Colombia. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1468/611.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cass S. (2004). “What are animal rights?”. En C. Sunstein y M. Nussbaum (p.3). *Animal Rights. Current Debates and New Directions*. Oxford University Press, New York. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/C-045-19.htm>
- Catteau, D. (2019). Philippe Meirieu: “la escuela debe asumirse como un espacio de desaceleración”. *La Escolaridad Hoy* <https://www.otrasvoceseneducacion.org/archivos/309690>
- Díaz, L.(2019). *Empoderamiento campesino en Colombia: paro agrario y representación popular frente a la afectación del derecho a la alimentación*. Universidad de Los Andes.
- El Espectador. (2020, 29 de abril). *¿Cómo superar dificultades de la educación virtual durante la pandemia?*. <https://www.elespectador.com/educacion/como-superar-dificultades-de-la-educacion-virtual-durante-la-pandemia-article-917104/>
- El Espectador. (2020, 28 de mayo). *Los siguen matando, cuando son más necesarios*. <https://www.elespectador.com/opinion/editorial/siguen-matando-a-los-lideres-sociales-cuando-son-mas-necesarios-editorial-opinion-el-espectador/>
- Ferri, P. (2020, 5 de junio). La muerte a golpes de un hombre desata de nuevo la indignación en México por la brutalidad de la policía. <https://elpais.com/internacional/2020-06-05/la-muerte-a-golpes-de-un-hombre-desata-de-nuevo-la-indignacion-en-mexico-por-la-brutalidad-de-la-policia.html>

- Gómez, I. (2020), El río Atrato como sujeto de derechos y el constitucionalismo transformador sentencia T-622 de 2016. Universidad Externado de Colombia.
- Gómez, S. (2003). *Nueva ruralidad, fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos* [Conferencia]. Seminario Internacional El mundo rural: transformaciones y perspectivas a la luz de la Nueva Ruralidad, Bogotá, Colombia.
- Gómez, S. (2020) *La Nueva Ruralidad ¿Qué tan Nueva?* Universidad Austral de Chile, Ediciones LOM. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudios/dezessete/gomez17.htm>
- González, L. (2020). Líderes sociales y defensores de derechos humanos asesinados en 2020. Coordinador del Observatorio de Conflictividades de Indepaz. <http://www.indepaz.org.co/paz-al-liderazgo-social/>
- Grosfoguel, R. Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 199-215. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a11.pdf>
- Grosfoguel, R. (2007), Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, núm. 63, pp. 35-47. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55217005009.pdf>
- Jaramillo, M. (2013). La revolución de los animales no-humanos: su lugar en el derecho. Universidad de Antioquia.
- Kant, I.(1928). *La crítica de la razón pura*. Librería General de Victoriano Suárez
- Korthals, F. (2018). *Nussbaum's Capabilities Approach and Animal Rights. How animal capabilities would be the best foundation of rights* [Tesis de maestría]. Leiden University. <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/52629/Master%20Thesis%20Fiona.pdf?sequence=1>
- Londoño, S. (2011) Juan de la Cruz Varela. Sociedad y política en la región de Sumapaz (1902-1984). Universidad Nacional de Colombia.
- Maldonado, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 61-72.
- Martínez-Sáez, C. (2016). Cuerpos globales: necropolítica y transformaciones corporales en María llena eres de gracia (2004) y Sin tetas no hay paraíso (2005). *Artelogie*, núm. 9, pp. 1-15. <https://journals.openedition.org/artelogie/310>
- Mejía, A. (2011). *¿Está justificado constitucionalmente el maltrato a los animales?* [Monografía de grado]. Universidad de Antioquia
- Monleón-Getino, A. (2015). El impacto del Big-data en la Sociedad de la Información. Significado y utilidad. *Historia y Comunicación Social*, vol. 20, núm. 2, pp. 427-445.

- Mbembe, A. (2003). *Para complementar el concepto de "biopolítica" de Michel Foucault*. Melusina.
- Mora, J. (2008). *La Escuela del día de después*. Grupo HERDURE/ULA.
- Mora, J. (2020) La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, vol. 25, núm. 80, pp. 235-250.
- Muñoz, A. (2019) *Modelo Educativo Digital Transmoderno*. Universidad de Cundinamarca.
- O, J. (2020). Se acerca la era de la vigilancia subcutánea, advierte Yuval Noah Harari. *PijamaSurf*. https://pijamasurf.com/2020/05/covid_19_coronavirus_consecuencias_vigilancia_subcutanea_microchip_yuval_noah_harari_opinion/
- Regan T. y Peter S. (1989). *Animal Rights and Human Obligations* (2da ed.). Prentice Hall.
- Perlo, C. (2019). La pedagogía biocéntrica: del currículum disciplinario-normativo al reencantamiento de la educación. *Revista Scientific*, vol. 4, núm. 12, pp. 68-87. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.3.68-88>
- Pinilla, G. (2017) *María Cano: Roja muy roja*. La Silueta.
- Rúa, J. (2016). Liberar un ruiseñor: una teoría de los derechos para los animales desde el enfoque abolicionista. *Revista Opinión Jurídica*, vol. 15, núm. 30, pp. 205-226. Universidad de Medellín.
- Santana, J. (2014). Subsaharianos en Canarias (Una Mirada Histórica al Problema de la Inclusión-Exclusión de la Comunidad Europea. *Heurística*, núm. 14, pp. 114-125. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40117>)
- Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vesga, A. (1998). El derecho de los animales. *Revista de Derecho Privado*, núm. 21, pp. 97-171.
- Vidal, J. (2020). El ser humano es responsable de la pandemia. *Correo de la UNESCO*, <https://es.unesco.org/courier/suplemento-digital/ser-humano-es-responsable-pandemia>.

Capítulo 7

Registros de la península de Baja California: una revisión historiográfica desde las perspectivas antropocénicas

Rogelio Everth Ruiz Ríos

Introducción: predicamentos del Antropoceno

En el año 2009 el historiador Dipesh Chakrabarty, que para entonces ya gozaba de una meritoria reputación labrada en los estudios poscoloniales y los enfoques subalternos, dio un giro en sus planteamientos historiográficos, conceptuales y metodológicos plasmados en su artículo “Clima e historia: cuatro tesis”. El texto fue sintomático de las crecientes preocupaciones e inquietudes que empezaban a ser notorias en las comunidades académicas e intelectuales, frente a los desafíos confrontados a escala planetaria por la crisis climática y los perceptibles cambios sin precedentes que está provocando. Chakrabarty partió del reconocimiento de que las perspectivas teóricas y conceptuales predominantes hasta ese momento en la historia, con las que él solía trabajar, resultaban insuficientes para comprender y responder a las nuevas situaciones formuladas en el Antropoceno:

Lo que los científicos han dicho sobre el cambio climático modifica no sólo las ideas sobre el ser humano que suele mantener la disciplina histórica, sino también las estrategias analíticas que los historiadores poscoloniales y postimperiales han desplegado en las dos últimas décadas en respuesta al escenario de la posguerra, el de la descolonización y la globalización. (2009, p. 52).

