

Red Latinoamericana de Investigadores sobre Teoría Urbana (RELATEUR)

## **El colonialismo académico en el quehacer de la teoría y la investigación territorial**

Blanca Rebeca Ramírez Velázquez  
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

### **Resumen**

Como continuación de la contribución presentado en el V Seminario de la Relateur de Buenos Aires, titulado *División Intelectual del trabajo: de la generación del conocimiento al colonialismo académico* (Ramírez, 2022), que reflexiona sobre la producción y reproducción de un sistema colonial a través de la división del trabajo entre países y grupos académicos, el aporte de este documento le da importancia a la teoría como un instrumento que genera subordinación entre naciones y entre académicos; ésta se agrega a otras cuatro que fueron identificadas y estrechamente ligadas con lo que aquí se argumenta. Continuando con la línea de la discusión, se discute cómo enseñamos a investigar a nuestros alumnos y cómo transmitimos que el conocimiento generado es suficientemente académico para publicarse o para sustentarse como tesis de grado. El énfasis se orienta a analizar cómo se integra la teoría en los documentos de investigación y cómo, a través de esta práctica de la investigación, se reproduce un conocimiento colonial.

La importancia de poner esta temática a discusión radica en que difícilmente hacemos trabajos de autoanálisis que permitan dar a conocer lo qué enseñamos a los alumnos para hacer investigación, ni hacemos evidente cómo lo enseñamos. Al hacerlo consciente, se elimina la neutralidad de la enseñanza y se reflexiona el significado de la fetichización, el colonialismo y la enajenación en nuestra práctica docente cotidiana. El iniciar este debate, proporciona elementos para reflexionar sobre el significado de decolonizar nuestro quehacer, al hacer evidente cómo reproducimos la colonización y la dependencia en la enseñanza.

Palabras clave: colonización, decolonización y generación del conocimiento, teoría en estudios territoriales.

La reflexión que se desarrolla toma como base la contribución presentada en el V Seminario de la Relateur de Buenos Aires, titulado *División Intelectual del trabajo: de la generación del conocimiento al colonialismo académico* (Ramírez, 2022), que reflexiona sobre cómo se produce y reproduce un sistema colonial en la academia a través de la división del trabajo entre países y grupos académicos. A esta práctica basada en la forma desigual cómo la investigación se hace en los países del sur en relación con los del norte, es lo que Pradilla ha denominado colonialismo académico (Delgadillo, 2013), que da importancia a la teoría como un instrumento mediante el cual se genera subordinación entre naciones y entre académicos entre otros cuatro aspectos que fueron identificados y estrechamente ligados con la línea de investigación que aquí nos ocupa (Ramírez, 2022). A partir de la discusión anterior, con la presente contribución se discute sobre cómo enseñamos a investigar a nuestros alumnos y cómo les transmitimos que el conocimiento que generan es suficientemente válido para apoyar las investigaciones, las publicaciones o las tesis de grado. El énfasis se pone en cómo se integra la teoría en sus documentos de investigación, ya que, es un instrumento fundamental a través del cual la dependencia y el colonialismo académico se han fomentado.

La importancia de iniciar esta discusión en un grupo que tiene como objetivo el analizar procesos latinoamericanos desde la teoría es fundamental para realizar ejercicios de autoanálisis que permitan dar a conocer cómo enseñamos a investigar y hacernos conscientes de cómo los estudiantes o los nuevos investigadores pueden aplicar la teoría en sus trabajos. Esta discusión pretende contribuir a decolonizar nuestro quehacer, ya que hemos demostrado la existencia de la colonización y la dependencia en el área de investigación que desarrollamos en Latinoamérica, pero ésta se reproduce también en la enseñanza, lo que permite asumir que con ello contribuimos a desarrollarla en la academia.

Es necesario, por tanto, reconocer lo siguiente: por un lado, se pretenden eliminar las relaciones desiguales; por el otro, la enseñanza que aplicamos está inmersa en normas, parámetros y lineamientos que conforman las maneras de investigar y, por ello, al obtener la información que requerimos y presentar los resultados de éstas, se agudizan ya que estas desigualdades, se basa en códigos y supuestos que han impuesto los países del norte. La enseñanza, aún la crítica que pretende independizarse de la tradicional incrementa y reproduce la desigualdad y la colonización en las aulas a partir de la forma que adoptan los discursos que se enseñan. Éstos materializan el conocimiento que se transmite y generan los patrones de producción y significación que son coloniales (Quijano,

2014: 11-12), lo que convierte a la docencia en una actividad política más que una dimensión altruista o neutral de la enseñanza de grupos y generaciones.

Para sustentar y desarrollar estos supuestos, este ensayo se divide en cuatro partes: en la primera, se presentan algunos lineamientos del debate latinoamericano sobre la colonización, poniendo énfasis en los problemas que reproducen la estructura colonial en la generación del conocimiento; en la segunda, se analiza cómo se inserta la teoría en los estudios territoriales a partir de binomios, que en lugar de ayudar, dificultan la generación del conocimiento desde parámetros críticos latinoamericanos. En la tercera, se propone un paso entre la generación de los marcos teóricos a los mapas conceptuales como un instrumento que ayude a integrar la teoría en sus investigaciones y saberes en la dimensión territorial; en la cuarta, se adelantan algunos puntos que asumen la estandarización de la representación como un elemento de universalidad y homogeneización de los territorios latinoamericanos y cómo se ha utilizado para esconder procesos y territorios. La decolonización entra para desarrollar esta última parte y en las reflexiones finales que se presentan, como un colofón necesario para orientar los trabajos futuros sobre el tema.

## **Colonialismo-conocimiento: convergencias y divergencias**

A diferencia de lo que escribía en 2022 cuando suponía que la postura del colonialismo era una y homogénea, con la revisión de la bibliografía sobre el tema, he descubierto que existe un debate abierto y amplio ligado con el tema de la decolonización en cuyo desarrollo Latinoamérica juega un papel muy importante. Por la extensión y la complejidad que tiene en el momento actual me es imposible abordarlo en su totalidad. No obstante, se tocarán algunos elementos fundamentales que permitan contextualizar el desarrollo del tema sobre la generación de los saberes y la investigación, particularmente centrado en los estudios territoriales.

Asumo en este trabajo que la desigualdad en la relación intelectual entre países y la división del trabajo que existe entre ellos es un proceso largo en el tiempo desarrollado, centrado en el eurocentrismo, pues al nacer en el continente europeo actuó como nodo geográfico de la modernidad del siglo XVIII (Lander, 2000: 4). La primacía territorial en el desarrollo del capitalismo hace que se extienda posteriormente a Estados Unidos en la medida en que este país se posiciona favorablemente en el adelanto de las ciencias y del conocimiento ya entrado el siglo XIX y, sin duda, en la economía. Hay que agregar que, a pesar de que para algunos autores se presenta como una tendencia lineal y continua en el tiempo, tanto el eurocentrismo como la colonialidad se dan a partir de tensiones y

contradicciones que se relacionan entre ellos y al sumarse dan origen a la sociedad y al conocimiento modernos (Lander, 2000: 4), que han generado la forma cómo el conocimiento se produce en la actualidad.

Tal y como lo menciona Quijano en su momento (2014), Lander acepta que con la colonización social y económica de América Latina simultáneamente lo hacen los saberes, los lenguajes, la memoria y el imaginario (2004:6); esto hay que destacarlo para deslindarnos del giro culturalista que el tema tiene en la actualidad en algunos autores (Ramírez, 2023). La manera de generar el conocimiento se originó por la forma como la modernidad de la ciencia europea lo desarrolló, con dos tendencias que incidieron en la conformación del colonialismo: por un lado, generando un sistema científico basado en el positivismo y en la comprobación a partir del análisis de leyes generales que se pretendía aplicar y replicar en los experimentos en todos los casos y espacios; por el otro, el carácter universal que se le dio a la ciencia, es decir, al igual que el capitalismo ésta se tenía que expandir en todos los ámbitos del mundo, lo que propició la importación de este saber científico universal a Latinoamérica y otros continentes, y fue adoptando con los mismos supuestos y condicionantes que le dieron origen.

