SINTIENDO LAS EPISTEMOLOGÍAS SOCIALES PARA PENSAR SU SIGNIFICADO

Mario Alberto Enríquez Martínez

Mientras obtenía el grado de Doctor en Estudios Turísticos en el Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos de la UAEMex en el año 2017, uno de mis profesores, el Dr. Marcelino Castillo Nechar, daba una conferencia magistral a estudiantes y personal docente de la Maestría en Gestión de Turismo Regional Sustentable de El Colegio de Tlaxcala. En ese año se llevaba a cabo la actualización del plan de estudios del posgrado, en la que se hacía referencia al Dr. Marcelino por sus aportes al pensamiento teórico, en este caso, del turismo. Como investigador de la filosofía y la epistemología del turismo, exponía en aquel momento su percepción acerca de la manera en que la academia incorpora la epistemología, es decir, sostenía que esta incide en la forma en que debe construirse el conocimiento, a partir del rigor, la validez y la exactitud —no desde una ciencia dogmática—, sino desde la comprensión de aquello que se ha construido como saber científico, conformado por supuestos teóricos, así como por cosmovisiones, tradiciones y, en términos generales, por la cultura como fundamento, aspectos raramente visibles cuando se pretende explicar la realidad.

Así, desde un pensamiento crítico promovido por la academia, Castillo (2017) nos ofrece la posibilidad para la construcción de un nuevo conocimiento, con el cuidado de la no repetición de los discursos del pasado; no obstante, este nuevo planteamiento nos exige una precisión importante, ya que no se trata de transformar

la ciencia en sí misma, sino de propiciar que la actividad científica, la cual dota de sentido a las universidades y centros de investigación, evolucione desde una perspectiva crítica que además, incorpore una relación dialéctica y dialógica entre los saberes tradicionales y el saber científico, favoreciendo así la emancipación de un pensamiento científico profundamente arraigado, aprehendido y que, hasta hoy, ha mantenido una posición hegemónica.

Los discursos y diálogos sobre las formas de aprender y comprender el mundo vida que se presentan en esta obra ponen de manifiesto una ruptura con la tradición científica al día de hoy presente en las aulas, los manuscritos y el pensamiento de numerosas personas investigadoras. De pronto el racionalismo crítico de Popper, las reconstrucciones racionales de Lakatos y los postulados de Derrida y Giddens parecen integrarse en un amplio *corpus* de propuestas teóricas y filosóficas que constituyen un paso más en la evolución hacia una ciencia postmoderna. Resulta irónico cómo aquellos esfuerzos occidentales (principalmente) por encausar el pensamiento científico hacia la modernidad terminan confrontando los límites de su propio discurso de forma cataclísmica, en una suerte de profecía autocumplida que, a manera de un Pigmalión científico, enfrenta las consecuencias de su determinismo, racionalismo y anarquismo filosófico.

Conviene hacer aquí un breve paréntesis al respecto: mi formación profesional se ha desarrollado íntegramente en el campo del turismo; sin embargo, hoy reconozco que dicho proceso puede entenderse en dos momentos distintos, aunque complementarios. El primero corresponde a mi formación universitaria y de posgrado, durante la cual recibí una educación marcadamente academicista, propia de la tradición occidental y en donde los valores y creencias propios fueron cediendo progresivamente espacio a las aportaciones de autores fundamentales para mi disciplina, pero a los que se les debe lo que hoy se conoce sobre el campo de estudio del turismo. Así, apellidos como Leiper, Cohen, Maturana, Molina, Parsons y, con frecuencia, Luhmann, ocuparon un lugar central en mi formación intelectual, mientras que los de Enríquez, Martínez, Cruz, Maldonado o Vieyra fueron fácilmente desplazados; nombres últimos que constituyeron los referentes que orientaron la primera mitad de mi vida y

contribuyeron decisivamente a la construcción del sentido común desde el cual aprendí a comprender el mundo, al corresponder a mi entorno social más inmediato.

