



## La ecología de saberes en el campo de la educación latinoamericana.<sup>1</sup>

The ecology of knowledge in the field of Latin American education.

L'écologie de la connaissance dans le domaine de l'éducation en Amérique latine.

A ecologia do conhecimento no domínio da educação latino-americana

---

**Yesid Niño-Arteaga<sup>2</sup>**

**Cómo citar este artículo:** Niño-Arteaga, Y. (2019-2). La ecología de saberes en el campo de la educación Latinoamericana. *quaest.disput*, 12 (25), 71-88

71

### Resumen

Este ensayo expresa un recorrido crítico sobre un posible proyecto de educación alternativa a partir de la concepción de una ecología de saberes propuesta por Boaventura de Sousa Santos. A su vez el documento propone un debate sobre la actualidad de la educación para constituir una crítica filosófica que pueda inquirir en las relaciones con los saberes, la crítica cultural y el sentido de lo humano presentes en el acto educativo. Ante esto, el documento inicia con una descripción respecto a la crisis del paradigma del progreso asentado en el capitalismo financiero. Luego se establecen posibles confrontaciones con algunos postulados e ideas de Boaventura de Sousa Santos. Finalmente se brinda una posible caracterización de la pedagogía latinoamericana al considerar la ruptura con la racionalidad indolente que implica la propuesta de la ecología de saberes.

**Palabras clave:** Pedagogía, filosofía de la educación, crítica cultural, ecología de saberes.

---

<sup>1</sup> Recibido: 24/10/2018. Aprobado: 19/06/2019

Artículo de reflexión derivado de investigación.

<sup>2</sup> Doctorando en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Magíster en Etnoliteratura y Licenciado en Filosofía y Letras. Docente Secretaría de Educación del Municipio de Ipiales, Colombia. Docente de Formación Humanística, Universidad de Nariño, Colombia. Correo Electrónico: yesidnio@hotmail.com

## Abstract

This essay expresses a critical overview of a possible alternative education project based on the concept of an ecology of knowledge proposed by Boaventura de Sousa Santos. In turn, the document proposes a debate on the current situation of education in order to constitute a philosophical criticism that can inquire into the relations with knowledge, cultural criticism and the meaning of the human being present in the educational act. In view of this, the document begins with a description of the crisis of the paradigm of progress based on financial capitalism. Then it establishes possible confrontations with some postulates and ideas of Boaventura de Sousa Santos. Finally, it offers a possible characterization of Latin American pedagogy by considering the break with the indolent rationality implied by the proposal of the ecology of knowledge.

**Key words:** Pedagogy, philosophy of education, cultural criticism, knowledge ecology.

## Résumé

Cet essai exprime un aperçu critique d'un éventuel projet d'éducation alternative basé sur le concept d'une écologie de la connaissance proposé par Boaventura de Sousa Santos. A son tour, le document propose un débat sur la situation actuelle de l'éducation afin de constituer une critique philosophique qui puisse enquêter sur les relations avec la connaissance, la critique culturelle et le sens de l'être humain présent dans l'acte éducatif. Dans cette optique, le document commence par une description de la crise du paradigme du progrès basé sur le capitalisme financier. Il établit ensuite les confrontations possibles avec certains postulats et idées de Boaventura de Sousa Santos. Enfin, il offre une possible caractérisation de la pédagogie latino-américaine en considérant la rupture avec la rationalité indolente qu'implique la proposition de l'écologie de la connaissance.

**Mots clés :** Pédagogie, philosophie de l'éducation, critique culturelle, écologie de la connaissance.

## Resumo

Este ensaio expressa uma visão crítica de um possível projecto de educação alternativa baseado no conceito de ecologia do conhecimento proposto por Boaventura de Sousa Santos. Por sua vez, o documento propõe um debate sobre a situação actual da educação, a fim de constituir uma crítica filosófica que possa indagar sobre as relações com o conhecimento, a crítica cultural e o significado do ser humano presente no ato educativo. Tendo isto em conta, o documento começa com uma descrição da crise do paradigma do progresso baseado no capitalismo financeiro. Depois estabelece possíveis confrontos com alguns postulados e ideias de Boaventura de Sousa Santos. Finalmente,

oferece uma possível caracterização da pedagogia latino-americana, considerando a ruptura com a racionalidade indolente que a proposta da ecologia do conhecimento implica.

**Palavras-chave:** Pedagogia, filosofia da educação, crítica cultural, ecologia do conhecimento.

## Introducción

No es ninguna coincidencia que en lo transcurrido del presente siglo la pregunta por lo humano tienda a asimilarse a partir de las generalidades y técnicas del capitalismo financiero o neoliberalismo (Freire y Faundez, 2018). Los rumbos de la pregunta sobre lo humano, ante los designios de una globalización orientada por el mundo del mercado, parecen diluirse en la promesa económica del neoliberalismo que busca propagar el confort y el facilismo, pero también la vaciedad crítica del pensamiento y el desinterés frente a los efectos y las causas de las crisis sociales del presente (Santos, 2017). La problematización de lo humano se cosifica en el lenguaje de lo mercantil. Preexiste una regulación lexicológica y semántica que afecta al ser humano en casi todas sus manifestaciones cotidianas (Duch, 1997). Frente a esto la investigación filosófica puede resultar relevante para comprender que estos problemas sociales también se encuentran inmersos en la educación y en la cultura.

