

RESIGNIFICACIÓN EPISTÉMICA PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE-COLONIAL

Rogelio Acevedo Oquendo¹
Juan Sebastián Martínez Echavarría²

RESUMEN:

Descolonizar el saber en el acto educativo resulta ser un imperativo político impostergable para los pueblos de la periferia del sistema mundo vigente. Si se revisa la formación establecida en estos escenarios, es posible encontrar que estructuración de la subjetividad ha sido elaborada y continuada desde los procesos de “transmisión” cultural que ha desconocido -intencionalmente o no- el legado de la colonización. Esto permite situar la discusión entorno a la importancia de cuestionar la elaboración abstracta de teorías educativas, pretendidamente universales, sin considerar la situación geopolítica de la filosofía y las ciencias humanas en general, y de la pedagogía en particular.

Un aspecto fundamental para la transmisión y resignificación de la cultura lo compone el complejo de la educación en las regiones de la periferia. De tal suerte que, una teoría o filosofía *abstracta* de la educación no es suficiente, pues es tan sólo la proyección de una específica forma cultural con pretensiones universales que no necesariamente responden al complejo contexto socioeconómico de los diferentes grupos humanos. En ese sentido, vale la pena preguntar por la viabilidad del proyecto de las sociedades modernas eurocéntricas enseñado o transmitido en las escuelas latinoamericanas y la posibilidad de enfrentar el legado colonial proponiendo un giro de sentido hacia el análisis de nuestra realidad. Por consiguiente, nos proponemos trazar un horizonte de sentido en el cual puedan establecerse los posibles derroteros de una pedagógica de-colonial.

PALABRAS CLAVE:

De-colonialidad, episteme, pedagógica, ética, liberación

¹ Profesor de la Lic. En filosofía e historia de la universidad La Gran Colombia, filósofo egresado de la universidad nacional de Colombia y Magister en filosofía latinoamericana de la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

² Estudiante de la Lic. En educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos de la Universidad Pedagógica Nacional y la Lic. En Filosofía e historia de la universidad La Gran Colombia. Hace parte del proceso de educación de adultos llevado a cabo por la CES Waldorf en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, Bogotá y ha participado en varios eventos académicos internacionales.

INTRODUCCIÓN

Gran parte de las prácticas pedagógicas en las diferentes regiones de la periferia, están sustentadas en un marco teórico que porta consigo la trayectoria histórica del ejercicio de dominación, negación y afirmación de proyectos culturales de unos grupos humanos en relación con otros -por ejemplo la relación entre Europa o Estados Unidos con África, Asia y América Latina. Este sustento les permite a los pueblos coloniales establecer visiones de mundo en un solo sentido e impedir la realización de desarrollos teóricos que verdaderamente respondan a las condiciones históricas, sociales y culturales de los distintos grupos humanos sobre la tierra.

Por lo tanto, es preciso someter dicho marco teórico a la crítica, ya que desconoce otros horizontes de sentido y limita la construcción de subjetividades en los diversos *campos*³, en los cuales “ [...] el sujeto opera como actor de una función, como participante de múltiples horizontes prácticos [...]” (Dussel, 2006, p.15), en este caso el campo pedagógico, a la construcción teórica elaborada y legitimada en tan sólo cinco países del mundo -Alemania, Francia, Inglaterra, Estados Unidos y la imagen de una Grecia antigua elaborada por “Occidente”-, restringiendo la capacidad creadora de los pueblos al sesgo heleno-eurocéntrico. Este sesgo significa una desproporción y una contradicción en cuanto a los sueños “democráticos⁴” que esos mismos países dicen promover.

Por lo anterior se hace necesario establecer los límites de este marco que en su práctica se manifiesta como relaciones verticales de poder y así determinar en qué aspecto los discursos y prácticas pedagógicas que se desarrollan actualmente en las diferentes regiones de la periferia mantienen esta contradicción. Por consiguiente, lo que nos proponemos con este trabajo es trazar unas líneas conceptuales que orienten una alternativa teórico-práctica, procurando de esta manera aportar al desarrollo ético político de los pueblos que buscan su liberación.