La postura del autor se inscribe en una tendencia que ha sumado investigadores, espacios y foros en las dos décadas más recientes con un pronunciado carácter transdisciplinario. Este conjunto de enfoques, perspectivas y posiciones coincidentes en su afán de comprender, explicar y actuar ante los riesgos ambientales que entraña el Antropoceno, por lo general, se basan en conceptos, metodologías

y criterios posthumanistas, ontológicos y materialistas, configurados dinámicamente, marcados por una pluralidad de ópticas y orientaciones. De manera tentativa, más por sentido práctico que por sus fundamentos cognitivos, a estas propuestas académicas emergentes en un primer momento, entre ciertos círculos, foros y autores se les ha identificado como “antropocénicas”, en virtud de ser sufragáneas de la noción de Antropoceno. Hasta donde está documentado, el término se originó a principios de la década de 1980 por parte del ecólogo Eugene Stoermer para referirse a los efectos transformadores de las actividades humanas en el planeta Tierra (Haraway, 2017).

En las dos décadas más recientes, el término alcanzó relevancia y consenso científico luego de que Stoermer junto al químico ganador de un Premio Nobel, Paul Crutzen, lo propusieran en el año 2000 durante una reunión internacional del Programa Internacional de la Geosfera-Biosfera celebrado en la Ciudad de México. El par de científicos argumentó a favor de su iniciativa donde declaraban que las actividades humanas habían impactado con tal magnitud las condiciones del planeta al grado de que se requería de un nuevo término geológico que reemplazara al de Holoceno¹ (Haraway, 2017). Más tarde formalizaron su proposición en un artículo titulado “Geology of Mankind” publicado en el 2002 (Danowski y Viveiros, 2014, p. 16). Aun cuando el término Antropoceno ha ido ganando aceptación en lo que lleva transcurrido el siglo XXI, algunos sectores científicos niegan su existencia geológica y otros lo reducen a una cuestión política-ideológica. Sin menoscabo de las voces discordantes provenientes principalmente de geólogos y otros estudiosos de los suelos y materiales pétreos, cada vez son más aceptadas entre las comunidades científicas, de investigación, intelectuales y ambientalistas los criterios y vocabulario conceptual que advierten de la crisis climática. Entre quienes sí asumen que es una realidad planetaria, todavía lo consideran un término en construcción y tampoco hay consenso sobre su periodización. Por un lado, están las y los investigadores que remontan su inicio al comienzo del Holoceno, simultáneamente que otras propuestas sitúan su arranque en tiempos relativamente más inmediatos como la llegada de los europeos a Abya Yala,² o incluso hasta la era nuclear como es el caso del mismo Crutzen y del geólogo Jan Zalasiewicz (Tsing, 2019, p. 203). Los debates sobre el Antropoceno se extienden hacia la búsqueda de nociones alternas más apropiadas y menos condescendientes con los pasados coloniales y presentes de depredación extractivista y consumo exorbitante para nombrar las causas de la crisis climática y las

¹Data del final de la última edad de hielo al finalizar el Pleistoceno, aproximadamente doce mil años atrás, hasta nuestra época (Haraway, 2017).

²Prefiero usar este término alternativo por sus propósitos decolonizadores y reivindicativos, en lugar del más usual de América o continente americano.

prácticas antropocéntricas, de ahí que se hayan acuñado opciones como Capitaloceno, Chthuluceno, Plantacionoceno o Patriarcoceno, por citar algunos de los ejemplos más difundidos. Donna Haraway sostiene que es más conveniente designar esta época con el nombre de Chthuluceno, tomando el nombre del arácnido *pimoa cthulhu* en alusión a las relaciones tentaculares que nos vinculan como especies, seres y cosas (Haraway, 2017).³ Por su parte, Isabelle Stenger también mostró su oposición de manera contundente:

Hoy una nueva palabra ha sido creada para caracterizar nuestra situación. Nuestra época será la época del Antropoceno. Una no necesita ser paranoica para preguntarse si el éxito de esta palabra, tanto en los medios como en el mundo académico (en pocos años el número de conferencias y publicaciones sobre el Antropoceno se ha disparado), no marca una transición de una primera fase de negación, a una segunda de una nueva gran narrativa en la que el ser humano se vuelve consciente del hecho de que sus actividades transforman la Tierra a escala geológica global, y que debe hacerse responsable del futuro del planeta. (Stenger, 2015, p. 9).

El concepto Capitaloceno fue propuesto por el historiador Jason W. Moore porque identifica claramente el origen de la actual crisis ambiental (como se citó en Tamm y Olivier, 2019, p. 10). Como era de esperarse, también hay disensos y críticas hacia este término. Por ejemplo, para autoras como Agnès Sinaï, si bien el capitalismo representa una dimensión histórica de la industrialización, no es suficiente para explicar la fascinación por el átomo, la velocidad o las armas, además de que también los países del otrora “socialismo real” tienen responsabilidad en las emisiones de dióxido de carbono (como se citó en Lins, 2020, p. 372).

De cualquier manera, y sin dejar de atender las observaciones críticas al término Antropoceno y los conceptos que evoca, el pulso hasta ahora es el de mantener o combinar su uso para abordar las tendencias de carácter sísmico que están removiendo las estructuras y raíces en las que se asentaron durante los dos siglos más recientes, las llamadas ciencias sociales y humanidades. Consideremos entonces que el término Antropoceno tiene un carácter epónimo que designa una época en la que la humanidad actúa como una fuerza geológica capaz de afectar las condiciones del planeta Tierra. Funciona para indicar que atravesamos tiempos sin precedentes para la humanidad, a tal grado que se ha dicho que estamos en el

³Del mismo modo que marcó distancia con los poshumanismos, sin dejar de reconocer que buena parte de su trabajo ha sido construido bajo ese signo (Haraway, 2017).

umbral de la sexta extinción masiva de las grandes especies.¹ Las siguientes consideraciones de Donna Haraway sintetizan buena parte de las inquietudes y reflexiones que suscita este panorama crítico:

Estos tiempos llamados Antropoceno son tiempos de multiespecies, incluida la humana, de urgencias: de gran masa de muerte y extinción; de desastres en curso, cuyas especificidades impredecibles son absurdamente tomadas como desconocimiento; de rehusarse a conocer y cultivar la capacidad de respuesta; de rehusarse a estar presente en una catástrofe violenta; de una mirada sin precedentes. Sin duda, decir “sin precedentes” considerando las realidades de los últimos siglos es decir algo casi inimaginable. (Haraway, 2017).

Así como en las ciencias de la vida y la tierra, también en las disciplinas que florecieron bajo las etiquetas de ciencias sociales y humanidades, iniciaron hace un rato los debates, polémicas, explicaciones, propuestas y especulaciones, en torno al Antropoceno, todo lo cual es inseparable de los entramados de saberes y prácticas transdisciplinarias que plantean nuevos desafíos teóricos y metodológicos en nuestras formas de relacionarnos con otras especies diferentes a la humana y con la concepción sistémica del planeta Tierra. En el ámbito historiográfico esto ha obligado a reflexiones y planteamientos que ahora mismo sacuden los fundamentos de la disciplina, ya sea porque cuestionan su viabilidad como forma de conocimiento o porque indagan sobre el tipo de responsabilidad, rol y utilidad que le compete a la historia en las situaciones inéditas que deparan el presente y el porvenir. En cualquiera de las situaciones, muchas de las respuestas se fundan en la diversidad de experiencias y conocimientos que nos vinculan al pasado.

Atisbos metodológicos

Para dar un panorama del estado más inmediato que guardan las aproximaciones teórico-conceptuales y metodológicas sobre el Antropoceno en el concierto historiográfico, se retomará brevemente algunas de las ideas vertidas en foros académicos que de manera constante han mantenido interés en el tema. Se dará inicio por medio de un artículo de la investigadora especialista en procesos de información y de la comunicación, Ana Carolina Lins que forma parte de la edición correspondiente al último cuatrimestre del año 2020 de la revista brasileña de historia *Esboços*.