Tanto en las representaciones como en el uso de los discursos la crisis de lo humano también se hace visible; la dimensión cultural, la familia y los discursos usados en la escuela son el receptáculo de esta afectación (Freire y Faundez, 2018). No es una exageración afirmar que el discurso que envuelve y se desenvuelve en el proceso de las transmisiones que sin lugar a dudas permea lo educativo (Duch, 1997), parece construirse a partir de disposiciones autorizadas por la actual seducción del hiperconsumo verificada por la cultura-mundo (Lipovetsky y Serroy, 2010).

Según esto no es una exageración encontrar que las relaciones humanas y las relaciones con los saberes se presenten en la actualidad como dependientes a los criterios de explotación y acumulación de capital, a la crisis e incertidumbres impuestas sobre lo humano, caracterizándose por el desinterés por lo ecológico y consintiendo una alienación caracterizada por la emocionalidad dentro de lo tecnológico, el modelo de lo hegemónico y la vaciedad crítica (Santos, 2017).

La ecología de saberes es la propuesta que según Santos (2014) indica la urgencia de explorar la voz de Latinoamérica en la construcción de realidad que presupone lugar para la diversidad epistemológica, la pluralidad de saberes, la multidimensionalidad humana y la renovación de los discursos. La ecología de saberes invita a un cambio de perspectiva entre la relación humanidad y mundo de la vida e invita a reconocer en lo epistemológico la disrupción de lo popular en relación con lo subalterno y lo alternativo.

Los saberes articulan los diversos contenidos y formas de desarrollar, ordenar y practicar la producción de conocimientos dentro del proyecto humano llamado historia. Cada saber asume su distinción ontoepistémica en los diferentes grados de creatividad, caracterización, descripción de la realidad, solidez y expresión conceptual que ofrece en sus marcos de relaciones y derivaciones. La crítica para Boaventura de Sousa Santos (2014) se configura ante el modo de ser, pensar y estar de los seres humanos que gira dentro de las jerarquizaciones de un único saber que implica la detracción de otros conocimientos que se han vislumbrado como sobreentendidos o sobrevalorados. Según el sociólogo portugués, es válido discutir si aún se mantiene el proyecto de adaptación colonialista que codifica el sentido de lo humano por fuera de la naturaleza. De allí, que también sea válida una crítica a los planteamientos de “pensamiento abismal” y “colonialismo interno” (Santos, 2014) que generalmente se usan y transmiten en el discurso como en las prácticas pedagógicas por medio de dicotomías que permean tanto las subjetividades como las relaciones humanas: culto-inculto, conocimiento-ignorancia, seguridad-criminalidad, competente-incompetente, clase alta-clase baja, productivo-estéril, apto-no apto; que casi intencionalmente no son puestas en cuestión ni llevadas hasta la reflexión filosófica o hasta el análisis crítico.

Esta situación problema se analiza a partir de una investigación filosófica, puesto que este enfoque trata de lo incondicional y verdadero que se hace presente en la vida real y que requiere la construcción de coherencia a partir de tres acciones de estudio: a) tomar parte en la investigación científica al impulsar el acto de filosofar; b) comenzar con el estudio de la realidad apoyándose en las ideas contenidas en obras originales; 3) experimentar el conocimiento en estado de posibilidad y de ensayo (Jaspers, 2017). En ese orden de ideas, este ensayo permitirá establecer diálogos con la pedagogía en medio del entramado de lo humano al vincular la multiplicidad de sentidos que desembocan en el sentido de lo humano y en su devenir.

### **Pedagogía y escuela: entre discursos y dicotomías**

En el siglo XVIII con la filosofía de la Ilustración y los Enciclopedistas, el saber se concibe como algo acumulable y verificable a través de la apropiación del rigor científico fundado en el orden de las matemáticas. Se empieza a conformar un disciplinamiento en el conocimiento pedagógico, *pädagogik*, se delimitan las vertientes teóricas del fenómeno educativo: pedagogía y didáctica, la primera respondiendo al espacio de qué y por qué enseñar y la segunda al cómo enseñar. Dicotomía simplista pero que arrojará importantes reflexiones y contenidos teóricos acerca de los conceptos de aprendizaje y enseñanza. La pedagogía se encarga de marcar las fronteras para las relaciones con los saberes, la formación de teoría sobre educación y el sentido de lo humano se formulan en estrecha relación con el campo teórico basado en el contenido cientificista (que luego consolidará el positivismo) que a su vez defiende la forma de un ordenamiento social encarnado en la sociedad capitalista europea.

La relación poder-escuela es lo que dota de funcionalidad a su

comportamiento sobre la dimensión cognitiva, moral y política, puesto que su objetivo radica en convertir lo múltiple en unidad para conseguir la formación de lo común de la sociedad (una sola nación) que se representa en la aparente simplicidad de la unidad de lengua, religión, método y parámetros de comportamiento que puedan ser comunes a toda la población (Martínez Boom, 2015). Siguiendo a Martínez Boom puede decirse que las prácticas discursivas de la educación latinoamericana se desprenden en gran parte de la lógica (en parte medieval y en parte humanista) de las congregaciones religiosas que arribaron con la colonización europea. Las congregaciones de Jesuitas y Dominicos, en el caso de las colonias neogranadinas, fundaron sus prácticas en las “doctrinas” religiosas basándose en la instrucción de la religión católica y en el aprendizaje de la lengua oficial del monarca (Martínez Boom, 2015). Situación que presupone la relevancia que tuvo el discurso de la religión judeocristiana en la educación de la época colonial y que a su vez ejemplifica una forma de legitimación distintiva del mundo colonial que implicó la equivocación de erradicar los saberes populares y las lenguas indígenas nativas.

