

Onto-episteme colonial: mecanismo andropedagógico de dominación sociopolítica y cultural en la era posmoderna

Colonial onto-episteme: andragogical and pedagogical mechanism of sociopolitical and cultural domination in the postmodern era

Ana Parra de Torrealba

<https://orcid.org/0009-0005-9717-6145>

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
Barquisimeto, Venezuela.

ana.asiloe@gmail.com

José Torrealba Padrón

<https://orcid.org/0009-0001-4849-2601>

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
Acarigua, Venezuela

torrealbapjj@gmail.com

Resumen

Este artículo trata acerca de la onto-episteme colonial, en tanto mecanismo de dominación andropedagógica en la sociedad posmoderna. Muestra los alcances sociohistóricos de la narrativa colonial en América latina desde los procesos de conquista y colonización, a partir de los cuales, se impuso una mentalización basada en la preeminencia de la cultura europea y la fractura de la dignidad de nuestras sociedades precolombinas. Destaca, así mismo, la importancia de la ética crítica, la pedagogía crítica y la subsunción analógica, referentes claves de una educación para la emancipación y el desmontaje del saber tradicional dominante. El informe forma parte de las líneas de Investigación Filosofía y sociopolítica de la Educación; y Saberes colectivos y educación popular. Sus reflexiones se fundamentan en la aplicación de la investigación documental, y en los principios de la hermenéutica crítica. Se concluye en la necesidad de promover una pedagogía crítica emancipatoria desde la subsunción analógica, los saberes populares y la educación para la ciudadanía.

Palabras clave: onto-episteme colonial; ética crítica; pedagogía crítica; subsunción analógica; educación para la emancipación.

Abstract

This article deal with the colonial onto-episteme as a mechanism of andro-pedagogical domination in postmodern society. It shows the socio-historical scope of the colonial narrative in Latin America from the processes of conquest and colonization, which imposed a mentality based on the supremacy of European culture and the violation of the dignity of our pre-Columbian societies. It also highlights the importance of critical ethics, critical pedagogy, and analogical subsumption as key referents of education for emancipation and the dismantling of dominant traditional knowledge. The report is part of the Philosophy and Sociopolitical Research Lines of Education and Collective Knowledge and Popular Education. Its reflections are based on the application of documentary research methodologies and the principles of critical hermeneutics. It concludes with the need to promote an emancipatory critical pedagogy based on analogical subsumption, popular knowledge, and education for citizenship.

Keywords: colonial onto-episteme; critical ethics; critical pedagogy; education for emancipation.

Recibido: 30/05/2022

Enviado a árbitros: 30/05/2022

Aprobado: 14/11/2022

Introducción

La presente investigación constituye un abordaje gnoseo-epistemológico acerca de la onto-episteme colonial y sus impactos educativos en la era posmoderna. En principio, toma en cuenta los referentes sociohistóricos de la conquista y colonización de América Latina y el proceso de conformación de una mentalidad colectiva, en la cual se ha asignado preeminencia a los valores de la cultura eurocéntrica y la fractura de la dignidad de nuestros aborígenes ancestrales.

La mentalización impuesta por esa herencia colonial, se expresa en el marco de la racionalidad de la educación tradicional, generalmente acrítica y repetitiva, cuyos contenidos tienden a mostrar una realidad enmarcada en los intereses y las reglas del juego del poder multipolar en nuestro tiempo.

En ese entresijo de violaciones a los derechos humanos y todo intento por consumir la muerte de la “verdad”, impulsados en nombre de los registros históricos que responden a los enclaves hegemónicos sociopolíticos y culturales de los nuevos imperios, se posiciona la necesidad de promover –desde la voluntad emancipatoria- los alcances de una ética y pedagogía críticas, en el contexto de una educación para la libertad. El informe intenta responder a varias interrogantes: ¿Cuál pedagogía crítica? ¿Desde cuáles referentes éticos? ¿A partir de cuáles procesos emancipatorios? ¿Desde cuáles contenidos teóricos andro-pedagógicos?

El contexto histórico de la onto-episteme colonial y sus anclajes de dominación en América Latina

El proceso de conquista y colonización del territorio americano se produjo, principalmente, a partir del uso y la fuerza de las armas. Esa guerra desigual o asimétrica, se caracterizó por el impacto de la coerción ideológica y el “lavado de cerebro” a la población aborígen, y se convirtió en la estrategia habitual de control geopolítico por parte de los conquistadores y colonizadores del

continente. Gran parte de los cronistas de indias reflejaron en sus escritos la naturaleza salvaje de los hombres “descubiertos”, gracias a los delirios de Colón.

El modelo de dominación partió del principio según el cual, el aborigen no era “persona” y por lo tanto carecía de alma; ello le colocaba en un rango similar a los animales. Desde la perspectiva del conquistador, el genocidio no era por lo tanto culposo. A fin de convertirse en “persona”, nuestro aborigen debía primero aprender y expresar el lenguaje del opresor y confesar su “inferioridad” en los actos de fe, donde podía proclamar a viva voz su adhesión al cristianismo. Ese procedimiento religioso no venía solo, sino acompañado de una innovadora modalidad o marcaje cultural: debía recibir un nuevo nombre. Ahora debía llamarse Juan o Pedro, de acuerdo a los registros del catecismo de los sacerdotes que acompañaban a los grupos armados, quienes actuaban con poder ilimitado en nombre de los reyes de España.

En ese contexto, se formó en nuestros pobladores ancestrales un tipo de conciencia caracterizada por la fractura de la dignidad. No es de extrañar, entonces, el “aborigen” se sintiera identificado con sentimientos de inferioridad y desvalorización personal.

