

Fontana, J. M., Liaudat, S., & Baldoni, C. (2018). La descolonización epistemológico-pedagógica será desobediente o no será. Presentado en VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales / Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico, Buenos Aires, 19 al 23 de noviembre de 2018.

Para contactar a los autores: juanmaf08@yahoo.com.ar, santiago.liaudat@gmail.com, cesarbaldoni@gmail.com

Los tres autores pertenecen a la Cátedra de Introducción a la Filosofía de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. <http://blogs.unlp.edu.ar/filosofiafts/>

Resumen

En esta presentación tratamos de examinar las condiciones de posibilidad de prácticas pedagógicas liberadoras en el contexto de una educación institucionalizada que permanece bajo la preeminencia del paradigma epistemológico nortecéntrico. El eje central de la ponencia remite a la cuestión de si es posible una praxis pedagógica emancipatoria en dicho escenario o si se trata más bien de un contrasentido. En el abordaje de esta cuestión nodal, la atención está centrada en las “heridas coloniales” que el actual proceso de globalización hegemónica tiende a infligir sobre los actores que intervienen en el campo educativo, concebidos estos como sujetos epistémicos (re)productores y administradores de un saber eurocentrado. Esclarecer las modalidades que asume la colonización intelectual en nuestros contextos académicos/escolares periféricos nos permite explorar, en diálogo con actores institucionales y movimientos sociales, las facetas pedagógicas de una “concepción pos-abismal del saber”.

PONENCIA COMPLETA

La descolonización epistemológico-pedagógica será desobediente o no será

En una coyuntura como la actual, de extrema radicalización del pensamiento único neoliberal, la academia (en mayor medida que los restantes niveles educativos) viene siendo instada, cada vez con más fuerza, a autolegitimarse en términos instrumentales como ámbito privilegiado de circulación y adquisición de saberes técnicos, profesionales y especializados, capaces de brindar las competencias necesarias para satisfacer las demandas del mercado. En la medida en que las corporaciones transnacionales se asumen como nuevo *locus* de producción de conocimiento legítimo, la academia posmoderna experimenta una crisis de legitimación que la lleva a funcionar de acuerdo con la lógica del capital. Ya no cumple el rol que, camuflado tras el ideal de investigación y

enseñanza libre y desinteresada, le asignara el proyecto moderno/colonial¹, sino que tiende cada vez más a identificarse como una empresa prestadora de servicios útiles al mercado (Castro-Gómez, 2014; Santos, 2018a).

En este contexto, la academia/escuela vernácula se encuentra tendencialmente tomada por las epistemologías del Norte. Los modos de producir y transmitir el conocimiento que imponen estas epistemologías hegemónicas, suponen una “forma colonial [abismal] de mirar” que actúa en solidaridad con los sistemas de dominación imperantes a escala global. Hoy más que nunca, entonces, la cuestión del poder parece dirimirse en “la disputa del campo del saber” (Lander, 2000; Santos, 2018). Si en el contexto actual la educación institucionalizada viene radicalizando su tradicional perfil excluyente, la tarea de nuestro tiempo no puede sino consistir en avanzar hacia prácticas contrahegemónicas, dentro y fuera del ámbito pedagógico. Pero la empresa está lejos de resultar sencilla. Aunque contamos con un diagnóstico de situación preciso, del mismo se desprenden cursos de acción complejos. Por lo pronto, transformar las instituciones educativas convencionales que habitamos (y nos habitan) en espacios populares “pluriversos” y “subversivos”, implica profundizar nuestro compromiso como agentes de un contra-movimiento centrado en la promoción de mayor justicia cognitiva global. A fin de cuentas, luchar por una educación liberadora, es luchar por la descolonización, desmercantilización y despatriarcalización cognitiva.

