

Desafíos epistemológicos de la Educación Contrahegemónica: reflexiones desde la Ecología de Saberes

José Acosta

Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre Clodosbaldo Russián UPTOSCR.
Cumaná
República Bolivariana de Venezuela
acosta@uptos.edu.ve

Fecha de recepción: 24/10/2017

Fecha de aceptación: 14/06/2018

Pág: 59– 72

Resumen

El propósito principal de este artículo es abordar, desde una mirada crítica, en qué medida puede contribuir la educación en la construcción de una sociedad epistemológicamente más justa y solidaria. Tomando como referente teórico la ecología de saberes, propuesta por Boaventura de Sousa Santos, se presta atención al rescate y apropiación de conocimientos y prácticas sociales silenciadas por la ciencia moderna, de esta forma los sujetos se apropiarían de experiencias interculturales, así como del reconocimiento de la diversidad y la democracia epistémica. La labor investigativa, por tanto, se asumió desde la hermenéutica que, como ejercicio crítico y reflexivo, permitió abordar categorías como educación, ciencia, conocimiento, saber. En este sentido, se pudo concluir que desde una educación contrahegemónica se podría coadyuvar con el derrumbe de las jerarquías entre conocimientos, contribuyendo con la construcción de las bases para unas relaciones en condiciones de igualdad con los actores sociales; permitiendo la toma conciencia de que no solo hay una pluralidad inagotable de saberes, sino que éstos son tan legítimos y válidos como el conocimiento científico.

Palabras clave: educación, ciencia moderna, saberes sociales, diversidad.

Introducción

La educación tradicional, sobre todo la latinoamericana, se ha distinguido en las últimas décadas por formar sujetos para responder a las demandas de la social capitalista, esto como consecuencia de estar bajo la influencia de un proceso de globalización hegemónica la cual surge de las fuerzas del capitalismo global y se caracterizan por la naturaleza radical de la integración global que posibilitan, sea por exclusión o por inclusión. Los excluidos ... están

integrados a la economía global por las formas específicas en que son excluidos de ésta (De Sousa, B., 2008, p. 12).[6]

La influencia que dicha globalización ejerce sobre la educación trae como resultado, según las naciones procapitalistas del Norte, un mejor nivel de desarrollo social y económico. Sin embargo, tal hipótesis terminó siendo inviable para los países del Sur dado que, por un lado, fueron víctimas de la explotación de sus recursos naturales y, por otro, como consumidores de conocimiento y tecnología generados en otras latitudes; todo ello contribuyó para consolidar a las naciones desarrolladas (en el Norte) y producir millones de pobres (en el Sur), aspecto auspiciado por el capitalismo. En palabras de Dussel, “la acumulación del capital como riqueza en manos de unos pocos propietarios es proporcional a la acumulación de miseria en los que la crean” (Dussel, E., 2014. p. 73),[7] es decir, el proletariado.

Por otra parte, cabe destacar, que el desarrollo actual de una región, así como la pertinencia científica y técnica, conlleva una necesidad social. Dicho problema encuentra solución mediante la participación, entre otros, de los actores educativos, para lo cual ha de apropiarse de determinados saberes y vivencias que solo se obtienen si en el transcurso de su formación se han vinculado con su entorno territorial y con el modo en que ésta resuelve dichos problemas.

En la sociedad contemporánea, caracterizada por la complejidad de sus relaciones, lograr la vinculación territorial precisa de una educación contextualizada, se necesita formar al sujeto para desarrollar y transformar, para mejor, su entorno. Por ello, hoy cobra una importancia considerable reflexionar sobre las bases que sustentan la concepción de la educación tradicional, entendida como aquella que conduce sus

esfuerzos hacia un aprendizaje enciclopédico ... suministrado en espacios en los cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue un juego de orden jerárquico, regido por la figura ilustrada del docente que impide la comprensión e integración de los saberes producidos por los integrantes de la comunidad (Cubillán, J., 2008, p. 15).[5]

Lo antes expuesto deja entrever que la educación tradicional se encuentra ante el reto de transformarse o perder legitimidad. Razón por la cual, se ha de poner en práctica otro “concepto de educación para un futuro viable y reformar, por consiguiente, las políticas y programas educativos” (Morin, E., 1999, p. 7);[7] orientando dichos cambios hacia la imbricación con las necesidades sociales y culturales de la región, en otras palabras una educación sustentada en la globalización contrahegemónica. Esta última, a decir de De Sousa,

consiste en el conjunto extenso de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal (...) la globalización contrahegemónica (...) constituirá un proyecto continuado, interminable, el proyecto de una sociedad socialista (De Sousa, B., 2010, p. 110)[9]

La educación contrahegemónica, con base en lo anterior, deberá encaminarse hacia la consolidación de una institución comprometida con el proceso de renovación de las estructuras

organizativas con maneras singulares de asumir la formación, la cultura, la vinculación territorial y la investigación; superando de esta forma la influencia que la lógica disciplinaria ha ejercido sobre las organizaciones ya establecidas.