Si nuestro aborigen no era “alguien”, según el criterio del conquistador-colonizador de entonces, la única posibilidad de trascender su debilidad cultural era a través del habla del mismo lenguaje del opresor. Lenguaje y conciencia formaron un mismo bloque signico, y en ese proceso perverso nuestra identidad ancestral fue relegada a un segundo plano. Vale referir, aún persiste la idea de la significación asimétrica, esa percepción donde nuestros proyectos y propuestas en el campo de la ciencia, la tecnología y las ciencias humanas responde a criterios “inferiores”. De allí, surge el convencimiento tradicional que conlleva a magnificar y apropiarnos de los modelos cognitivos foráneos. Esas prenociones, donde prevalecen tendencias a sobreestimar lo “de afuera” como “mejor” o superior, tal vez permita comprender esos tortuosos caminos de la obediencia

aprendida en nuestra historia colonial. Ese anclaje del pensamiento colonial fue ampliamente cuestionado por el maestro Paulo Freire (1976; 1996) para quien el principio de una emancipación debía considerar la necesidad de desmontar la trama de la agenda de dominación, mediante la expresión de la “propia palabra” (Freire, 1976). La liberación y la práctica de la libertad debían empezar, entonces, por el rescate de la palabra arrebatada.

Si bien, esa especie de domesticación cultural se hizo presente en gran parte de la historia oral –con sus férreos focos de resistencia, por supuesto- ha ocurrido algo similar en el campo de nuestros registros epistémicos modernos. Hay en nuestros investigadores –en el campo de la educación parece evidente- una mirada persistente hacia “lo de afuera”, una mirada convertida a veces en obstáculo, una visión que impide reconocer la importancia de nuestra identidad multicultural en esta parte del mundo. Esa colonización impregna nuestras más destacadas redes onto-epistémicas, y ha servido -y sirve- a los intereses de una dominación que intenta profundizar la explotación y la coerción ideológica.

Es pertinente referir los alcances de ese continuum histórico-colonial, donde se demuestra cómo se impuso una determinada narrativa o forma de pensar y valorar nuestra propia cultura. No es de extrañar, entonces, la destrucción del bagaje cultural de la América precolombina, a partir del principio de la superioridad de los valores de la Europa medieval. Por supuesto, se creó una conciencia falsa, y sobre los mitos aborígenes, se diseñó toda una narrativa encaminada a justificar el modelo de dominación europea.

El indígena resultó así, en una simulación identitaria para el conquistador-colonizador. Al no ser persona y no tener alma, su condición como sujeto era percibida igual o inferior a la de los animales. Con base en esas apreciaciones, la población indígena fue esclavizada y sus tierras confiscadas en nombre de la autoridad de los reyes católicos. La población no sólo fue diezmada

por los asesinatos, sino por las enfermedades que los conquistadores trajeron a estas tierras. En menos de un siglo, el número de habitantes indígenas fue reducido a la mitad, a pesar de la protesta de sacerdotes como Fray Bartolomé de las Casas, quien propuso una medida igual o peor: sustituir la esclavitud de mano de obra americana por la africana. La historia colonial registra cómo en Guinea y otros países del África Occidental, muchos pobladores eran capturados mediante el uso de redes por nativos entrenados para intercambiar esclavos por armas, con comerciantes de barcos extranjeros.

Por otra parte, desde el punto de vista de la “justicia”, tampoco era de esperarse algo distinto a los intereses y principios de la razón jurídica del imperio español. En ese sentido, las denuncias formuladas ante las cortes por maltratos y asesinatos eran anuladas. Se aplicaba la jurisprudencia basada en la presunción de la inferioridad del aborigen y su condición de “no cristiano”: léase: no persona. Los juicios eran anulados cuando los genocidas confesaban los hechos y alegaban “no haber asesinado ni maltratado a nadie”. En las cortes de la Corona se tomaba debida nota: “los indígenas no tienen alma”; y, por supuesto, “no eran nadie”.

Así las cosas, la mentalidad impuesta por la dominación desde el principio, se prolongó durante todo el período de la conquista y colonización de nuestra América. Se impuso –por la fuerza de los hechos- una narrativa tendente a minimizar y desconocer el prestigio de nuestra riqueza cultural. La realidad era otra, por cuanto desde el punto de vista cosmogónico, por ej., nuestros mayas tenían un calendario sumamente avanzado, y el conocimiento de los incas sobre el uso racional de la flora y fauna, superaba el saber de muchos países europeos de la época. Muy poco podrían enseñar a los incas los conquistadores o colonizadores –muchos de ellos iletrados- acerca del sembradío inca por terrazas; o a los mayas, acerca de los ciclos del sol y de la luna.

Desde el punto de vista histórico, hemos heredado el perfil de un saber fundante cuyo recorte gnoseológico clave promueve pensar la realidad bajo el estigma de la inferioridad. La dominación se ha instalado en los engrames de subjetividad de nuestra vida cotidiana, y –al igual que nuestros antepasados aborígenes- seguimos pensando el mundo con el lenguaje del opresor. Tal vez sea ese, uno de los argumentos más importantes planteados por Paulo Freire (Ob. cit.). El maestro señalaba, cómo la narrativa onto-episteme de la dominación nos había robado la palabra, y fracturado cualquier insurgencia del pensamiento crítico. Para trascender hacia un proceso de liberación –sobre todo en el campo pedagógico- debía partirse del rescate de nuestro modo de ser, hacer, sentir y soñar nuestra propia realidad, mediante la praxis de una educación con alto contenido político. Freire concibe la educación como política en movimiento, por cuanto permite abrir nuevas opciones para el ejercicio de la libertad. En ese sentido, la reflexión en torno a una nueva onto-episteme de la liberación, deberá tomar en cuenta la posibilidad de desplegar nuestra voluntad en términos creativos, innovadores y prácticos. Visto así, puede entenderse, sin praxis política desde la concientización de los dominados, no habrá libertad.