¹De particular importancia en este tópico es el libro de Elizabeth Kolbert (2014), citado con aplitud en la bibliografía antropocénica (Gan, *et. al.*, 2017, G4; Bird, *et. al.*, 2017, p. 6).

Se trata de un texto elaborado en respuesta a la colaboración en ese mismo número de Patricia Vieira.² El punto de partida de Lins es la cuestión de que en el discurso social acerca del futuro de la humanidad prevalecen dos visiones, una optimista y otra pesimista. De lo anterior se asume que el futuro de la humanidad y el del planeta Tierra están vinculados, lo cual incrementa el incómodo sentimiento de responsabilidad de los seres humanos frente a los problemas ambientales. En estas discusiones se inscriben las posibilidades de la extinción humana y de la ruptura del estilo de vida capitalista (Lins, 2020, p. 368). La autora remarca que en los círculos académicos predomina una visión de que la idea de distopía parece haberse profundizado en las primeras décadas del siglo XXI. Considera que la noción de Antropoceno, forjada en las ciencias naturales y en la geología, causa dificultades al grado de que ha recibido críticas en las ciencias sociales y humanidades (p. 368). Por esta razón, destaca el problema semántico indicado por el historiador Jean-Baptiste Fressoz, en función de que crea la imagen de una humanidad global unida por el dióxido de carbono, algo que a juicio de Lins, borra la inconmensurabilidad de las responsabilidades sustentada en la idea de que la humanidad es homogénea y, por lo tanto, cada ser humano comparte la misma responsabilidad y consecuencias de la probable aniquilación de la humanidad. Al dar por hecho que la humanidad es una plaga para la Tierra, se establece una solidaridad con otras especies y con la naturaleza, lo cual le parece que es un modo simplificado de misantropía. Esta formulación deja de lado que no es el ser humano el que causa los problemas ecológicos sino el modelo económico productivo de algunas sociedades (p. 372). Otro aspecto que toca, son las implicaciones ideológicas detrás de la noción de Antropoceno enfatizadas por el historiador Demos, porque opera a favor del financiamiento neoliberal de la naturaleza y de la economía política antropocéntrica; por tales motivos, ese autor propone democratizar las decisiones sobre el futuro mundial, y desarrollar alternativas creativas para el presente. Lins encuentra que científicos como Paul Crutzen confían en que la ciencia y la tecnología proveerán las soluciones a los problemas del presente, una postura que también observa en activistas como Greta Thunberg. Para concluir, Lins aduce que las limitaciones y controversias sobre el Antropoceno no reducen el interés en su marco referencial del pensamiento y acción sobre el cambio climático y los temas ambientales (p. 373).

Ahora abordaré el contenido de la conferencia titulada *Hello Anthropocene! Goodbye Environmental History?* pronunciada en noviembre del 2021 por el historiador indio Rohan D'Souza, dentro del ciclo de charlas *Pluralizing the Anthropocene* organizado por la Fundación Serralvez con sede en Portugal. Para responder

²Ambos textos forman parte de la sección de debates de ese número dedicado a la relación entre “Antropoceno, utopías y distopías”.

a la pregunta de si estamos en la época del Antropoceno, ¿pueden seguir escribiéndose las historias del medio ambiente dentro de los pliegues de su actual bagaje conceptual?, el expositor pasa revista a varias publicaciones relacionadas con la historia ambiental desde el siglo XIX a la actualidad. El recorrido bibliográfico le permite apreciar cómo se incorporó en la historia ambiental el principio de concebir al ser humano como una entidad biológica y el rechazo a tratar a la naturaleza como un mero trasfondo en el que acontece el drama de lo humano. D'Souza pone de relieve el giro historiográfico dado por Dipesh Chakrabarty a partir de su artículo publicado en el 2009. Además, abunda en el contexto de las publicaciones que en los últimos años han tratado los problemas del Antropoceno retroalimentando con ellos los estudios relativamente recientes conocidos como *Earth System Science* (Ciencia del Sistema Tierra o Terrestre, abreviado ESS por sus siglas en inglés), de corte interdisciplinario que estudian el sistema de relaciones interactuantes comprendidas en el planeta. La ESS involucra disciplinas asociadas con las ciencias naturales junto a las ciencias sociales y las humanidades. Con esa orientación, en alusión al descarte de todo postulado antropocéntrico y especista, D'Souza recupera la opinión del poeta Don McKay: “por un lado perdimos nuestro estatus especial como especie dominante; por otro, nos convertimos en miembros de un tiempo profundo junto a los tribolites y los organismos ediacaranos”. Entre su puntual revisión de obras y postulados, el expositor recupera algunas opiniones disruptivas con las tradicionales explicaciones del planeta y las formas de vida que lo habitan. Uno de los libros que comenta es *Theory of the Earth*, del filósofo Thomas Nail, donde se aduce que entrar al Antropoceno significa un despertar para darnos cuenta de que nunca hemos vivido en un planeta estable, y si el Holoceno lo fue es porque se trató de un periodo relativamente inusual. En un tenor similar se halla la obra *Arming Mother Nature* del historiador Jacob Darwin Hamblin, donde se indica que el Antropoceno no es una cuestión sobre el medioambiente, sino de un cambio en el sistema de la Tierra, que son el objeto y sujeto de estudio del cuerpo de ciencias que recibe ese nombre. De igual manera, D'Souza sintetiza la controvertida tesis del proyecto liderado por el investigador ambientalista Johan Rockström, en el que sustentados en datos estadísticos e información sistematizada, proponen que hay nueve límites planetarios (*Planetary boundaries*) que posibilitaron el florecimiento de la humanidad, pero que una vez traspuestos, el planeta entra en riesgo. El conferencista considera que esta cuestión del *espacio operativo* constituye un nuevo paradigma que predice escenarios estables si logramos permanecer dentro de esos límites. Mientras que en textos como *The Anthropocene Approach* de Julia Adeney Thomas, *et al.*, se abona a la idea de que el Antropoceno no es un problema sino más bien es un predicamento, toda vez que un problema puede ser resuelto por expertos y con herramientas conceptuales, en

tanto que un predicamento implica una situación desafiante que requiere recursos de muchos tipos. Así, los predicamentos no pueden ser resueltos, en contraposición, hay perseverancia.¹ Más adelante, del libro *The Birth of the Anthropocene* del historiador Jeremy Davies, se extrae que el Antropoceno significa ampliar el enfoque de la crítica política para trabajar con miras a un análisis de las relaciones entre actores geofísicos humanos y no humanos, reconociendo la imposibilidad de mantener posiciones apolíticas en cualquier tipo de acuerdo dado que el poder está inducido en toda acción. D'Souza cierra su intervención recordando las palabras de Chakrabarty acerca de que la ciencia ha sido vista como un ámbito de poder, pero también es una forma de aprehensión de la realidad (D'Souza, 2021).

