



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

ISSN: 2183-0452

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

Portugal

Estrada-García, Alex
Epistemologias do Sul para uma educação emancipatória
Revista Portuguesa de Educação, vol. 36, no. 1, e23003, 2023, January-June
Universidade do Minho
Braga, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.23880>

Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37474597003>

- ▶ [How to cite](#)
- ▶ [Complete issue](#)
- ▶ [More information about this article](#)
- ▶ [Journal's webpage in redalyc.org](#)

redalyc.org

Scientific Information System Redalyc

Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain and Portugal

Project academic non-profit, developed under the open access initiative

Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora¹

RESUMEN

El artículo desarrolla una argumentación sobre las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos como un medio para emancipar la educación escolarizada. El análisis se enmarca en la sociología de la educación, desde donde nace un diálogo epistemológico sobre las posibilidades para reinventar los procesos de formación educativa, tomando en cuenta las transformaciones continuas de las sociedades y la eclosión de paradigmas, teorías, enfoques en la educación. Se profundiza en una crítica a las epistemologías que han gobernado con certeza los currículos educativos, eliminando los saberes considerados como no científicos, o sea aquellos que no son cuantificables ni medibles para el método científico. En conclusión, para una emancipación de la educación debe reestructurarse los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, se sugiere repensar dichos procesos y orientarlos hacia una educación para la vida con un sentido global y que trascienda los saberes especializados: una educación transdisciplinar.

Palabras clave: Cambio educacional; Colonialismo; Educación humanista; Epistemología; Pedagogía.

1. INTRODUCCIÓN

La educación escolarizada es uno de los motores fundamentales para la emancipación social, por lo que está llamada a reinventarse constantemente con el propósito de generar un espacio propicio para el diálogo de sus actores. Espacios formales como la escuela y la universidad son el foco de atención de las sociedades, ya que es aquí donde se lleva a cabo el proceso educativo. En múltiples ocasiones estos espacios formales son criticados por la función que han venido desempeñando, su fundamento filosófico, epistemológico y metodológico se esquematizan en modelos caducos y se reproducen en el proceso de formación (Estrada-García, 2020).

En los albores de la tercera década del presente siglo, eclosionan diversos problemas que al parecer son más complejos para predecir su existencia, así como para crear respuestas creativas para su solución. En vista de ello, los centros educativos están en el deber de formar seres humanos reflexivos para interpretar y generar soluciones a problemáticas complejas. Por lo que, es elemental pensar desde una perspectiva diferente a la tradi-

Alex Estrada-García¹
Universidad Nacional
de Educación, Ecuador
Universidad Nacional
de Chimborazo, Ecuador

1. El artículo es producto del proyecto de investigación "Filosofía de la educación: Reflexiones para la formación pedagógica transdisciplinar" aprobado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en 2020. <https://bit.ly/3OoXiAC>

cional, ya que esta perspectiva se fundamenta en el paradigma positivista que aún impregnan las bases epistemológicas de las universidades (Estrada-García y Estrada, 2020).

Hasta cierto punto sería de pensar en la posibilidad de refundar las universidades acordes con las necesidades del presente con proyecciones a un futuro incierto. Lo que estamos seguros es que demandará de la creación de espacios en los que coexistan la pluralidad de pensamientos, y se gestionarán bajo los cánones éticos civilizatorios (Walsh, 2017). De esta forma se dará inicio a repensar la educación en general, tomando en cuenta lo político, lo económico, lo filosófico, lo científico, etc.

La sociedad se encuentra frente a la emergencia de un sinnúmero de movimientos sociales, en todas partes del mundo, movimientos campesinos, feministas, indígenas, afrodescendientes, ecologistas, defensores del racismo y la homofobia, etc. Algunos movimientos fundamentados en sistemas culturales no occidentales. A partir de la aparición de estos movimientos, se puede dar la siguiente explicación:

Por un lado, que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico emancipatorio de raíz eurocéntrica ignoró o desvalorizó, y, por otro, que una de esas dimensiones está más allá del pensamiento, en las condiciones epistemológicas que hacen posible identificar lo que hacemos como pensamiento válido. La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo, a lo que llamo epistemicidio, y, por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno. (Santos, 2010a, p. 7)

Principalmente, se hace énfasis a una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, y esa crisis se manifiesta de varias maneras, una de estas, según Santos (2010a), es la pérdida de los sustantivos críticos que poseía esta teoría, pues era propietaria de un conjunto vasto de sustantivos que marcaban la diferencia con relación a las demás teorías convencionales, y en los últimos años esta teoría tuvo un declive, y pasó a caracterizarse por vía de los adjetivos con que califica los sustantivos propios de las teorías dominantes convencionales. Por ejemplo, las teorías convencionales cuando hacen uso de los conceptos, tales como 'desarrollo', 'democracia', 'innovación'; la teoría crítica tiende a abordar como 'desarrollo sostenible o alternativo', 'democracia participativa o participación ciudadana en la democracia', 'innovación disruptiva'.