¿Qué corresponde proponer, entonces, a la luz de estas apreciaciones? En principio vale considerar, que toda aproximación gnoseológica o epistemológica orientada a deshilvanar la vasta red de pensamiento coligada a la trama de la narrativa colonial en América, deberá tomar en cuenta los aspectos siguientes: los principios éticos imbricados en la discursividad del proceso histórico de dominación, el estatuto fundante en el cual se define el pensamiento colonizador en términos de "verdad totémica", y los enlaces pedagógicos que sirven de ejes reafirmadores de una narrativa diseñada a la justa medida de la hegemonía económica, política, social y cultural. En ese sentido, se propone partir de un abordaje gnoseológico que tome en cuenta los nudos críticos siguientes:

Ética y pedagogía crítica

En lo concerniente a sus perfiles y enlaces filosóficos, la ética implica una intencionalidad desplegada sobre los esquemas morales y normativos. Hay en ella una imbricación de sentido-direccionalidad e instrumentalidad en lo social, político y multicultural, por cuanto impregna y forma parte de la racionalidad burocrática. La ratio política, en movimiento, se coloca por encima de ella y le imprime sentido y significación en la praxis social. Una ética crítica debe entonces, en principio, volverse sobre sí misma para desmontar y desvelar el entramado que asigna sentido a las relaciones de poder y al modo de vida. No se trata de un juego inocente. La racionalidad de la dominación intenta establecer un control hegemónico sobre todos los espacios donde se activan tensionalmente fuerzas y contrafuerzas. En ese escenario, en el cual se mega-impulsan y articulan los mecanismos de control social, no se mueve –sin embargo- una sola lógica, sino una especie de yuxtaposición dialéctica de fuerzas-contrafuerzas. En ese entramado, es donde se abre posibilidad al despliegue de la crítica como desafío a todo sistema de autoridad. Una pedagogía crítica, surgida en ese contexto, configura un bloque heterodoxo de resistencia ante las tendencias impositivas de una onto-episteme de la dominación. En cierto modo, asume un perfil emancipatorio en la diversidad de prácticas sociales y se traduce en acciones histórico-concretas.

En términos específicos, puede decirse la pedagogía crítica parte de un perfil ético, donde la libertad del hombre no es negociable desde ningún punto de vista. En ese sentido, los procesos orientados a la formación de sus valores sociales y multiculturales –las acciones pedagógicas, entre ellas- deben responder a la necesidad existencial desdibujada en una amplia diversidad de exigencias continuas y emergentes. La ética crítica desnuda al rey, mientras la pedagogía crítica permite ahondar en el sistema de valores y los mecanismos de aprendizaje social que permiten al monarca mostrar al mundo su auténtico rostro. La pedagogía tradicional se conforma con el

enunciado; la pedagogía crítica se propone explicar el por qué, cuál, cómo y dónde desde el sentido de la trama. La pedagogía tradicional domestica la conciencia del hombre, a fin de posicionar en él en forma acrítica y pasiva los signos y símbolos, así como los contenidos de un saber encerrado en sí mismo –a semejanza del Uroboro- cuya pretensión radica en deslastrarse permanentemente de todo tipo de cuestionamiento. La pedagogía crítica es una herramienta de la vanguardia enfrentada a la dictadura de la verdad “totémica”, aquella donde solo es posible la reverencia y el acatamiento bajo el voto de silencio. Por eso, el ejercicio de la criticidad ha implicado desde tiempos antiguos -e implica en la actualidad- un alto riesgo, sobre todo si se atreve a seguir una ruta militante.

Por otra parte, la ética crítica y la pedagogía crítica se hacen visibles en la intencionalidad que promueve el ejercicio de la justicia, la bondad y el amor. Para Freire (Ob. cit.) la educación y la libertad son expresión del amor traducido en diálogo con los otros (alteridad), en un proceso continuo tendente a conformar una conciencia orientada a romper el bloqueo de un sistema de aprendizaje, hecho a la medida de la dominación. En ese caso, es importante destacar, la justicia en sí misma es irritante porque en su aplicación “alguien” establece distancia con cierta jurisprudencia y muestra su disentimiento e inconformidad. Ética y moral forman así un doble rostro, por cuanto la justicia –cuya aplicabilidad implica la justificación de algo- siempre se inclina hacia algún lado.

En los casos del juicio de Pilato y el Sanedrín a Jesús de Nazaret, el asesinato del jefe inca Atahualpa o la incursión criminal de la Operación Cóndor liderada por Pinochet y Videla, hay siempre una intencionalidad dirigida a justificar la aniquilación de “los otros” –todos quienes no piensan igual- en nombre de una Ley hecha a la “justa” medida. Esto es así, aunque desde el punto de vista moral estos actos sean repudiables. Es obvia, entonces, la posibilidad de que la medida no

alcance a saciar la esperanza por una justicia capaz de colocar las cosas en su lugar (Giralico, 2013). Un homicida –por ejemplo- al ser juzgado e imponérsele una pena justa nunca se sentirá complacido con la aplicación de la norma jurídica; mientras, por otro lado, es posible prever la celebración del cumplimiento de la ley por parte de la familia de la víctima. No ocurre lo mismo con el amor, el cual permite integrar lo diverso y superar la separatividad, según el argumento de Erich Fromm (2014) Pero, ¿Cómo puede integrarse al otro, o a los otros, desde lo diverso?