En breve y a propósito de esta experiencia, si durante la entrevista para ingreso a mis estudios de maestría y doctorado, mi profesor y apreciado amigo, el Dr. Antonio Arellano Hernández, cuestionó y puso en solfa mi capacidad para afrontar el proceso de deconstrucción teórica necesario para formarme como doctor en estudios del turismo; el día que otorgó su aprobación final a mi trabajo doctoral, retomó aquella primera conversación —llevada siete años antes— para hacerme notar que el propósito de sus cuestionamientos iniciales obedecía a reconocer mi capacidad para sostener una postura propia frente a las exigencias de un programa de posgrado. Aunque en aquel momento mis reflexiones no lograban convencerlo plenamente, fueron suficientes para obtener el ingreso al programa, comprendiendo con el paso del tiempo que la lección más valiosa del Dr. Arellano consistía en advertir que la firmeza y la autenticidad de mis argumentos tempranos habían sido desplazadas por un discurso progresivamente adoctrinado que, más que expresar una postura propia, terminaba alineándose con las expectativas de mis profesores, del programa académico y de la institución en la que llevé a cabo mi formación.

El segundo momento de mi formación profesional corresponde al periodo transcurrido desde la conclusión de mis estudios de posgrado hasta la actualidad, en donde, de manera autodidacta, me he sumergido en otras formas de comprender nuestra realidad que, por un lado, enriquecen mi labor como investigador social y, por otro, compaginan y fortalecen mi identidad, aquella que se forjó en el núcleo familiar y en la comunidad que me brindaron las bases para conocer y disfrutar el mundo. Mi intención al compartir esta experiencia trasciende el propósito de relatar una anécdota personal; busco evidenciar que vivencias como esta resultan más comunes de lo que aparentan y que constituyen procesos de reflexión compartidos —en una especie de catarsis social— que trascienden el territorio, el idioma e incluso el papel que desempeñamos dentro del tejido social. Las narrativas reunidas en esta obra dan cuenta de ello y refuerzan la necesidad de salir de las aulas para defender nuestras posturas, resistir las formas hegemónicas de producción del conocimiento y avanzar hacia lo que mi gran amigo Sánchez Barreto denomina el *buen vivir*, el vivir bien y la felicidad deseada.

En este sentido, la propuesta de Leiria Vay pone de manifiesto la transformación de la identidad de las personas como resultado de procesos uniformes y estandarizados de formación pedagógica institucionalizada; perdiéndose (entre otras consecuencias) el arraigo territorial y el debilitamiento del interés por la organización social comunitaria, dando paso a la denominada glocalización, donde la identidad local se entrecruza con procesos globales hacia un intento de homogeneizar el pensamiento colectivo. La transformación de las formas de pensar y la invisibilización social promovidas desde las academias educativas, a las que se refiere Vay, conllevan rupturas en las dinámicas sociales triviales, bajo el respaldo de los llamados «clásicos», los «padres» de la ciencia y del método científico (que no de los métodos).

En continuidad con los planteamientos de Vay, si bien es cierto que la investigación del sistema societal y la formación profesional en las instituciones educativas descansan principalmente en la revisión documental, complementada por metodologías de observación de campo; también existen otras propuestas pedagógicas que emergen directamente de los territorios y de los procesos de resistencia comunitaria, todo desde realidades reales y no construidas. A ello se refieren Rodríguez y Sánchez (2022) al analizar el aprendizaje colectivo que surge en la comuna frente a conflictos, particularmente socioambientales, orientados a la defensa del territorio y a la preservación de las prácticas y saberes ancestrales frente al avance de la llamada modernidad; así, la pedagogía no debe entenderse como una práctica exclusiva y propia de las instituciones educativas, existiendo además pedagogías sociales que evidencian la capacidad de entretejer relaciones, percepciones y vínculos entre las personas, la naturaleza, la historia y las múltiples formas de vida presentes en un territorio; pedagogías que aportan a las universidades nuevas formas de conocimiento intercultural que abren nuevas posibilidades para re(pensar) y re(significar) nuestra comprensión del mundo. A ellas se suman otras propuestas que, desde la postura crítica de Marcelino Castillo, reivindican la necesidad de incorporación de los sentimientos en la producción del conocimiento.