La presente investigación se justifica por ser una propuesta epistemológica revitalizadora en la educación, pretende teorizar fundamentos para repensar la praxis docente y fomentar el desarrollo integral del ser humano. En tal sentido, el objetivo es analizar las Epistemologías del Sur como un elemento constitutivo de la emancipación de la educación escolarizada para descolonizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 BREVE INTRODUCCIÓN A LOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS

La sociedad enfrenta y vive en un tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles. Los horizontes de posibilidades para una emancipación y reconfiguración epistemológica están más limitados. Desde hace muchos años atrás, Dussel (1995) propuso la categoría de transmodernidad como una alternativa a la pretensión eurocéntrica de que Europa es la productora original de la modernidad. A partir de esta idea, el pensador Quijano (2014) discierne que la constitución del ego individual diferenciado es lo nuevo que ocurre con Latinoamérica y es la marca de la modernidad, pero tiene lugar no solo en Europa sino en todo el mundo que se configura a partir de Latinoamérica.

La epistemología occidental se ha reproducido de manera rápida en toda la civilización, creando un colonialismo en la forma de pensar, de actuar y de vivir de las sociedades. Hasta cierto punto, han eliminado los conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos a teorías o paradigmas eurocéntricos. En este sentido, García (2009) denomina a esta colonialidad como:

Narrativa modernista y teleológica de la historia, por lo general adaptada de los manuales de economía y de filosofía, creará un bloqueo cognitivo y una imposibilidad epistemológica respecto a dos realidades que serán el punto de partida de otro proyecto de emancipación, que con el tiempo se sobrepondrá a la propia ideología marxista: la temática campesina y étnica del país. (p. 482)

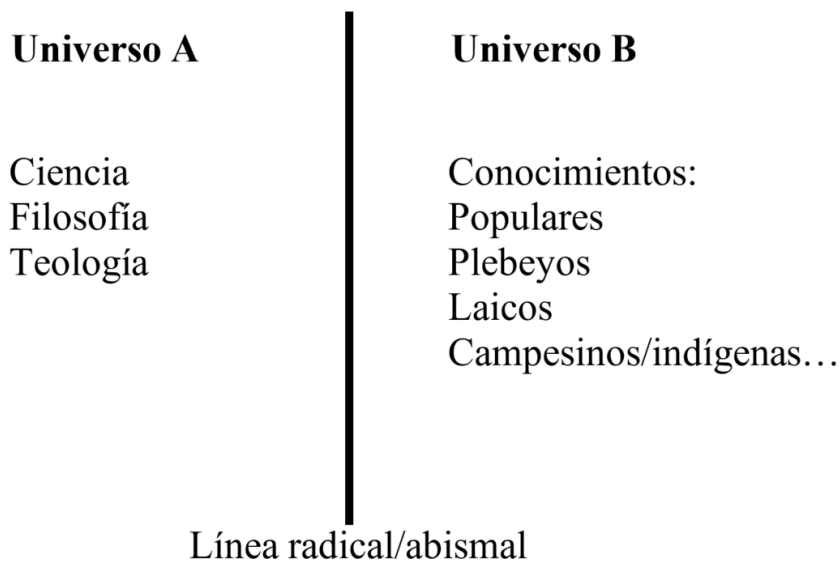
Ante esta emergencia, la realidad exige pensar lo impensado, o sea asumir la sorpresa como acto constitutivo de la labor teórica², pero hay que tener en cuenta que ninguna teoría vanguardista se va a flexibilizar para repensar y asumir una sorpresa, por lo que es necesario crear trabajos teóricos que acompañen a la transformación social, cuestionando su accionar, ampliando simbólicamente sus dimensiones mediante la articulación y la traducción con otros contextos.

2.2 DISRUPCIÓN DE SABERES: DESAFÍOS DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR

Santos (2010a) argumenta que la epistemología occidental fue construida a partir de la dominación capitalista y colonial, y se asienta en el 'pensamiento abismal'. Este pensamiento radica en un sistema de distinciones visibles e invisibles; lo invisible es ocultado por las líneas radicales, lo que genera una división de la realidad, dando origen a un Universo A y un Universo B (Figura 1), estos universos se encuentran separados por una línea radical.