El proceso de integración de la otredad, pasa por un debate extenso e inconcluso. Maturana (1990) cuestiona el papel que juega en ello la modernidad, al haber desvalorizado el valor del amor y las emociones a partir de la exaltación de la razón, y establecer un deslinde falso entre razón y emoción. La posibilidad de integración armónica de los contrarios a través del amor, hace de la acción pedagógica una herramienta clave para la concientización de la realidad y el despliegue de la diversidad de prácticas emancipatorias. En ese contexto, las palabras del Maestro Jesús de Nazaret resaltan el principio fundamental de la convivencia e integración social: “Amarás a tu prójimo como a ti mismo” (Marcos 12:31). Esto es: si amo a mi hermano, si amo a mi prójimo, entonces no lo asesino, no lo humillo, no lo exploto...no lo separo. Todo lo contrario: si lo amo lo integro. Ese es el trasfondo de la ética y la pedagogía crítica.

Pensar el proceso de integración de la otredad, tiene sentido al considerar la existencia de fuertes tendencias de exclusión en la sociedad, y de cómo la práctica pedagógica tradicional las refuerza en el aula. Mucho se ha investigado acerca de cómo la educación tradicional juega a la exclusión (Giralico, Ob. cit., pp. 58-59) y coloca a docentes y discentes en planos de desigualdad en los procesos de aprendizaje. Parte la acción pedagógica convencional, rige el principio según el cual el docente “sabe”, pero el discente no. A éste solo le corresponde apropiarse de ese saber a través de un monólogo que fluye en una sola dirección. Su mayor desafío consiste, entonces, en

desafiar la norma desde una ética crítica y una praxis pedagógica capaz de propiciar la expresión de su “propia palabra”, según refiere Freire. El proceso de aprendizaje de la escuela tradicional resulta en una percepción acrítica, memorística y repetitiva de los contenidos de los programas instruccionales. Simón Rodríguez (2004) fue un crítico acérrimo de estas prácticas generalizadas en la educación tradicional. Su énfasis en formar nuevos ciudadanos a partir de una concepción basada en la educación para la vida –aprender a ser y hacer desde el “nosotros”- y no desde el reforzamiento de la onto-episteme de la dominación, tiene plena vigencia.

¿Cómo pueden ser útiles los perfiles éticos devenidos en criticidad, para el abordaje de estos asuntos-problemas? En principio, vale decir, a la ética crítica corresponde desmontar el sentido de la acción práctica traducida en hegemonía y dominación, al interior de las acciones pedagógicas tradicionales como sustrato gnoseológico de la “verdad totémica”. La ética crítica, vista así, deviene en ética de la liberación y componente clave del ideario de la libertad. Para Marx, la ética tiene “el deber de transformar”. En sentido general, apela a la necesidad de una ética capaz de expresarse en la diversidad de prácticas sociales. Esa acción de carácter dialéctico, adquiere sentido al trazar el objetivo de transformar las condiciones de vida de la sociedad desde una concienciación capaz de sustituir la racionalidad –intencionalidad y espíritu- del sistema capitalista de dominación, por una nueva sociedad de tipo socialista, libre y de participación popular. Una ética crítica –así concebida- forma parte de una unicidad dialéctica y compleja con eje de la pedagogía crítica, desde las cuales es posible todo cuestionamiento y desafío al poder establecido.

Es importante destacar, la ética crítica y la pedagogía crítica suponen un compromiso real a favor de la conformación de una sociedad con visión contra-hegemónica. Por ello se entiende, la necesidad de pulsar contrafuerzas a todo tipo de pretensión hegemónica, más allá de las etiquetas y denotaciones de orden político. En ese orden, destaca el cuestionamiento a la concepción liberal

y sus códigos de ética-morales, en los cuales se plantean principios basados en la libertad y los derechos ciudadanos que se agotan en el plano retórico. La visión liberal de la economía supedita, por ej., la conciencia de la necesidad y de la libertad a la esfera privada, en detrimento del bienestar social colectivo.

En la visión liberal, la pedagogía crítica se enfrenta a un libre albedrío de corte reduccionista, por cuanto sólo aplica para la libertad de competir y consumir en un mundo globalizado regido por las leyes del mercado. A consecuencia de ello, el liberalismo profundiza la inequidad al promover la privatización de la oferta educativa pública. El pensamiento liberal refuerza los principios de libertad y derechos concebidos de forma individual, de manera aislada, y alejados de toda concepción colectiva y comunitaria. La ética y la pedagogía crítica proponen, en contraste, la revalorización de los procesos colectivos desarrollados y conquistados por los movimientos sociales, quienes son, en última instancia, los que sacan a la luz pública las injusticias no visibles, reivindican y reafirman constantemente, la defensa de los derechos sociales.

Por otra parte, la ética y la pedagogía crítica coadyuvan e incentivan la búsqueda de metas transformadoras de largo alcance, en las cuales el cambio estructural implique, además, el cambio cultural. Esto es así, por cuanto no puede concebirse el cambio social sin una transformación en el ámbito de la cultura. Sin embargo, vale destacar, estos procesos reconfigurativos deben activarse desde una praxeología que integre nuestra realidad sociocultural en el marco de una nueva perspectiva ética y pedagógica: la sociedad educadora.