En este sentido, las pedagogías del cariño que nos aportan Delta Torres y Erandi Villavicencio ponen de relieve la reacción de forma emotiva y recíproca ante el vínculo social y ecológico, invitándonos a cuestionar si nuestros procesos de producción

de conocimiento responden principalmente a exigencias académicas de carácter estructuralista o a un compromiso genuino por subsanar las necesidades sociales y a la necesidad de retribuir parte de aquello que social y ecológicamente hemos recibido. En este punto resulta más que pertinente recordar el intercambio mutuo que ya Malinowski (como se citó en Abduca, 2007) describía mediante su *symmetrie* como mecanismo de solidaridad, inclusión y agradecimiento.

La incidencia social derivada de estos procesos cognitivos y emocionales puede adquirir un carácter recíproco cuando la generación de conocimiento se produce en ambas direcciones, de la academia hacia el territorio y del territorio hacia la academia, en un sentido de trueque de experiencias. Estas formas de pedagogía social —o sociocultural, como las denominan Cayetano Cruz y Federico Mancera en esta obra—, sustentadas en el cariño, son las que deberían preservarse y difundirse ampliamente, evitando que permanezcan confinadas únicamente a bibliotecas, aulas o modelos metodológicos de alcance limitado.

Al respecto, la racionalidad como criterio de validación del conocimiento adquiere sentido a partir del diálogo entre múltiples saberes que enriquecen la comprensión corporal, sensorial, cognoscitiva y espiritual, acercándonos y haciéndonos parte de nuestro mundo vida. El aprendizaje de estas formas de percepción no ocurre en un plano unidireccional ni excluyente, por el contrario, integra diversas maneras de conocer y experimentar la realidad; en consecuencia, resulta razonable pensar, sentir, vivir e imaginar nuestras realidades, especialmente cuando estas pueden compartirse y construirse en la relación con la otredad.

Si la producción dialéctica del conocimiento puede imaginarse desde las pedagogías socioculturales propuestas por Cruz y Mancera y de las reflexiones de Leiria Vay, la integración de los discursos que nos presentan Karina Ochoa e Ivonne Campos en la presente obra nos permite visibilizar las dificultades que enfrentan los procesos emancipatorios de los saberes de los que nos hemos vuelto dependientes.

La sistematización del conocimiento, su división en ciencias formales y fácticas, así como la validación de métodos científicos con pretensión de universal, han contribuido a configurar nuestro mundo a partir de estructuras sociales diferenciadas bajo la dicotomía moderno/tradicional que, cuando esta lógica se traslada al análisis

de las sociedades contemporáneas, suele manifestarse mediante categorías jerárquicas desiguales, tales como sociedades desarrolladas/sociedades subdesarrolladas, primer mundo/tercer mundo y, más recientemente, sociedades del norte/sociedades del sur. Basta observar un mapamundi actual para advertir que los países occidentales, autodenominados modernos, ocupan convencionalmente el centro y la parte superior de su representación, lo que constituye una expresión simbólica del predominio y control de una visión eurocéntrica.

A partir de ello resulta más comprensible el papel de la modernidad en la configuración del mundo que habitamos. Este concepto remite, principalmente, a las sociedades occidentales colonizadoras, las cuales construyen su legitimidad en contraste con los países colonizados, considerados históricamente como inferiores y que tan solo son considerados en el comparativo del nivel de desarrollo que buscan aspiracionalmente para considerarse modernos. Desde esta lógica, las sociedades colonizadas han incorporado la meta de alcanzar la modernidad, aunque dicha meta permanezca constantemente desplazada al adquirir un valor asociado al desarrollo educativo, tecnológico, económico y del territorio; sin embargo, este modelo requiere de la existencia de las sociedades tradicionales, por ello buscan mantenerlas en su posición actual, para sostener su propia superioridad y, al mismo tiempo, justificar prácticas de intervención presentadas como solidarias y materializadas mediante procesos de colonización no solo física, sino también intelectual y espiritual.

Por su parte, las sociedades denominadas arcaicas, tribales o premodernas han asumido, en muchos casos, una posición subordinada que las conduce a aspirar a reproducir los modelos de la sociedad autodenominada moderna a imagen y semejanza; esta aspiración ha sido promovida mediante diversas formas de imposición, ya sea por la fuerza física o coercitiva, el miedo, los modelos educativos o los discursos orientados a la búsqueda de «mejorar sus condiciones de vida» y alcanzar reconocimiento frente al otro. En México, esta lógica se hizo particularmente evidente a partir de las políticas educativas impulsadas durante la década de 1980, orientadas a fortalecer una identidad nacional mediante la homogeneización cultural y el desplazamiento y eventual pérdida, especialmente, de las lenguas maternas originarias y de las identidades locales; aun hoy día el uso de una lengua distinta del español continúa siendo motivo de discriminación

y estigmatización, lo que constituye un ejemplo de la disolución del otro a la que alude Medina en su ensayo.