2. Por ejemplo, en el contexto de la educación, la pandemia por Covid-19 irrumpió las certezas que la sociedad poseía. Los efectos influyeron, rápidamente, en la creación e implementación de nuevas prácticas pedagógicas, tales como las clases en línea guiadas por múltiples tecnologías digitales para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje. El fenómeno de la pandemia puso en duda los fundamentos teóricos y metodológicos de los paradigmas que sustentan a la educación, pues no contaba con elementos operativos para enfrentar una educación, en su totalidad, en línea. Los resultados de los dos años de pandemia son la eclosión de nuevas desigualdades, un aprendizaje superfluo, diálogos perplejos, un individualismo interconectado. Por lo tanto, es un claro ejemplo de "pensar lo impensado", pues a la par de la implementación de las nuevas prácticas educativas, 100% en línea, se replantearon algunos sustentos teóricos de los paradigmas que rigen la educación.

Figura 1
Pensamiento abismal



Fuente: Elaboración propia (2021)

La fragmentación de la realidad genera una eliminación del Universo B, se convierte en no existente, y la educación escolarizada se encarga de reproducirlo como no existente; pues la ciencia positivista reproduce esta idea de la realidad. Además, el autor, explica que lo reproducido como no existente, es radicalmente excluido debido a que se encuentra más allá del universo A. Por lo que, el pensamiento abismal hace referencia a la imposibilidad de una presencia compartida de los dos universos (Figura 1), no pueden coexistir.

Refiriéndose al Universo A se reflexiona que ha existido históricamente tensiones entre la ciencia, la teología y la filosofía, pero según Santos (2014), todas ellas comparten lugar en el Universo A, son visibles a la realidad. En el Universo B están los saberes descuidados y rechazados por el Universo A, y se han convertido en formas de conocimiento que no tienen la posibilidad de ser adaptadas a la ciencia, teología y filosofía, por ende, revertir esta situación es el gran reto de la educación emancipadora del presente y del futuro.

En el Universo B, se encuentran los conocimientos plebeyos, campesinos, indígenas, ancestrales, laicos, populares, artísticos, etc. (Figura 1). Los que han sido minimizados, y hasta desaparecidos por el Universo A. Existen muchas causas, pero se hace énfasis en que los conocimientos del Universo B son desconocidos debido a que van más allá de lo verdadero y lo falso, de lo cuantificable y medible, se tornan inalcanzables e inexplicables para la ciencia positivista.

Los conocimientos generados en el Universo B no son reales; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, y en su mayoría se convierten en objetos o materia prima para la investigación científica (Santos, 2014). Y así es como la línea radical del pensamiento abismal crece continuamente y fragmenta la realidad, castigando al Universo B al ocultantismo, puesto que no se somete a la validación por parte de los métodos científicos; ni tampoco se adhiere a los conocimientos surgidos del dominio de la filosofía y la teología. En la misma línea, autores como Morin

(2014) y Nicolescu (2016) están conscientes que la ciencia positivista, guiada por el paradigma occidental limita el conocimiento situando barreras en las diferentes disciplinas y dando validez solo a aquello que se puede cuantificar y verificar.

Retomando a Santos (2018) se explica que la línea etiquetada como abismal (Figura 1) que divide los conocimientos, vista en un sentido lineal se convierten en “líneas que definen las fronteras como cercas y campos” (Santos, 2010a, p.41). Por esta razón, se sugiere apoyarse en la idea de Nicolescu (1994), crear la posibilidad de transgredir estos límites impuestos por las disciplinas, gestionando los conocimientos desde la transdisciplinariedad, donde no se marginará ningún universo (Cfr. Estrada-García et al., 2021).

Con el propósito de hacer frente al pensamiento abismal y a la fragmentación de conocimientos, Santos (2010b) propone una iniciativa epistemológica que se basa en la ecología de saberes y en la traducción cultural. Según Santos (2012) la traducción cultural, radica en la necesidad primordial de construir amplias coaliciones para la lucha contra la globalización neoliberal que se expresa con tanta naturalidad en el vivir diario e irrumpe el Buen Vivir. El Buen Vivir es una propuesta política y filosófica, proviene de las palabras indígenas *Sumak Kawsay* (en quechua) y *Suma Qamaña* (en aymara); el significado que deriva de estas palabras es: vida en plenitud, en armonía y equilibrio con la naturaleza y en comunidad (Acosta, 2013; Boff, 2012; Estermann, 2012; Gudynas, 2011). Este pensamiento se lo considera como viejo-nuevo paradigma que incentiva hacia una vida en equilibrio, manteniendo una relación armoniosa entre personas-comunidad-sociedad y sobre todo con la *pachamama* (Madre Tierra).