El debate del colonialismo en Latinoamérica pasa por las discusiones que diversos filósofos han desarrollado en relación con el eurocentrismo (Pachón, 2020), el sistema mundo (Wallerstein, 2005), el colonialismo (Quijano, 2014) y otros. Cada uno usa esas categorías para deslindarse de la discusión sobre la modernidad y posteriormente de la posmodernidad como connotaciones en oposición tal y como se desarrollaron a finales de siglo XX. Para tomar distancia con estos debates o asumirlos a la manera latinoamericana, se cuenta ahora con conceptos novedosos como el de transmodernidad (Dussel, 2015) y la decolonización (Dussel, 2015 y Escobar), como categorías que se han extendido a otros ámbitos del conocimiento de las ciencias sociales (Girola, 2022) y que remiten a la caracterización de la forma como se entiende la forma social en que se generó la interacción colonial en Latinoamérica. La transmodernidad es definida como un proyecto mundial que intenta ir más allá de la modernidad europea y norteamericana, razón por la cual no puede inscribirse en el posmodernismo, porque éste es una crítica parcial europea/norteamericana a la modernidad. Adicionalmente se aduce que se centra en las filosofías periféricas o coloniales para desarrollar las posibilidades de que esas culturas ignoradas puedan generar un diálogo constructivo con la modernidad europea o. norteamericana (Dussel, 2015: 34-25).

Con el fin de sintetizar la discusión destaco cuatro elementos fundamentales que están detrás de este debate. Primero, recurren a una historia de larga data que se remonta a la colonia, pero no se dice como se actualiza con el tiempo la reproducción de la colonialidad en Latinoamérica. Parecería que se dio en el siglo XV y se continúa reproduciendo de la misma manera en el momento actual. Algunos autores sí diferencian la historia del eurocentrismo y los momentos en los que se desarrolla: uno tradicional, que se desenvuelve en culturas regionales; otro moderno, que se instaura con la modernidad capitalista del siglo XVIII, haciéndose presente y hegemónico en el sistema mundo, que es el imperante en el momento actual y que se hace civilización central que lo domina (Dussel, 2015: 23). Es el eurocentrismo una cultura particular, pero fue la primera que se hizo mundial (Dussel, 2015: 29) y es así como se hace universal. Asimismo, se afirma que en el caso latinoamericano se genera a partir de modelos regulados por el dogma y doctrina españoles que imponían temáticas, estilos y métodos de pensamiento europeo. Éstos eran de carácter metropolitano, pues venían afincados desde el viejo mundo en problemáticas sobre lo público y lo cotidiano y con el peso institucional de donde se generaban (Moraña, 2018: 11-12).

Segundo, A pesar de que algunos de los autores que trabajan este debate se reivindican con el marxismo, el capital, el capitalismo o su particularidad en forma de producción u otras, no aparecen ya en la reproducción de la colonialidad y su origen, y su desarrollo se remite a la cultura. Si bien es necesario ya particularizar sobre las implicaciones que tiene en el impacto de las clases sociales en el proceso de reproducción del sistema neoliberal y en la generación del conocimiento, no aparecen ni sus formas ni sus implicaciones, pasando la responsabilidad de los acontecimientos a un impacto cultural que sería el que define los procesos que se dan en los grupos sociales. Al centrar la atención en el discurso culturalista, ponen atención a la conformación de organizaciones culturales, y asumen que la generación de los saberes parte de su definición en la cultura y no en la manera como se conforman grupos e individuos en los diferentes sectores que entran en las formas de reproducción del modelo de desarrollo imperante en cada momento del desarrollo del continente.

Tercero, llama la atención que la categoría de clase se elimina del discurso, aduciendo su carácter general, y parece que en el discurso de esta corriente tendría pocas determinaciones importantes para resaltar la definición de los agentes coloniales. Ésta fue sustituida por la de género, raza, sujeto y comunidad como las más adecuadas para definir agentes y actores de los procesos que se generan en la colonialidad con lo cual la condición

del trabajo de cada uno de ellos no influye en sus condiciones diferenciales de comportamiento en la cultura eurocentrista y colonial. Con ello, se percibe una influencia posmoderna sin que sea aceptada por los autores quienes se delindan de ella, pero se aduce que entran en la colonialidad de otra manera (Mendoza, 2023). Por otro lado, aparecen otras categorías como la del Ethos barroco de Bolívar Echeverría (2015) como una forma de resaltar lo nuevo en lugar de lo antiguo en el proceso actual, misma que tendría que ser más desarrollada pues queda poco clara en el marco de la discusión tal y como se ha dado hasta el momento actual.

Cuarto, si bien estas posturas se consideran latinoamericanas, es preciso mencionar que no necesariamente se desarrollan geográficamente en nuestro territorio, ya que los investigadores que se insertan en el debate son filósofos, sociólogos, antropólogos y otros especialistas que trabajan en instituciones del norte global, sea europeo o estadounidense; sólo algunos como Quijano y Dussel lo hacen desde Latinoamérica. De acuerdo con Lander, esta discusión más que ser latinoamericana se vuelve global, y es realizada por latinoamericanistas de manera virtual o en seminarios y reuniones llamadas expresamente para tocar el tema (Lander, 2000).

Si lo antes expuesto lo aplicamos a la generación de saberes y del conocimiento, resaltamos en el debate los aspectos siguientes. Primero, de acuerdo con Lander, hay dos dimensiones constitutivas de los saberes modernos que explican su eficacia modernizadora con orígenes históricos y maneras de imbricarse diferentes. La primera refiere a la separación, “partición” del mundo en lo real que lo construye en sucesivas separaciones, que pueden ser identificadas como naciones o regiones continentales. La segunda se gesta con la articulación de los saberes modernos en la organización del poder de las separaciones anteriores, generando relaciones coloniales/imperiales, de subordinación y dominación que se prolongan hasta el mundo actual y afectan a las ciencias sociales (Lander; 2000:5). Esa separación y especialización originada en la modernidad que incide en la generación del conocimiento es lo que denominé en su momento la división intelectual del trabajo (Ramírez, 2022)

Segundo, con la generación del conocimiento en la modernidad, existió una construcción ontológica separada de las ciencias sociales y de las disciplinas que tiene como base la disociación entre el pasado y el futuro con el presente, esto es: 1) la división universal de la historia es asociada con la idea de progreso, al cual todos tienden a transitar y es igual para todas las naciones y los territorios, lo que permite hablar de la división del trabajo entre las partes que componen al universo mundial; 2) hay una naturalización de las

relaciones sociales y de la naturaleza humana de la sociedad liberal capitalista; éste se constituye en un metarrelato que lleva a todas las sociedades al mismo paso de una sociedad tradicional a una moderna; 3) hay una ontologización de las múltiples separaciones de la sociedad; 4) hay una superioridad de los saberes que produce la ciencia sobre cualquier otro saber (Lander, 2000: 9); la ciencia está separada, partida en partes y, por lo tanto, en divisiones que son apropiadas por diferentes segmentos de la humanidad. Esto no se constituye como un extracto purificado carente de tensiones y contradicciones (Lander, 2000:4), por el contrario, es necesario resaltarlas a lo largo de la historia en la sociedad occidental.

De esta manera, se puede observar que en esta discusión existen consecuencias negativas del eurocentrismo, resumidas por Pachón en un decálogo que, para efectos del tema por desarrollar sobre la generación de los saberes y de la investigación, resumí en siete puntos aplicados al tema del conocimiento (Pachón, 2020: 86), a los cuales agregué el punto ocho de mi autoría por considerarlo pertinente.