Con todo, aun en este momento y de manera generalizada, los procesos de socialización en torno al conocimiento perciben la producción científica eurocéntrica desde la imposición y el punto de partida, mientras que en los países considerados del sur se percibe tan solo la adopción de conocimientos científicos producidos en otros contextos, al considerarse incapaces de generar los propios. No obstante, lejos de pretender jerarquizar determinadas formas de conocimiento, diversas experiencias han dado origen a nuevos procesos de construcción de saberes en los que se diluye la dicotomía sujeto-objeto y se cuestiona la noción de una objetividad ciega absolutista, determinista, reduccionista y, sobre todo, mecanicista; estas propuestas integran, de manera inseparable, dimensiones racionales, creativas, afectivas y culturales, presentes en ambos hemisferios cerebrales y paradójicamente, en ambos tipos de sociedades.

En este sentido, como sostiene Marcelino Castillo, en la producción del conocimiento intervienen no solo la razón, sino también los sentimientos, además de las costumbres, los ideales y la reintegración de las relaciones directas entre hombres-mujeres-naturaleza o de forma abarcativa, persona-naturaleza, entendida como un vínculo indisociable de cuidado, reciprocidad y entendimiento mutuo.

Ya hace tiempo que el filósofo francés Bruno Latour describía la modernidad como una etapa histórica caracterizada por una confrontación entre aquello que se elevó por los triunfadores (lo moderno) sobre los vencidos (el pasado) y que, si bien en un primer momento, esta lógica se expresó mediante la explotación del ser humano por el ser humano, en la actualidad se manifiesta, como señala Arellano (1995), en la explotación de la naturaleza por el ser humano; transformación que da evidencia de la persistencia de una racionalidad colonizadora sustentada en relaciones de dominación y superioridad que continúan manifiestas en buena parte del pensamiento occidental.

Desde el territorio de Abya Yala se configura una perspectiva distinta a la lógica de la modernidad occidental, en ella no predomina un sociologismo ni un naturalismo en los términos latourianos, sino un entramado a manera de híbrido en el que territorio, comunidad y saberes convergen para dar lugar a formas particulares de producción del conocimiento; estos entramados se consolidan progresivamente no a partir de los

criterios de validez establecidos por la modernidad, sino desde la ancestralidad, en el reconocimiento de que borrar nuestra herencia implica también desvincularnos de nuestra identidad. Si Latour (1993, como se citó en Arellano, 1995) sostenía que «nosotros jamás hemos sido modernos», el pensamiento latinoamericano ratifica esta afirmación al derrumbar los cimientos estructurales europeos que durante largo tiempo sostuvieron nuestra interpretación del mundo y que, paradójicamente y de manera paulatina, se incorporaron a la institucionalización académica. ¿De qué manera? Una de las expresiones más representativas de esta transformación puede encontrarse en la investigación participativa.

La investigación participativa constituye un enfoque metodológico que no pretende incorporar a las comunidades y territorios únicamente como elementos más en los procesos de producción de conocimiento generados desde las universidades, sino que, como lo hace evidente Pablo Saravia, son las propias personas investigadoras quienes se internan y participan de las dinámicas comunitarias no institucionalizadas, reconociendo los significados construidos desde los territorios y aprendiendo de ellos.

Desde las formas hegemónicas de producción del conocimiento, los fenómenos sociales suelen explicarse mediante procesos de traducción en los que la información obtenida de los informantes locales es reinterpretada bajo categorías propias del discurso académico, con el propósito de su legitimación científica; el resultado suele traducirse en publicaciones destinadas principalmente a la circulación entre pares académicos, cuyos aportes difícilmente regresan a las comunidades de origen o contribuyen a resolver sus problemáticas concretas. Esta situación se complejiza cuando intervienen actores gubernamentales y empresariales que, por una parte, orientan las agendas científicas mientras que, por otra, despojan al conocimiento científico de su carácter para impactar en las problemáticas locales, regionales, nacionales y globales, limitando así la capacidad de la investigación para construir nuevos territorios.