Desde la India, se registra que existe una modalidad similar de combinación de la integridad cultural que se esfuerzan por lograr una justicia social. A esta idea se lo llama *dharma común*, y según Khare (1998), está basado en:

La igualdad espiritual de todas las criaturas, promueve tradicionalmente un sentido compartido de cuidado mutuo, rechazo de violencia y el daño y de una búsqueda de la equidad. Tradicionalmente promueve actividades para el bienestar público y atrae a los reformistas progresistas. Los defensores de derechos humanos pueden establecer aquí, un impulso convergente específicamente indio. La ética de *dharma común* también es perfectamente adecuada para los reformistas sociales intocables. (p. 258)

Esta noción hindú, proporciona posibilidades para una integración cultural y hacer frente al creciente localismo globalizado. Por otro lado, facilitaría una reivindicación de los derechos humanos y abriría la posibilidad de una revisión de la tradición de estos, para articular demandas formuladas desde otras perspectivas culturales, de esta forma no se reduce solo a lo estipulado tradicionalmente, sino se tomaría en consideración las nuevas posturas de la sociedad.

Las experiencias sociales están constituidas por diversos conocimientos, cada uno con sus propios criterios de validez, concretamente, están constituidas por conocimientos rivales, por lo que hoy en día es fundamental

articular diversas formas de ser, actuar y convivir. En la actualidad, no existe una epistemología global, o una teoría general; pero tampoco es necesario, debido a que estamos frente a una diversidad inagotable, por lo que cualquier teoría o epistemología generalista, no podrá abarcar toda la realidad.

Además de la traducción cultural, se había mencionado la ecología de saberes para un aprendizaje desde el Sur, a través de la creación de una epistemología del Sur. Para Santos (2010b), esto:

Confrontaría la monocultura de la ciencia moderna con la ecología de saberes. Es una ecología porque está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento. (p. 49)

De esta manera la ecología de saberes se convertirá en una epistemología posabismal, no generalista; cabe aclarar que esta ecología no desacredita el conocimiento científico, su uso es contrahegemónico, lo que representa la exploración de la pluralidad interna de la ciencia, traducida a prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles por las epistemologías poscoloniales. Además, la ecología de saberes promueve la interacción entre conocimientos científicos y no científicos.

3. MÉTODO

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, ya que “se enfoca en comprender los fenómenos, (...) en un ambiente natural” (Hernández et al., 2018, p. 59), en este sentido, el alcance es exploratorio y descriptivo. En primera instancia, se organiza categorías para el análisis bibliográfico (Tabla 1), teniendo como eje central las obras de Boaventura de Sousa Santos, debido a que él es el principal exponente de las Epistemologías del Sur. El análisis de la literatura especializada se realizó con el software de análisis cualitativo Atlas ti 8.0.

Tabla 1
Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Epistemologías del Sur	Definición
	Características
Modos de producción de ausencias en la racionalidad occidental.	Monocultura del saber y del rigor.
	Monocultura del tiempo lineal.
	Monocultura de la clasificación social
	Monocultura de la escala dominante.
	Monocultura del productivismo capitalista.
Sustitución de las monoculturas por las ecologías.	Ecología de saberes.
	Ecología de las temporalidades.
	Ecología del reconocimiento.
	Ecología de la trans-escala.
	Ecología de las productividades.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Mediante el análisis de las categorías y subcategorías propuestas se determina el aporte de las Epistemologías del Sur al campo de la educación, de esta manera se arguye que proporcionan un fundamento epistemológico para la emancipación de los procesos de formación, así como también la reivindicación de los deberes y funciones de la educación dirigiéndoles hacia las necesidades sociales, políticas, económicas, culturales de las sociedades.

4. RESULTADOS

4.1. ¿QUÉ SON LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR?

El término epistemología proviene del griego *episteme*: saber, conocimiento, ciencia y *logos*: discurso. En sus inicios, la epistemología se centra en la crítica del conocimiento científico, en la actualidad, se enfoca en el análisis de las condiciones de identificación y validación del conocimiento en general. En este sentido, se entiende por epistemología, “toda noción o idea, reflexionada o no, sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido” (Santos, 2017, p.7). Por esta razón, se deduce que toda experiencia social produce y reproduce conocimiento y, al hacerlo, presupone una o varias epistemologías.