Tal búsqueda, en este escrito, se sustenta en la ecología de saberes, ya que desde ésta se invita al diálogo entre el conocimiento científico y “los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad” (De Sousa, B., 2008, p. 31),^[10] aportando al desarrollo sostenible de las regiones desde nuevas miradas del proceso socio-educativo y cultural. Es de señalar que, según el citado autor, el conocimiento científico

fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impone un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades ... es homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas (p. 25).^[10]

El propósito de este trabajo, por tanto, es mostrar algunas reflexiones sobre los desafíos epistemológicos de la educación contrahegemónica, desde la idea de ecología de saberes propuesta por De Sousa (2010),^[11] lo que podría contribuir, entre otros, en la concepción de una formación sustentada en un pluralismo epistemológico para “concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad” (Morin, E., p. 26),^[7] que coadyuve en la superación de los obstáculos de la ciencia moderna.

Metodología

El desarrollo de esta investigación se asumió desde la hermenéutica, según la mirada de Gadamer (2000),^[4] lo que permitió ir más allá del método para generar un proceso de construcción y transformación de la realidad a partir de la desconstrucción de un modo de pensar, de ser, de producir saberes, que ha permanecido en las instituciones educativas. El ejercicio hermenéutico coadyuvó a pensar más allá de las ideas y conceptos tradicionales sobre la educación, en otras palabras, contribuyó a “comprender el sentido de lo dicho por el autor, lo que no significa tal como el autor lo ha entendido, sino un ir más allá de la comprensión del autor” (Gadamer, H., en Castro, G., 1998, p. 72).^[4]

Producto de la incertidumbre que envuelve nuestra cultura, la hermenéutica se convierte en un tema de significado universal. Interpretar y reflexionar fueron referentes importantes para este trabajo, por lo que se asumieron como categorías que siempre están en movimiento, que nunca concluye. Esta apuesta metodológica conllevó a rastrear los postulados epistemológicos que constituyen la idea de educación en el modelo tradicional. En este sentido, lo establecido, lo único, lo determinado, no queda exento a la aprehensión y puesta en cuestionamiento por lo hermenéutico, lo que ofrece el escenario para la emergencia de los desafíos por abordar la educación contrahegemónica.

El tiempo presente exige de las instituciones educativas el estar interconectadas con la sociedad y sus necesidades, que se transmuten en espacio permanente de diálogo para servir de plataforma en la generación de nuevos saberes a través de procesos de investigación innovadores. Una constante incertidumbre embargar las coordenadas referenciales marcadas con regularidad y certeza en las estructuras educativas, donde se involucran eventos cotidianos que permean el sentido de lo constituido. La mirada hermenéutica nos insinúa un rumbo donde se puede asumir la reconstrucción de algunas nociones y categorías que vienen siendo influenciadas por los cambios de finales del siglo pasado.

La metodología planteada, entonces, para asumir esta investigación permitió reflexionar sobre la concepción de educación que mora en el tiempo presente. El juego estuvo en aprehender los acontecimientos, hechos o eventos que se generan en estos escenarios para resignificarlos en el contexto de otras perspectivas sociales y culturales. Por lo que se asumió la ecología de saberes como referente epistemológico para acompañar la intención hermenéutica.

La ecología de saberes favorece el acercamiento al diálogo entre el conocimiento científico y los saberes legos, sociales, populares, permitiendo visualizar un conjunto de postulados que pueden ofrecer pistas para la generación de nuevos saberes. Provee de otras miradas que se conectan y brindan la oportunidad de superar el pensamiento hegemónico que se funda en la disyunción y reducción, ambos mutilantes del saber.