Para cerrar este apartado, reseñaré un diálogo publicado en el año 2021 por la revista *Rethinking History*, en el que Zoltán Boldizsár Simon, Marek Tamm y Domańska, reflexionaron acerca del rol y condiciones de lo que convinieron en denominar el *conocimiento histórico antropocénico*, en referencia al conocimiento histórico bajo las condiciones del Antropoceno. La conversación comienza por situar la prominencia de la noción de Antropoceno, así como su abrumadora presencia en las dos décadas recientes tras haber sido concebida dentro de la Ciencia del Sistema Tierra (ESS). Asumen que esa noción es probablemente el vehículo de comprensión más apropiado para facilitar tales cuestiones (Simon *et al.*, 2021, p.1), en el entendido de que el Antropoceno ayuda a recalibrar las agendas y preocupaciones fundamentales no sólo de las ciencias naturales y de la vida, sino de las ciencias sociales y humanas por igual. Plantean que la colisión de los sistemas humano/social y físico/natural en el Antropoceno es visto típicamente como el mayor desafío hacia nuestros modos estables de producción del conocimiento, haciendo colapsar las categorías de entendimiento a través de los cuales ordinariamente damos sentido a nuestras propias existencias y al mundo. Comparten la existencia de tres principios inevitables que posibilitan el conocimiento histórico antropocénico: (a) la extensión del territorio de las y los historiadores, (b) la resultante demanda para desarrollar una alfabetización científica, y (c) la necesidad de dotar al conocimiento histórico antropocénico de un carácter anticipatorio (p.2). Marek Tamm apunta al hecho de que la noción de historicidad requerida en el Antropoceno es la de una historicidad más que humana, una que extienda la agencia histórica al total de actores en el pasado, humanos y no humanos, orgánicos y no orgánicos. Matiza que uno de los mayores desafíos del conocimiento histórico contemporáneo es integrar la historia humana con la historia del sistema Tierra para ir de la historia a la geohistoria en consonancia con lo planteado por Chakrabarty.

¹Rohan D'Souza, al igual que el grupo de historiadores que se refieren líneas abajo, suscribe el punto de vista de Thomas *et al.* En lo personal no difiero de esta propuesta, por tal motivo se ha usado el término "predicamento" en el presente documento.

Sin desconocer las críticas vertidas hacia la noción del Antropoceno de autores como Peter Sloterdijk en torno a los riesgos de adoptar el hábito epistemológico decimonónico de historizar cualquier cosa, Tamm asume como válido preguntarse si la historicización es la respuesta correcta al predicamento¹ del Antropoceno (Simon *et al.*, 2021, pp. 4-5). En cambio, Ewa Domanska muestra sus reservas respecto a la duración de la vigencia y entusiasmo por el término antropocénico antes de que colapse como aconteció con el posmodernismo. Al estar la historia sometida a los criterios y dinámicas productivistas que engloban a las actividades académicas y la generación de conocimientos, ella inscribe al conocimiento histórico antropocénico como una forma productiva que evidencia un proceso de enriquecimiento de la historia. Ante esto cuestiona si ese enriquecimiento puede cambiar a la disciplina histórica en sí misma, y de ser así cuánto la puede cambiar. Esta autora se dice interesada en cómo tales cambios pueden contribuir al crecimiento de una conciencia ecológica (p. 6). Por tal motivo, ubica el compromiso de las y los historiadores en crear un conocimiento práctico capaz de lidiar con el Antropoceno. Esto dependerá de los siguientes factores: en la medida en que las y los historiadores deberán cruzar más disciplinas, involucrarse en actividades más allá de lo académico, aplicar perspectivas de larga duración, familiarizarse con los métodos empleados en las ciencias naturales y la tecnología avanzada, practicar la investigación de campo, comprometerse con comunidades locales e indígenas que valoran el conocimiento ecológico tradicional y las prácticas comunitarias locales, que son importantes para perfilar las estrategias de conservación; al tiempo que confían más en la creatividad y la imaginación como aspectos considerables en la construcción del conocimiento (pp. 7-8). En el caso de Zoltán Boldizsár Simon, se pregunta qué tipo de conocimiento histórico será el más adecuado en el Antropoceno. En su opinión, es inevitable aventurarse en un nuevo “régimen” del conocimiento a largo plazo que ya está emergiendo del reconocimiento de que el mundo natural y el humano están entrelazados a través de las tecnologías avanzadas (p. 9). A ese régimen de conocimiento lo designa: “régimen de conocimiento antropocénico”, del que forma parte el conocimiento histórico antropocénico. No obstante, advierte que si desde las humanidades nos vamos a aventurar en un nuevo régimen de conocimiento, tal vez debamos esperar series inesperadas de conceptos y categorías, además de que asumir este compromiso implica reconfigurar las relaciones con las ciencias, en especial con las *ess* y la geología. Por esta razón, propone el término “conceptos conectivos”, para cubrir la necesidad de tender puentes hacia las ciencias. Bajo tales premisas enfatiza que se requiere de una alfabetización científica, lo cual no significa virar la historia hacia las ciencias, más bien esa

¹Aquí la asunción de la perspectiva del Antropoceno como predicamento y no como problema según lo formularan Thomas *et al.*

acepción está asociada a las condiciones de posibilidad de transferir conocimientos mutuos en un intento de comprender el Antropoceno como un predicamento compartido entre humanistas y científicos (pp. 10-11). En el desenlace del diálogo, Domańska y compañía, convienen en que el tipo de conocimiento histórico pertinente para asumir los desafíos sin precedentes que supone el Antropoceno, precisa de una alfabetización en cuestiones científicas y artísticas para incorporar sus formas de producción del conocimiento, además de considerar la radical pluralidad de los futuros posibles.

Las propuestas reseñadas en las páginas precedentes permiten vislumbrar el carácter disruptivo de quienes se están ocupando de atender y asumir los predicamentos que entraña el Antropoceno. En la medida en que se trata de situaciones inéditas a escala planetaria, las perspectivas, conceptos y métodos tradicionales en las disciplinas sociales y humanísticas se revelan obsoletas o diluidas de sentido, para afrontar las nuevas condiciones y expectativas. En el caso específico de la historia y el tipo de conocimientos que genera, las necesidades de cambio y de búsqueda de nuevas formas de relacionarse con los predicamentos antropocénicos son impostergables e irrenunciables, toda vez que está en riesgo su propio estatus disciplinario y función. Es prioritario continuar e incentivar a todos los niveles de formación y ejercicio profesional una revisión reflexiva, práctica y prospectiva de las tradiciones de la disciplina extensible a las evidencias, interpretaciones, explicaciones, paradigmas y periodizaciones en las que sustentan y legitiman sus saberes y autoridad política/epistémica. En la segunda parte de este trabajo haré un ejercicio desde las perspectivas antropocénicas consistente en la revisión de algunas obras y autores paradigmáticos del tipo de material documental que suelen ser consultadas en las prácticas historiográficas sobre Baja California con displicencias e incluso con actitudes apologéticas, en tanto que han servido para apuntalar las visiones modernizadoras oficiales que permean el tipo de relaciones hegemónicas con el pasado, presente y futuro.

Resultados

Todo lo concerniente a California es tan poca cosa, que no vale la pena alzar la pluma para escribir algo sobre ella. De miserables matorrales, inútiles zarzales y estériles peñascos; de casas de piedra y lodo, sin agua ni madera; de un puñado de gentes que en nada se distinguen de las bestias, si no fuera por su estatura y su capacidad de raciocinio –¿qué gran cosa debo, que puedo decir?– (Baegert, 1942, p. 3). Así inicia la crónica de Juan Jacobo Baegert publicada por vez primera en 1771, sustentada en su estadía durante 17 años en la misión de San Luis Gonzaga en el desierto central de la península de Baja California.