Con el propósito de crear alternativas para generar conocimiento, una nueva forma de ver al mundo, revalorizar el accionar de los grupos sociales oprimidos y darles la oportunidad de plantear sus propios términos, Boaventura de Sousa Santos propone las Epistemologías del Sur, estas epistemologías se relacionan con los saberes que emergen de las luchas sociales y políticas y, hasta cierto punto, no pueden ser separadas de esas luchas. Santos (2018) aclara que estas epistemologías no son epistemologías en el sentido convencional de la palabra, puesto que su objetivo no es estudiar el conoci-

miento, ni tampoco la creencia justificada como tal, más bien, el propósito de las Epistemologías del Sur es identificar y valorizar lo que usualmente no es reconocido como conocimiento por las epistemologías dominantes.

Existe una diversidad de formas de conocimiento, creo que coexisten más saberes empíricos que saberes abstractos, pero lastimosamente los saberes no científicos, han sido opacados por las epistemologías dominantes. A lo largo de la historia, se ha observado un cambio acelerado de época, pero hoy en día, pareciera que la sociedad se muestra perdida y sin horizonte ante el dominio de modelos económicos, políticos, educativos neoliberales, donde los grupos de poder imponen políticas instrumentalizadas para alcanzar sus objetivos mercantilistas y coloniales.

En Ecuador se está atravesando una nueva forma de colonialismo, la minería está avasallando los hábitats naturales, contaminando ríos, desalojando pueblos nativos, en fin, destruyendo la naturaleza y diversos ecosistemas. Las políticas públicas responden a un modelo neoliberal, el que guía hacia un declive de la economía del país, la educación cada vez se aleja de su objetivo, el que en sus inicios fue alcanzar el buen vivir como sociedad. Tener una educación de calidad, democrática y gratuita se va tornando cada vez más utópico, puesto que nos enfrentamos a epistemologías fuertes que han dominado por varios años, epistemologías que Santos (2006b), Quijano (2014) y Ramadan (2003) denominan epistemologías coloniales.

Ante la compleja realidad, se aborda teorías, paradigmas, cosmovisiones, etc., para organizar de forma transdisciplinar el conocimiento, e iniciar la construcción de un nuevo camino en la educación, una de estas formas de pensar es la ya mencionada Epistemologías del Sur. Estas epistemologías se enmarcan en el concepto de epistemología, con la única finalidad de resignificar su concepto, “como un instrumento para interrumpir las políticas dominantes del conocimiento” (Santos, 2018, p. 29). Además, el autor nombra a las Epistemologías del Sur como experienciales, puesto que se constituyen de una sistematización de vivencias que tiene el sujeto en la cotidianidad, y permea las metodologías asentadas en el seno científico. Por ejemplo, la sabiduría de los pueblos ancestrales en cuanto a medicina, predicción meteorológica, tecnología entre otras áreas.

¿Por qué es necesario las Epistemologías del Sur en la educación?, se abordan debido a que la academia está frente a una tarea crucial de identificar y discutir la validez de los conocimientos y los saberes que han sido descalificados como tales por las epistemologías dominantes. Las Epistemologías del Sur accionarán mediante lo que Santos (2006b) denomina sociología de las ausencias, o sea reconociendo a los sujetos ausentes como sujetos presentes, y esto será la condición elemental para la identificación y validación de los conocimientos que podrán reinventar la emancipación social y la liberación.

A tener en cuenta, Santos (2008) advierte que al contrastar las Epistemologías del Sur con las de Norte, se puede caer en una imagen reflejada, contrastada o dualista de la imaginación occidental, debido a que las corrientes que dominan a las Epistemologías del Norte históricamente se han centrado en la validez privilegiada de la ciencia moderna.

Estas corrientes se fundamentan y se amparan en las premisas expuestas por Santos (2018), pues considera que:

La ciencia basada en la observación sistemática y la experimentación controlada es una creación específica de la modernidad céntrica occidental, radicalmente distinta de las otras 'ciencias' que se originaron en otras regiones y culturas del mundo. (...) el conocimiento científico, en vista de su rigor y potencial instrumental, es radicalmente diferente de otros saberes, ya sean laicos, populares, prácticos, de sentido común, intuitivos o religiosos. (p. 32)

La concepción epistemológica citada refuerza la excepcionalidad del mundo occidental frente al resto del mundo, por consecuente, contribuye a trazar la línea abismal (Figura 1) que separa a la sociedad, de ahí la necesidad de enfocarse en que la reflexión epistemológica no debe incidir sobre los conocimientos en abstracto, sino sobre las prácticas de conocimientos y sus impactos en otras prácticas sociales.