Esta investigación, considerando lo señalado en párrafos precedentes, se caracterizó por un estudio de tipo documental que desde la hermenéutica, como ejercicio crítico y reflexivo, posibilitó la interpretación y análisis de los documentos abordados. Lo anterior implicó un modo de comprensión interpretativo y constructivo con la intención de comprender la realidad, lo que permitió la interconexión entre las distintas categorías como aristas de transformación que transversalizan el objeto de estudio. Desde esta dialéctica reflexiva e interpretativa, se fue hilvanando y construyendo una red categorial cuyas fibras reflejan una interpelación que soporta las ideas relacionadas con las diversas categorías puestas en la escena educativa.

El núcleo de la investigación, por tanto, lo constituyó la interpretación y teorización que subyace a la relación entre las múltiples categorías donde el ejercicio epistemológico condujo al examen de las diferentes concepciones y posturas, dejando entrever coincidencias y divergencias en la búsqueda de otra lógica de sentido. Desde esta perspectiva metodológica, se orientó el trabajo investigativo hacia un ámbito donde florecen los anhelos de una educación más humana en la cual tenga cabida lo social, cultural e histórico y no solo lo científico.

Desarrollo

Sobre la educación contemporánea

La educación ha ido cambiando constantemente, y se ha sustentado a lo largo de la historia diferentes modelos que son mera reproducción “de modelos traídos desde otros países gracias a la educación transnacional” (Capote, M., 2011, p. 19).[3]. Un mapeo cuidadoso de este proceso permite identificar que el arquetipo, que ha ejercido mayor influencia, es aquel

donde “sobresalen las prácticas pedagógicas que promueven la transmisión acrítica de los saberes validados, con énfasis en la acumulación y transmisión de información, el dominio y aplicación de contenidos y técnicas y la simplificación-fragmentación del conocimiento, entre otras cosas” (Becerra, O., 1996, p. 49).[2]

Se trata, entonces, de la perspectiva hoy dominante, apegada a las disciplinas, que trabaja en función de la economía eficaz y eficiente, y el desarrollo de tecnologías de punta. Lo que contribuyó no solo con “la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores ... una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia” (De Sousa, B., p. 42).[10]

Desde este horizonte la educación tradicional ha sido pensada como el habitat por excelencia para la creación y transmisión del conocimiento. El cumplimiento de esta misión supuso la generación de procesos para garantizar tanto la producción como la apropiación de ese conocimiento y, paralelamente, el establecimiento de políticas “orientadas de modo de privilegiar la investigación en las áreas que interesan a las empresas y para la comercialización de los resultados” (p. 50)[10], así la educación es presionada para transformar el conocimiento en productos que puedan ser explotados y comercializados.

Con el correr de los años, sin embargo, esta misión se ha ido complejizando. Por una parte, debido a que la educación se encerró en sí misma, mermando así las relación con el entorno y, por otra, el reconocimiento de diversas formas de producción saberes dejan entrever que el conocimiento científico, por sí solo, se ha visto limitado para dar respuesta a las necesidades sociales.

Ante tal afirmación se hace necesario un contexto significativamente diferente, por lo que la educación debe repensar no solo lo relacionado con la generación y aplicación del conocimiento, sino también sus tradicionales misiones, funciones y responsabilidades para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro, para encausar sabiamente sus propios destinos, así como asumir el papel que deben jugar en el desarrollo de su ámbito regional. Las instituciones educativas, por el rol que ocupan en la sociedad, son invitadas por excelencia para desempeñar una función clave en el diseño e implementación de estrategias para arribar a esta meta.

El sistema educativo ha de obrar desde una perspectiva en la que la formación sea una tarea vitalicia, para una carrera productiva y para la vida en armonía con la comunidad. Debe ser cada vez más conciente de que su misión está en permanente transformación, su visión en constante efervescencia, y que su liderazgo requiere de una sensibilidad hacia los requerimientos sociales. Para ello, se vuelve imprescindible el diálogo, horizontal y abierto, con actores del ámbito social y cultural. La educación, vale decir, puede mover a la sociedad hacia el desarrollo, pero, al mismo tiempo, tiene que responder y adelantarse a los requerimientos de esta última, elaborando propuestas que se adecuen a los programas de estudio que formaran los futuros profesionales y ciudadanos.