1. El eurocentrismo y los procesos con él generados se impusieron por la fuerza del poder y por la violencia propia del poder colonial. No hay modernidad sin colonialismo.
2. La necesidad de extender el conocimiento de la modernidad capitalista industrial del norte y las ideas liberales que los apoyan se extienden a todas partes del globo: se globalizan e invaden e integran al sur, pero con diferencias marcadas con tareas específicas por desarrollar que generan la división del trabajo intelectual.
3. Tiene una dimensión de superioridad (intelectuales del norte) que asumen ser superiores a los del sur y de oriente; esta supuesta superioridad es lo que hace a los saberes y a los intelectuales que los difunden válidos para todos y universales.
4. De esa superioridad, surge un deber moral por desarrollar el conocimiento superior del norte y la enseñanza de ellos en los países del sur, generando una división del trabajo intelectual entre países.
5. Del proceso de modernización del conocimiento surgen víctimas que son vistas como necesarias para la civilización y grupos no reconocidos que fueron excluidas del proyecto modernizador por voluntad propia o por eliminación forzosa. Entre ellas se encuentran los grupos indígenas y todos los que no fueron integrados en el modelo como las mujeres, los negros y los mestizos

(Dussel, 2005), que se constituyen ahora como los agentes culturales que centran la decolonización del proceso o la transmodernidad como modelo de su transitar actual. Con la necesidad de incluir a quienes fueron excluidos, en las visiones actuales, se pone como centro de los actores que desarrollan procesos a los grupos que no fueron reconocidos como si fueran exclusivamente éstos los motores de los procesos actuales. Lo anterior deja de lado otros que fueron motor de cambios, convirtiendo las nuevas visiones como excluyentes de ciertos grupos que están presentes en ellos; por ejemplo, los mestizos que si bien conforman un grupo muy importante de la realidad latinoamericana contemporánea, también están inmersos en el proceso de exclusión que ellos mismos reproducen.

6. Se desvalorizan los saberes, las formas de pensamiento y las teorías que vengan del sur, sobre todo aquellas que son parte de los grupos excluidos del modelo colonial imperante, y de ahí su connotación de países de lo que mal llaman el tercer mundo, o subdesarrollado. Se invisibiliza el conocimiento que puede surgir del sur y del otro, despreciando su sentir y pensar.
7. Lo anterior legitima la colonialidad del saber y del colonialismo intelectual sobre los países del norte.
8. En el paso de la modernidad a la crítica posmoderna, se dio un giro de la sobredeterminación económica de los procesos a una cultural que asume la definición de procesos a partir de elementos culturales, denominado giro culturalista (Ramírez, 2023), con el cual se definen procesos de cambio y de explicación de las disparidades entre países, académicos y enseñanzas. Sin embargo, considero que la colonialidad propició la necesidad de formar cuadros en los países coloniales que se insertaran no sólo a la dimensión cultural que los define, sino a una forma económica de reproducción del sistema colonial desigual en el sur, basándose en una organización del pensamiento y de generación del conocimiento que reproduzca y genere los saberes que beneficie y apoye los del norte y los reproduzca a partir de las diferencias con las que han nacido. Con ello, me deslindo del giro cultural para integrarlo a una dimensión de formación de saberes de carácter más amplio, en donde esta forma de hacer cultura del saber es parte de la necesidad que tiene el sistema capitalista para reproducirse tanto en lo económico, lo político y por supuesto lo cultural.

De lo antes expuesto surge la pregunta de si ¿estos elementos que surgen del debate de la colonialidad y su aplicación en la generación del conocimiento sirven para explicar cómo en la actualidad reproducimos una enseñanza eurocéntrica en los países norteamericanos?, y ¿en qué condicionantes ésta se realiza?

## **Los binomios en la Investigación de saberes**

Para responder estas preguntas es preciso pasar por la reflexión sobre ¿cómo y qué enseñamos?, ya que ha sido una pregunta poco trabajada en los ámbitos académicos en donde nos desarrollamos sean universidades o centros de investigación. Para responderla, es necesario adentrarse en cómo se materializan las desigualdades y la división del trabajo a partir de separaciones en el quehacer investigativo y en la generación de los productos resultado de tesis o de artículos que se presentan a valoración.

Existen parámetros establecidos que indican que un trabajo es aceptable para presentarse en una tesis de grado o si un artículo puede ser publicable en revistas que deben ser indizadas; estos sirven para valorar los artículos o libros que se presentan para la obtención de reconocimiento en becas, estímulos o ingresos a instancias de prestigio académico. Se cuestiona si están generando conocimiento descolonizado y, sobre todo, si está dando luz a la producción de una teoría latinoamericana o a la explicación de procesos propios del continente que pueden ser considerados críticos y de vanguardia. Para responder a este cuestionamiento, me permito asumir que los parámetros establecidos como válidos son una forma de reproducir este colonialismo; y es a partir de la docencia que se reproduce esta dependencia. Entonces, ¿cómo se presentan los resultados de la reflexión en la enseñanza y la investigación?

Empecemos con el siguiente argumento: si las ciencias desde su fundación se separaron unas de otras, la manera como se conjuntaron para considerarlas ciencia fue a través de la expansión universal del método científico que fue positivista y experimental desde sus orígenes. Éste sigue teniendo validez para la generación del conocimiento científico a la fecha; es de carácter estadístico, pues mide resultados y es experimental ya que requiere de pruebas para comprobar los resultados, pero corresponde más a las ciencias básicas que a las sociales y a las del diseño, sin embargo, se nos impone para la realización de nuestras investigaciones. Posteriormente, se le anexó el carácter de cuantitativo con el fin de medir el alcance que el experimento y la ciencia adoptaron, validándolo a través del número con él relacionado. La manera como la teoría es usada en estas ciencias, no obstante, tiene una forma concreta de insertarse en las ciencias sociales

en la actualidad a partir del binomio teoría y trabajo empírico que correspondería en el patrón anterior al experimental de las ciencias básicas.

Con el pasar del tiempo, la revolución cuantitativa se expandió aun a las ciencias sociales, que originó que algunas de ellas adoptaran este giro para sustentar sus hallazgos. La economía a través de la estadística y de los modelos da ímpetu a esta visión que prevalece hasta la fecha, pero la evolución de las ciencias sociales al trabajo, más con la sociedad que con laboratorios que la reprodujeran, originó desde la antropología el reconocimiento de un método de trabajo de carácter cualitativo a partir del acceso directo con la opinión de los actores. A finales del siglo XX, se cuestiona la sobredeterminación cuantitativa y económica de los procesos, es decir, se produjo un giro originado por la crítica de la posmodernidad a su determinación económica y priorizó las definiciones culturales que favorece la antropología en las ciencias sociales, conocido como el giro culturalista (Ramírez, 2023). Con ello, la dimensión cualitativa sirvió para explicar gran parte de los procesos que se desarrollan en el territorio a partir del relato, la opinión y la entrevista como formas de adentrarse al conocimiento a los mismos.

Con la tradición eurocéntrica y colonial que se generó en la ciencia que maneja la realidad a partir de binomios, concluyo que con el tiempo, y en la condición que se vive en la actualidad, la manera como se ha aprendido a generar el conocimiento se centra en tres formas que integran los cambios antes mencionados y que actúan como binomios que aparecen como opuestos y, en ocasiones, hasta irreconciliables en los estudios territoriales que han evolucionado de la forma como la ciencia moderna y eurocéntrica generó con el colonialismo de su época hasta derivar en la situación contemporánea.

El primero refiere a la tendencia que hay para manejar la teoría que requiere ser apoyada por “estudios de caso” y que se separan en los documentos que se generan como si fueran dos dimensiones escindidas de las reflexiones sobre el tema trabajado y hasta con formas y momentos específicos para desarrollarse en los documentos. El segundo, es la tendencia a separar la teoría de la metodología como si fueran dos elementos opuestos y negados uno del otro, sin vinculación, para dar lógica analítica y explicativa a los trabajos que se realizan. El tercero, y relacionado con el anterior, es la oposición entre los instrumentos cuantitativos o cualitativos para la realización de las investigaciones como si fueran dos condiciones excluyentes una de otra en el análisis que se realiza, ubicándolas a nivel de método y no como instrumentos de investigación. La separación de las partes como elemento fundamental de este proceso, mediando en pocas ocasiones la integración de estas partes en una totalidad problematizada.