Como señalan Pablo Saravia y Gabriel Medina, el escenario público ha ocupado históricamente un lugar central en el quehacer universitario; los Planes Nacionales y Estatales de Desarrollo, los programas sectoriales, así como diversas leyes, acuerdos y comisiones, orientan la formación profesional y la incidencia social de los conocimientos generados en las instituciones de educación superior y de posgrado y, aunque estos

instrumentos buscan legitimar la contribución de las universidades a la atención de las demandas sociales y ecológicas, promoviendo la justicia, la convivencia y la diversidad cultural, la participación efectiva de la sociedad y —en particular, de las mujeres— continúa siendo limitada en el diseño curricular y la educación formativa, o al menos no de forma perceptible.

Si bien el cambio de paradigmas en los modelos actuales de investigación se refleja en la adopción de marcos metodológicos flexibles, especialmente en las ciencias sociales, donde quienes investigan han comenzado a asumirse no como agentes externos, sino como integrantes de los grupos sociales con los que se vinculan, aún persisten importantes desafíos. La incorporación de discursos coloquiales más cercanos a las comunidades constituye un indicio de la transición hacia enfoques de mayor orientación humanista, ejemplo de ello es el cambio realizado en México al sustituir las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) por las Líneas de Investigación e Incidencia Social (LIES) en los centros de investigación, con el propósito de enfatizar el compromiso de las universidades de producir conocimiento allende la mera acumulación académica y contribuya a atender y resolver las problemáticas sociales.

Esta transformación busca responder tanto a la «brecha 10/90» a la que se refiere Saravia como a la invisibilización del otro denunciada por Medina. No obstante, permanece la expectativa de que las LIES no se revelen en una simulación institucional, enmarcadas en las mentiras[1] de un discurso que permanezca como un ideal plasmado en los planes nacionales de estudio, sin lograr incidir efectivamente en los contextos pluriversales de las comunidades.

Este cambio ya comenzó a reflejarse en la escuela mexicana en años recientes, siendo que el enfoque humanista ha reconocido la importancia de promover el desarrollo humano integral como base para la construcción de saberes (Secretaría de Educación Pública, 2022) a través de plantear el fortalecimiento del pensamiento crítico mediante el diálogo y la conciencia histórica; la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y respeto por la interculturalidad; el desarrollo de capacidades y habilidades para la resolución de problemas; el fortalecimiento del tejido social y

[1] Como traducción al español del inglés *lies*.

de la responsabilidad ciudadana; la construcción de relaciones sociales sustentadas en la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos; el combate a la discriminación y la violencia, particularmente contra las mujeres y las niñas; el cuidado del ambiente natural con orientación a la sostenibilidad y, el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos pensando, sintiendo, actuando y desarrollando nuestra vida en comunidad.

Como expresión de esta transformación en la percepción de la educación, resulta pertinente tomar como referencia el trabajo de Horacio Bozzano, quien actualmente coordina la Red Científica Latinoamericana Territorios Posibles, Praxis y Transformación y de la que se desprende la idea de que las teorías del conocimiento deberían dar paso a teorías de transformación, orientadas a articular a las personas con las políticas públicas para contener los conflictos socioambientales; en este marco, la Investigación Acción Participativa (IAP) adquiere un papel fundamental, pues, en palabras del propio Bozzano, permite:

> […] la visibilización y valorización de numerosas iniciativas alternativas al sistema dominante en una gran variedad de problemas, procesos y prácticas: pueblos originarios, urbanizaciones informales, hábitat, circuitos cortos de producción y comercialización, economía solidaria, cooperativismo, trabajo digno, turismo sostenible, cuidado de acuíferos y yacimientos mineros, reducción del consumismo y de la contaminación industrial y residencial, transporte ecológico, valorización de espacios públicos, prácticas cuidadosas del ambiente, otra educación, investigaciones científicas sobre espiritualidad, trabajo con filosofías y medicinas orientales, y muchas otras temáticas. (Bozzano, 2017, p. 74)