Según Martínez Boom (2015) las prácticas discursivas que se generan en la escuela fundan y a la vez aseguran a la sociedad disciplinaria hegemónica, puesto que el proceso educativo del ser humano está ligado a los procesos de homogenización y regulación del conocimiento en un espacio y tiempo delimitado a través de la especificidad y determinación de una práctica discursiva. Cabe resaltar que “la función de la escuela es de orden político y moral” (Martínez Boom, 2015, p. 20) Por tal motivo, la escuela también es un espacio para el ordenamiento y consolidación de un tipo definido de discurso, y por tanto, de identidades fijas y derivadas de ese discurso: el maestro, el alumno, el conocimiento, la técnica, la disciplina, la competencia, el conocimiento que progresivamente terminan siendo síntomas dentro de la jerarquización de clases que componen lo social: evidencias, seguimientos, controles, correctivos.

La instrucción del ser humano impartida en el periodo colonial fue un claro ejemplo pre-moderno de la implementación del modelo eurocéntrico y sus dicotomías: español-indígena, cristiano-hereje, verdad-falsedad, amo-esclavo, las cuales se cimentaron en el proyecto de formar “seres de fe” que adoptaran y defendieran la ideología del imperialismo de entonces.

Este tipo de formación no se presentaba como la transmisión de un saber, sino que consistía en la adhesión del pueblo “inculto” a la religión y al lenguaje eurocéntrico. “La evangelización fue la enseñanza, cierto, pero de un discurso enteramente religioso ordenado a través de los catecismos para su transmisión a la población indígena” (Martínez Boom, 2015, p. 83). Al interpretar críticamente esta situación se descubre que la educación colonial se completa con la formación de sujetos religiosos que lograran adaptarse a la organización de una ciudadanía propia del final del final de la época feudal: pocos poseedores del saber cultural vigente y del poder económico-político que se erigen sobre los muchos oprimidos a quienes se les restringe el acceso a los saberes y se los mantiene políticamente alejados del poder. Allí radica la base de la relación con los saberes que propone el colonialismo

cuya promesa es la formación humana desde un proyecto de adaptación y enculturamiento.

En el conflictivo siglo XX las prácticas discursivas de pedagogía parecen encontrarse como algo por fuera de la realidad concreta de la escuela y hasta de la realidad sociocultural y de sus numerosas problemáticas (Freire, 2015; McLaren, 2005), entendiéndose irónicamente como conocimiento de la realidad cognoscitiva puesta en acción solamente a partir de las designaciones de un grupo élite de expertos (Giroux, 1990). Pero a mediados de ese siglo la pedagogía empieza a pensarse y practicarse bajo formas que precisan su transformación a través del diálogo con las problemáticas humanas de las realidades educativas, porque la pedagogía empieza a dejar de lado la solidificación cientificista del siglo XIX e intenta presentarse desde una apertura epistemológica adscrita a las ciencias sociales y humanas (Santos, 2000) que observaron en la educación la mejor alternativa al terrible desatino humano cometido en dos guerras mundiales y centenares de guerras civiles.

Por eso en preguntas como: ¿qué valores humanos y qué conocimientos se desglosan en lo educativo? ¿Se está respondiendo críticamente al modelo de la cultura-global desde los contextos latinoamericanos? ¿Es posible descifrar al pensamiento pedagógico como algo acabado o aún es válido el fulgor de una crítica desde lo distinto? ¿Qué puede decirse sobre la pedagogía frente a la interculturalidad del siglo XXI?; se tiende a permanecer en el claroscuro del conflicto teórico-práctico entre las disquisiciones de pedagogía y otros conceptos propios de la cultura y del fenómeno educativo. Es así que la idea de una “pedagogía contemporánea latinoamericana” no puede parecer extraña al contexto educativo del presente siglo. Con el filósofo Enrique Dussel (1980) por ejemplo, la formación humana tiene un despliegue histórico más antiguo y diverso que la misma historia de la lengua castellana. Lo educativo va más allá de la enculturación/aculturación asociada a la colonización de los territorios indígenas.

Para Dussel (1980) es válido indagar si la realidad de la escuela se funda en el eurocentrismo, por eso se debe abordar de una manera dialéctica a partir de una aproximación a la noción de “anti-pedagógica” para así poder establecer un examen ana-dialéctico como crítica a la racionalidad colonial. Dussel logra presentar el concepto de “pedagógica latinoamericana”, en relación con el psicoanálisis freudiano, el erotismo, la cosmovisión indígena, muestra la oportunidad de una filosofía latinoamericana y la conciencia política alternativa que es vinculada para Dussel a todos los actos de aprendizaje. Esta otra forma de analizar la conciencia del sujeto logra fundamentarse dentro del diverso claroscuro del mundo indígena. El filósofo argentino propone debatir sobre la dicotomía del saber y el poder que acaece en el proceso de enseñanza y aprendizaje no solo en lo educativo (maestro-discípulo) sino en la cotidianidad del ser humano (médico-enfermo, representante-ciudadano). Asimismo, la crítica de Dussel (1980) permite comprender la educación latinoamericana desde una posible apertura de la dimensión filosófica y política que parte de la multiplicidad de los fenómenos sociales. Para Dussel se hace valioso el reconocimiento de un *locus* de

enunciación-otro que entre en contravención frente a las formas ideológicas que solicitan que el discurso pedagógico se posicione como un mero dispositivo para extender el orden de la moral dominante.