Las Epistemologías del Sur están en la capacidad de crear y proponer diversas alternativas, puesto que, desde la perspectiva de Santos (2017), tratan de:

Un conjunto de intervenciones epistemológicas que denuncian la supresión de saberes llevada a cabo durante los dos últimos siglos por la norma epistemológica dominante, valora los saberes que existieron con éxito y las reflexiones que han producido e investigan las condiciones de un diálogo horizontal entre conocimientos. (p. 5)

A este proceso horizontal de diálogo de saberes, el autor denomina ecología de saberes. Las principales herramientas de las Epistemologías del Sur son las siguientes: la línea abismal y los diferentes tipos de exclusión social que crea; la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias; la ecología de saberes y la traducción cultural; y, la artesanía de las prácticas.

El sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2014) reflexiona creativamente a partir de las Epistemologías del Sur sobre la realidad que la sociedad está atravesando, para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. Debatido en el ámbito educativo, los educadores están llamados a hacer el esfuerzo por incluir en los currículos aspectos de las Epistemologías del Sur, a su elección, puesto que con estas epistemologías se buscaría la transformación social, política, cultural, ecológica desde las distintas áreas curriculares para el buen vivir, sin descuidar saberes que producen cada uno de los seres humanos.

4.2. MODOS DE PRODUCCIÓN DE AUSENCIAS EN NUESTRA RACIONALIDAD OCCIDENTAL

- a) **Primera Lógica: monocultura del saber y del rigor;** tiene como idea de que el "único saber riguroso es el saber científico, y, por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico" (Santos, 2006b, p. 23). Esta lógica reafirma el dominio de un saber científico cegado de certeza y a la par se agranda el desconocimiento de otros saberes no medibles.

- b) Segunda Lógica: monocultura del tiempo lineal;** defiende el postulado de que “la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante” (Santos, 2006b, p. 24). Con base en esta concepción, el autor manifiesta que además incluye el concepto de progreso, modernización, desarrollo, y hoy en día, globalización. Estas nociones son las que han ido colonizando a las sociedades; organismo como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y en la educación las UNESCO se encargan de reproducirlos y los muestran como únicas alternativas al “supuesto desarrollo” de los países. De esta manera son estos organismos, gobernados por los países más desarrollados, los que toman decisiones y dictan lo que deben hacer los países menos desarrollados.
- c) Tercera Lógica: monocultura de la clasificación social;** “ocultan jerarquías (...) la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia, porque los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son ‘por naturaleza’, y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad” (Santos, 2006b, p. 24). De esta manera se naturalizarán las diferencias. Además, concluye manifestando que la racionalidad perezosa occidental no sabe pensar diferencias con igualdad, por lo que las diferencias son siempre desiguales.
- d) Cuarta Lógica: monocultura de la escala dominante;** “la racionalidad metonímica tiene la idea de que hay una clase dominante en las cosas” (Santos, 2006b, p. 25). Por ejemplo, en la tradición occidental, siempre ha existido esta clase dominante, y se lo conoce con el nombre de universalismo, y que ha pasado a llamarse globalización. Al universalismo, Santos (2006a) lo concibe como toda idea o entidad que es válida independientemente del contexto en el que ocurre; mientras que, globalización es una identidad que se expande en el mundo y, al expandirse, adquiere la prerrogativa de nombrar como locales a las entidades o realidades rivales.
- e) Quinta Lógica: monocultura del productivismo capitalista,** esta monocultura se lo aplica tanto al trabajo como a la naturaleza. Encierra la idea de que “el crecimiento económico y la productividad medida en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza” (Santos, 2006b, p. 25). De esta manera la productividad se reduce a un ciclo de producción, y todo lo demás no cuenta. Todos los modelos de producción económica se basan en el “hacer” del ser humano, desde las escuelas ya se forma el talento humano para desempeñar una función, se desarrollan las competencias profesionales con el propósito de que luego de su formación contribuya al sistema productivo del país. Pero, el ser humano, en la actualidad, ha desarrollado una nueva competencia “el emprendimiento”, este es un modo que auto-esclaviza al sujeto convirtiéndole preso de sus propios deseos, pero le ofrece libertad, es decir, que él es dueño de su tiempo.