El primer binomio se genera cuando las mismas instituciones de investigación y las universidades que imparten docencia en el sur le han dado importancia a la presentación de la teoría como soporte de los documentos que se evalúan; sin embargo, ésta se trabaja con el enunciado de algunas posturas que se encuentran como las más novedosas en el tema considerado o que se han posicionado como las más importantes para trabajar con el trabajo empírico por desarrollar.

Así, se puede identificar que cuando al integrar un documento, sea tesis, libro o artículo, hay una tendencia a separar el apartado teórico, a partir de lo que se ha llamado el “marco teórico” con la documentación de la realidad que permitirá la ejemplificación de los postulados teóricos seleccionados a la que se llama el “estudio de caso”. ¿Por qué se dice que aparece como dicotomía?, porque a la hora de desarrollarla en los documentos se genera un documento síntesis de los postulados teóricos del tema o del autor o autores que se consideraron más pertinente a partir de repeticiones de los libros o trabajos desarrollados por ellos y que sirven de pretexto para que, en el segundo momento, se describa el “caso empírico” en cuestión como un ejemplo que sirva para documentar la teoría que se describió en un principio. Enseñamos a repetir las teorías y pocas veces se enseña cómo se construye un proceso lógico desde la teoría para explicar la realidad concreta del objeto de estudio.

Los problemas que se perciben en esta forma de presentar los documentos son al menos dos: primero, el marco teórico es una síntesis de lo que dicen los teóricos del norte o una síntesis de los trabajos realizados sobre el tema que se convierte en un “estado del arte”. Se asume que entre más autores se consulten, el “marco teórico o el “estado del arte” generado es más completo; sin embargo, en muchas ocasiones se confunden y son considerados como lo mismo además de que en la repetición de lo que dicen como teoría, no se producen explicaciones nuevas, sino síntesis teóricas del norte sin que medie la realidad analizada para desarrollarlas. De ahí nace una forma de eclecticismo producido al poner todos los autores juntos como iguales en la reflexión adicionado al uso de conceptos nuevos que sin lógica teórica son usados irreflexivamente para explicar la realidad de un lugar diferente del que les dio origen.

Segundo, el “estudio de caso”, al no contar con elementos nuevos de teoría reales que apoyen de manera integrada la realidad analizada, se convierte en mera descripción de los contenidos territoriales de un lugar en específico, más que un análisis real de los procesos territoriales que se proponen analizar. Cuando aparece la segunda parte del trabajo que documenta la realidad, ésta se desvincula totalmente de lo que se analizó en la

parte teórica, bien porque no se identificó cómo se vincula con el “caso”, o bien porque se convirtió en un “estado del arte” del tema. El resultado es que en la descripción empírica de agentes, hechos o situaciones para documentar el “estudio de caso”, o de situaciones que se ligan más con el estado del arte que con la teoría. Hay poca selección de los conceptos y lógica que interprete la realidad documentada, pues se comprende poco para qué sirven los conceptos, además de que sirvan para dar novedad al trabajo o asumir que el concepto en sí nos da la teoría.

En muchas ocasiones, esta dicotomía se reconoce hasta en el título o subtítulo de los documentos, dándole un sentido de identidad al trabajo realizado: a propósito de cualquier tema teórico o categoría novedosa que se encontró en temas del norte se pretende utilizar, a partir de un “caso” que la documenta, por lo que se convierte en una mera descripción de un hecho o proceso. Se presentan dos trabajos en un mismo documento sin conexión alguna entre ellos pues, están separados.

El colonialismo se genera porque esta forma de presentar la teoría o el estado del arte es una importación del método científico aprobado por instituciones universalmente reconocidas, y que se muestra claramente en los artículos y libros que documentan procesos de las ciencias básicas: hay separación de saberes teóricos y empíricos unidos por medio del método científico; también se vuelven una copia de las teorías del norte sin vinculación con la realidad del sur que se analiza.

En ciencias sociales y en diseño, los trabajos mejor evaluados integran en su presentación la dicotomía teoría-empiría apoyada por bibliografía generada en los países del norte, que son por mucho las que se revisan en la docencia en los cursos de los posgrados. Todas estas teorías son puestas en el mismo nivel como si estuvieran desarrolladas por la misma lógica explicativa y sin diferentes postulados que las apoyen (Ramírez, 2022). Pocos docentes, y en limitadas ocasiones, toman en consideración autores latinoamericanos o del sur que permitan obtener visiones alternas sobre la aplicación de los procesos, y muchos menos se particulariza la manera diferencial de hacer la teoría en ámbitos territoriales diversos.

El resultado de una revisión teórica con estas características es el siguiente: uso de: autores del norte, orientación y selección de teorías y pocos instrumentos del sur o bien una revisión de autores que han trabajado el tema sean del norte o del sur. Esta es una explicación de la realidad a partir de teorías que analizan otras realidades y otros procesos; se asume que con éstas se da claridad a lo que sucede en el sur por la novedad que presenta su desarrollo, además de que muy poco se liga esta forma de analizar por la teoría

con la situación de la realidad estudiada, lo que redundaría en una escisión dicotómica entre los dos niveles del análisis. Igualmente, surge un problema adicional al confundir teoría con estado del arte de un tema, lo cual redundaría en una falta de lógica y claridad sobre lo que se está documentando.

De este deslinde entre teoría-estado del arte y “estudio de caso” surgen dos visiones para la realización de la investigación: por un lado, un buen “caso”, aunque se base exclusivamente en hechos y conceptos empíricos, es lo suficientemente contundente para generar un aporte importante en la investigación de algún tema en específico, sin importar que caigan en el empirismo de los casos de estudio, lo cual, en algunas situaciones, puede ser cierto. Por el otro, un trabajo que se precie de aportar elementos importantes a la discusión requiere de un apoyo teórico importante que le de soporte al trabajo empírico, sin que medie la simple repetición de las teorías sin aplicación a la realidad analizada, lo cual también es muy válido y cierto.

Desde la segunda mitad del siglo XX, cuando se expandieron las explicaciones basadas en lo empírico, incluso posturas como el marxismo, ha habido autores que han reclamado reiteradamente sobre la creciente importancia que ha tenido el empirismo a través de los “estudios de caso” en el espacio o territorio, sobre todo en posturas críticas como la de Massey (1979). Ella denunció este problema de larga data, justificado por quienes lo aprueban que ha sido un recurso importante para la presentación de resultados de investigación, argumentando que permite trabajar con la especificidad de los procesos, sobre todo, aquellos que se desarrollan en el ámbito de lo local.

Si bien esto es cierto, el “estudio de caso” no es el que permite, a través del empirismo y la descripción, presentar los análisis de procesos en lo local, pues, como lo dice Flyvbjerg desde la planeación (2011), estos estudios entendidos como unidades individuales de análisis, “pueden ser abordados a través de diferentes técnicas de análisis como son las cuantitativas, las cualitativa o con métodos analíticos o hermenéuticos tradicionales o críticos o inclusive mixtos” y por supuesto teóricos (Ramírez, 2021: 311). El problema es que estos recursos se insertan en la investigación sin tener claridad en lo que cada uno de ellos aporta ni la manera cómo deben ser trabajados para lograr una explicación real de los procesos que se están analizando.

La insistencia, sobre todo en las posturas críticas, en la necesidad de explicar procesos apoyándose en la teoría requiere ir más allá de los “estudios de caso”, esto es, trabajar en una teoría que documente los resultados con la explicación, independientemente de que se llegue o no a la generación de alguna teoría propia para

analizarlos (Ramírez, 2022: 331). La discusión sobre el empirismo contrapuesto a la teoría es un tema muy polémico entre académicos, que opone la necesidad de la explicación de la realidad a partir de su descripción inicial para llegar posteriormente a una abstracción que permita reflexionar sobre ella desde el punto de vista abstracto, es decir teórico, con la descripción mera de la realidad para dar profundidad a lo que se está analizando. Con este tipo de estudios, las condicionantes descritas del “caso” están aisladas totalmente de cualquier explicación teórica que las analice o bien cuando se habla algo de teoría, ya que ésta queda separada sin ninguna liga o conexión con la abstracción que trata de explicarla.