En la actualidad, esto puede respaldarse en los postulados de pensadores de la pedagogía crítica como Freire (2002; 2015), McLaren (2005) y Giroux (1990), para quienes la pedagogía supone la creación de medios teórico-prácticos que puedan comprender incesantemente la condición y el sentido de lo humano: su ambigüedad, su defectibilidad, su carácter de incompletud. De esta manera se propone en pedagogía el trabajo de lo humano a través de la acción educativa sobre las realidades de los jóvenes y las masas populares (oprimidos, subalternos) en toda su complejidad y radicalidad. Lo que propone a su vez que el espacio de lo educativo debe pensarse y hallarse a partir del enfrentamiento con los modelos de explotación social que entran en antagonismo con la vida y que a su vez pretenden conjeturar la presencia en una sola respuesta exacta, total o completa dentro del discurso de la pedagogía. Recordemos que para Freire (2002; 2015) el mundo de la vida suministra las vertientes epistémicas para comprender la dimensión pedagógica como un referente y un escenario propicio para suscitar tanto los actos de enseñanza como los actos de aprendizaje.

### La crisis del saber, del hacer y del ser

Santos (2014) afirma que existe una crisis global que parte del colonialismo y del capitalismo. Situación que también afecta a la epistemología (Santos, 2009), puesto que esta disciplina ha asumido esta crisis al imposibilitarse la construcción de nuevos conocimientos de resistencia, así como de alternativas. A propósito, Wallerstein (2007) rechaza la distinción ontológica entre seres humanos y naturaleza que es amparada por una forma de racionalidad epistémica que gira en términos de explotación. Para el plano pedagógico esto implica que las relaciones entre los sujetos y los saberes ya no se desprenden del mundo de la vida, sino que es la civilidad mercadocéntrica quien orienta estas relaciones. De allí que para Boaventura de Sousa Santos aún se deba sostener una crítica sobre el colonialismo inscrito en las formas de racionalidad.

El concepto de crisis en la actualidad parece alejado de su consigna de transformación (*krisis*). Algo que finaliza o está en proceso de finalización para constatar la emergencia de algo nuevo. Cada época tiene una situación decisiva que implica el cambio, es decir, tiene su determinada crisis, y para Santos (2017), la época actual despierta una crisis humana y social que representa la sin salida del modelo capitalista anclado en el paradigma de la modernidad. A nivel global “se siente en el aire una mezcla tóxica de ausencia de alternativas y de exacerbación de la crisis, una entidad mutante que se desdoble en crisis económica, política, ecológica, energética, ética, civilizacional” (Santos, 2017, p. 13).

Se habla entonces de una crisis de lo humano en varias extensiones: en la legitimidad estatal, en la praxis política, en la reconstrucción de la democracia, en las relaciones de saber y de poder, lo que promueve una

crisis de pensamiento, situación que no puede ser desapercibida por el contexto educativo. De hecho, Lluís Duch (1997) afirma que la crisis del final del siglo XX, extendida sin duda al presente siglo, se trata de una “crisis pedagógica” que afecta a todo el marco histórico-cultural del ser humano y que es vivida en la cotidianidad de los grupos sociales y de los individuos como una especie exclusión-imposición que se ha delineado en las prácticas del ser humano con los saberes y con el lenguaje.

Esta crisis de la relación con los saberes remite a una crisis de lo humano en cuanto a su dimensión cognitiva, puesto que en los procesos de captación, descripción y posible transformación de la realidad se desconoce que los procesos de formación y transmisión del conocimiento se hacen siguiendo un fondo monocultural o se hacen de espaldas a la diversidad cultural y de saberes. Esta crisis cognitiva va ligada a la práctica del colonialismo, llamada por Santos “cómplice” o “interna”, puesto que parece desvincular la dinámica entre teoría y práctica al trazar la construcción de conocimiento desde una monocultura del saber. Se alza el objetivo de pensar mínimamente en la búsqueda constante de confort como realización humana dentro de una cultura cada vez más globalizada y universal.

El conocimiento parece abreviarse como información digitalizada. La descripción de la realidad en la actualidad eleva el papel de la ciencia moderna y segrega los otros saberes según el grado de asimilación del método científico tradicional. Se tiende a una reproducción o imitación del conocimiento más no a una creación o co-creación a partir del acto mismo de pensar. Las transmisiones de conocimiento se orientan en la generación e identificación con el discurso positivista y el uso tecnológico-consumible de la ciencia. Se ciber-infantiliza el pensamiento; la lectura, el diálogo con la sombra o la soledad, son ahora sus enemigos (Han, 2015).

Aquí se debe re-conocer e indagar constantemente en el tipo de identidad y convivencia que en cuanto seres humanos componemos mediante la racionalidad. Que las transmisiones del conocimiento se han venido construyendo históricamente desde los modelos eurocéntricos que mayormente clasifican y regulan el acto humano de pensar. Y al no haber posibilidad para la emancipación en tanto solo existe lugar para la regulación, se da pie al fortalecimiento de la “racionalidad indolente” que es criticada por Boaventura de Sousa Santos. En este punto se aclara que Santos difiere rotundamente de la “razón indolente” porque esta: i) se opone a la razón cosmopolita ya que presenta sólo una comprensión parcial e inadecuada del mundo, “eurocentrismo”; ii) tiende a desperdiciar tanto la experiencia singular como la riqueza colectiva ante la hegemonía científica; iii) no le interesa la protección de la biodiversidad ni de la diversidad epistémica del mundo (Santos, 2009).

Esta crisis cognitiva se extiende a una crisis del hacer que parece separar el pensamiento de la actividad corpórea. Se inunda el pensamiento de la actual problemática de hiperinformación e hiperconsumo digital, defendido abruptamente por el capitalismo financiero y que, según el filósofo Byung



Chul Han (2015), estratégicamente no está siendo vista como problemática, sino al contrario, como dispositivo de positividad, eficiencia y transparencia: reemplazo de las relaciones humanas por conexiones transhumanas para que aguante la continua “alienación de sí mismo” como autorrealización y autooptimización (Han, 2015).