De esta manera, la investigación participativa adquiere un papel central en la generación del conocimiento dentro de las ciencias sociales, al desvanecer la posición privilegiada que históricamente se ha otorgado al investigador individual y dar paso al enfoque del multiactor, que, desde un pensar-situado favorece la coconstrucción del conocimiento y su aplicación mediante el modelo metodológico de investigación-intervención-transformación, tanto en los ámbitos micro como macro de nuestro mundo (Bozzano, 2017). A esta perspectiva se suma la propuesta de Delta Torres y Erandi Villavicencio sobre la investigación-creación como una vía para la sensibilización y

autocuidado; así y en conjunto, estas propuestas nos recuerdan que toda comprensión del mundo debe ser situada y contextualizada, de lo contrario, se corre el riesgo de reproducir los mismos errores de la ciencia hegemónica eurocéntrica y de perder el sentido de pertenencia e identidad durante el proceso de investigación. Lo anterior reafirma entonces la necesidad de formular las preguntas de investigación desde los territorios y para los territorios, y no exclusivamente desde las universidades, tal como nos advierte Pablo Saravia.

Esta reflexión anterior me remite a los estudios de Paul Feyerabend, quien en su *Tratado contra el método* enfatiza que la ciencia no debe someterse a una estructura única y universal, siendo que, en contraposición a la postura de Popper, cuestiona la existencia de una racionalidad científica única capaz de orientar por sí sola la producción del conocimiento, al considerar que esta se encuentra atravesada por múltiples concepciones del mundo y por aquello que denomina como todo un entramado de disparates metafísicos (Feyerabend, 1975/1986). Entonces, si la ciencia aspira a transformarse desde la multidiversidad y la interculturalidad, más cerca de las artes y humanidades, las instituciones de educación superior también deberán revisar críticamente las concepciones hegemónicas e impuestas que han orientado su desarrollo y permanencia, recordando que nada se encuentra instituido —o excluido— para siempre, aun cuando ello no implica desechar por completo sus marcos teóricos, sino dialogar armónicamente con ellos incluso para evitar reproducir, desde nuevas perspectivas, las mismas limitantes que hoy se busca superar.

Con lo anterior, se reafirma el papel que deben desempeñar las instituciones formativas de Abya Yala al incorporar una interculturalidad crítica como marco orientador de la educación y promover la integración de las pedagogías locales en los programas educativos, todo desde el sustento dialógico de la investigación participativa y las pedagogías socioculturales y desde el cariño. Al respecto, los estudios situados, contextualizados, multi e interculturales pueden contribuir a liberar los procesos de construcción del conocimiento de su carácter meramente mercantilista, totalizador, reduccionista y de consideración inequívoca para el entendimiento de nuestro(s) mundo(s). Como prevenía Tomás de Aquino en el siglo XIII, era necesario temer a la persona de un solo libro; de manera semejante, el Dr. Silviano de Anda nos

advierte hoy a temer a la persona de una sola epistemología (El Colegio de Tlaxcala, A.C., 2023), especialmente cuando las fundamentaciones universales y logocéntricas desestiman los sentipensares, las historias de vida, las memorias, las cosmovisiones alternas y subalternas, los autocuidados y las resistencias que emergen de quienes históricamente han sido los otros, los excluidos, aquellos a los que se les imposibilita el acceso a la educación formal, pero continúan enseñando y orientándonos a otras formas de comprender, cuidar y habitar su mundo al tiempo de sanar el nuestro. En consecuencia, no basta con fortalecer a las universidades interculturales; resulta igualmente necesario consolidar la interculturalidad crítica en todas las instituciones educativas, gubernamentales, empresariales y sociales, favoreciendo la emancipación frente a cualquier modelo de colonialidad aún vigente.

Debemos entonces reafirmar y fortalecer las diversidades epistemológicas, interiorizando aquellas epistemologías indígenas por las que apuesta Gabriel Medina, los saberes tradicionales que nos comparten Cayetano Cruz y Federico Mancera y, sobre todo, aquellas epistemologías que perciben desde el cariño como las que impulsan Delta Torres y Erandi Villavicencio y las de los feminismos críticos como las que aplaude Karina Ochoa e Ivonne Campos, quienes desde su corazón, nos permiten un espacio en esta obra que nace, en el seno del diálogo construido desde la colectividad y el intercambio de saberes, cimentados en la integración participativa de nuestras voces.