En el clima cultural actual, en consecuencia, se percibe una preocupación por la concepción de una nueva educación, planteada esencialmente en una transformación de la misma por diferentes vías y mecanismos. A decir de Freire, “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella” (Freire, P., 1980, p. 25);[14] en consecuencia, los vínculos

con entes extraeducativos coadyuvaría para desdibujar el aislamiento con el entorno en que se encuentra la educación, ofreciendo, simultáneamente, propuestas alternativas a sus diferentes problemas. Como diría De Sousa solo “una presión democrática externa podrá llevar a que los temas sin interés comercial, pero de gran impacto social, entren en las agendas de investigación” (De Souza, p. 59)[10] de los actores educativos.

Se requiere, entonces, que la educación contrahegemónica reconozca la democratización del ámbito donde se construyen, desconstruyen y reconstruyen los saberes, ya que las instituciones que la administran en la actualidad (soportadas por el pensamito moderno) “han sido el instrumento a través del cual se han introyectado los mensajes esperanzadores suministrados a través de los grandes metarrelatos” (Cubillán, J., p. 41),[5] en otras palabras, se han dedicado fundamentalmente a capacitar sujetos para el desempeño de una actividad intelectual con poca, o nula, vinculación con su contexto.

Es de acotar, que la formación que se imparte actualmente en el sistema educativo está cargada de dispositivos tecno-instrumentales, propios de la lógica disciplinaria, lo que trae como resultado la tecnificación del ente humano entendida como “la correspondiente objetivación del propio hombre como un simple útil o instrumento susceptible de ser manejado o manipulado para alcanzar fines y dominios sobre el universo y sobre él mismo” (Mayz, E., 1974, p. 65);[19] situación que no permite “superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre” (Freire, P., p. 17).[14]

Pensar una nueva formación, desde la educación contrahegemónica, pasa porque exista dialéctica y dialógica entre las disciplinas para ir más allá de éstas (Nicolescu, B., 1999).[20]. Posibilidad que es negada en la educación tradicional por no estar dispuesta, o preparada, para enfrentar tal desafío por lo que se resguarda en sí mismas permaneciendo de espaldas a la realidad regional, nacional, latinoamericana y caribeña.

Razón por la cual, la educación contrahegemónica deberá encaminarse hacia la reconstrucción del tejido social desde la diversidad, cotidianidad, la subjetividad, teniendo entre sus metas: una formación basada en la investigación sobre la base de las necesidades sociales, la transversalización de los saberes, la revitalización del pensamiento crítico, la potenciación del trabajo vivo, entre otras; teniendo en la ecología de saberes una vía para lograr tales propósitos.

La ecología de saberes y la educación

La ecología de saberes, propuesta por De Sousa (2010),[11] ofrece un cambio epistemológico a lo interno de la educación, y como tal no puede ser decretada por ley. La transformación educativa, desde esta perspectiva, deberá promover los escenarios que dinamicen e incentiven su eclosión. La ecología de saberes es, por así decir, una vía para configurar una nueva institucionalidad “desde afuera ... hacia adentro” (De Sousa, B., p. 32)[10] de la institución educativa, coadyuvando con el diálogo entre el conocimiento científico, que genera esta institución, con los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, entre otros, que discurren en la sociedad.

En paralelo con el brote tecnológico, se manifiesta en el tiempo presente una situación

de confianza epistemológica en la ciencia, producto de la gradual visibilidad de las secuelas de algunos desarrollos tecnológicos y “a la incapacidad de sus grandes metarrelatos de dar respuestas a las promesas de felicidad humana y de bienestar de la humanidad a través del progreso” (Alfonzo, N., 2004, p. 115).[1] Se hace evidente que la educación al enmarcarse dentro del conocimiento científico, por considerarlo la única forma de conocimiento válido, asistió activamente a la descalificación de otras formas de saber, contribuyendo con la invisibilización de los grupos sociales que solamente disponían de esos saberes. Reafirmando la tesis que señala que “la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva” (De Sousa, p. 32).[10]

Lo anterior se deja entrever en la escala global, ya que las naciones del hemisferio Sur (exiguas en conocimiento científico pero copiosos en saberes legos, populares, tradicionales, urbanos y provincianos) marchan hacia el anhelado desarrollo bajo las directrices de la ciencia (impuesta desde los llamados países desarrollados) que desmorona sus formas de sociabilidad, sus economías, sus recursos naturales, así como sus comunidades indígenas y campesinas.