Lo humano simula lo acrítico desde la operatividad del capitalismo financiero: acumulación de capital, positividad empresarial, hiperconsumo, eficiencia al límite, autoexplotación y sobreexposición de los cuerpos (Han, 2017). El yo se explota a sí mismo creyendo que se realizándose y elevándose sobre los demás. En este sentido las prácticas con el saber que se podrían definir como el “saber-hacer” del hecho educativo, según el actual diseño de competencias, giran alrededor de la esfera laboral (educación para el mercado) en las que el agotamiento llevado hasta el síndrome de *burnout* se convierte en factor clave dentro de las relaciones de dominio basadas en la explotación del Otro y en la autoalienación. De allí que no resulte para nada extraño que en la cotidianidad de quien “hace” o de quienes “saben-hacer”, aparezcan oscuros lamentos como: “me he matado trabajando”, “este trabajo me está matando”, “luego del trabajo caigo muerto”, lo que a su vez significa “me mato a realizarme. Me mato a optimizarme” (Han, 2017, p. 64).

La crisis de lo cognitivo y del hacer remiten irremediabilmente a que se hable al mismo tiempo de una crisis del ser que parece englobar las anteriores. Esto permite trazar una analogía con la idea de Baudrillard (2009) sobre el “espectro del ser” que exterioriza un velo en el que el sujeto se posiciona como existencia espectral dentro del sistema capitalista. Idea que es dispersada por el consumismo más mediático y del furor del marketing que presenta la problematización de lo humano como mera “aparición” ya abatida por el discurso de la compra y venta. Así lo subraya Baudrillard, el sujeto contemporáneo es una figura espectral redefinida completamente por el proceso de consumo (Baudrillard, 2009), lo que logra redefinir al individuo en su ser y en su actuar. La posibilidad de estar y pensar el mundo de la vida choca con el artificio cultural del hiperconsumo que se torna técnica o competencia precisamente porque allí no hay comprensión del ser, al contrario, se asimilan procesos de vaciedad crítica en la época donde el discurso pedagógico se hace efectivo en apariencia científicista más no en comprensión crítica de esa apariencia.

En la construcción de lo humano como ser racional, sensible y simbólico que es fundado a través del lenguaje está presente una “crisis de las transmisiones”, y, por ende, una “crisis pedagógica” (Duch, 1997, p. 71), puesto que la formación humana está fundada también en el lenguaje cuyo sustento son las transmisiones del conocimiento. Según Lluís Duch es justo seguir en el trayecto de la educación que provoca y preserva su esencia filosófico-antropológica. Si en primer lugar se admite que hay una crisis de lo humano que afecta a la relación con los saberes, a los procesos de producción y transmisión de conocimiento, como a los procesos de transmisión de la cultura, construcción y afianzamiento de valores humanos, relación con el mundo de la vida, etc., se tendrán posibilidades para reducir

los negativos efectos léxico-existenciales que deben distinguirse como manifestaciones que afectan al ser humano en toda su cotidianidad: prevalencia del monólogo sobre el diálogo, reducción de la posibilidad intelectual, instauración de lógicas fundadas en lo completo, lo acabado, puro e inequívoco, predilección por el valor cosificado y extensión de tecnologías del olvido y del egocentrismo (Duch, 1997, p. 69).

Sin embargo, llevando el concepto de crisis pedagógica a su auténtica dimensionalidad, como oportunidad de transformación educativa; lo anterior, puede considerarse como una apertura a la renovación de perspectivas y al trabajo intercultural con las cosmovisiones no-eurocéntricas, dejando en claro que no se trata de depreciar o inutilizar la posibilidad crítica construida por la tradición científica, sino de renovar y promover relaciones e interconexiones con otros saberes y otras experiencias de hacer saber (Santos, 2014). El repliegue de otras relaciones con los saberes permite hipotéticamente que se pueda reorganizar la indagación sobre lo humano en una posible renovación de los discursos. Otra lectura del mundo implica otra manera de relacionarse con el conocimiento humano y con los saberes que lo posibilitan precisamente desde la indagación en lo humano. Freire (2015) define esto como radicalidad subjetiva: como el acercamiento político a cualquier estadio o advenimiento de lo real, hechura de lo subjetivo por medio de la historia, puesto que no se hace posible una experiencia sin historia ni por fuera de la historia. Esta radicalidad subjetiva es otra forma de relacionarse con los saberes, lo que sin duda será difícil de aceptar “por el conjunto de la clase dominante”, puesto que “la lectura radical del mundo todavía es un peligro para la preservación del status quo” (Freire, 2015, p. 94).

En este sentido Boaventura de Sousa Santos enseña que para superar esta crisis es ineludible que los seres humanos se reinvente en cuanto a sus relaciones con los saberes, y en ese punto logra coincidir con Freire, en que esta reinención se da por medio del acercamiento a los mundos de la palabra dialógica y de la intersubjetividad. Cabe mencionar que esto implica una ruptura en la formación tradicional del ser humano, a la vez que circular en contra de la proyección de sujetos bancarios o sujetos que se adaptan a una ontología de lo financiero. Una ecología de saberes puede encarnarse en la pedagogía como la oportunidad de trabajar de manera teórica y práctica sobre la emergencia de una cultura ética y política que pueda “continuar hablando de sueños, utopía o justicia social” (Freire, 2015, p. 43).