Un siglo y medio después, Dean Harris, un sacerdote católico de origen irlandés radicado en Canadá, reconocido posteriormente como uno de los precursores de las letras modernas en ese país, comenzó con estas palabras los apuntes de su viaje por el noroeste mexicano:

El romance y la extraña fascinación que pertenecen a inmensas soledades y tierras salvajes desoladas se están desvaneciendo y, en unos años, será como si no lo fueran. Lo intangible y lo inmaterial no dejan recuerdos tras ellos. La marcha de la civilización es una bendición para el futuro, pero también es una devastación ante la cual la naturaleza salvaje y el hombre salvaje deben caer. Incapaz o sin voluntad de adaptarse por sí mismo a las nuevas condiciones y a las exigencias de una vida ajena a su naturaleza y experiencia, el hombre originario de Norteamérica está condenado, como la bestia salvaje que él cazaba, a la extinción. (Harris, 1905, p. 1).

Más adelante, el Dean Harris describió de este modo la península:

Aunque la Baja California existe hoy como un terrible ejemplo de una tremenda convulsión en el Plioceno, una tierra de tristeza y en gran parte de abyecta esterilidad, tiene muchas características redentoras y hay esperanzas de salvación para esta espantosa península, por ejemplo, allí, últimamente se han descubierto en la costa del Golfo grandes, muy grandes depósitos de azufre, y al norte de La Paz, inmensos lechos de sal casi pura. (p. 111).

Al proseguir con sus impresiones sobre los pobladores originarios expresó:

Para mí, los más interesantes y patéticamente atractivos miembros de la raza humana en América del Norte son los melancólicos restos de las primeras tribus de la Baja California que se están marchitando en las tierras desérticas y en las cadenas montañosas, y que ahora están casi extintos. En la historia de la raza humana no tenemos registro de ninguna tribu, clan o familia que hubiera caído tan bajo o que hubiera acercado lo más posible a los seres humanos al estado de despojos de animales, como los miserables cochimís, o *Digger Indians* de Baja California. (p. 113).

¿Qué revela que en un arco temporal de siglo y medio sean tan coincidentes las impresiones y los puntos de vista de colonizadores y visitantes de origen europeo y norteamericano en sus registros sobre la península de Baja California, de las diferentes especies que la habitaban y de las cosas que en ella se encuentran? Buena parte de las respuestas se encuentran en las miradas y afanes colonialistas, imperialistas,

antropocéntricos y modernizadores que impulsaban estas visitas. Empezaré por examinar ciertos aspectos localizados en los libros de los jesuitas Baegert y del Barco.

Apenas fue publicado en Europa, el libro de Baegert tuvo una buena recepción entre los círculos de lectores interesados en las regiones americanas, sobre todo por el escaso conocimiento que existía en ese continente de las características físicas, demográficas y naturales de la península. Más tarde, en la segunda mitad del siglo xx su obra, al igual que sucedió con los textos de sus correligionarios como Miguel del Barco, sería instituida como documento privilegiado con valor testimonial y compendio de evidencias históricas y etnográficas para el conocimiento de las sociedades que habitaban las tierras supeditadas a la conquista europea.

Por su parte, Miguel del Barco registró la diversidad de lenguas existentes entre los pueblos originarios de la península, así como de su distribución geográfica, clasificándolos en *naciones*. Es de resaltar su observación en torno a los cambios habidos en el lenguaje de los habitantes de California ocurridos en los últimos 50 años según su apreciación. Este factor evidencia la celeridad de los cambios culturales y sociales provocados por la actividad de los misioneros. En del Barco sobresale su intención de corregir, de precisar los datos publicados con anterioridad por su cófrade Miguel Venegas, convencido de que la precisión es una necesidad epistemológica en la historia natural y social. Hay un énfasis en el valor testimonial de la información perceptible en el momento en que repara en que el libro de Venegas presenta equívocos por haber sido informado por gente que no conocía California, situación que, aduce del Barco, causó extrañeza a los misioneros y otros colonizadores que vivían en la península. En la narrativa de este autor asoman detalles estratégicos de la agencia indígena como respuesta a contextos cambiantes, un aspecto que no necesariamente debe leerse en clave de “resistencia”, como usualmente se ven tentados a interpretar en automático quienes se adhieren a posturas pos/decoloniales. Uno de los hechos mencionados por el misionero fue que los cochimíes habían aprendido a hablar en castellano, pero que sólo lo hablaban para comunicarse con las personas que desconocían su lengua. Otro ejemplo del pragmatismo y racionalidad implementados por las personas originarias para adaptarse a los procesos en transición, se percibe en un pasaje que da cuenta de los intentos de los misioneros por cubrir los cuerpos de los hombres, dado que ellos preferían andar desnudos: “Era para ellos el ver uno de sus paisanos vestido, espectáculo de tanta risa como puede serlo entre nosotros el ver vestido un mono.” El escritor refirió también el caso de un misionero que vistió a dos niños para que le enseñaran la lengua en su parroquia y que después fungieran como catequistas, pero sus paisanos al verlos con ropa hicieron tal burla de ellos que se quitaron las prendas. Aun así, para no tener problemas con el misionero optaron por andar desnudos en el campo de día, y por vestirse de noche al regresar a la misión.

Las notas del desastre provocado por la conquista española en el orden de la natur-cultura¹ de los pueblos originarios queda de manifiesto a lo largo de la lectura de las crónicas misionales. Vemos así que del Barco mencionó que los “monquis o lauretanos”, ya reducidos en número, estaban concentrados en la misión de Loreto donde los jóvenes ya sólo hablaban en castellano. Narró que no quedan hablantes de uchití a causa de las guerras y las enfermedades. Los desplazamientos forzados de la población por disposiciones de ingeniería social, son presentados como hechos objetivos a favor de una causa superior: la evangelización. El jesuita describió que la disminución de coras y aripes motivó que junto a los guaycuros del área de La Paz y el misionero “a cargo de ellos”, fueron trasladados para repoblar la misión de Todos Santos, donde previamente habían concentrado pericúes, los que a su vez fueron reconducidos a la misión de Santiago donde ya residía gente de esa misma nación. Concerniente a estos últimos, del Barco expresó que habían sucumbido por las guerras y enfermedades, mientras que entre los sobrevivientes la mayoría sólo hablaba castellano, por lo que pronosticó que su lengua no subsistiría.

Baegert y del Barco detallaron distintos componentes de las sociedades indígenas que abarcaron su fisonomía, costumbres, lengua, comportamiento y formas de organización. En el caso de Baegert, se observa a lo largo del texto un tono de sermón orientado a criticar los excesos materiales de los europeos que trasluce una orientación hacia el ascetismo, a encomiar el ejemplo de una vida alejada de aquellos bienes materiales prescindibles, suntuosos, que serían todo aquello que no sea suficiente para vivir, satisfacer el apetito y participar del evangelio. Baegert fustigó las nuevas corrientes del pensamiento en Europa que conoció tras su regreso, lo mismo las tendencias racionalistas que los proyectos utópicos de Rousseau sobre la educación y la igualdad entre los hombres, ideas que en su opinión, conducirían al caos y reducirían al hombre (en alusión a los seres humanos) a un estado elemental semejante al de los californios a quienes comparó que vivían “como si hubieran sido librepensadores o materialistas (Baegert, 1942, p. 125),

La obra de Miguel del Barco tiene una pretensión más de exactitud y profundidad. El autor asumió en la narración un plano pasivo, buscando transmitir un conocimiento de los elementos naturales de California. Del Barco escribió para sus contemporáneos pero también para el futuro. A diferencia de Baegert, en del Barco se nota menos el sentido de inmediatez, y tampoco es tan fuerte el tono aleccionador, condenatorio, es perceptible el intento de tener una mayor distancia

¹Este neologismo ha sido empleado por autoras como Donna Haraway y Karen Barad, que convergen en rechazar la dicotomía y binarismo entre naturaleza y cultura, apuntalado a partir de la Ilustración para plantear un estatus fluido de hibridez entre sociedad, naturaleza y cultura. Unas breves consideraciones al respecto pueden leerse en Picas (2010, p. 68). Zoltán Simon y Marek Tamm (2021, p. 8), repararon en que los humanos cada vez más, están siendo considerados como lo que Samantha Frost ha llamado *criaturas bioculturales*, incrustados en una ontología mundial de prácticas naturalculturales entrelazadas, por tomar prestado el término de Karen Barad.

entre el narrador y lo narrado, salvo cuando acude a ilustrar con hechos particulares siempre sus generalizaciones.