Desde modos muy desiguales ocurre algo análogo en los países del hemisferio Norte, donde las consecuencias adversas en el orden social y ambiental, ocasionadas por el desarrollo científico-tecnológico, están cobrando protagonismo en los debates públicos (Lanz, R., 2010).[17] Situación que demanda al conocimiento científico para que se imbrique con otros saberes legos, filosóficos, e inclusive éticos.

La ecología de saberes, desde sus fundamentos, deja entrever que no hay

ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular (...) En otras palabras (...) la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida; puede ser el punto de llegada, (De Sousa, p.44)[11]

el cual se alcanza como resultado del rastreo de una reorientación más humana del nexo educación-territorio. Para lograr tal propósito, las instituciones educativas deberán contar con entidades orgánicas específicas concebidas como “espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (De Sousa, p. 45),[10] dando respuestas pertinentes tanto a las necesidades de los referidos grupos como del Estado, para la ejecución mancomunada de proyectos que sean de interés colectivo.

Dichos proyectos serían abordadas de manera conjunta a través de intercambios dialéctico comprensivos e intersubjetivos. Así, se conformarían equipos de trabajo que abarquen a todos los involucrados, los cuales diseñarán el proyecto y la metodología para su desarrollo. Vale destacar que los implicados podrían ser “integrados en las actividades curriculares ... de formación para los estudiantes que deseen participar ... y los trabajos de final de curso pueden incidir sobre los resultados de esa participación”. (De Sousa, p. 46)[10]

Los equipos de trabajo, conformados desde el vínculo educación-territorio, serían una muestra de democratización de la ciencia y la investigación. Pero cabe señalar, que dicho vínculo no deberá asumirse en el sentido de prestación de servicios. Por el contrario, ha de constituirse en potencial de creación, cocreación y recreación de vasos comunicantes entre los

actores educativos y los comunitarios que contribuyan en la generación de solidaridades y de una ciudadanía activa.

Desafíos epistemológicos para la educación contrahegemónica desde la ecología de saberes

La ecología de saberes, planteada por De Sousa (2010),^[11] nos invita hacia la transformación de las representaciones científicas, culturales y políticas de la educación tradicional y generar una nueva estructura de prácticas formativas e investigativas capaces de leer los cambios y las demandas del entorno social. Ante la carencia de una perspectiva de construcción social del conocimiento, se hace necesario superar la hegemonía del conocimiento científico e iniciar la discusión para promover una cultura de producción de saberes a través de la investigación. Por tanto, se requiere un ejercicio reflexivo y autocrítico por parte de los actores educativos para definir su nuevo papel al interior de la cambiante sociedad del siglo XXI.

Los actores educativos, con base en lo anterior, han de asumir el desafío de trabajar a favor de la condición humana, de la cultura. Por ello la educación contrahegemónica deberá ser un sembradío de ideas, propuestas, sueños, esperanzas, en beneficio de la solidaridad, la diversidad y la identidad cultural latinoamericana y carieña. Se trata, entonces, de sumar esfuerzos en pro del futuro que se encuentra en las aulas, los estudiantes, y de los que hacen vida más allá de los muros institucionales, los colectivos sociales.

El tiempo presente demanda de la educación el compromiso de sus actores, sobre todo de sus docentes, para asumirla como el recurso esencial para conocer y sentir la sociedad, coadyuvando en la transformación y el crecimiento espiritual de sus conciudadanos, así como atender sus planteamientos para poder marchar al ritmo de su época. Empero, dichas premisas no serán viables si los docentes no se hacen acreedores de otro tipo de pensamiento, un pensamiento posabismal, que inicie

desde el reconocimiento de que la exclusión social en su sentido más amplio adopta diferentes formas según si ésta es determinada por una línea abismal o no-abismal, y que mientras persista la exclusión abismalmente definida no es posible una alternativa poscapitalista realmente progresiva (...) El pensamiento posabismal (...) implica una ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar. (De Sousa, p. 32)^[9]

Lo anterior demanda fortalecer el papel de los colectivos académicos en la reorganización y transformación de la educación, desde un modo de pensar inclusivo, participativo y protagónico, en otras palabras, luchar para que la educación contrahegemónica se asemeje a sus docentes, estudiantes, a la comunidad en la que está inserta. Una educación contrahegemónica que sea innovadora respecto a su ámbito territorial, que incorpore el trabajo vivo con la comunidad.