### **Pensamiento pos-abismal, ecología de saberes y educación**

Frente a esta crisis global del siglo XXI Boaventura de Sousa Santos propone la educación como liberación de la condición de sujeto oprimido, puesto que en el desarrollo social de los contextos latinoamericanos se carece de dinámicas de emancipación y mayormente se proveen movimientos de regulación. La idea de liberación es recogida de las ideas del periodo ilustrado, aunque Santos comparte con Freire, el enfatizar de manera directa en el presente de la educación en relación al llamado a contrarrestar políticamente el peso de lo hegemónico. Es por eso que el

concepto de educación puede posibilitarse de manera crítico-alternativa desde una perspectiva latinoamericana al superar desde el acto mismo de pensar lo que Boaventura de Sousa Santos (2014) llama “el pensamiento abismal”.

Para el sociólogo portugués el pensamiento abismal se caracteriza principalmente por la creación de abismos sobre el acto de pensar, en las relaciones sociales y en la interacción entre la vida humana y el mundo natural. Un abismo es una condición de explotación y subordinación que difícilmente se puede cruzar, una metáfora para aplicar la seguridad propia de la globalización orientada por el capitalismo que destina al ser humano hacia la medida del hiperconsumo según la hegemonía del capital. Este pensamiento abismal conduce a la formación de dicotomías sobre lo humano donde el mundo social es representado mediante una cartografía hipermoderna que exhibe una “sociedad hegemónica desarrollada” por un lado y unas “sociedades coloniales” por el otro lado (Santos, 2014). Fenómenos sociales como los desplazamientos de personas de zonas de conflicto armado a países con una empresa industrial avanzada representan parte de la actual crisis del sistema capitalista.

Esta división abismal (civilización-incivilización) no es dialéctica sino promesa de dicotomía y verticalidad del conocimiento. Boaventura de Sousa Santos las llama “líneas globales abismales” que resultan en un intento por suprimir la condición dialéctica del mundo para establecer la insoportable continuidad de lo mismo, y por ende, la manutención social de la racionalidad abismal, a sabiendas que logrando dicha continuidad también se extiende el colonialismo interno, la verticalidad del saber, la relación fantasmal entre teoría y práctica (Santos, 2014), que re-producirán subjetiva y objetivamente los “submundos” de millones de pobres y oprimidos en los que el mercado global puede extender sus redes financieras. Este relato tiene resultados negativos en cuanto a lo económico-político, pero también ante lo educativo puesto que con esto se da lugar a la desaparición de saberes, así como la aparición constante de subsistemas monopólicos que invisibilizan el problema de lo humano por medio de intervenciones “humanitarias” o simplemente por medio de la brutal intervención crediticia o militar (Santos, 2017).

La tesis de Boaventura de Sousa Santos consiste en que la injusticia social está íntimamente vinculada a la injusticia cognitiva. Por eso su posible propuesta de educación alternativa inicia en comprender antes que “las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece hoy en día en el pensamiento y práctica occidental moderna como lo hicieron durante el ciclo colonial” (Santos, 2014, pp. 38-39), por eso las relaciones con los saberes tienden a perpetuar las prácticas de la racionalidad indolente, porque no se llega a captar la complejidad y la irregularidad de la copresencia radical de lo social, de lo político ni de lo epistemológico (Santos, 2000).

Santos explica que darse cuenta de la colonización vigente en las subjetividades es el inicio de una nueva actitud dentro de las relaciones con

los saberes. Esto permitirá comprender el sentido del desarrollo de la persona desde una “ecología de saberes” en la cual se propone una formación (*Bildung*) vinculada al aprendizaje y práctica de pensamiento crítico, obteniendo herramientas de la filosofía, del arte, de las ciencias, para que también se comprenda la historia desde el otro lado de la línea abismal, para fomentar el uso público de la razón, así como la participación ciudadana desde la pluralidad de los saberes populares y alternativos que logren incidir en las reales problemáticas humanas y no para corresponder a los intereses del mercado.

Según Santos la astucia del capitalismo global y financiero radica en mantener subjetividades donde prime el ocultamiento de la línea abismal, por medio de la promoción de una lógica técnica-instrumental que defiende los principios del mercado y la consolidación de una ontología de lo financiero que censura o descalifica toda filosofía o pensamiento crítico que pueda generar contradicciones o reinterpretaciones de la realidad. A propósito, han menciona que el capitalismo financiero “individualiza al hombre convirtiéndolo en un aislado empresario de sí mismo. La individualización que acompaña a la pérdida de solidaridad y a la competencia total provoca miedo. La pérdida lógica del neoliberalismo reza: el miedo incrementa la productividad” (Han, 2017, p. 56). Ejemplo de lo anterior resultan ciertas políticas públicas en educación que pretenden reforzar una formación técnica-instrumental acrítica rechazando como “innecesario”, “inútil” e “improductivo” el conocimiento ético-filosófico en todos los niveles de formación que pueda provocar una justicia cognitiva concreta.

El pensamiento pos-abismal se presenta, así como una apuesta crítica y radical ante la “nueva esclavitud” derivada de la adaptación al modelo social del capitalismo financiero y su estándar de competir en medio de la injusticia cognitiva. De allí que para Boaventura de Sousa Santos (2014) esta “nueva esclavitud” que influye en el discurso que se filtra sobre la construcción e implementación de las políticas públicas, que, en su afán de corresponder a la volatilidad del mercado, obligan a generar diseños curriculares que parecen depreciar el desarrollo de un pensamiento crítico alternativo y hasta corresponder a la peligrosa intencionalidad mercantilista. El pensamiento pos-abismal afirma que el mismo acto de pensar puede ratificar el sentido de la ética en la realidad cognitiva y social, puesto que la misma apertura ética implica cambio intelectual, aprehensión en lo intersubjetivo y concreciones en lo social que se pueden suscitar como resistencia a la “sórdida autosatisfacción” de creer que la miseria del mundo no industrializado es el resultado de su impericia, de su propia inanidad o hasta de su subhumanidad (Badiou, 2004).