A partir de las monoculturas rodeadas de la razón metonímica, peregrina, indolente distingue cinco formas de producción de ausencias o no existencia: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo o estéril.

Todo lo que tiene esta designación no es una alternativa creíble a las prácticas científicas, avanzadas, superiores, globales, universales, productivas. Esta idea de que no son creíbles genera lo que llamo la sustracción del presente, porque deja afuera como no existente, invisible, 'descredibilidad', mucha experiencia social. Si queremos invertir esta situación a través de la Sociología de las Ausencias hay que hacer que lo que está ausente este presente, que las experiencias que ya existen, pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetivos ausentes en objetivos presentes. (Santos, 2006b, p. 26)

El autor invita a abordar las problemáticas desde una sociología de las ausencias, a la que interpreta como una sociología insurgente, puesto que la sociología que se maneja en la actualidad no está en la capacidad de abordar y de trabajar con objetivos ausentes, pues la sociedad está acostumbrada a trabajar con objetivos presentes, es la herencia que se obtuvo del positivismo.

Además, la sociedad ya venía atravesando por una situación de bifurcación, así lo afirman Prigogine (1997) y Wallerstein (1999), cuyo efecto se refleja en el apareamiento de una diversidad de experiencias sociales, las que no pueden ser explicadas adecuadamente por una teoría general. En vista de esto, Santos (2006b) propone un trabajo de traducción, el cual se caracteriza por ser un procedimiento capaz de crear conocimiento a partir de las experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad.

Con la finalidad de crear un punto de reconciliación entre tiempo y espacio, Santos (2006a) reflexiona que, para expandir el presente, es necesario una sociología de las ausencias; mientras que, para contraer el futuro, una sociología de las emergencias. Se reflexiona que, para transgredir los límites temporales, es necesario pensar desde la transdisciplinariedad, debido a que posibilita el "reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Cualquier intento de reducir la realidad a un nivel gobernado por una sola lógica no está en el campo de la transdisciplinariedad"; esto está expuesto en el Artículo 2 de la Carta de Transdisciplinariedad (Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires [CIRET], 1994).

La sociología de las ausencias es la "investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe" (Santos, 2010b, p. 22). De esta manera se intenta transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La idea fundamental de esta sociología es que "no hay ignorancia en general ni saber en general" (Santos, 2007, p. 34). Puesto que, "toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular" (Santos, 1995, p. 25). Ante esta incompletud de saberes, se deduce la posibilidad de

establecer un diálogo epistemológico entre la diversidad de saberes, cada saber aportará al diálogo, la metodología con la que acciona para superar la ignorancia.

Por otro lado, la sociología de las emergencias “consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado” (Santos, 2010b, p. 24).

Para trabajar con la sociología de las ausencias, Santos (2007) sugiere que se debe sustituir las monoculturas, descritas anteriormente, por las ecologías, para tal efecto propone cinco ecologías direccionadas a intervenir en la realidad y crear posibilidades para que las experiencias ausentes se vuelvan presentes.

a. Ecología de saberes. Con la finalidad de cuestionar la *Primera Lógica: monocultura del saber y del rigor*, propone la ecología de saberes, pues es necesaria para la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que se manifiestan creíblemente en los contextos sociales, y son excluidos o entendidos como no existentes por la razón metonímica³. “Esa credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo, con el saber científico” (Santos, 2007, p. 39). Ante esta realidad, Collado y Apolo (2018) discernen que la ecología de saberes se basa, principalmente, en que ningún conocimiento es completo y total, de ahí nace la necesidad de crear un diálogo epistemológico entre diversos saberes. Además de que la ecología de saberes permite superar la monocultura del saber científico, ayuda a cambiar la idea de que los saberes no científicos son alternativos al saber científico. Acciona una reorganización del cuadro epistemológico de saberes, donde no se jerarquizan los *epistemes* obtenidos de las teorías, paradigmas, cosmovisiones, y otros saberes interpretados por la ciencia moderna positivista como plebeyos.

b. Ecología de las temporalidades. Esta ecología es planteada como alternativa a la lógica de la monocultura del tiempo lineal, la que es, según Collado y Apolo (2018), primitiva, tradicional, simple, pre-moderna, obsoleta o subdesarrollada a las diferentes formas de simultaneidad. Por esta razón, la monocultura del tiempo lineal debe ser “confrontada con la idea de que el tiempo lineal es una entre muchas concepciones del tiempo y de que, si tomamos el mundo como nuestra unidad de análisis, no es siquiera ni la concepción más practicada” (Santos, 2007, p. 40). La necesidad de abordar las diferentes concepciones del tiempo nace del hecho, resaltado por Koselleck (1985), y también, Marramao (1995), de que las sociedades entienden el poder a partir de las concepciones de temporalidad que en ellas circulan. Por otro lado, siempre hay que tener en cuenta que aparte del tiempo lineal, existen otros tiempos, por ejemplo, los campesinos tienen tiempos estacionales (circular, cíclico, etc.) que son utilizados para la agricultura, etc.