En muchas de las situaciones, el “estudio de caso” es presentado a partir de un espacio contenedor de objetos, números o agentes; está delimitado y definido por una frontera que es ficticia, pero se hace real en la práctica explicativa y en donde todo lo que sucede se define y se trabaja exclusivamente por lo que sucede a su interior, es decir, está cerrado. Su documentación se da a partir de datos empíricos que lo documentan. Parecería que con el estudio de caso se territorializa el estudio al suponerse que la conceptualización teórica del tema no está territorializada.

Un estudio de caso sin problematizar sus condicionantes y características, sus implicaciones territoriales ni las consecuencias que el impacto del proceso tiene en el territorio, queda en una mera descripción de agentes o hechos que poca relación tienen con la teoría, pero desde las condicionantes del caso, lo que da como resultado es una ausencia de explicaciones sobre las condicionantes o determinaciones que lo definen, las causas que lo originan y pocas veces las transformaciones en el territorio que originan (Ramírez, 2022: 331).

En general, puedo afirmar que, en la mayor parte de los cursos de teoría, se enseña a repetirla más que a usarla. Se asume que con el simple hecho de identificar las dos partes del binomio teoría-empiría automáticamente se explicarán los casos empíricos que se documentan. Si a eso le agregamos que hay una tendencia eurocéntrica a reproducir una división del trabajo en donde los sureños documentan los casos y la teoría la hacen en el norte (Ramírez, 2022), se puede afirmar que inconscientemente estamos enseñando por la aceptación una postura colonial para su reproducción, misma que se acentúa por las políticas educacionales y de investigación desarrolladas en el sur acentuadas por la división del trabajo intelectual y académico.

Adoptando esta forma de trabajo que beneficia a los del norte y no así a los del sur, se ha negado la posibilidad de generación de un pensamiento teórico en la región sureña en general y latinoamericana en particular, ya que si bien la teoría de la dependencia surge

en América Latina tiene un alto grado de eurocentrismo por los autores que la desarrollaron y el lugar desde donde vino para explicar nuestra realidad. Por lo tanto, algunos autores suponen que se carece de una suficiente dosis de abstracción que permita interpretar los problemas de la región desde esta perspectiva (Moraña: 2018: 85).

En suma, se puede afirmar que este binomio teoría-empiría reproduce una situación colonial por la forma de trabajar con la teoría y el la inserción de lo que llamaremos el *objeto de estudio*; por las temáticas desarrolladas; por el uso de fuentes bibliográficas a las cuales se les agrega una manera de instrumentar un discurso ya establecido en el norte; la comunidad para quien se escribe que está definida por las demandas institucionales y el rigor intelectual que reproduce y acepta esta forma de generación del conocimiento (Dussel, 2015: 105-106). El binomio empirismo contrapuesto con la teoría es, sin duda, un problema que es necesario resolver, ya que uno requiere del otro para explicar de manera clara y abierta la realidad que se está estudiando como se analizará posteriormente, pero a través de un método de trabajo específico que permita la explicación de la realidad concreta por analizar.

El segundo de los binomios en los que se basa la generación del conocimiento refiere a la constante separación que hay entre la teoría de la metodología, argumentando que son dos aspectos diferentes que se deben de trabajar en la propuesta de investigación. Si en el binomio anterior se confunde teoría con “estado del arte”, en éste el desacierto radica en asumir la independencia de la teoría con la metodología y en equiparar el método con la técnica de investigación que permite el acercamiento con la realidad por estudiar. Esta confusión se encuentra al interior de la definición misma de método, pues de acuerdo con Abbagnano tiene a su interior las dos acepciones (2004: 719). En la primera, investigación y método no tendrían distinción, pero en el segundo, que es más limitado... “indica un procedimiento de investigación ordenado repetible y auto corregible que garantiza la obtención de resultados válidos” (2004: 719). Esta última definición identifica el método con el procedimiento científico aprobado en las ciencias básicas para la obtención de resultados científicos aceptables.

Con el término de metodología, la misma fuente le adscribe para su definición cuatro aspectos diferentes: primero, la lógica con la se estudian los métodos, es decir, la manera de orientar a la razón en la generación del conocimiento (2004: 719); segundo, la lógica trascendental aplicada, es decir la manera como una lógica específica se puede aplicar a la realidad o a la “práctica” de la investigación (2004: 719); tercero, el conjunto de procedimientos metódicos de una ciencia o de varias ciencias que permiten hacer las

comprobaciones o el control de los resultados obtenidos (2004: 720). Cuarto, el análisis filosófico de tales procedimientos, es decir, las técnicas de investigación que son aplicadas a una ciencia en particular, o conjunto de ellas, como el método inductivo, el deductivo o el experimental (2004: 720).

En sí, estas definiciones para metodología me parecen confusas, pues en ocasiones parecen tener significados similares; sin embargo, resaltan dos aspectos que pueden sintetizarlos. El primero refiere a la insistencia de que en la metodología radica la posibilidad de darle, de diferentes maneras, lógica explicativa al objeto de investigación que se está analizando a través del método o de la orientación como se ve la realidad práctica a partir de su explicación congruente; el segundo, a las técnicas de investigación que orientan cómo nos adentramos a un objeto de estudio y que refiere más a la obtención de la información sobre el objeto de estudio que se analiza.

Con estas definiciones, podríamos concluir que si una de las utilidades del método y de la metodología es tener herramientas para la obtención de la información que se requiere dar lógica explicativa a la realidad analizada, es necesario adecuar ésta a la coherencia que tienen los supuestos teóricos que se están manejando. Con ello, una teoría que se adopte para explicar la realidad que investigamos, requiere de adecuarse a supuestos metodológicos y a un método que pueda desarrollarlos con congruencias y pertinencia. Hay que agregar también que ni el método ni las metodologías, a diferencia de lo que pretende la generación del conocimiento y la ciencia en el capitalismo, no son universales en el mundo ni homogéneos entre los territorios, por lo tanto, necesitan una adecuación entre teoría, método y metodología para contar con resultados lógicos adecuada para su explicación y pueden no ser universales para que sean válidos. Asumimos, por tanto, que no se pueden confundir técnicas de investigación con método o metodología para obtener resultados, los cuales, que no deben hacerse homogéneas y únicas para todas las ciencias ni todos los objetos de estudio.

El acercamiento aun con una misma teoría a diferentes problemas requiere orientar el método de la que proporcione la particularidad de la realidad que se está explicando, adecuando categorías y lógica explicativa para analizarlos. Esto se hace con el método que vincule la lógica teórica con una forma particular de aplicarla al conocimiento empírico que se está explicando; pero requiere también de técnicas de investigación específicas para cada objeto de investigación para la obtención de la información que la sustente. A su vez, el acercamiento que se debe hacer de la misma teoría para cada uno de los temas puede tener connotaciones, categorías y definiciones diferentes y tener una adecuación específica

para mantener su lógica explicativa. Eso debe ser enseñado a los alumnos junto con la teoría, para hacer el paso y el puente que permite acceder a un conocimiento en donde la manera como ésta debe o puede ser usada requiere de un trabajo minucioso de reflexión y aplicación de sus supuestos y sus herramientas. A esto le he llamado hacer mediaciones que permitan dar explicaciones coherentes y congruentes entre los pasos teóricos y empíricos que estamos desarrollando (Ramírez, 2023).