Ahora bien, ¿es posible pensar en términos de una educación liberadora en contextos institucionales convencionales? ¿En qué medida su matriz epistémica eurocéntrica alienta nuestra desconfianza? Es claro que ciertas posiciones teóricas van aún más allá, y no se limitan meramente a mostrar cierto escepticismo frente a tal posibilidad sino que observan en ella un flagrante contrasentido (Padilla-Teruel, 2014). Mayormente deudoras de las pedagogías críticas reproductivistas, ven en la institución escolar un dispositivo homogéneo y monolítico, tendiente a formar ciudadanos (especialistas o técnicos) leales a un estado-apéndice de la lógica de acumulación del capital. Y al reproducir en una clave ingenua y maniquea el distinguo entre educación formal e informal, dejan traslucir su adhesión a la visión abdicacionista del poder institucional estatalizado. No obstante, desde una concepción más relacional de lo estatal, nada nos impide intentar identificar, desde abajo y sobre la base del “principio de incompletitud histórica” (Linera, 2015), los caminos disponibles para la emancipación social de los propios dominados en el marco de la educación institucionalizada. Por lo demás, estos análisis propios de una izquierda antiestatista, se contradicen con la comprensión lúbil de los movimientos sociales que ellos mismos propugnan (más anclada en una línea funcional-pragmática que estructural-autonomista)². Y es que a partir de esta comprensión de los movimientos sociales, que como rasgo distintivo hace hincapié en prácticas colectivas capaces de organizar acciones coherentes fundadas en la búsqueda del cambio o emancipación social, ya es

¹ Preparar a las elites profesionales para el ejercicio de funciones tecnocráticas o bien de liderazgo espiritual/moral. Poniendo en juego la producción y circulación de saberes técnico-científicos en el primer caso, y de saberes humanísticos en el segundo.

² Cfr. Padilla-Teruel, 2014, p. 2.

posible pensar lo escolar/académico en términos más holísticos, como un entramado de relaciones estructuradas por tensiones constitutivas que habilitan la irrupción de la novedad (lo diferente) y que bien puede manifestarse bajo la forma de luchas/movimientos colectivos por la descolonización del conocimiento y la educación. En otras palabras, si desde dentro mismo de la institucionalidad³ la educación es capaz de promover tales intersticios o huecos emancipatorios, ¿qué es lo que nos impide pensar a lo escolar/académico como escenario del cambio social?⁴

Resulta entonces verosímil pensar, en una clave más dinámica, que todo acto educativo institucionalizado se juega en la tensión existente entre reproducir “lo que hay” (enseñar lo que debe ser transmitido: el canon eurocéntrico) y dar un lugar a “lo diferente que puede haber” (Cerletti, 2008). Si esto es así, nuestra tarea más urgente no puede ser otra que la de explorar la naturaleza de los dispositivos epistémicos que, al interior del espacio educativo institucional, tienden a garantizar la reproducción de “lo que hay”, legitimando un modo de producción, circulación y uso del saber que se torna excluyente y negador de las alteridades.

El aspecto medular de este proceso de desoccidentalización del conocimiento, (así como de las instituciones educativas encargadas de producirlo y administrarlo) apunta pues contra esa “forma colonial de mirar” que incurre en la “*hybris* del punto cero” (Castro-Gómez, 2005, 2009, 2014). El punto cero exige un hipotético observador del mundo, capaz de colocarse en una no menos hipotética plataforma inobservable de observación. Al desligarse sistemáticamente de todo lugar empírico de observación, este ilusorio observador se eleva hasta una posición cognitiva de privilegio que le permite alcanzar un conocimiento certero. Las percepciones sensoriales (corporalidad) y las tradiciones culturales (geocultura) constituyen así meros obstáculos epistemológicos, elementos *doxísticos* que deben ser superados por no cumplir con las exigencias metodológicas y epistémicas del punto cero de observación. Todos los conocimientos ancestrales e históricamente producidos por los pueblos son de ese modo colocados en un pasado arcaico que les confiere un valor meramente residual (Santos 2010, 2018a). Sobre la base de la *hybris* del punto cero la ciencia y pedagogía modernas han venido construyendo y difundiendo una representación ontológicamente degradada de las poblaciones periféricas e históricamente coloniales, en virtud de la cual estas quedan reducidas a mera

³ ¿Dónde quedaría el *adentro* en esta concepción resignificada? En términos de Linera, las luchas sociales, los saberes, las memorias históricas y las identidades de los sectores populares están siempre impregnados de estatalidad, “son y pasan por el Estado”.