La dimensión ética se establece, así como apertura a tomar una real distancia con las problemáticas de la realidad, es decir, en términos de Boaventura de Sousa Santos, como la tutela axiológica de tener el conocimiento para poder estar dentro y fuera de lo que se pretende criticar (Santos, 2014).



Bajo esta premisa, la ecología de saberes se sostiene en un plano de immanencia que otorga total sentido a la vida humana y natural en el reconocimiento de la pluralidad de saberes y valores heterogéneos, posibilitando sus interconexiones en su discontinuidad-continuidad, heterogeneidad y autonomía. Esta otra relación con los saberes sugiere la presencia de un “cosmopolitismo subalterno” como medio de resistencia que debe ser comprendido en dirección a un “pensamiento ecológico” que logre formar una “copresencia radical” que esté por fuera de la guerra y la depreciación del mundo natural, estableciendo una interrelación entre “saberes e ignorancias” sin caer en el despotismo de creer e imponer la existencia de un conocimiento inequívoco, sino en hacer parte de esa urgente “ecología de saberes” que es *logos*, pero también es *mythos* (Santos, 2014).

De esta manera el pensamiento pos-abismal como parte de una ecología de saberes representa una ruptura radical con la asimilación de modos de pensar, ser y estar derivados de la lógica capitalista, “una ruptura radical con los modos occidentales modernos de ser y actuar” (Santos, 2014, p. 51), pero también una apuesta para que el ser humano contemporáneo pueda visibilizar y vivir por fuera de las líneas globales abismales. La ecología de saberes permite establecer diálogos entre los saberes donde se pueda mostrar la creación de “variedades oposicionales” que sean el presupuesto de una diversidad epistemológica, pero al mismo tiempo, de una resistencia y una cultura política que defiendan la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología, puesto que según Boaventura de Sousa Santos la diversidad epistemológica del mundo todavía está por construirse.

En este punto el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos remite a indagar críticamente sobre condiciones que parecen inevitables tanto para la escuela como para la universidad: la lucha contra la epistemología de la ceguera y la monocultura de la producción de la no-existencia a través de la primacía del saber científico y del rigor científico (Santos, 2014). Estas dimensiones no dan lugar a otras formas de saber y persisten en mantener la hegemonía del conocimiento y el rigor científico desvinculado de la crítica que llega a descalificar al Otro que está por fuera de esa hegemonía como: ignorante, atrasado, no-universal e improductivo. El pensamiento monocultural es la suprema forma de producir no-existencia: experiencias desechables de sujetos desechables en poblaciones desechables (Robbins, 2012).

En estas dimensiones acrílicas el tiempo de pensar todavía gira de acuerdo a los parámetros de una “racionalidad indolente” movida por la impotencia, la arrogancia, la metonimia y la proléptica (Santos, 2009). De allí que el valor de una ecología de saberes radica en no encontrarse totalmente de acuerdo con el criterio de productividad capitalista, sino que proponga el desarrollo de lo humano en cuanto a las relaciones con el Otro, con la naturaleza y con la sociedad desde la emergencia de una racionalidad que no se sienta amenazada ante la diversidad de prácticas y experiencias que logren integrar el pensamiento crítico con lo popular y con lo alternativo dentro de

la riqueza humana y cognitiva que promueve la diversidad de los saberes.

Entendiendo esta diversidad desde las concepciones de la pedagogía es preciso admitir la noción de una inteligencia práctica (*phronesis*) así como el reconocimiento de lo distinto como parte de la vida que se relaciona sucesivamente con el conocimiento y el sentir humano desde lo inconmensurable de su dimensión erótica que se encarna como su naturaleza (*Sumay*). La Naturaleza como espacio esencial (*Erde*) pero también como parte de la esfera ético-inmanente de lo humano (*Pacha-Mama*). Boaventura de Sousa Santos explica que otra relación con los saberes inicia en la emergencia del “interconocimiento”, es decir, relaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan crear otra actitud frente al mismo conocimiento, así como articulaciones entre conocimientos, puesto que el interconocimiento conduce a la interculturalidad desde una perspectiva que gira en lo plural como estrategia y posibilidad contrahegemónica y como alternativa poscapitalista. Pluralidad e interconocimiento, allí se hace contemporánea la verdadera constitución de lo educativo como liberación del ser humano (*Ezriehung*) y se hace posible un enfrentamiento con la intolerancia, la mismidad, la miseria, los campos de concentración de la guerra y hasta con la invisibilización de todo lo anterior.

La escuela puede aspirar a continuar el ejercicio de una racionalidad basada en la crítica antes que fomentar la ansiedad de la acumulación de capital o la instauración social de reverencias ante al cientificismo. Como lo enseña el filósofo Guillermo Hoyos Vásquez, la pedagogía y quizás todo el aparato orgánico en el que se sostiene la educación, deba esforzarse en adelantarse críticamente al paradigma de la razón monológica y reflexiva que ostenta la pasividad o la docilidad como ejemplos de una conciencia y de una subjetividad carente de una cultura política alternativa. Por eso es totalmente admisible “un cambio radical de paradigmas” tanto para la filosofía como para la dirección teórico-política de la pedagogía. En este sentido el atrevimiento que debe sostener la pedagogía latinoamericana sería la afirmación de un propósito social de transformación de la civilidad moderna para la creación de una cultura del pluralismo y de la aceptación de las diferencias (Hoyos Vásquez, 2012).