Desde la ecología de saberes se tienen, al menos, tres razones por las cuales la categoría territorial debería ser incorporada en la concepción de la nueva educación; estas son:

- Acoplamiento estructural: entendido como una historia de interacciones recurrentes que guían a una congruencia estructural entre dos o más sistemas (Maturana, H., Valera, 1998);[18] desde esta mirada se reafirmaría un sentido de pertenencia para asumirse como parte del contexto donde se encuentre.
- Lo regional como mediador de lo global: la transformación de las estructuras sociales alude al proceso de modernización de las instituciones y que implica “la extracción de las relaciones sociales de sus circunstancias locales y su rearticulación en regiones espacio-temporales indefinidas” (Giddens, A., 1997, p. 29).[16]
- Un desarrollo de lo real y lo humano: la educación debe estar al frente de la recuperación de la vida territorial, en otras palabras, el rescate de los auténticos sujetos del desarrollo en su disposición geográfica con quienes comparten un destino común.

La mirada territorial, con base en lo anterior, invita a considerar y asumir los saberes, vivencias y experiencias de los actores presentes en el ámbito regional. Al integrar este último, desde la ecología de saberes, la educación contrahegemónica podría concebirse como medio cultural, sirviéndose de las potencialidades de su entorno, que reciba cultura desde la comunidad, a la vez que emana cultura hacia la comunidad. Dicha imbricación, educación – territorio, permitiría el reconocimiento de la diversidad epistemológica entendida como “la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (De Sousa, p. 50).[11]

Reconocer la diversidad epistemológica, por tanto, coadyuvará para marcar distancia de la lógica disciplinaria, pilar de la educación tradicional, que niega o rechaza la cultura social. Si la formación es tarea de todos, entonces, tanto los actores educativos y sociales han de convocarse para participar en la concepción y construcción de la educación que se anhela.

En este sentido, “las orientaciones de las estructuras de dirección deben ser una guía para la acción y nunca un esquema rígido; y el protagonismo de los actores . . . y su entorno han de ser determinantes” (Velázquez, E., 2015, p. 8).[22] Razón por la cual, dichas orientaciones deberán permitir que en la praxis educativa y cultural se asuma una conceptualización que entrañe, de manera particular, el currículo como integral, flexible, abierto y contextualizado.

El currículo en la educación contrahegemónica, por tanto, ha de estar impregnado con la vida de los colectivos académicos y la de la sociedad en general, dado que docentes y estudiantes permanentemente interactuarán con la comunidad, sumado al hecho que el contenido de la educación alcanza su patrimonio en el cotejo de los valores, normas, sentimientos, actitudes, entre otros rasgos por formar en los estudiantes, donde no debe ausentarse lo local en cada contenido. Aspecto que permitirá que fortalecer, en la institución educativa, el rol como ámbito para la formación de los sujetos a través de la colaboración de todos los sectores comunitarios. Al respecto, Echeverri y López expresan que

lo formativo y lo instructivo requiere, entonces, enlace: formativo-instructivo, instructivo-formativo. El enlace es una cuestión institucional que requiere siempre mantener

la tensión, es decir, se necesita una permanente actitud académica de lucha entre las disciplinas específicas, los saberes básicos y las competencias profesionales (Echeverri, G. y López, B., 2009, p. 24)[13]

El papel del docente, en la idea anterior, no está ausente y es de suma importancia, es por esto que deben asumirse como comunidad socio-educativa

que define, en relación con el medio, con los saberes científicos y con la institucionalidad, qué es enseñable de los saberes y cómo hacerlo de una manera que produzca mejores aprendizajes entre los estudiantes que se pretenden formar e instruir. Plantearlo de esta manera supone entender el currículo (...) como una responsabilidad de los profesores en sus comunidades, no como una decisión de los técnicos del currículo, así éstos sean expertos de alto nivel. (Echeverri, G. y López, B., p. 36)[13]

Estos planteamientos han de ir en paralelo con la reflexión institucional, ya que influirá en la manera cómo se concebirán los actores de la comunidad socio-educativa. La importancia, y pertinencia, del currículo como uno de los fundamentos de la educación contrahegemónica, además de sistematizador de conocimientos traducibles en planes de estudio, debe hacer que su abordaje sea prioritario cuando se piensa qué rol jugará la nueva educación en su ámbito territorial.