⁴ Con el afán de complejizar este análisis, como respuesta adversa a esta pregunta retórica podríamos proponer lo siguiente: la “gramática escolar” (y/o académica). Para este concepto ver: Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *En busca de la utopía: Un siglo de las reformas de escuelas públicas*. México: FCE. Este formato o “gramática escolar” puede verse como un derivado de la matriz de pensamiento moderno/colonial. Entre otras operaciones, promueve la descomposición/fragmentación de la realidad y de los saberes correspondientes en compartimentos disciplinarios. Y los respectivos objetos de estudio de estos campos disciplinares se encuentran siempre definidos por referencia a un sujeto epistémico a-histórico y a-situado. Al asumir dicha perspectiva (del ojo divino), este sujeto epistémico autoinvisible su lugar de enunciación, mientras reproduce y naturaliza la visión del mundo occidentalocéntrica de la sociedad capitalista-liberal (Grosfoguel, 2008; Lander, 2000).

naturaleza (mecánica, inerte, subhumana) explotable, disciplinable, civilizable o suprimible.

¿Cómo superar pues esta forma colonial de mirar el mundo? ¿De qué modo podemos desarticular estas lógicas pedagógicas institucionalizadas, cómplices de la dominación social? Parafraseando a Castro-Gómez, la condición de posibilidad para un genuino diálogo de saberes en el plano institucional (¿inexistente aun?) es romper la lógica del punto cero, descendiendo de sus alturas para poner en evidencia (explicitar) el lugar desde el cual se produce o enuncia el saber. Si la ciencia occidental se constituye como tal en el “pathos de la distancia”, es decir, mediante el distanciamiento del observador de lo observado, provocando una ruptura epistemológica con la *doxa* en nombre de la *episteme*⁵, el desafío actual es dar lugar a una segunda ruptura epistemológica para “bajar del punto cero”; animados no ya por el ideal de pureza y distanciamiento, sino por el de contaminación y acercamiento a la *doxa* (Castro-Gómez, 2014). Esto implica reconocer que todo observador de los fenómenos sociales (o naturales) es siempre parte integral de lo que observa, y que no es posible ningún experimento o investigación social que nos involucre como meros espectadores distanciados. Acercarnos a la *doxa* es afirmar la legitimidad de los conocimientos ancestrales, plebeyos o cotidianos, con arraigo en nuestras corporalidades y prácticas sociales de resistencia. Si desde la lógica (de producción de conocimiento) del punto cero estos formaban parte de la prehistoria de la ciencia, ahora, en base al “principio de igualdad en la autoridad cognitiva” (Santos, 2012) serán tomados seriamente en cuenta, en el marco de una auténtica “ecología de saberes”. Avanzar hacia esta utopía transmoderna y pluriversal, equivale pues a combatir las estrategias coloniales de la epistemología clásica, administradas y recreadas por las instituciones educativas convencionales (Grosfoguel, 2008, 2011).

En este marco, frente a la cuestión de qué significa producir genuino conocimiento desde el Sur global, conviene reparar, ante todo, en la naturaleza y presupuestos de los presuntos obstáculos que tal conocimiento debería enfrentar, para constituirse en una alternativa concreta capaz de superar a la epistemología occidentalocéntrica imperial. Repasando brevemente las principales objeciones que se le plantean, estas perspectivas epistemológicas alternativas adolecerían de una serie de debilidades que las tornarían poco viables o “creíbles”, a saber: ausencia de rigor conceptual; ideologización del campo disciplinar (filosofía de la ciencia); difuminación del objeto de estudio; y, por último, inconsistencia metodológica (Roda, 2015).

Ahora bien, en lugar de aceptar, sin más, la relevancia y pertinencia de estas críticas, como “estrategia” para definir los obstáculos a salvar en el proceso de elaboración de una epistemología contrahegemónica, quizás resulte más atinado cuestionar la validez misma de tales acusaciones, con el objeto de radicalizar nuestra actitud descolonial. Como se ha sugerido antes, el problema reside tanto en el estatuto epistémico de las objeciones enumeradas, como en la raigambre filosófica de sus presupuestos no explicitados. ¿No

⁵ Como vía ascendente hacia el punto cero, que se asume garante de una objetividad entendida como neutralidad epistémica y valorativa.