En este punto, subrayo la carga evolucionista de la categoría de sociedades ágrafas que ha servido en disciplinas como la historia y la antropología para investir de autoridad los textos y los personajes que han brindado testimonios sobre los pueblos ajenos a las escrituras convencionales, además de reafirmar con ello las posiciones de superioridad de las formas de organización social, sustentadas en la alfabetización respecto a las que están organizadas de modo oral y otras formas de registros.² Es importante reparar en las clasificaciones y sus usos que desde los discursos etnológicos e históricos hacemos de los grupos humanos y de otros seres y cosas. Rosa Elba Rodríguez a partir de sus estudios históricos sobre los grupos indígenas en el sur de Baja California, ha señalado que los intentos de explicación de estas sociedades catalogadas en la etnología como cazadores-recolectores no están exentos de un evolucionismo unilineal que las considera en la escala más baja del progreso humano y que es sólo en los últimos años cuando se ha hecho una revaloración de “la verdadera complejidad y la diversidad que entrañan” estos pueblos (Rodríguez, 2006, p. 15).

El etnólogo alemán Paul Kirchhoff, editor de la traducción al español del libro de Baegert publicado en 1942, consignó en la introducción de esa obra su condición de fuente indispensable para el estudioso de formas primitivas de la vida humana. Según Kirchhoff, Baegert había adoptado un tono pesimista y realista, derivado de haber atestiguado por varios años el “espectáculo de una vida tan primitiva”. Kirchhoff explicó el poblamiento gradual de norte a sur en la península desde una concepción difusionista valiéndose de la metáfora del “callejón sin salida” (Baegert, 1942, p. xxii), refiriendo que cada nueva oleada migratoria iba empujando al interior del territorio a los grupos establecidos previamente. Al retomar esta noción totalmente alocrónica, Miguel León-Portilla décadas después cometió el siguiente exabrupto: “encierto modo puede afirmarse que los niveles de desarrollo prehistórico que perduraron hasta los comienzos del periodo misional, constituían casos extraordinarios de fosilización cultural del género de un paleolítico superior” (1995, p. 67). Contemporáneo de Kirchhoff, el historiador Pablo L. Martínez compartió un punto de vista similar en su *Historia de Baja California*, donde calificó el estadio cultural de los habitantes de la península al momento del contacto con los europeos, de vivir en condiciones propias de la “infancia de la humanidad” (como se citó en Rangel, 2021, p. 199). Conviene reparar en las palabras iniciales de Martínez en la citada obra, en la que luego de declarar su admiración por los misioneros jesuitas a quienes reconoció como autores de los primeros aportes

²De acuerdo con el neurocientífico Merlin Donald, la escritura marcó un gran cambio en la historia de la especie humana que así pudo transitar de la memoria biológica a contar con un almacén simbólico externo (2004, p. 380).

historiográficos sobre la península, se dijo pasmado ante sus “indescriptibles esfuerzos personales” para asentarse en la península y por “transmitir los rudimentos de la civilización a los indios” (Martínez, 2011, p. 11).

Repararé ahora brevemente en una colaboración del etnógrafo holandés H. ten Kate para el “Boletín de la Sociedad de Antropología de París” a partir de los registros que recabó al sur del territorio en 1883. En su reporte enfatizó el carácter primitivo de los primeros pobladores de la península, un factor que se ve reforzado al declararlos extintos, bajo esta condición sus huellas y restos fueron cosificados y revestidos de mayor interés para la ciencia:

Aunque las poblaciones primitivas de las regiones que he recorrido se hayan extinguido desde largo tiempo há, he podido recoger algunos documentos pudiendo servir al estudio antropológico y etnográfico de estos lejanos sitios.

Con excepción de cierto número de pictografías, de puntas de lanza y flecha, etc., he encontrado una cantidad de osamentas que pertenecieron á los habitantes primitivos de la península.[...] Las osamentas de muchos indios se encuentran casi siempre reunidas, tendidas en el suelo de las cavernas confusamente y en el más completo desorden. Solamente algunas veces, como en el Zorrillo, los huesos estaban enterrados á pequeña profundidad. Había á veces alrededor de las osamentas fibras de hojas de palmero y aun hojas enteras del mismo árbol, reunidas con hilos de la misma, de tal manera que el conjunto formaba un paquete, pero generalmente estos paquetes estaban disueltos por el tiempo ó por la mano del hombre. He notado una vez que las falanges de los dedos habían sido metidos en la cavidad craneana, por el agujero occipital. Con excepción de un solo caso en que he encontrado dos conchas de ostras perleras grabadas, sobre el pecho de un niño de doce á quince años, no he encontrado huellas de una industria, cerca de estos esqueletos. A los jesuitas y principalmente á Venegas, á Baegert y á Clavigero, es á quienes la ciencia debe todo lo que conocemos de las poblaciones primitivas de aquella península. (Kate, 1887, pp. 5-6).

Hasta aquí la totalidad de los registros comentados se enmarcan en lo que el antropólogo Johannes Fabian designara como alocronismo, es decir, los seres, suelos y cosas observadas son registrados sin coetaneidad con quienes escriben, observan, registran e investigan. De este modo, el tiempo es usado en el pasado y el presente como formas de construir el objeto estudiado dentro de la antropología. El autor vio en esta práctica una “constitución dialéctica del Otro” que ha propiciado “el dominio y explotación de una parte de la humanidad por otra” (2019, p. 10). Centrado en el estudio crítico de la antropología, Fabian documentó que ésta disciplina se regodea en la investigación etnográfica que la provee de

conocimientos obtenidos por la: “interacción personal y prolongada con el Otro. Luego, a partir del conocimiento obtenido de esa investigación, producimos un discurso que interpreta al Otro en términos de distancia, tanto espacial como temporal” (p. 11). Con ello, el Otro tiene una presencia empírica que mediante dispositivos etnográficos lo sitúa fuera del tiempo de la antropología (p. 11). Sobra decir que la historia forma parte de este engranaje.

Las prácticas científicas de control sobre el Otro también se extienden hacia seres y cosas más allá de lo humano. El activista y antropólogo amazónico Ailton Krenak ha señalado que la idea de ciencia descansa en la búsqueda de una forma de tener control sobre la naturaleza tratándola como un organismo manipulable (2021, p. 2). Esta idea queda ampliada en la siguiente declaración de María Puig de la Bellacasa a propósito de sus análisis sobre los estudios y concepciones de los suelos y sus usos:

[Hay] contextos culturales donde las relaciones con los recursos naturales se basan predominantemente en el extractivismo, el industrialismo y el consumismo, en los que la ciencia es tecnociencia. Es decir, donde el conocimiento tiene más valor si puede proporcionar las reducciones y medidas que faciliten la apropiación y la administración de los recursos. En estos contextos, la noción de que las entidades del mundo biofísico podrían tener un espíritu, un *ánima*, fue supuestamente erradicada por este complejo sociocultural y económico, ayudado por el racionalismo científico reduccionista moderno y la comercialización industrial. Sin embargo, los fundamentos sobre la vitalidad de los suelos presentados anteriormente desbarataran la noción de que los movimientos de oposición a la tecnociencia que buscan relaciones ecocéntricas alternativas, comparten un profundo rechazo por las prácticas científicas, consideradas como las responsables de la reducción del mundo a una materia manipulable. (Puig, 2021, p. 30).