De otra parte, los cambios en la educación mediante el impulso de una pedagogía crítica no se concretarán sólo desde la renegociación posible entre docentes y dicentes: deberá superarse la trampa de las simples revisiones curriculares y la burocracia instalada en las organizaciones educativas. Habrá que luchar muy duro también, a los fines de superar los entramientos y los

clichés metodológicos, y evitar las tentaciones manualescas en los abordajes de la realidad social y educativa. Como bien se entiende, en ellas se articulan –desde hace tiempo- todo tipo de cuadrículas devenidas en pensamiento “verdadero”, *ex cátedra*, como parte del ejercicio de un poder académico que impide todo tipo de creatividad e innovación gnoseológica.

Teoría crítica radical y pedagogía crítica

Estos enfoques se inspiran en la teoría crítica instaurada por la denominada Escuela de Frankfurt, una línea de pensamiento impulsada por un grupo de investigadores del Instituto para la Investigación Social creado en el año 1923 en la universidad de Frankfurt, Alemania, luego de la segunda guerra mundial. Entre sus principales representantes pueden citarse a Max Horkheimer, Teodoro Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Jürgen Habermas, entre otros, quienes propusieron desarrollar una reflexión global sobre la sociedad burguesa-capitalista desde una óptica basada en el materialismo histórico de K. Marx. Los ejes temáticos de estas reflexiones, giran en torno a una crítica fundamentada sobre la promesa de la modernidad, la revisión del papel de la ciencia y la tecnología y el impacto de esos asuntos/problemas en el desplazamiento hegemónico de la racionalidad capitalista.

El núcleo central del debate planteado por estos investigadores, así como sus aproximaciones conclusivas, podrían resumirse en los términos siguientes: la gran promesa de la modernidad, basada en la esperanza de lograr una sociedad “cada vez más humana” ha resultado en la barbarie y se ha constituido en una gran decepción. El capitalismo de Occidente, percibido en sí mismo como la panacea capaz de resolver los grandes problemas sociales como la sobreexplotación de la masa trabajadora, la injusticia social y la exclusión de grandes contingentes humanos de todos los bienes materiales y culturales, ha sido desmentido por la fuerza de los hechos. La gran promesa del bienestar no es más que un sueño. Su gran palanca, el aparataje de la

ciencia y la tecnología, ha sido insuficiente para superar los límites de su propia racionalidad, la *ratio technica*. En consecuencia, se ha producido un desbalance crítico –a pesar de los avances de la revolución tecnológica- por cuanto los resultados actuales del desarrollo económico y social en el mundo, muestran un inmenso deslinde entre la promesa del “bienestar” y la “felicidad” humana, con las condiciones de barbarie.

En ese sentido, vale puntualizar, la crisis derivada del colapso de la promesa moderna, lo es también del paradigma de la ciencia, en términos de sus alcances a largo plazo. Si la ciencia normal no es una herramienta capaz de reconstruir el paraíso perdido para beneficio del hombre histórico-concreto, entonces su sentido, su razón de ser, se diluye en el plano intemporal. Lo demás es el síndrome del precipicio, el vacío.

La Escuela de Frankfurt parecía tener claro el panorama: el paradigma de la ciencia no es neutral y sirve de plataforma a la acumulación del capital y a la hegemonía del poder. Es así como los frankfurtianos entendieron, desde el principio, la necesidad de desmontar el discurso de la teoría tradicional, donde el quehacer científico-tecnológico aparece formando parte de un saber objetivo y neutral, aséptico, orientado a la búsqueda desinteresada de la verdad. Vale preguntarse: ¿en qué medida el estatuto fundante de la ciencia ha impedido el despliegue de la racionalidad substantiva?

Desde otra perspectiva, el debate sobre la problematización de la ciencia y la crisis paradigmática, encuentra en las tesis de Edgar Morín (2001) un referente importante. En ningún momento los frankfurtianos destacaron “la simplicidad” como uno de los obstáculos clave de la producción de saber, más allá de advertir las limitaciones de un elementalismo desbordado en la práctica técnica impulsada desde la ciencia normal. Siguiendo a Morín (Ob. Cit.) podría decirse, el paradigma de la ciencia entra en crisis, porque dejó a un lado el principio de la Complejidad.

Maffesolí (1997) iría un poco más allá, para decir: la crisis no es más que el resultado de entender sólo la existencia de la lógica instrumental y obviar la pertinencia de las “lógicas sensibles” en la producción de saberes. En todo caso, la Escuela de Frankfurt constituye un precedente teórico fundamental para elaborar un marco de comprensión acerca del lugar de la ciencia en la producción de saberes, y destacar la ética crítica como correa de transmisión del pensamiento pedagógico emancipatorio.

En ese orden heurístico, la pedagogía crítica constituye un eje de reflexión contrapuesto al positivismo como estatuto fundante de la investigación social y del paradigma de la ciencia normal. En tal sentido, considera que la razón ha de ser crítica frente a todo tipo de ideología manipuladora y alienante. Debe desmitificar, además, el discurso de una científicidad ligada a los intereses del modelo capitalista impulsado por Occidente. El objetivo de la teoría crítica es fundamentalmente emancipador: la razón debe liberar al ser humano, no esclavizarlo. Su meta es una sociedad más justa y para ello es necesario aunar teoría y praxis. Desde esa perspectiva, luce necesaria una visión de la sociedad que tome en cuenta los elementos socioestructurales y sociosimbólicos necesarios, tendentes a impulsar un conjunto de acciones políticas a los fines de promover la transformación radical de la sociedad.

En este contexto, oprimidos-opresores juegan sus cartas en una tensión de fuerzas catalizadoras de una praxis activa, capaz de rescatar al sujeto de su unidimensionalidad. Se trata, en consecuencia, de empoderar a los actores sociales para que trasciendan el ejercicio del poder por parte de una racionalidad orientada, permanentemente, a fortalecer la exclusión y el desarraigo de los sectores sociales menos favorecidos en la redistribución de la riqueza social.