Es aquí donde está el paso de la teoría a la metodología. No todas las teorías y las categorías que a ella se adscriben pueden ser aplicadas para explicar un todo específico. Lo documenté cuando argumenté la manera como la gentrificación, aun desde la teoría crítica, está sirviendo para explicar todos los múltiples cambios que se dan en diferentes entornos urbanos, dejando de lado y ocultando una serie de procesos colaterales, en ocasiones, hasta contrapuestos que se desarrollan junto con los cambios de residencia o los de usos de suelo que se dan en esos lugares. Muchas veces enseñamos a usar la categoría, pero al hacerla general, neutraliza sin que se vean los procesos que se integran con ella (Ramírez, 2022).

Aparece entonces el tercer binomio, que refiere a la oposición que existe entre el método cuantitativo y cualitativo para hacer una investigación. La segunda mitad del siglo XX confrontó en discusiones abiertas lo que se llamó la revolución cuantitativa aplicada a las ciencias, en donde los censos, la estadística y los modelos matemáticos aplicados a las ciencias naturales y sociales daban soporte a las investigaciones realizadas (Chorley & Haggett 1965). El número era el factor decisivo para definir cambios y condicionantes que definían procesos y territorios. La estadística y sus diversas opciones son el recurso que permite trabajarlas para conocer la realidad que se documenta.

A finales del mismo siglo, el cuestionamiento posmoderno hacia la forma de hacer ciencia a partir del positivismo, y la crítica que se hizo a los metarrelatos y a los discursos genéricos con los cuales se sustentaba, impulsó que los estudios antropológicos, psicológicos y lingüísticos adquirieran una importancia crucial para el estudio social, a partir del uso de métodos llamados cualitativos que se basaban en entrevistas, opiniones, sondeos, historias de vida u otros. Con el tiempo, la tendencia fue dar mayor importancia al lenguaje y la opinión, oponiendo este método al cuantitativo como si fueran dos acercamientos contrapuestos en las investigaciones que se realizaban y a una determinación cultural de los procesos que eran imperantes en el momento.

Si la cuantificación es la expresión numérica de una magnitud o la cantidad en los enunciados o juicios (RAE, 2001: 695), la cualificación se define por cada uno de los

caracteres naturales o adquiridos que distinguen a las personas, a los seres vivos o las cosas; pero también a la manera de ser de alguien o de algo (RAE, 2001: 694). En la definición misma se presentan como dos acercamientos diferentes a las cosas, objetos o procesos, pero no contrapuestos. Es más, la cuantificación para que sea válida en ciencias sociales, requiere de ser cualificada para darle particularidad y precisión en lo que se está analizando. Me pregunto si con sólo cuantificar se puede demostrar la validez de una teoría sin tomar en consideración cómo ese número entra en procesos o características que tienen que ser valoradas. El número no habla por sí mismo, sino a través de la interpretación que hacemos de él a partir de su cualidad inserta en el proceso.

Por un lado, esta disociación entre la teoría y los apoyos metodológicos y técnicos como la estadística, las proyecciones y otros que pueden sustentarse en la documentación empírica también tiene su origen en la división intelectual del trabajo que impuso el dominio de las teorías y los métodos del norte que las expanden y las hacen dominantes (Ramírez, 2022: 312). Por otro, la importancia y la importación del método cuantitativo y experimental en las ciencias sociales y en las artes y el diseño es otro de los aspectos que distorsionan la definición del método que sirva para documentar o explicar una teoría.

Sobre este binomio se podría ampliar mucho en sus acercamientos y en sus procedimientos, pero no es el objetivo de este trabajo el hacerlo sino documentarlo, esto se materializa en la contraposición que hay entre estadística y matemáticas en el cuantitativo, con entrevistas e historias de vida en el cualitativo. Este último tiene variantes y está basado en el giro culturalista que se documentó como contexto de la colonialidad en la generación de saberes:

La definición de la diferencia a través de la caracterización cultural de los agentes es lo que prevalece, provocando transformaciones relevantes en la forma de presentar los resultados de investigación, los cuales se realizan en dos direcciones: una, donde únicamente el trabajo de campo y la identificación de entrevistas con agentes permite interpretar la realidad; otra, en la cual el estudio de caso es lo que documenta la realidad que se está estudiando. Las bondades y dificultades de estos dos acercamientos, uno hacia los agentes y otro hacia los territorios documentados, a partir de casos de estudio, no forman parte de los objetivos del presente trabajo, por lo que serán planteados en el futuro. Muchos estudios sobre la cultura han caído en discusiones, por lo general, descriptivas o poco analíticas con problemas que es preciso discutir y reconocer, de ahí que autores como Narváez han caracterizado esta situación como el “agujero negro de los culturalistas” (Narvaez, 2014: 111; Ramírez, 2023: 162).

Baste decir que con estos tres binomios presentan tres escisiones que disminuyen o hasta imposibilitan en ocasiones en análisis que se propone realizar en una investigación territorial: la escisión entre lógica teórica y realidad empírica; la que separa y contrapone a la teoría con el método y la metodología y la que polariza los instrumentos cuantitativos de los cualitativos que contrapone a la matemática con la cultura.

Más que profundizar en los métodos, metodologías y las técnicas de investigación, surge la necesidad de preguntar, ¿cómo se propone salir del trabajo con la separación entre los elementos que integran la investigación y enseñar a utilizar la teoría? ¿Cómo usar las teorías del norte en el sur o el oriente; o las del sur en los trabajos de campo? ¿Cómo pueden ser leídas y trabajarlas con criterio sin que sean repeticiones de lo que dicen sus autores y que se conviertan en objetos de investigación y no en estudios de caso?

## **Del marco teórico al mapa conceptual**

En la tendencia de poner la teoría como marcos que encuadren los temas o casos de investigación, pensar así ubica a todas las visiones consideradas en un mismo nivel como si las teorías consideradas tuvieran que ser tratadas como límite que documenta el contenido del objeto analizado y fueran lo mismo. Si bien me ubico entre los académicos que consideran que las teorías de norte pueden ayudar a pensar sobre algunas teorías, temas y procesos (Ramírez, 2022: 298), es preciso saber leerlas no como concepciones universales y únicas, sino matizarlas críticamente para discernir cuándo y cómo pueden útiles para explicar nuestros procesos, pero no como fetiches inflexibles e inmóviles y definir cuándo pueden ser adecuadas para explicar los procesos del sur. La manera como se universalizan los procesos y las teorías, asumiendo que se dan de la misma forma en todos los lugares, hace que se cometan errores de interpretación que son difíciles de replicar.

Para resolver este problema es preciso hacer conciencia en lo que significa el fetichismo y la enajenación en la generación de los saberes coloniales, ambos caracterizando la manera como nos acercamos a la teoría. El primero refiere al hecho de que al capitalismo y a los gobiernos que lo apoyan no les conviene fomentar una enseñanza que hace evidentes los problemas de la realidad como la explotación, la plusvalía y la dependencia que se genera en el desarrollo desigual del conocimiento, la división del trabajo académico y otras que se esconden y difícilmente se aprecian o se explican incorrectamente. Con ello, la realidad es apariencial pues está fetichizada y somos muy poco conscientes de ese problema, pues creemos lo que nos dicen que es. Eliminar la

enajenación es un problema complejo en un mundo que vive de generar poca conciencia de lo que los procesos son y se reproduce a partir de ella. La fetichización y la enajenación están detrás de colonialismo en los saberes y del sistema mismo que los genera.

¿Cómo se materializa esto en lo que enseñamos a hacer a nuestros alumnos? Al presentar los resultados de investigación como si fueran protocolos ampliados, confundiendo teoría y “estado del arte” con “marco teórico”, se presentan como informes de investigación sin reflexión alguna, sin conceptos adecuados para su explicación o asumiendo que se usan algunos que no sirven para documentar lo que se está ejemplificando. Las categorías son las importadas de procesos del norte que poco dicen, neutralizan problemas y no dejan vislumbrar lo que se está documentando y cuando se usan no se identifica la teoría que las está usando. (Ramírez, 2022: 314).