Lo anterior, vale decir, será posible a través de la propuesta de políticas educativas, las cuales se concretarían como un proyecto formativo – investigativo que permita “buscar formas plurales de conocimiento” (De Sousa, B., 2011, p. 17)[12] y mostrar cómo deberá ser la educación contrahegemónica para dar cumplimiento a su misión y visión. Contendrá, dicho proyecto, lo que se anhela alcanzar y la ruta para lograrlo, posibilitando durante su desarrollo un clima participativo y protagónico, dado que es necesario incorporar y articular las potencialidades, inter y extraeducativas, ya que éstas

juegan un papel de primer orden (...) constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz. (Sahonero, M., 2012, p. 44)[21]

Tal horizonte, requiere de la incorporación tanto de los actores educativos como sociales en la elaboración de propuestas, el diseño de estrategias, entre otros recursos necesarios para la transversalización, contextualización y sistematización de conocimientos, saberes y vivencias que posteriormente se transmutarán en dispositivos esenciales para el quehacer educativo. Sin embargo, esta visión no sería posible si no es elaborada, y a la vez asistida, con la contribución de los actores antes mencionados.

En este complejo contexto de la institución educativa, y desde la perspectiva de la ecología de saberes, se tienen algunos de los retos por afrontar entre las que destacan, según Zerda (2005):[23]

- Reflexionar y diseñar las características de una nueva estructura formativa que aporte respuestas pertinentes a la realidad social, política, económica y cultural a nivel local, nacional y regional.
- Debatir sobre el alcance de los proyectos de investigación y cómo estos se deberán incorporar a las sociedades, en la nueva realidad laboral y en los desafíos globales de la sociedad del conocimiento y la información.
- Impulsar institucionalmente una cultura de generación y transversalización del saber, en lugar de la arraigada actitud del consumo y repetición del conocimiento científico.
- Erigir la educación en andamiajes de los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, entre otros, que discurren en la sociedad.
- Concebir otros modos de relación interinstitucional que coadyuven para superar el aislamiento y dinamicen la imbricación territorial.
- Avizorar que tipo de educación se quiere bosquejar a nivel regional, nacional, latinoamericano y caribeño.
- Consolidar entidades orgánicas específicas que sirvan como escenarios para encuentros dialéctico comprensivos e intersubjetivos, donde los colectivos académicos y los grupos sociales intervengan sin posiciones jerárquicas, y todos sean simultáneamente enseñantes y aprendices.

Tales premisas dejan entrever que la educación contrahegemónica tendrá “por misión el ofrecer las bases del conocimiento de la cultura, siendo ante todo el enlace de transmisión y de transformación del conjunto de saberes, ideas y valores de la cultura” (Morin, E., 1997, p. 5), [24] así

podrá volverse un lugar de aprendizaje de la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, del diálogo entre el arte y la ciencia, eje de la reunificación entre la cultura científica y la cultura artística (...) será el hogar de un nuevo humanismo” (Nicolescu, B., p. 98). [20].

En este contexto, la educación se encontraría frente al desafío, quizás el mayor de todos, de pensarse a ella misma, asignándose la labor de dilucidar su sentido institucional, comunitario, cultural e histórico.

Conclusiones

Para que la educación contrahegemónica pueda afrontar los desafíos epistemológicos que brotan de este siglo (y los venideros), y poder contribuir con un proyecto que permita subsanar las necesidades y problemáticas sociales generadas por el capitalismo, es necesario que fomente

políticas epistémicas basadas en el reconocimiento y valoración de los distintos saberes que circulan en el ámbito social. Se trata de liberarse de las limitaciones que provoca la ciencia moderna para asumir una mirada más compleja de la realidad, fundada en principios como la libertad y la diversidad.

Estos principios implicarían, por un lado, la crítica al mito altivo del conocimiento científico y, por el otro, la necesidad de reconocer como iguales los modos de producción del saber originados en escenarios diferentes a los académicos, considerados como espacios exclusivos de formación científica y epistemológica. El reconocimiento de otros saberes es una invitación para hacer visibles formas de conocimiento, sobre todo aquel marginado o periférico, generado en diversos contextos cuyos cultores luchan contra la diferenciación desigual, la discriminación epistémica y el cientificismo.

La ecología de saberes, como referente teórico desde donde la educación contrahegemónica pueda encarar los desafíos epistemológicos, ofrece la posibilidad de eliminar las jerarquías abstractas, el principio beligerante de autoridad única de la ciencia moderna, y sienta las bases para unas relaciones en condiciones de igualdad con los actores sociales. Así, el conocimiento se transformaría en un nuevo sentido común portador de esquemas mentales basados en la justicia y la solidaridad.