Para efectos de lo anterior, este texto retoma la ideas que vienen siendo construidas en el trabajo elaborado por el semillero “Dialogando con el sistema mundo” perteneciente a la licenciatura en filosofía e historia de la Universidad La Gran Colombia. El trabajo se divide en:

1. La distinción conceptual entre *episteme* y *epistemológico* en el marco de la teoría crítica emergente.

³ Se emplea en este trabajo la palabra “campo” en el sentido que es planteada por Enrique Dussel (2006), donde se define como el espacio donde se sitúan acciones de la instituciones y los ámbitos que abarcan en la vida de los sujetos. Estos a su vez son participantes activos en los horizontes prácticos que se plantean en la cotidianidad.

⁴ CF. Giovanni Sartori

2. Discusión entre los saberes locales y saberes universales. Se consideran los criterios de validez que discriminan los saberes con pretensión de universalidad de aquellos que no.
3. Se hace una crítica a la visión del saber como elemento que debe ser transmitido- en cuanto ejercicio de poder hegemónico- frente a la construcción popular del saber-como poder contra hegemónico-.

CONCEPTUALIZACIÓN PRELIMINAR

LA IDEA DE *EPISTEME*

La episteme rige toda dimensión humana siendo el fundamento de toda creencia, de toda acción, de toda idea; es una forma de “*ser-en-el-mundo*”, lo cual implica una determinación, una valoración de los entes y de las personas con sus respectivas acciones. La episteme es una producción de subjetividades que involucra la conformación del aparato psíquico en relación con la identidad sexual, la economía de los placeres y la organización de los deseos, los cuales determinan las aspiraciones personales y colectivas. No se trata, por lo tanto, de una dimensión estrictamente epistemológica⁵, sino de un complejo tejido cultural elaborado históricamente que ha determinado la estructura de lo mental a partir de una valoración prelingüística del mundo.

... es un complejo cultural de carácter histórico que determina la forma de la subjetividad, las normatividad ética, la concepción del universo. Es decir, por pensamiento no ha de entenderse únicamente el contenido o la actividad mental, sino ante todo el complejo constructo simbólico que dota de orden o sentido al universo en una determinada organización social, en donde lo mítico cobra vital importancia para la creación y recreación del mundo (*mitopoiesis*). Por medio del mito, el discurso metafísico, la estética, la magia o los valores morales, se expresa el pensamiento y, como tal, antecede todo proceso cognitivo, por ser él el salvoconducto de la vida humana. Gracias a la actividad del pensamiento es posible la práctica económica, pedagógica, política y erótica como actividades *humanizantes*. Esta acepción del pensamiento como estrategia de supervivencia, le otorga carácter ético material al mismo y de esta manera toda dimensión humana se ve determinada éticamente. El pensamiento es, en términos generales, la forma de mantener la existencia humana, pero no hace parte de *la naturaleza humana*, entendiendola de una manera no

⁵ entendida esta como elaboración conceptual que se haría efectiva por medio del discurso formal, basada en una concepción del procesamiento mental como cognitivo, sin involucrar aspectos socio-afectivos de carácter histórico-.

esencialista. Precisamente, el carácter *no-natural* del pensamiento se advierte por su condición histórica, siendo la elaboración de la cultura el resultado de una valoración del mundo en su enfrentamiento a las hostilidades que podrían imposibilitar la continuación de la vida. Así, la vida se establece como fuente de valor y por tanto, carente en sí misma de valor. La filosofía, los credos religiosos, la ciencia, como formas de pensamiento, tienen un carácter ético fundamental en relación a la dignidad de la vida

Todo pensamiento al pasar a la formalización, inevitablemente “pierde” riqueza material y se convierte en discurso epistemológico orientado a la universalización, es decir, su validez y su verdad no dependen del contenido histórico de la cultura de la cual provienen sino que pretenden que su estructura lógica sea suficiente para este carácter universal. En este proceso la potencialidad semántica de los discursos epistémicos se reduce, ya que:

“Siempre e inevitablemente, la humanidad- fuera cual fuese el grado de desarrollo y en sus diversos componentes- expuso lingüísticamente las respuestas *racionales* (es decir, dando fundamento, el que fuera y mientras no se refutara) a {...} núcleos problemáticos por medio de un proceso de “producción de mitos” (una *mitopoiesis*). La producción de mitos fue el primer tipo racional de interpretación o explicación del entorno real (del mundo, de la subjetividad, del horizonte práctico ético, o de la referencia última de la realidad que se describió simbólicamente” (Dussel, 2011, pág. 15)