En atención a los argumentos freirerianos, el proceso de liberación tiene su punto de partida en una pedagogía que debe superar los límites de la “educación bancaria”, aquella en la cual se concibe a los educandos –los dicentes- como simples receptores de contenidos curriculares, en el

marco de una visión pasiva y acrítica. En ese orden, propone concebir al educador y al educando en un mismo plano; en un escenario de igualdad donde ambos sean capaces de definir contenidos mediante el diálogo, y entender el aprendizaje como una simultaneidad en el accionar de los sujetos-agentes imbricados en el proceso de producción del conocimiento.

En la pedagogía crítica, el conocimiento constituye la principal herramienta para el alcance de la libertad y la transformación de la sociedad. Las tesis de la pedagogía de Freire y sus propuestas de una educación popular, sirvieron de fundamento al desarrollo de un importante y exitoso programa de alfabetización de jóvenes y adultos en Brasil en la década de los 60". Muy pronto, sus postulados se difundieron en otros países de América Latina. Es indudable, su obra constituye una importante referencia teórica para comprender los procesos educativos de nuestro tiempo.

Orlando Fals Borda es otro de los más importantes representantes de la pedagogía crítica en nuestra región latinoamericana (Rahman y Fals Borda, 1989; Espinoza-Gómez, 2014) Sus primeras investigaciones se realizaron en las áreas rurales de Colombia, donde estableció contacto permanente con el campesinado y los obreros agrícolas. Se involucró activamente con los pobladores de las regiones más empobrecidas de su país y desarrolló programas educativos orientados a resolver problemas concretos en forma colectiva. En ese sentido, su trabajo no muestra diferenciaciones con los proyectos de educación popular adelantados por Freire en Brasil. Este destacado investigador -quien trabajó la pedagogía crítica desde la Investigación-Acción-Participativa (IAP)- parte de una propuesta dirigida a la construcción del conocimiento para la acción, en una perspectiva orientada a la formación de saberes en la comunidad a través de diversas actividades colectivas. En ese sentido, destaca lo siguiente: "... la IAP... hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una

progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y la cultura..."

(Rahman y Fals Borda, Ob. cit., p. 213)

La experiencia del trabajo comunitario, permitió a Fals Borda entender el pensamiento del campesino de "a pie". Para éstos, es posible articular simultáneamente los pensamientos del corazón y la cabeza; del sentimiento y la razón. A esa imbricación o empatía, Fals Borda la llamó *Sentipensante*. Sin duda alguna, esa visión tiene implicaciones significativas en la investigación educativa, por cuanto integra los referentes sociosimbólicos activos –más allá de la lógica instrumental- en tanto marcos de comprensión y transformación de la realidad social desde una ética y pedagogía críticas en la era posmoderna.

El enfoque educativo de Simón Rodríguez (Ob. Cit.) constituye otro referente clave dentro de la pedagogía crítica. Su pensamiento se fundamenta en la tesis de la conformación de una ciudadanía activa –la formación de ciudadanos en la República post/independentista- capaz de articular el saber instruccional con el mundo de la experiencia cotidiana, a partir de una educación transformadora. En ese sentido, la praxis educativa se constituye en una herramienta liberadora del hombre y le permite insertarse dignamente en la sociedad. Rodríguez propuso, durante su experiencia en el Alto Perú (1825) que la escuela fuera una institución abierta, a fin de que en ella pudieran participar los hijos de los sectores sociales más pobres, los excluidos de los beneficios prometidos por los ideólogos de la independencia política. Esta tesis trajo consigo no pocas resistencias. La guerra de independencia –según él- era una tarea inconclusa, por cuanto no había logrado romper con la estructura de privilegios sociales de la colonia española. Ese argumento le produjo fuertes enfrentamientos con los grupos sociales (militares y religiosos), instalados en el poder después de la guerra en los sistemas de autoridad postcolonial. La élite mantuana formada por militares y religiosos, jugaron al fracaso de su proyecto en Chuquisaca.

Simón Rodríguez (Ob. Cit.) concibe el proceso educativo, en términos de un desafío abierto a los saberes establecidos. y el entramado de la dominación epistémica heredada del posicionamiento abusivo y tergiversado del saber, en la historia colonial. Sus enseñanzas constituyen una ruptura con los paradigmas educativos orientados a profundizar la explotación, el vasallaje y la desesperanza aprendida, y pueden entenderse hoy en el encuadre de la educación popular participativa y pedagogía crítica. La educación se perfila y trasciende, según nuestro Samuel Robinson, más allá de la instrucción: es una herramienta clave contra el oscurantismo y la ignorancia, y permite profundizar el proceso de la liberación sociopolítica y cultural de nuestros pueblos. Se trata, en consecuencia, de la necesidad de entender los procesos de aprendizaje como modos de vida y herramientas sociosimbólicas que facilitan la vinculación de las experiencias concretas del saber, con la vida cotidiana de los ciudadanos.

Reflexiones acerca de una onto-episteme de la emancipación: la subsunción analógica

Giralico (Ob. cit.) propone una vía para la integración de la ética crítica con la pedagogía crítica, mediante la *subsunción analógica*. Desde esta perspectiva, entiende la apertura de posibilidades a una onto-episteme emancipatoria, un proceso viable mediante el entrecruzamiento y la articulación de referentes teóricos coligados a esas dos dimensiones. El proceso implica establecer una yuxtaposición capaz de subsumir los principios éticos en los principios educativos. Ese entrecruzamiento de campos –siguiendo a Dussel (2014)- toma en cuenta tres dimensiones: la validez, lo material y la factibilidad (Giralico, Ob. cit., p. 60) Esta tesis interesante en el enfoque innovador de la pedagogía crítica, suscita algunas otras reflexiones.