Lo anterior conlleva la toma conciencia de que no solo hay una pluralidad inagotable de saberes, sino que éstos son tan legítimos y válidos como el conocimiento científico. La imbricación entre saberes, en consecuencia, abre espacios de interconocimiento e interreconocimiento que atenderían, entre otras cuestiones, al modo en que las políticas producen, ordenan y clasifican la realidad poniendo en evidencia la relación entre saber-poder.

Las aquí presentadas son algunas reflexiones que podrían promover otro horizonte para la educación en el que la formación, la investigación, la vinculación territorial, la diversidad cultural y el pensamiento no estarían al servicio exclusivo de las estructuras de la ciencia moderna, sino al de una praxis liberadora para una vida en colectivo. Tal horizonte, no es una labor sencilla porque en ella están implicadas cuestiones epistemológicas, económicas, políticas, culturales y sociales de gran trascendencia. Sin embargo, mientras la lucha por la justicia, la libertad y la diversidad prosigan su marcha, el menoscabo social de la discriminación epistémica podrá ser impugnado.

Bibliografía

- [1] Alfonzo, N. (2004). Hacia una poética de lo efímero: notas sobre la postmodernidad. *Revista Fontus*, N 10, pp. 110-121.

- [2] Becerra, O. (1996). Los efectos perniciosos de la racionalidad instrumental en el espacio escolar y la necesidad de recuperar la educación como el lugar para la confrontación y la búsqueda de nuevos horizontes. En: *Encrucijada educativa. V Congreso Internacional de Pedagogía Latinoamericana y del Caribe*. Caracas: Los Heraldos Negros.

- [3] Capote, M. (2011). Tendencias sociopolíticas en la universidad latinoamericana y venezolana. En: Módulo de Formación Cultura Universitaria. Caracas: Ediciones MPPUE.
- [4] Castro, G. (1998). Hermenéutica y posmodernidad. Revista Apuntes Filosóficos, N 13, pp: 62-77.
- [5] Cubillán, J. (2008). Transescuela: el pensamiento de la complejidad pedagógica. Cumaná: Fondo Editorial UDO.
- [6] De Sousa, B. (2008_a). Nuestra América: hegemonía y contrahegemonía en el siglo XXI. Panamá: Editorial CELA.
- [7] Dussel, E. (2014). 16 tesis de economía política: interpretación filosófica. México: Siglo XXI Editores.
- [8] Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Madrid: Ediciones UNESCO.
- [9] De Sousa, B. (2010_a). Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: Ediciones CLACSO.
- [10] De Sousa, B. (2008_b). La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Caracas: Ediciones Centro Internacional Miranda.
- [11] De Sousa, B. (2010_b). Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur. Lima: Ediciones Biblioteca Nacional del Perú.
- [12] De Sousa, B. (2011). Introducción a las epistemologías del sur. Barcelona: Ediciones CIDOB.
- [13] Echeverri, G. y López, B. (2009). El currículo universitario: una propuesta compleja. Ciudad de México: Ediciones del Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI.
- [14] Freire, P. (1980). La educación como práctica de la liberación. México: Siglo Veintiuno Editores.
- [15] Gadamer, H. (2000). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- [16] Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. Madrid: Ediciones Alianza Universidad.
- [17] Lanz, R. (2010). Diez preguntas sobre transdisciplinariedad. Revista AGORA, N 16, pp. 44-59.

- [18] Maturana, H y Valera (1998). De máquinas a seres vivos. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- [19] Mayz, E. (1974). Esbozo de una crítica de la razón técnica. Caracas: Ediciones USB.
- [20] Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinaria manifiesto. Ciudad de México: Ediciones 7 saberes.
- [21] Sahonero, M. (2012). La UII desde la perspectiva de las tendencias actuales en Educación Superior. En: El desafío de Interculturalizar la Educación Superior: la experiencia de la Red Universidad Indígena Intercultural. La Paz: Grupo Impresor.
- [22] Velázquez, E. (2015). La educación: retos y voluntad política. Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/opinion/2015/01/29/la-educacion-retos-y-voluntad-politica/>. [Consulta: 2016, diciembre, 22]
- [23] Zerda, G. (2005). Gestión, gobierno y cultura política en la universidad boliviana. Revista de Investigación Educativa, N 2, pp. 25-39.
- [24] Morin, E. (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Brasilia: Ediciones del CIRET.