Como se mencionó, la manera de solicitar los “marcos teóricos” que repiten la teoría y no enseñan a usarla a partir del tema específico que se está trabajando es una forma de impedir que se vaya más allá en la reflexión de los procesos que los expliquen teóricamente; al mismo tiempo reducen el lenguaje y la escritura en la expresión de lo investigado. Se concluye que se reproducen modelos de presentación de documentos de investigación con condiciones homogéneas que reproducen la dominación cultural y genera subordinación y colonialismo. Al mismo tiempo, como se reproduce un modelo que es seguido por académicos críticos y conservadores, envuelve en una dimensión de neutralidad la actividad que se desarrolla, al igual que los resultados que de ella se obtienen. En suma, cómo enseñamos a investigar y solicitar los resultados no es la mejor manera para presentar conclusiones de trabajo críticos y con reflexiones desde nuestros entornos. Por el contrario, se afirma que es una forma de mantener el conocimiento enajenado, neutral, subordinado y dependiente en el sur, sumando la división del trabajo académico de la cual se habló en la contribución pasada. Esto contribuye a estandarizar el paradigma del conocimiento único y dominante a partir de la manera como enseñamos a investigar (Ramírez, 2022: 282).

Cómo pasamos a una posibilidad de enseñar a pensar teóricamente sobre una realidad específica. Para ello, se propone la generación de mapas teórico-conceptuales como forma de insertar la teoría en las investigaciones territoriales que realizamos. Primero, y sin duda alguna, es necesario conocer a fondo la teoría sobre la cual se va a trabajar, incluyendo los conceptos y categorías que usa, conocimiento de sus significados y la toma de postura frente a ellas y otras que permita identificar por qué se está seleccionando ésta y no otras. Segundo, es indispensable conocer y describir a profundidad el tema y la zona

de estudio con el fin de discernir si la teoría y las categorías seleccionadas son las adecuadas para comprenderlo. Tercero, y en un ejercicio de búsqueda de simultaneidad entre los dos puntos anteriores, la conjunción de teoría y realidad permitirán identificar cuándo y para qué nos sirve juntarlas y cómo se van a explicar los procesos que son el objeto de estudio; las categorías con las que vamos a trabajar y la forma como resulta en explicaciones integrales que eliminan la escisión de los saberes, a partir de la integración de su uso a partir de la comprensión del objeto de estudio que se está analizando .

Este ejercicio de superposición o simultaneidad entre realidad-teoría, que es previo a la realización de la profundización del tema, tiene que ser revisado y actualizado constantemente en el desarrollo de la investigación ya que este mapa es dinámico, pues no es sino hasta que se tienen los resultados de la investigación que se podrá elaborar el *mapa teórico conceptual* definitivo que resulta de identificar, contrastar o definir la realidad analizada con la orientación teórica seleccionada; ésta tiene que ser adecuada a las condiciones, situaciones que presenta la realidad por lo que proporcionará certeza y autenticidad a los supuestos con los cuales se parte en un inicio. En ese sentido, este mapa es un fundamento para acercarse al objeto de estudio, pero como es parte de un proceso que está en continua transformación, debe servir también para ser modificado si la realidad así lo presenta y permitir entonces contar con una orientación teórica y conceptual que se adecúe a ella.

Con este ejercicio dinámico que contrasta durante todo el proceso la realidad con la teoría, se hace conciencia constante del proceso de investigación que se está desarrollando, con lo cual evitamos hacer una investigación fetichizada a partir de patrones teóricos que no coinciden con la realidad esbozada y mucho menos enajenada, pues estamos concientes de que la teoría seleccionada sirve para explicar el proceso y si necesitamos otra que puede surgir del instrumental que estamos interpretando desde nuestra propia realidad y con nuestros instrumentos de generación de conocimiento.

Visto así el proceso, las conclusiones o los resultados de las investigaciones que dirigimos dejan de ser síntesis de lo que se desarrolló en el contenido del tema o de la teoría, y con ello, adelantamos el descubrimiento de relaciones múltiples que se pueden identificar: contradicciones, acuerdos, problemas, conflictos, diferentes visiones, redireccionamientos copresentes territorialmente de los procesos que se analizan, además reconociendo al territorio como multidimensional compartido en transformación y el cambio inserto en dinámicas políticas, que están al interior de su propio devenir.

## **La representación como estandarización de la realidad**

Otro de las grandes deficiencias a la hora de hacer investigación sobre el territorio es que se asume que la representación de los procesos requiere de hacer muchas gráficas, imágenes, cuadros o de mapas, para analizar procesos o para dar la territorialidad al documento. Del análisis de la representación se perciben algunos elementos que son importantes para su enseñanza. Primero, se ha identificado que no hay una forma crítica con la cual se maneje la representación cartográfica o la presentación de información, por lo que se termina utilizando las formas tradicionales de ilustrar, mapear y representar los procesos al pensar que se tratan de estudios o análisis críticos. El uso de los Sistema de Información Geográfica (SIG) y de otras técnicas de representación de la información o de mapas tradicionales has proliferado de manera amplia asumiendo que la imagen es más importante que el texto y en si misma puede ser un instrumento de análisis.

Segundo, y fuertemente influenciado por el posmodernismo, la proliferación del discurso y la narrativa, de los mapas mentales o de la cartografía social actúan como si fuera la forma alternativa de representar cómo los agentes sociales se desarrollan, apropian o perciben el territorio en donde se desenvuelven, a partir de dibujos e imágenes que ellos mismos generan o narran como si fueran la realidad. En Latinoamérica muchos investigadores han adoptado estas formas de representación como alternativas en los trabajos críticos que se realizan, pero queda pendiente el analizar si la representación, como imaginación del territorio a partir de los grupos que la usan, es una representación crítica que documenta la realidad. Adelanto que es una visión parcial de la misma que, presentada por el individuo que la está haciendo, queda fragmentada en pedacitos de individuos y de las múltiples representaciones individuales que del territorio se pueden tener. ¿Cómo pasar de esta representación a otra que integre lo social como dimensión de la realidad con los mapas mentales o la cartografía social? Esta es una tarea pendiente por desarrollar en el futuro, asumiendo que sería una forma latinoamericana de decolonizar cómo se ha representado la realidad hasta el momento.

Tercero, algunos investigadores, tratando de decolonizar la manera como se da la regionalización y la cartografía a través de la historia por los grupos dominantes, han intentado hacer propuestas que sustituyen la división político-administrativa convencional que le sirve al Estado o a los grupos sociales para organizar y administrar los territorios que dominan. La propuesta de Haesbert (2022), que propone usar a la región para hacer otra división política de Brasil y en donde los territorios de los indígenas fueron fragmentados y organizados para el control colonial de los portugueses, es interesante, ya que hace factible

redescubrir una regionalización diferente a partir de cómo “los de abajo” por medio de la toponimia indígena y campesina, ha nombrado a sus lugares (2022: 181); o bien utiliza las condiciones específicas de la geografía de lugares, como Amazonía, por ejemplo, en donde las regionalizaciones tienen como base no el sistema de ciudades actuales o históricas como tradicionalmente se hace, sino cómo se la apropian los grupos indígenas para su propio uso y desarrollo a partir de la movilización con el río. En su opinión, esa sería una manera de utilizar la representación de las condiciones locales de este lugar de América Latina para decolonizar las condiciones a partir de las cuales se documentan los procesos sin tomar en cuenta a estos grupos sociales.

Queda como tarea, por tanto, reflexionar si hay formas de representación que permitan decolonizar la manera cómo la realidad latinoamericana se ha interpretado, organizado y documentado al momento actual con el fin de demostrar otra manera de hacerlo, y desde nuestro entorno, para dar cuenta de la realidad que presentamos. Pero lo más importante es analizar si estas regionalizaciones o representaciones decoloniales pueden incidir y cómo en la organización y transformación de los territorios latinoamericanos eliminando las desigualdades que las representaciones tradicionales han fomentado.