En términos concretos, vale destacar, esa subsunción sólo luce posible a partir del despliegue de una profunda voluntad de cambio, una acción social basada en el perfil de una ciudadanía democrática. En ese caso, deberá integrar toda la sociedad desde un proceso educativo

basado en el amor –el integrador por excelencia- como correaje transfigurativo trascendente más allá de la escuela, del aparato escolar.

El primer mito a derrotar, es la percepción de la escuela como centro unidimensional y suficiente en sí mismo, de los aprendizajes sociales. No es exagerado decir, la escuela tradicional deja siempre a un lado el profundo impacto de la formación de saberes resultantes de la diversidad de prácticas socio-comunitarias y las redes de interacción virtual, en la sociedad de nuestro tiempo.

Una nueva onto-episteme de la liberación, así concebida, deberá entender esa subsunción analógica como una propuesta cuyos límites se agotan en la reforma del currículo y el entrampamiento en fijar contenidos específicos, proclives a desactualizarse permanentemente. Si la educación no supera la camisa de fuerza impuesta por el actual modelo heredado de la tradición colonial, será más de lo mismo. Si no se apuesta por la apertura a nuevos espacios de reflexión crítica, la innovación y la creatividad, será más de lo mismo. La serpiente se morderá la cola.

La propuesta suscita algunas otras reflexiones en el ámbito educativo, importantes de destacar:

En atención a los argumentos precedentes, debe decirse que un proceso orientado a impulsar la consolidación de una onto-episteme de la emancipación, deberá formar parte de una voluntad profunda de cambio desde toda la sociedad, más allá de los círculos académicos y de la visión reductiva, donde la escuela aparece cual único motor de las transformaciones.

Debe entenderse, la educación no es sólo la escuela y la escuela no es el único correaje de la concientización social. La sociedad organizada –la sociedad educadora- es la plataforma clave de la acción social capaz de desmontar la mentalización instalada por el legado colonial de la dominación y reconfigurar los alcances de una ética y pedagogía críticas.

En segundo lugar, es importante destacar el perfil de la “locura” que subyace en el pensamiento de Saulo de Tarso, en tanto desafío ante el poder establecido (2 de Corintios 11:1) y fuente inspiradora de la lucha contra la hegemonía totalitaria del sistema capitalista mundial. No debe olvidarse la existencia –más allá del posicionamiento de una razón o lógica instrumental- de una *contra-lógica*, como correa impulsor de la crítica radical como factor clave del paradigma emancipador.

Un tercer aspecto, guarda relación con los enfoques diversos a tomarse en cuenta en una onto-episteme de la liberación. En ese contexto, resulta importante considerar la importancia del pensamiento *sentipensante*. Si algo ha demostrado la historia, es que la intuición y el sentimiento forman parte importante de nuestro entorno multicultural. Las personas no sólo piensan con la cabeza o el bolsillo; también lo hacen desde el imaginario sociosimbólico. Esa apreciación, hace más apremiante la idea de convocar la voluntad de cambio para por entender la necesidad de profundizar el diálogo social en los contenidos educativos, como lo reafirma Freire en toda su obra.

Indudablemente, una nueva onto-episteme no saldrá de una simple renegociación más o menos flexible, entre docentes y discentes: deberá tomar en cuenta la voluntad de cambio de la sociedad organizada en términos de una ciudadanía activa. Antes, por supuesto, corresponde pensar en el tipo de educación a la cual aspiramos: ¿para cuál hombre? ¿Para cuál sociedad? Todo ello, a la luz de los nuevos bloques de poder del mundo multipolar. Esa voluntad de cambio, deberá arreglar cuentas con el pesimismo y la subvaloración humana que el legado colonial ha instalado en algún lugar de nuestra conciencia.

En pos de ese objetivo macrosocial, luce imperativo despertar, tal vez desde la “locura” instalada en la narrativa de Saulo de Tarso, o Pablo, el apóstol de los gentiles, en su Epístola a Los Corintios (Dussel, Ob. cit., hace una referencia interesante al respecto). “Ojalá me toleraseis un

poco de locura”, dijo, en su férrea voluntad de enfrentar la narrativa del poder establecido (2da. Corintios 11:1)

Asimismo, vale destacar, una onto-episteme de la liberación, requiere el impulso de una ética de la responsabilidad inspirada en la noción de *sociedad educadora*. Se trata de una ética multidimensional que toma en cuenta el rol del Estado, la comunidad y la ciudadanía. La responsabilidad no puede atribuirse absolutamente al Estado, pero tampoco –al estilo de las economías liberales- exclusivamente al ciudadano, quien es lanzado frecuentemente a la piscina de los tiburones. Esa onto-episteme deberá formar en la perspectiva de una nueva ciudadanía basada en la modalidad de no solo reclamar derechos sociales o políticos, sino en el cumplimiento de los deberes y responsabilidades demandadas por la ética crítica y la integración armónica de la sociedad.