La escuela es tarea humana. Por eso puede proponer(se) la labor de reafirmar otros sentidos dentro de la relación con los saberes para reorientar el sentido de lo educativo en las escuelas y su acción para crear campos de posibilidades para la vida y el pensamiento de la juventud. Acoger multiplicidades-otras que puedan revitalizar y reinterpretar el conocimiento y sus prácticas para que pueden ser desarrolladas y comprendidas estableciendo rupturas sobre posibles acciones que puedan clausurar, uniformizar el pensamiento o extender el desinterés frente a los problemas humanos.

Un ejemplo puede ser la apertura colaborativa entre universidades y escuelas públicas, en la construcción del conocimiento, en proyección social, en prácticas pedagógicas, en investigaciones sociales, que permitan por medio del fortalecimiento de estas relaciones con los saberes la

interconexión con el conocimiento en las regiones o en el ámbito local, descentralizándolo de las ciudades capitales, promoviendo en el imaginario colectivo y en la relación Otro a Otro una dirección distinta, que no sea la pasiva y a veces acrítica educación para el mercado, sino educación para la vida desde el reconocimiento de las diferencias en esta época de crisis humana, cultural y ecológica (Santos, 2011). En este punto la escuela podrá trabajar conjuntamente en cambiar las relaciones con los saberes y promover otras prácticas que intervengan críticamente en los contextos culturales y políticos donde predominan las pautas de las teorías economicistas y psicológicas de corte eurocéntrico (Santos, 2011).

Las comprensiones de la cultura alimentadas por el capitalismo financiero dan paso a la emergencia de un pensamiento pos-abismal que todavía permanece en estado embrionario, pero cuya implosión permitirá crear “nuevas constelaciones de significados en lo que concierne al entendimiento y a la transformación del mundo” (Santos, 2014, p. 49).

### Conclusiones

Es justo comprender que en la actual crisis de la globalización capitalista la educación tiende a dejar de ser un asunto filosófico y antropológico para convertirse en medición y asimilación del economicismo y adaptación a la mercantilización de lo humano. Por eso, la realidad crítica de la escuela no puede ser ajena a esa relación con lo mercantil que extiende procesos de exclusión, discriminación, racismo e intolerancia bajo formas dicotómicas que se pueden observar dentro de una clase (relación maestro-alumno), en el patio de juegos (relación estudiante rico-estudiante pobre, estudiante blanco- estudiante indígena) o por fuera de la escuela (mundo empresarial-sujeto de consumo).

La escuela puede advertir que las políticas públicas que recomienda el neoliberalismo o capitalismo financiero se orientan en garantizar la propiedad privada y la extensión de la seguridad como formas derivadas del ser humano contemporáneo; lo que llevado al contexto educativo al desafío del aumento de la privatización y las limitaciones en la intervención del Estado en sus problemáticas reales y crecientes. La escuela se somete a las leyes del mercado, y, por tanto, a perpetuar la transmisión de la racionalidad abismal asentada en el modelo capitalista (extensión de una racionalidad que opere bajo términos de eficacia, competitividad, consumismo, individualismo y conformismo).

En relación a su propuesta de un proyecto educativo basado en la ecología de saberes, Boaventura de Sousa Santos enseña que debe persistir la ardua convicción de estar de lado de lo que todavía no ha tenido lugar, es decir, propender el sentimiento ambulante e incierto de la utopía dentro de la posibilidad de una pedagogía contemporánea latinoamericana (carente de todo nacionalismo) como la búsqueda inacabable de alternativas, que no correspondan a la mismidad ideológica ni a los esquemas de dominación tan aceptados por la correspondencia abismal de los medios de comunicación y los discursos de las asunciones dogmáticas, ya sean

políticas, culturales, religiosas y hasta multimediales.

La educación puede verse como acción práctica para visibilizar la alteridad de los seres humanos. El cuestionar la realidad educativa desde la posibilidad de transformar las relaciones con los saberes y establecer rupturas con una racionalidad basada en lo monocultural implica a su vez el trabajo pedagógico basado en la dimensión ética y filosófica del pensamiento. En este punto, el hecho educativo se presenta como la oportunidad de promover constantes tensiones dialécticas (no dicotómicas) frente al discurso pedagógico tendiente a reproducir la racionalidad indolente del economicismo.

Queda el interrogante particular sobre prácticas concretas de emancipación desde los espacios educativos, pero quizás resulten más provechosas que estas vengan de contribuciones de otras experiencias investigativas. De esta manera, la pedagogía puede favorecer a que de una manera u otra se lleve al debate público las injusticias y los criterios de explotación que afectan las relaciones humanas. La clave de la ecología de saberes para el contexto educativo radica en explorar la esencia humanística que puede cuestionar y abogar por una reinterpretación constante de lo humano dentro de la pedagogía.

### Referencias.

- Badiou, A. (2004). *La ética*. México: Herder.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P., Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Madrid: Herder.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Psicopolítica*. Madrid: Herder.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Civitas.



- Jaspers, K. (2017). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipovetsky, G; Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Editorial Aula.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos*. Madrid: Tecnos.
- Noguera, C. (2010). "La constitución de las Culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual". En: *Revista Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. N° 33, 9-25.
- Robbins, C. (2012). Disposable Youth/Damaged Democracy: Youth, Neoliberalism, and the Promise of Pedagogy in the Work of Henry Giroux. *Policy Futures in Education*, 10 (6), 627-641. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2012.10.6.627>
- Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Democracia y transformación social*. Bogotá: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2011). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Wallerstein, Immanuel. (Coord.). (2007). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.