La formalización de las construcciones epistémicas, es decir, el paso de la episteme a la epistemología, ha sido característica en la historia de occidente por la imposición que ha hecho pueblos considerados inferiores -vistos como lo bárbaro, lo herético, lo tiránico-. Este proceso está atravesado por relaciones de poder que determinan el grado de apropiación o negación de los saberes de los dominados. Cuando se formaliza un discurso epistémico basado en la negación de e imposición, se reduce la capacidad del pueblo dominado a construir sus mismos sistemas de referencia y representación del mundo, y aparece el epistemicidio.

EPISTEMICIDIO

Hay por lo menos dos formas de negar al otro. La primera es la desaparición física, brutal y contundente. La otra es sutil, aceptada por quien la sufre, incluso solicitada y defendida. Se trata de la muerte simbólica de lo Otro, que vendrá a llamarse *epistemicidio* porque en la construcción de la realidad, ese Otro no es reconocido como sujeto, sino como un ente: como objeto sobre el que se ejerce dominio o es tratado como simple instrumento de realización del que domina. Ejemplos históricos de epistemicidio son el proceso de anexión y colonización de los territorios de América,

África o Asia, en la cual muchos de los seres humanos que lo habitaron, fueron reducidos a condición de esclavitud, a medios para la extracción y producción de capital. La conformación del moderno sistema mundo constituye un complejo epistemicidio a nivel planetario. (De Sousa Santos, 2009)

La epistemología que surge de la *negación* del hecho histórico epistémico, “encubre” otros saberes con la *afirmación* del saber hegemónico. Así, la institucionalización del saber reproduce y valida, intencional o no intencionalmente, el poder hegemónico sin ser capaz de ponerlo en cuestión. La formación de la población estaría en función de la esta epistemología encubridora. En consecuencia, las prácticas sociales tenderán a reproducirse generalmente en el sentido de este ocultamiento que se expresa como el *feminicidio*- la negación de la otra, por sus condición de género-, el *filicidio* o negación del niño y el *fratricidio*, en cuanto asesinato político del oponente, el *ecocidio*, el asesinato del nicho humano. (Dussel, 1998)

Se puede trazar una línea, tomando en consideración los mecanismos reproductores de la episteme fundante de la cultura occidental, en los cuales es posible encontrar manifestaciones de epistemicidio: la producción musical en masa tiende a fortalecer los valores de la sociedad de consumo; el sometimiento de la mujer al esquema falocéntrico, el culto excesivo al cuerpo o la promoción de la cultura de la *basura* -en la que todo, incluso las personas, son consideradas como desechables-. En el saber formal abstracto, algunas disciplinas siguen sin ser críticas de sus presupuestos antropológicos, muchas veces racistas, sexistas y anti corpóreas, y continúan desligados de la cotidianidad donde hacen presencia los problemas humanos más elementales. Tomemos un ejemplo que podría ser bastante ilustrativo con respecto a la praxis pedagógica: en el marco de la enseñanza de las ciencias formales, en tanto objeto de enseñanza-aprendizaje, los preceptos morales suelen presentarse a la luz de un sistema abstracto de relaciones conceptuales que pretende tener alcance universal y por ende, incluir dentro de esa conceptografía una igual definición abstracta de ser humano. Los presupuestos *universales* dependen del marco epistémico del cual es deudor. Las ciencias formales que se enseña en todo el mundo responde al marco cultural hegemónico de la ideología “occidental”, es decir, a un discurso legitimante del orden colonial que afirma la libertad y los derechos humanos en la metrópoli, mientras hace silencio o pretende explicar por cuestiones de desarrollo social, la falta de libertad en la mayoría de los pueblos de la tierra.