En consecuencia, la onto-episteme de la liberación –como fundamento de la pedagogía crítica- debe ser, además, una herramienta clave para profundizar el proyecto de justicia social, paz, inclusión y resistencia cultural como realización empírica (Giralico, Ob. cit., p. 63)

Conclusiones

En virtud de las consideraciones precedentes, es importante señalar las siguientes aproximaciones conclusivas:

En primer término, vale destacar el impacto ejercido –en cuanto a la formación de la conciencia social- la narrativa impuesta por el modelo neocolonial en América Latina. La versión de la épica dominante, la “cultura superior” a la aborígen, no soporta los más mínimos intentos comparativos. Desde la cultura Inca en el sur, hasta la cosmogonía maya en Centroamérica, la huella de las sociedades precolombinas sorprende por su profundidad, en términos de horizonte. No se trata sólo de la extracción de oro y plata –lo cual es mucho decir en términos de riqueza

material- sino de las diversas manifestaciones culturales y el modo de vida armonioso con la naturaleza, en un sorprendente y preclaro equilibrio ecológico hombre-madre tierra.

Como bien se entiende, ese velo sobre nuestra cultura primitiva, es incapaz de ocultar – incluso a pesar de su proyección en el tiempo- un saber expresado en admirables obras materiales (Machu Picchu; Tenochtitlán; el Calendario Maya; entre otras) y en el relato oral, con su cosmogonía, mitos y leyendas. El modelo de la conquista y colonización, estableció su propia narrativa y contó la historia de nuestro continente a la medida de sus intereses. En ese contexto, se explica el sentido y la racionalidad de la educación tradicional, así como el tipo de formación ciudadana impuesta y heredada durante siglos.

En segundo lugar, es obvia la necesidad de repensar la posibilidad de una nueva ética y una nueva pedagogía, desde una visión hermenéutico-crítica, más allá del “saber que ya se sabe”. Esto supone el abordaje de lo educativo a partir de nuevos modos de pensar y trazar las coordenadas éticas, gnoseológicas y epistemológicas, de las prácticas andro-pedagógicas en la era posmoderna.

En este aspecto, hay pasos andados a través de la propuesta de una *Episteme del Sur*, un engrame gnoseológico que deja a un lado la visión del mundo desde el eurocentrismo, para indagar y asumir los retos del futuro desde nuestra propia realidad histórico-existencial. Eso implica, por supuesto, no sólo una reconfiguración de la narrativa impuesta por el neocolonialismo, sino un proceso de repensamiento teórico y metodológico continuo de nuestros modelos tecnoformativos escolares. Esa vertiente teórica implica, por lo demás, una revisión profunda del paradigma tradicional de la ciencia, fundamentado en la razón instrumental como herramienta clave de los saberes científico-tecnológicos y sociales.

Es importante destacar, los escenarios actuales de los aprendizajes sociales donde se retan las coordenadas de la producción, intercambio y difusión del pensamiento en nuestro tiempo,

asumen sentido y direccionalidad –en términos civilizatorios- más allá de las lógicas instrumentales y burocráticas: esos nuevos saberes se desplazan en forma masiva, a través de un tótem sociosimbólico de fuertes connotaciones emocionales e intuitivas. Es en ese perfil innovador, donde adquiere especial relevancia el *pensamiento sentipensante*, el del sentimiento y la emoción, planteado por diversos investigadores en América Latina. Allí destacan los aportes intelectuales de Fals Borda (Ob. cit.) y Espinosa-Gómez (Ob. cit.). ¿Puede integrarse esa diversidad de lógicas “duras” de la ciencia, con las “sensibles” e intuitivas? ¿Hay ahí lugar a las “renegociaciones” de sentido? ¿Cómo pensar, entonces, una *subsunción analógica* en lo educativo a los fines de abrir nuevos espacios a la práctica de la libertad?

Repensar lo educativo, en ese contexto, supone el abordaje del mundo desde el sueño utópico. En ese sentido, se trata de la necesidad de pulsar los hilos de la transformación social y el anclaje de las potencialidades creadoras del hombre histórico. No se trata simplemente de desplegar el sentido hedonista de la vida, monitoreado segundo a segundo por las extravagancias del capital financiero multipolar –el sello de la bestia en nuestras frentes- sino de la formación de una ciudadanía activa, basada en los principios de solidaridad, equidad y justicia social.

Referencias

- Dussel, E. (2014). *Filosofías del sur y descolonización*. Buenos Aires: Editorial Docencia
- Espinosa-Gómez, D. (2014) Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Revista Rastros Rostros*, Universidad Cooperativa de Colombia, Vol.16, N° 30, pp. 95-104. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/824/821>
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México

- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
planetadelibros.com/libros_contenido_extra/29/28256_El_arte_de_amar.pdf
- Giralico, J. (2013). *Ética crítica y pedagogía crítica, una subsunción analógica*. Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, Barquisimeto, estado Lara (Trabajo de ascenso como requisito para optar a la categoría académica de Profesor Titular)
- La Santa Biblia. (1960). Sociedades Bíblicas Unidas, Bogotá.
- Maffesolí, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Maturana. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas, Colección Hachette/Comunicaciones, Santiago de Chile.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- Rahman, A. y Fals Borda, O. (1989). *Situación actual y la perspectiva de la IAP en el mundo en La investigación de la IAP, inicio y desarrollo*. Consejo de Desarrollo de Educación de Adultos, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Rodríguez, S. (2004). *O inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores, Caracas.

Ana Parra de Torrealba:

Odontóloga egresada de la Universidad de Carabobo (UC-2013), Magíster en Ciencias de la Educación, UNESR (2019), núcleo Araure, edo. Portuguesa. Doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), núcleo Barquisimeto. Diplomado en Odontopediatría (2015) y facilitadora de cursos de formación continua en el área de Educación para la salud.

José Torrealba Padrón:

Licenciado en Educación Integral, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2009), núcleo Araure, edo. Portuguesa. Profesor ordinario (D/E), categoría asistente de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). Magíster en Ciencias de la Educación, UNESR (2019). Doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), núcleo Barquisimeto.