Entrados en materia, para el caso de la península de Baja California el principal interés que motivó las incursiones y travesías de los viajeros, comisionados, militares y representantes de compañías o instituciones predominantemente estadounidenses, aunque también mexicanas, francesas e inglesas, durante los siglos XIX y XX era el de recabar registros, datos e información de las condiciones climáticas, tipos de suelo y altitud, agua, fauna, flora y minerales, para conocer la disponibilidad de extraer los elementos considerados como recursos naturales, en especial sobre los diversos tipos de minerales. Las anotaciones realizadas por el geólogo William More Gabb durante su expedición para dar cuenta de los recursos minerales existentes son paradigmáticos de estos propósitos. Según Ross Browne, jefe de una comisión del Senado estadounidense para hacer prospecciones del oeste de

Estados Unidos y la Baja California, la de Gabb fue la primera expedición científica en la región (Browne, 1969, p. 11).¹ En sus apuntes anotó que el clima de Baja California era tan moderado que en los campos crecían por igual las plantas traídas de países tropicales y templados. Agregó que los frutos necesitaban pocos cuidados al ser plantados y posteriormente crecer sin atención alguna (p. 637). Sin embargo, sus generosas descripciones sobre las condiciones geográficas de la península, fueron todo lo opuesto respecto a la población local, de quienes se expresó en términos peyorativos:

La despreciable e ignorante pereza de esta gente miserable es suficiente para mantener a un hombre activo (*liveman*), de paso por su país, en un saludable y casi crónico estado de indignación. Pero de la adquisición de Baja California por parte de Estados Unidos puede resultar que la indolente raza mestiza (*mongrel race*) que forma su población debe ceder paso a la iluminada (*enlightened*) energía e inquietud de nuestra propia gente como sucedió en Alta California y Texas. En una década la empresa angloamericana hará más valioso este territorio que la pereza mexicana en un siglo. (Browne, 1869, p. 638).

Podría decirse que las duras palabras de Gabb estaban fundadas en sus ambiciones expansionistas alentadas por un racismo supurante. Pero detrás de su animosidad hay algo más que representaciones e imaginarios, están sus emociones materializadas en el poder y autoridad que le daban la ciencia y el progreso de cuyos valores y misión impostergable se sentía portador.

Conclusiones

La somera revisión bajo criterios antropocénicos de apenas un puñado de registros y comentarios sobre la península de Baja California y sus habitantes, y otros elementos constitutivos de su hábitat, elaborados en el transcurso de poco más de siglo y medio por una diversidad de agentes externos guiados por motivaciones de control y dominio, ayuda a perfilar el tipo de conocimientos y saberes que necesitamos en el umbral del siglo XXI. El ejercicio historiográfico aquí mostrado es animado por la convicción de que sólo a través de perspectivas críticas, incluyentes y plurales, podremos conocer, comprender y accionar, sobre las realidades complejas y asimétricas en las que estamos inmersos, bajo las situaciones sin precedentes planteadas por el cambio climático y las causas que lo originaron y acentúan su gravedad.

¹Lo cual es erróneo porque en 1768 Joaquín Velázquez de León integró una pequeña comisión con fines científicos, en un viaje al extremo sur de la península realizado por una comitiva del visitador José de Gálvez al servicio de la corona española.

El reto inmediato consiste en remontar los obsoletos condicionamientos y sujeciones de origen decimonónico, naturalizadas en las prácticas académicas, científicas, políticas y académicas a lo largo del siglo xx, sustentadas en dicotomías como las de civilización y barbarie, cultura y naturaleza, orgánico e inorgánico, animado e inanimado, de las que todavía están imbricadas las disciplinas sociales y humanísticas hegemónicas en buena parte del orbe.

El presente como las relaciones con el pasado y cualquiera de las realidades resultantes en el futuro, sólo son sostenibles en el reconocimiento polifónico y diverso que entraña cada forma de existencia, no sólo entre nuestra especie, sino en nuestras relaciones con otros seres, objetos, y cosas, orientados por la búsqueda de principios de equidad. Si alguna función aún tiene la historia, esa es la de mantener o dar vigencia al valor social de la empatía y de facilitar la comprensión entre nuestra especie con las otras especies, formas de vida, cosas y elementos que integran el sistema Tierra.

Referencias

- Baegert, J. (1942). *Noticias de la península americana de California* (P. Hendrichs, Trad.). Antigua Librería Robredo de José Porrúa e hijos.
- Barco, M. (1988). *Historia natural y crónica de la Antigua California*, (2da ed.), Universidad Autónoma de México.
- Bird, D., Van Dooren, T. y Chrulew, M. (2017). Introduction. Telling Extinction Stories. En *Extinction Studies. Stories of Time, Death, and Generations* (pp. 1-19). Columbia University Press.
- Chakrabarty, D. (2009). Clima e historia: cuatro tesis, *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, núm. 31, pp. 51-69. <http://hdl.handle.net/10550/46310>.
- D'Souza, R. [fundacaoserrarlves]. (2021, 6 de noviembre). (2021,6 de noviembre). *Pluralizing the Anthropocene II: Hello Anthropocene! Goodbye Enviromental History?* [Video]. <https://youtu.be/5GI2Yf4aeDQ>.
- Danowski, D. y Viveiros, E. (2014). *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fms*, y Viveiros, Cultura e barbarie: Instituto Socioambiental/Desterro.
- Donald, M. (2004). Is a Picture Really Worth a 1,000 Words?, *History and Theory*, vol. 43, núm. 3. pp. 379-385.
- Fabian, J. (2019). *El tiempo y el otro. Cómo construye su objeto la antropología*, (C. Gnecco, Trad.). Universidad del Cauca/Universidad de los Andes.