Si en el contexto educativo persisten marcos de acción hegemónicos, las formas tradicionales de subsistencia continúan enfrentándose a modelos neoliberales que privilegian dinámicas de dominación imperialista; así lo muestran Serafín Ríos y Susana Flores en su análisis de los sistemas productivos artesanales, donde evidencian cómo el diálogo y la acción sustentados en las capacidades locales generan nuevos procesos de resistencia comunitaria frente a las injusticias de los mercados globales.

Las condiciones de organización familiar y la cohesión social presentes en las comunidades permiten articular técnicas, procesos y conocimientos organizados que, como ocurre con la alfarería y la producción de talavera, constituyen auténticas formas de producción del conocimiento y de subsistencia preservada a través de los siglos y de las generaciones. Ello pone de manifiesto que muchas de las formas de explicar el mundo, pedagogías y marcos teórico-metodológicos enseñados en las universidades

representan formulaciones relativamente recientes, alternativas e incipientes frente a los procesos históricos de aprendizaje desarrollados cotidianamente, de forma tradicional y artesanal por las comunidades. Si es posible hablar de epistemologías hegemónicas y un verdadero racionalismo crítico, quizá debamos reconocerlas en esos saberes que, a pesar de la discriminación, el racismo, la opresión y las múltiples formas de control colonial, han logrado perdurar gracias a sus propios mecanismos de resistencia.

Para concluir este escrito, retomo la idea inicial de Marcelino Castillo acerca del papel de la teoría crítica. El recorrido que hemos realizado a lo largo de esta obra, capítulo a capítulo, nos ofrece diversas maneras de apreciar los saberes que, más que desplazarse de un sitio y momento a otro en un ejercicio dialéctico, construyen puentes de intercambio dialógico y de cooperación; en ellos no tienen cabida las jerarquías epistemológicas, las lógicas coloniales ni las formas hegemónicas y céntricas de producción del conocimiento; ya que, para comprender, disfrutar y habitar plenamente el mundo vida basta con la compartencia, el cariño y la felicidad, entonces sigamos intercambiando experiencias, saberes y metodologías, cuidémonos y cuidemos nuestra tierra, y por supuesto, vivamos sabroso, solo así, podremos afirmar que en conjunto nos hemos emancipado.

Declaraciones éticas

Declaración de conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de interés con instituciones, personas o colectivos mencionados en el presente documento.

Declaración de uso de inteligencia artificial: No fue utilizado ningún software o instrumento de inteligencia artificial (IA) para la redacción, discusión o presentación del manuscrito.

El presente epílogo, presentado en formato de ensayo, reconoce su posición social frente al profesorado y las personas investigadoras incluidas en el texto, no presentando conflicto de interés alguno y utilizando los nombres y referencias únicamente de forma ilustrativa, por lo que su inclusión se encuentra delimitada por la historia de vida personal del autor.

Referencias

Abduca, R. (2007). La reciprocidad y el don no son la misma cosa. *Cuadernos de Antropología Social*, (26), 107-124. https://www.redalyc.org/pdf/1809/180914245006.pdf

Arellano, A. (1995). Nosotros jamás hemos sido modernos. Reseña. *Ciencia ergo-sum*, 2(1), 128-130. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5128802

Bozzano, H. (2017). Territorios posibles y utopías reales. Aportes a las teorías de la transformación: Inteligencia territorial y justicia territorial. *Arquetipo,* 15, 71-91. https://doi.org/10.31908/22159444.3676

Castillo, M. (2017). Epistemología del turismo. *Regiones y Desarrollo Sustentable, 17*(33), 133-156. https://www.elcoltlax.edu.mx/openj/index.php/ReyDS/article/view/9/11

El Colegio de Tlaxcala, A.C. (2023, 13 de diciembre). ¿Puede ser el turismo una ciencia? Relación entre las nociones Epistemología, Ciencia y Turismo [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SaXL-gvARJo

Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento* (D. Ribes, Trad.). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1975)

Rodríguez, V. y Sánchez, R. (2022). Resistencia comunitaria como pedagogía emergente para una educación ambiental de la sustentabilidad: reflexiones desde Jilotzingo y Temacapulin, México. *Revista CoPaLa*, 7(14), 116-130. https://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/126/112

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.