Esta contradicción entre el discurso hegemónico y la complejidad social se observa cuando se pretende explicar o analizar la situación socioeconómica del “atraso” de las comunidades afro, indígenas, campesinas etc., las cuales sufren la contracara del capitalismo. Por ejemplo la población campesina de Boyacá, un departamento de Colombia, se encuentra en un terrible grado de abandono por parte del estado y las condiciones de conflicto socio-político; desde una perspectiva del discurso hegemónico,

esta situación tendría que ser resuelta con la superación de la “falta de libertad” que produce el atraso económico y democrático, lo que produciría una transformación si la población *atrasada* se inserta en el proceso de modernización hasta alcanzar una sociedad liberal, abierta y plural⁶. Tal tentativa desconoce o pretende desconocer que la contradicción es inherente al propio desarrollo progresivo de la modernidad, debido al marco teórico que le sirve de soporte.

Por esta razón, las teorías críticas, aún cuando son eurocéntricas -y de cierta manera epistemicidas- permiten “romper” el sesgo etnocéntrico y proyectar sin negar definitivamente, los progresos que el propio desarrollo de la civilización occidental tiene como valioso pero teniendo cuidado de no reproducir sus desaciertos. Tal tarea demanda la enunciación de un criterio que nos permita juzgar qué debe quedarse y qué no. Este criterio es de carácter ético, anterior ontológicamente a cualquier juicio de carácter estrictamente epistemológico y contraria a la tradicional acepción de la “ética” como discursividad formal. Un criterio ético que parte de la praxis social-comunitaria prelingüística, en el orden afectivo-emocional. Esta conformación de responsabilidad por los otros, es anterior a la formulación de proposiciones categoriales. Por lo tanto, la búsqueda de este criterio implica el desarrollo de un método de investigación no limitado al orden formal del discurso.

LA CUESTIÓN DEL HUMANISMO Y LA PRAXIS COMUNITARIA

Es necesario considerar la cuestión del humanismo -el ideal de ser humano que se ha constituido históricamente- de acuerdo al sentido de la responsabilidad, es decir, de la capacidad de cualquier comunidad humana de *responder* por la preservación, la reproducción y desarrollo de la vida humana. Ha de considerarse que las sociedades humanas logran crear condiciones menos contradictorias entre su desarrollo cultural y el peligro de desaparición de la especie humana, estará esa comunidad en un nivel *racional* más *responsable*. De manera que el sentido comunitario de la responsabilidad se conforma, en principio, como criterio universal -anterior lógicamente a la producción cultural de cualquier pueblo de la tierra- con el cual estaríamos en condiciones de criticar teórica y prácticamente.

En nuestro caso concreto, la episteme de la América colonial, se nutre con el humanismo de raíz judeo-cristiana y se ha virado a distintas expresiones culturales cada vez más complejas, producto no solo de los contactos culturales de los mismos pueblos europeos, sino de las tradiciones africanas y de los pueblos originarios que, a pesar del epistemicidio, ha venido resistiendo bajo la forma del sincretismo religioso o la producción artística. Con estas bases históricas y humanísticas, y no exclusivamente formales, será posible redefinir una perspectiva ética material-de contenidos y a partir

⁶ Posición que es posible rastrear en autores como Karl Popper.

de los “núcleos problemáticos” que surgen en el seno de las comunidades humanas concretas-. Con esta perspectiva ética material será posible la resignificación de la pedagógica comunitaria.

PARA UNA RESIGNIFICACIÓN EPISTÉMICA: CRITERIO ÉTICO Y LEGITIMACIÓN LÓGICA

Para contrarrestar el legado epistemicista en la epistemología eurocéntrica, es importante revisar el humanismo (eticidad: praxis comunitaria) afín a la episteme, para posteriormente acercarnos al problema de la legitimación desde el punto de vista de la formalización conceptual. Esto implica partir de la no coincidencia entre lenguaje y realidad por cuanto la verdad-el valor veritativo- de todo juicio se funda en el contenido material de lo que el juicio refiere. Contraria a la acepción coherentista -formal- de la verdad de los juicios, lo que valida los juicios desde la perspectiva aquí asumida, no la ofrece la sintaxis o la gramática sino la compleja y contradictoria realidad humana, irreductible a los límites de los sistemas de pensamiento. Así, la verdad de los juicios formales depende a la larga de las comunidades humanas según sus sistemas de representación simbólicas con los cuales construyen la realidad. Ahora bien, la realidad es construcción humana en razón a los límites del lenguaje, el cual nunca es relativo exclusivamente a una realidad objetiva-esto es, que pudiera abstraerse de los “contaminaciones” culturales-. De tal manera, que las construcciones teóricas encierra complejas concepciones religiosas-si se entiende religión en su sentido original, como una red simbólica cuya función principal consiste en *ligar*, cohesionar la comunidad de vida- y estas concepciones religiosas cumplen la función ética de preservar la vida humana. Tal definición de la verdad demanda el estudio de la lógica dialéctica por cuanto éste asume el movimiento social como sustrato de validez social de las teorías científicas. Aun así, queda por resolverse el criterio ético universal que permita una crítica acertada en estos tiempos globalizados. (Lefebvre, 1979)