son ya estos ataques de la epistemología clásica una clara expresión de sus limitaciones provincianas y reduccionistas? Sus pruritos en torno a la falta de rigor y seriedad de los modelos alternativos, ¿no continúan reproduciendo acaso los criterios abismales de inclusión/exclusión impuestos por la lógica abismal del punto cero, y que consideramos en vías de superación? En síntesis, si nos asumimos inmersos en un proceso de lucha, desde abajo, por mayor equidad cognitiva a escala global, ¿por qué habríamos de aceptar pasiva y acríticamente los términos en que se despliegan estos ataques, dignos hijos del pensamiento eurocéntrico hegemónico? Si somos fieles a nuestro diagnóstico y realmente creemos que la actual coyuntura plantea “problemas modernos para los que no existen soluciones modernas”, si en efecto entendemos que la comprensión del mundo no se agota en la comprensión moderno-occidental del mundo (Santos, 2010), es claro entonces que ante todo corresponde impugnar tales objeciones (y sus presupuestos), en lugar de tomarlas como indicios inequívocos de las “tareas pendientes” que supuestamente deberíamos afrontar en el proceso de maduración de un “modelo de pensamiento alternativo” (Roda, 2015).

Tal como están formulados, los ataques en cuestión son claros deudores de una razón “perezosa e indolente”⁶, y es por ello que en cada uno de sus señalamientos críticos resuena el “monólogo monoculturalista eurocéntrico”. No hacen más que reproducir la “lógica del saber y del rigor” y quedan cifrados en ella. Es preciso recordar que este es uno de los modos (el más poderoso quizás⁷) mediante los cuales el eurocentrismo logra imponer sus criterios de validez epistémica, invalidando como “ausentes” las otras formas de conocimiento disponibles (Grosfoguel, 2011; Santos, 2006, 2012). En nombre del pretendido rigor y objetividad conferidas por el universalismo abstracto del punto cero, el canon de pensamiento eurocéntrico ha venido arrogándose la potestad de decidir sobre la validez de todos los conocimientos. Es claro que no será posible superar las actuales condiciones de dependencia epistémica que tendemos a reproducir en nuestras prácticas educativas sin subvertir el canon monocultural y disciplinario vigente. Si la condición de los subalternos se juega en la imposibilidad de “comprender la realidad en sus propios términos y sobre la base de conceptos que reflejen sus verdaderas aspiraciones colectivas” (Santos, 2018), nuestros esfuerzos, como sujetos epistémicos y pedagógicos de la periferia, deben dirigirse contra la dictadura epistemológica del punto cero, sin retroceder un ápice en el cuestionamiento profundo y consecuente de los supuestos en que se apoya. En tal sentido, no podemos permitirnos vacilar en nuestra impugnación de la categoría de “validez universal”, que como categoría filosófica surgida al calor del proyecto histórico moderno/colonial no es más que un mero “localismo universalizado”

⁶ Santos, siguiendo a Leibniz, le atribuye estas características esenciales a la racionalidad occidental moderna, por hacer gala de un “provincianismo” miope, reduccionista e insensible frente a la diversidad epistémica del mundo. Cfr. Santos, 2006, cap. 1, p. 20 ss.

⁷ En realidad, estos diversos modos de producción de exclusiones abismales no operan por separado y sólo pueden distinguirse entre sí con fines analíticos. Tanto la monocultura “del saber y del rigor” como la “del tiempo lineal” (esto es, la tesis de la no simultaneidad cultural y epistémica), son indispensables para establecer la diferencia colonial jerárquica entre saberes universales, científica o académicamente rigurosos y avanzados, y aquellos no-saberes particulares (locales), tradicionales y atrasados (míticos, supersticiosos, etc.).

cegador de otras epistemes. Recreando lo anterior en los términos de Santos, la cuestión de la validez universal de los conocimientos es una cuestión cultural específicamente occidental (Santos, 2010, p. 68 ss.). Por tanto, la exigencia de universalidad del saber es una exigencia cultural propia de la modernidad occidental, que no tiene porqué ser compartida o reproducida por lógicas de producción y circulación del saber situadas en nuestra periferia. Sobre la base de esta premisa, y a contramano del paradigma universalista abstracto todavía hegemónico, debemos dejar de pensar la validez de nuestros conocimientos con independencia de su relevancia para las luchas sociales anticapitalistas, antipatriarcales y anticoloniales que movilizan nuestros anhelos cognitivos y pedagógicos. Romper los barrotes de la cárcel epistemológico-existencial⁸ en que sistemáticamente nos sumerge la colonización pedagógica, es dejar de pensar en términos de una abstracta e impostada rigurosidad teórica, para otorgar renovada importancia a las olvidadas cuestiones del para qué, para quién y dónde de nuestros conocimientos.