- Gan, Elaine, *et. al.* (2017). Introduction Haunted Landscapes of the Anthropocene. En A. Tsing, H. Swanson, E. Gan y N. Bubandt (Eds.), *Arts of Living on a Damaged Planet* (pp. G1-G16). The University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (2017). Pensamiento tentacular, Antropoceno, Capitoloceno, Chthuluceno 1 *ERRATA*, núm. 18. <https://revistaerrata.gov.co/contenido/pensamiento-tentacular-antropoceno-capitaloceno-chthuluceno-1>
- Harris, R. (1905). *Travel-Talks*. C.E. Shea.
- Ten, K. (1887). “Materiales para servir a la antropología de la Península de California. *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, vol. 1, núm. 4, pp. 5-16. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo%3A8349>.
- Kolbert, E. (2014). *The Sixth Extinction: An Unnatural History*. Henry Holt and Co.
- Krenak, A. (2021). *Nuestra historia está entrelazada con la historia del mundo* (J. Gonçalves y M. Meirelles, Trad.). Centro Cultural Kirchner. https://cck.gob.ar/nuestra-historia-esta-entrelazada-con-la-historia-del-mundo-por-ailton-krenak/10195/#dearflip-df_14652/1/
- León-Portilla, M. (1995). *La California mexicana. Ensayos acerca de su historia*. UNAM/UABC.
- Lins, A. (2020). The Anthropocene: A New Framework of Studies and Its Limits. *Esboços, Florianópolis*, vol. 27, núm. 46, pp. 366-376. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2020.e71511>.
- Martínez, P. (2011). *Historia de Baja California*. Libros Mexicanos.
- Mitchell, T. (2013). ¿Puede hablar el mosquito? (C. Martín, Trad.). *Cosmopolíticas. Perspectivas antropológicas*, pp. 299-340.
- Picas, J. (2010). Cosmopolítica como “cosmoética”: del universalismo occidental a las políticas de un mundo común. *ISEGORÍA*, núm. 42, pp. 55-72.
- Puig, M. (2021). Reanimar los suelos: transformando los afectos entre humanos y suelos a través de la ciencia, la cultura y la comunidad. *SIMBIOLOGÍA*. <https://cck.gob.ar/reanimar-los-suelos-por-maria-puig-de-la-bellacasa/9975/>.
- Rangel, J. (2021). *Disputas por el pasado. La historiografía, la oficialización y los usos políticos de la historia en Baja California, 1952-1975* [Tesis de maestría]. UABC/CONACYT.
- Rodríguez, R. (2006). *Los límites de la identidad. Los grupos indígenas de Baja California ante el cambio cultural*. Gobierno del Estado de Baja California Sur/ Instituto Sudcaliforniano de Cultura.
- Stenger, I. (2017). *In Catastrophic Times. Resisting the Coming Barbarism*, trad. Andrew Goffey, Lüneburg, Open Humanities Press/Meson Press. <http://dx.medra.org/10.14619/016>.

- Tamm, M. y Olivier, L. (2019). Introduction Rethinking Historical Time. En M. Tamm y L. Olivier (Eds.), *Rethinking Historical Time. New Approaches to Presentism* (pp. 1-20). Bloomsbury.
- Tsing, A. (2019). *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno* (T. Mota et al., Trad.). IEB Mil Folhas.
- Zoltán, S., Tamm, M. y Domańska, E. (2021). “Anthropocenic historical knowledge: promises and pitfalls”, *Rethinking History*, vol. 25, pp. 406-439. DOI: 10.1080/13642529.2021.1985224.

Acerca de los autores

Ernesto Israel Santillán Anguiano

Mexicano. Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila. Maestro en Ciencias Sociales y licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesor investigador de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación se enfocan en identidades juveniles, prácticas culturales e interculturalidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP).

Contacto: santillan_er@uabc.edu.mx

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5954-8175>

Emilia Cristina González Machado

Su formación es en Psicología, Pedagogía, Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Es profesora investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en Mexicali, Baja California, México. Trabaja temas de contextos socioeducativos, juventudes y proyectos interculturales. Cuenta con la distinción del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología desde el 2016.

Contacto: cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9172-0956>

Karla Castillo Villapudua

Mexicana. Doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Maestra en Docencia y licenciada en Filosofía por la misma institución. Profesora investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación se centran en filosofía y educación, teoría del ensamblaje, y nuevos realismos. Miembro del Sistema Nacional

de Investigadores Nivel 1. Reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP).

Contacto: castillo.karla@uabc.edu.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3693-6420>

Adrián Hernández Vélez

Doctor en Educación, maestro en Educación y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Investigador independiente y profesor en la maestría en Educación Media Superior de la Universidad de las Américas Puebla. Sus líneas de investigación se enfocan en identidades epistemológicas y generación de conocimiento, hermenéutica y educación, y evaluación de la educación. Coordinador académico de la Red de Investigadores Educativos del Sur-Acapulco (REDIESSA) y coordinador académico del Seminario Permanente de Educación y Cultura alojado por la REDIESSA, y el Tecnológico Nacional de México campus San Marcos, en el estado de Guerrero.

Contacto: adrianhernandezvelez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0940-010X>

Kenya Herrera Bórquez

Mexicana. Doctora en Estudios Culturales por el Instituto de Romanística de la Universidad de Potsdam. Maestra en Estudios Socioculturales y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación se enfocan las intersecciones entre género, violencia y cultura, los feminismos decoloniales y los métodos investigación interdisciplinarios y colaborativos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (candidata).

Contacto: kenya.herrera@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8460-7843>

José Pascual Mora García

Venezolano. Posdoctor en Pedagogía, Paz y Resiliencia por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctor en Innovación y Sistema Educativo, por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España. Doctor en Historia Económica y Social por la Universidad Santa María de Caracas. Diploma en Estudios Avanzados en Historia de la Educación por la Universidad Rovira y Virgili. Magister

en Gerencia Educativa por la Universidad Nacional Experimental del Táchira, San Cristóbal, Venezuela y licenciado en Filosofía por la Universidad Central de Venezuela, Caracas. Profesor investigador del doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cundinamarca. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Venezuela, Observatorio Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (ONCTI), Nivel 3 2013-2015); Investigador Escalonado Asociado, Nivel 1, del Ministerio de Ciencia de Colombia ratificado en el 2022. Director/editor y fundador de la revista *Heurística*, desde 2001.

Contacto: jpascualmora@ucundinamarca.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

Rogelio Everth Ruiz Ríos

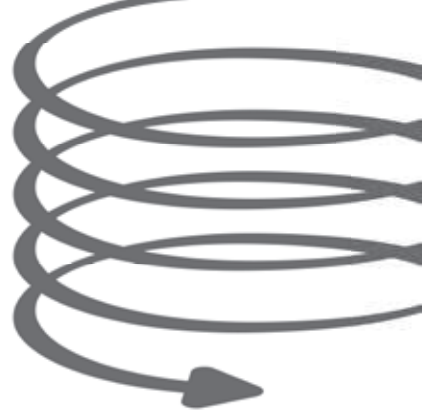
Mexicano. Doctor y maestro en Historia por El Colegio de Michoacán. Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la (UABC). Líneas de investigación en historiografía, historia y Antropoceno, y Antropoceno, Historia, memoria y patrimonio.

Contacto: aucaroger@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4714-0903>

Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa

Editado en mayo de 2023



El llamado giro epistémico es la búsqueda de una transformación en los abordajes para construir el conocimiento. Por lo general, incorpora una propuesta intelectual de carácter científico, que tiene como finalidad señalar la relación que existe entre quienes realizan investigación y la práctica investigativa. La presente obra es producto de un trabajo colectivo que tiene como eje común el acercamiento epistémico de cuestiones asociadas al campo educativo, donde se entretujan siete propuestas que abordan de forma particular la construcción del conocimiento y su aplicación al campo de la educación superior. Al mismo tiempo, se resalta la importancia de integrar a la práctica educativa un sustento crítico que impacte sobre la diversidad de formas y rutas, para generar y aplicar conocimiento científico. En la relevancia del sustento epistémico, subyace la noción de vincular la práctica con la perspectiva del mundo que tienen los investigadores, por esta razón, la reflexión sobre el quehacer científico, sus métodos y sus alcances, tiene sus repercusiones en torno a la forma en la que se construyen las ciencias educativas. *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*, pretende a partir las diferentes miradas que lo componen, abonar a la revisión sobre la construcción del conocimiento en las ciencias sociales en general, y en particular, en el ámbito educativo. La experiencia es enriquecedora en tanto se convierte en un diálogo abierto entre los académicos quienes comparten a través de los textos, las formas en que interactúan con los objetos de estudio en la generación de conocimiento.



ISBN 978-607-437-629-6



9 786074 376296