PARA UNA PEDAGÓGICA COMUNITARIA

Pensar una pedagogía comunitaria, de acuerdo al planteamiento señalado, considerar la construcción humanística subyacente a la práctica pedagógica. Tal práctica, en un sentido muy general, se expresa en su cotidianidad- y no solo en las instituciones educativas- en las relaciones humanas y el sistema de valores que lo acompaña. Por tanto, hablar de práctica pedagógica implica abordar los temas de la eticidad cotidiana-episteme en tanto conjunto de valoraciones- en los campos de la erótica, la política, la tecnológica, la económica ⁷ y la estética.

El estudio de estas dimensiones permite hacer una mirada un tanto más específica en

⁷ La palabras terminan con -ica o itica, por hacer alusión a la práctica y no al discurso que las describe o analiza.

relación a los saberes que han sido conformados histórica y comunitariamente y que son pertinentes para la formulación de una pedagogía comunitaria. En este sentido, los saberes cotidianos son contrastados con los saberes producidos en la academia. La pregunta por el acercamiento entre la producción teórica y los saberes heredados y contruidos por las comunidades humanas partía de una primigenia división social del saber que había restringido el legítimo conocimiento a determinado sector de la población, con la consecuente contradicción entre los intereses de ese sector - generalmente asimilado por el poder hegemónico - y los de la comunidad en su conjunto.

Las consecuencias en la formación de la comunidad se verán con el tiempo cuando aquellos que reciben la educación institucionalizada no saben nada o muy poco sobre su propia comunidad. La vuelta a la pedagógica comunitaria pretende superar dialécticamente esa contradicción resignificando los saberes negados, ocultados y en resistencia. Y su impronta responde al deber ético material universal de defender la vida humana, desarrollarla dignamente, es decir, superar la miseria física y psíquica en la que se encuentra la mayoría de la población latinoamericana. (Dussel, 1970)

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las tareas del pensamiento crítico des-colonial no se reducen a la mera producción académica, por el contrario responden a las demandas de la comunidad de seres humanos marginados que luchan por la recuperación de su dignidad. La academia se muestra como elemento fundamental en ese proceso de resignificación de la dignidad humana siempre que su producción tenga como propósito la crítica de todo aquello que impida tal proceso y la propuesta de alternativas que la hagan posible.

La academia en suma, tiene como función originaria pensar, producir conceptos dirigidos a la promoción de la humanidad que le ayuden a superar sus contradicciones y para que sea efectiva esa función. El ejercicio pedagógico ha de estar al *servicio de* la resolución de los problemas sociales más urgentes que aquejan a las comunidades y esto último supone el esfuerzo por superar el esquema de educación centrado en el individuo que nos conduzca a reconocer la importancia del ámbito comunitario en la vida cotidiana de ser humano. Solo de esta forma, creemos, podrá la teoría avanzar a una sociedad más ética.

BIBLIOGRAFÍA

De Sousa Santos, B. (2009). *Ena epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.

Dussel, E. (1970). *Pedagógica de la liberación*. México: Nueva América.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la Globalización y la exclusión*. México: Trotta.

Dussel, E. (2006). 20 tesis de política. México, Siglo XXI

Dussel, E. (2011). Filosofías de algunos pueblos originarios (introducción). En C. & Bohórquez, *Pensamiento filosófico latinoamericano del caribe y latino*. (pág. 15). México: Siglo XXI.

Lefebvre, H. (1979). *Lógica formal. lógica dialéctica*. México: Siglo XXI.