En tal sentido, es evidente que una epistemología latinoamericana que se asuma como forma de pensamiento posabismal no puede menos que poner en duda los pretendidos criterios únicos de verdad (científica y filosófica), propios de la modernidad occidental. La validez y autenticidad de las epistemes de nuestros pueblos, históricamente negadas e invisibilizadas por el proceso de “globalización hegemónica” actualmente vigente, mal pueden estar sujetas a la lógica dicotómica de ese mismo *logos* negador e invisibilizador de saberes, prácticas y experiencias *Otras*. Subordinar la legitimidad de las alternativas epistemológicas a las exigencias de la racionalidad eurocéntrica y “metonímica”, que inexorablemente tiende a producir como imposible o inexistente cualquier alternativa contrahegemónica disponible, implica ante todo traicionar el postulado de “igualdad en la autoridad cognitiva” y con ello una grave claudicación en el proceso de descolonización intelectual en el que nos hemos embarcado.

Sin embargo, no se trata solamente de hacer visibles las marcas que deja la “colonialidad del saber” en nuestros propios discursos con pretensiones emancipatorias, sino de asumir plenamente el *factum* de la diversidad epistémica como reservorio inagotable de humanidad, y de ese modo continuar traduciendo en nuestras prácticas concretas el proceso de ruptura con el paradigma monocultural y abismal eurocéntrico que arraiga en nuestro pensar. Es claro, pues, que el esfuerzo por radicalizar y consolidar este horizonte de comprensión y acción disruptivo se inscribe en el contexto de elaboración de un proyecto civilizatorio alternativo y transmoderno, capaz de hacer frente a las fuerzas universalizantes y excluyentes del mundo globalizado (Dussel, 2004; Lander, 2000; Santos, 2011).

Bibliografía:

⁸ Cfr. entrevista a Sirin Adlbi Sibai en: <http://www.elviejotopo.com/topoexpress/hacia-pensamiento-islamico-decolonial/>

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: editorial Universidad Javeriana.

----- (2009). *Filosofía, ilustración y colonialidad*. En Dussel E., Mendieta, E. y Bohórquez, C. (eds.) (2009). “El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y ‘latino’” (1300-2000). México: Siglo XXI editores. Pp.130-142.

----- (2014) “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Palermo (2014) *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante, Introducción.

DUSSEL, E. (2004) “Sistema mundo y transmodernidad”, en: Dube, S.; Banerjee, I.; Duve, S., Banerje Duve, Mignolo, W. (eds.) *Modernidades coloniales*, México: El Colegio de México.

GARCÍA LINERA, A. (2015), *Estado, democracia y socialismo. Una Lectura a Partir de Poulantzas*. Bolívia: lahaine.

GROSFOGUEL, R. (2008). *Hacia un pluriversalismo transmoderno y decolonial*. Tabula Rasa [online]. Nro.9, pp.199-216. ISSN 1794-2489.

----- (2011). “La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos”. En *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIDOB Edicions.

LANDER, E. (2000). “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En Lander, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. Pp. 4-23.

----- (2014). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”, en Palermo (2014) *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

PADILLA-TERUEL, R. (2014). *Educación, liberación y movimientos sociales*, San Salvador de Jujuy: UNJu-Diplomatura en filosofía de la liberación.

RODA, H. (2015). *Justicia cognitiva global. Reflexiones desde la Epistemología Latinoamericana*. En Populorum Progressio–In.Te.La. Publicación digital año 1 nro. 1. ISSN 2451-8077.

SANTOS, B de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ed. Trilce.

----- (2011). "Introducción: las epistemologías del Sur". En *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Edicions.

----- (2018a), "De la idea de universidad a la universidad de ideas", in *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.

----- (2018b), "Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad", in *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.

----- (2018c). "Introducción a las epistemologías del sur", en Santos, B de S., *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.

----- (2018d) "Los conceptos que nos faltan", publicado en Diario Página 12: <https://www.pagina12.com.ar/136411-los-conceptos-que-nos-faltan>