## **Reflexiones finales**

El tema es muy complejo y da para discutirse ampliamente; sin embargo, tengo que cerrar en este momento con una pregunta que el mismo Dussel se hace en su momento: ¿cómo empezar a conectar, desarrollar, conocer y publicar las teorías del sur? (Dussel, 2015: 107-108).

Por un lado, es necesario revisar las discusiones realizadas al momento (Quijano, 2014; De Sousa (2009), otros que se han mencionado en este trabajo y otros que, por falta de espacio, no han podido ser integrados en las discusiones de este texto. De acuerdo con Dussel, hay que empezar por la historia, pues han existido contribuciones importantes que interpretan el sur latinoamericano y otros desde el siglo XV hasta el momento para hacerlas públicas (Dussel, 2015: 108). Este sería un primer elemento de decolonización, en donde se haría evidente que la historia de nuestros territorios no es como la contaron y tiene que reescribirse. Por otro, sólo a través de buscar semejanzas con otros posicionamientos del mundo es que se podría iniciar un diálogo entre el Norte y el Sur, que a partir de contar con una agenda compartida del sur (Dussel, 2015: 30) para luego hacerla con la del Norte. En

opinión de Dussel, la propuesta de este diálogo debe partir de pensadores críticos (2015: 34) para evitar con ello que se repitan tesis supuestamente consensuadas en el norte para imponerse en el sur. A su vez, argumenta que este trabajo no es exclusivamente latinoamericano, pues existen otros sures que han tenido procesos semejantes y con quienes compartimos procesos, problemas, dependencias y otros avatares que es necesario reconocer. Por último, se argumenta que sólo habiendo realizado estas interacciones será posible hacer un intercambio con el norte que no sea colonial para avanzar hacia una humanidad más integrada y respetuosa de lo que se hace en cada lugar.

Vista la tarea así, el decolonizar la teoría y la manera de hacer investigación de manera crítica implica no solamente enseñar a los estudiantes a interpretar o usar la teoría del norte para pensarla, sin repetirla, asumiendo que hay algunos puntos de unión, pero que existen al mismo tiempo, una incompatibilización interpretar los problemas del sur a partir de la teoría del norte. Hay dos acciones que son fundamentales para resolverlo: por un lado, conocer y profundizar en el conocimiento de procesos, reflexiones y formas de visualizar y comprender los problemas del sur latinoamericano, abriéndose también a otros sures y al oriente como son Asia y África, por ejemplo. Ellos pueden tener más elementos afines que permitan comprender procesos y soluciones que los que muchas veces se tienen con el norte europeo o estadounidense. Por el otro, enseñar a abstraer los procesos para interpretarlos más que describirlos y podamos, en la medida que se requiera, generar herramientas teóricas latinoamericanas que permitan entender nuestra realidad y la de otros entornos que compartan nuestros problemas, procesos y formas de ver la transición del futuro.

A los estudiosos del territorio en general y del urbanismo en particular, les queda como tarea pensar estructuras teóricas que permitan identificar sus procesos y sus problemas con miras no sólo a resolverlos desde la comprensión de las teorías, sino desde propuestas para resolver sus problemas históricos más apremiantes como la pobreza, la dominación que ha sojuzgado por siglos a las personas además de la exclusión y la violencia con la cual se han reproducido una buena parte de los problemas que aquejan a la humanidad. Un intento por inicial esta tarea la encontramos en el trabajo de Brandao (2020) en donde se marcan desafíos teóricos para una reconstrucción metodológica para Latinoamérica.

Si bien es necesario decolonizar el eurocentrismo eliminando el universalismo que prevalece en la generación del conocimiento, pero asumiendo que el particularismo de los lugares tiene aportaciones importantes que hacer para documentar la realidad, queda

pendiente la generación de una agenda política que marque directrices para repensar un nuevo orden social y progreso basado en otros supuestos y posturas integrativas que reconozca a los agentes y visiones que quedaron excluidas, en la que nos marcaron desde el siglo XV con la visión dominante.

Si la desconexión fue el elemento que generó la ruptura en el sur al fragmentar los vínculos que permitieran el conocimiento de los procesos que nos eran y son impuestos desde los agentes y el sistema dominante, es necesario construir una nueva actitud de construcción en donde podamos generar proyectos respetuosos y responsables de la propia transformación de nuestros entornos y de nuestra academia.

## Referencias Bibliográficas.

Abbagnano, Nicola , 2004, *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 4ª edición en español.

Brandao, Carlos Antonio, 2020, “*El campo de los estudios urbanos y regionales a partir del Sur: anotaciones acerca de los desafíos teóricos y las posibilidades de una reconstrucción teórico-metodológica crítica en la periferia del capitalismo*”, en *Eure*, Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales (ISI-JCR Social Science, 29/29 Urban Studies, FI=0.057 en 2006 sometido).

Chorley, Richard y Hagget, Peter, 1965, *Frontiers in Geographical teaching*, London, Mathuen.

De Sousa, Boaventura, (2009), *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Delgadillo, Víctor, (2013), “*América Latina Urbana: La construcción de un Pensamiento Teórico propio. Entrevista con Emilio Pradilla Cobos*”, en *Andamios*, vol. 10, núm. 22 pp. 185-201.

Dussel, Enrique, 2015, *Filosofías del sur. Descolonizaicón y transmodernidad*, México, Akal,

Echeverría, Bolívar, 2015, “*Modernidad y ETHOS Barroco, Un diálogo con Bolivar Echeverría*”, en DUSSEL, Enrique, 2015, *Filosofías del sur. Descolonizaicón y transmodernidad*, México, Akal,

Flyberg, Bent, 2011, “*Case Study*”, en Morman K, Denzin y Yvonna S. Lincoln, eds. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Ca, Sage, pp. 301-316.

Girola, Lidia, 2022, “*Teoría del actor-red y teoría de los imaginarios sociales: una convergencia ¿posible?, ¿fecunda?*”, en Rodríguez, Medina, Pozas y Girola, *La teoría del actor-red desde América Latina*, México, Colegio de México, pp. 170-195.

Haesbaert, Rogério, 2022, "Decolonizar la región: Rediscutiendo la cuestión regional a partir de una regionalización desde abajo", en Golubov Nattie y Gonzalo Hartch Kuri, eds. *Repensar la Región: convergencias y divergencias disciplinarias*, México, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, pp. 171-190.

Lander, Edgardo, 2000. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Argentina, Clacso Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Massey, Doreen, 1979). "In What Sense a Regional Problem?" *Regional Studies*, 13: 233-243.

Mendoza, Breny, 2023, *Colonialidad, género y democracia*, México, Akal

Moraña, Moraña. 2018, Hacia una agenda filosófica latinoamericana: bases para un debate, en Moraña, Mabel (ed.), Sujeto, decolonización, transmodernidad. Debates filosóficos latinoamericanos, Madrid, Iberoamericana Vervuert.

Narvaez, Ancizar, 2014, "Ciencias Sociales y giro culturalista: promesa pendiente", en *Nómadas*, 41, Bogotá, Universidad Central de Colombia.

Pachón, D, 2020, *La crítica del eurocentrismo y el pensamiento emergente en América Latina*, Capítulo 4.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/28092/Capitulo4criticadeleurocentrismo2020ninfacardenas.pdf?sequence=1>

Quijano, Aníbal, 2014, "*El Buen Vivir*": entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder, en *Cuestiones y Horizontes; de la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, CLACSO: 11-12

Ramírez, Blanca Rebeca, 2023, *Encuentros disciplinarios y debates metodológicos. La investigación crítica sobre las relaciones espacio/territorio*, México, UAM-Xochimilco.

- 2022, "División intelectual del trabajo: de la generación del conocimiento al colonialismo académico", en Pérez Pedro y María Carla Rodríguez, *Las políticas neoliberales en la ciudad de América Latina: desafíos teóricos y políticos*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires e Instituto de investigaciones Gino Germani.

-

RAE, Real Academia de la Lengua, 2001, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.

Wallerstein, Immanuel, 2005, *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*. México, Siglo XXI editores.