3. Santos (2006b) explica que la razón metonímica es aquello que está obsesionado por la idea de la totalidad bajo la forma de orden, en donde hay una sola lógica que gobierna tanto el comportamiento del todo como el de cada una de sus partes.

Es esencial manejar la ecología de temporalidades para no reducir la realidad solamente al tiempo lineal, esta ecología sirve “para ampliar la contemporaneidad, porque lo que hicimos con la racionalidad metonímica es pensar que encuentros simultáneos no son contemporáneos” (Santos, 2006b, p. 27). Concordando con lo citado, se arguye que para convivir en armonía se debe respetar la temporalidad de cada forma de sociabilidad, puesto que, si obviamos lógicas distintas a la de ciertos conglomerados de personas, se estaría reduciendo al tiempo lineal. Para liberar y reconstruir las prácticas temporales, Santos (2007) sugiere a la sociología de las ausencias ya que brinda la posibilidad de abordar las prácticas sociales, y reconstruir su temporalidad propia, y a partir de allí, pueda desarrollarse de forma autónoma.

- c. Ecología del reconocimiento.** Tercera Lógica de producción de ausencias, es la monocultura de la clasificación social. Hace referencia a la distribución jerárquica de las personas en función de su raza, sexo, situación económica, etc. (Collado & Apolo, 2018). A vista de esta monocultura, la relación de dominación es una consecuencia natural, y no se le caracteriza como producto de la jerarquía planteada, por ende, se da la naturalización de las diferencias. Para superar esta lógica, Santos (2006b), propone descolonizar las mentes para producir algo propio, de cada cultura, que distinga una diferencia, de lo que es entendido como producto de una jerarquización y lo que no lo es. Además, el autor reflexiona que solo se debe aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean destruidas. Por ejemplo, la colonialidad del poder capitalista moderno y occidental, al que se refieren autores como Dussel (2001), Quijano (2000) y Mignolo (2003), consiste en identificar diferencias con desigualdades (Santos, 2006b), al mismo tiempo que se invalida el privilegio de determinar quién es igual y quién es diferente. Otro ejemplo, en el campo de la educación se observa que en el currículo se jerarquiza y se da valor solamente a los saberes científicos, descalificando al resto de saberes (artísticos, musicales, plebeyos, ancestrales, religiosos, etc.), esto crea una fisura entre la escuela y la sociedad, la escuela forma futuros profesionales desapegados de saberes no científicos, y posteriormente los saberes descuidados van desapareciendo por la falta de práctica en la educación escolarizada. En la ecología del reconocimiento, la sociología de las ausencias se confronta con la colonialidad, tratando de establecer una articulación entre el principio de igualdad y el principio de diferencia (Santos, 2006b), creando un espacio para la existencia de las diferencias iguales, lo que sería entendido como una ecología de diferencias creada a partir de reconocimientos mutuos.
- d. Ecología de la trans-escala.** La cuarta lógica, la de la escala global, es confrontada por la sociología de las ausencias a través de la recuperación de que, lo local no es efecto de la globalización hegemónica (Santos, 2006a). En el contexto de esta ecología es necesario que lo local sea conceptualmente des-globalizado con la finalidad de identificar que en él no haya sido integrado la globalización

hegemónica. Lo que es integrado, lo denomina globalismo localizado, o sea, el impacto específico de la globalización hegemónica en lo local (Santos, 2000). La sociología de las ausencias, en esta ecología, trabaja para poner en marcha un ejercicio de imaginación cartográfica con el objetivo de ver, en cada escala de representación, más allá de lo que a simple vista muestra, ir a navegar también en lo que oculta (Santos, 1995), por un lado, puede ser para lidiar con mapas cognitivos que operan paralelamente con diferentes escalas, y por otro, para detectar articulaciones locales-globales. Las ecologías de las trans-escalas, según los pensadores Cabrera et al. (2014) serán necesarias para identificar las relaciones de inter-retro-actividad entre diferentes escalas, global y local. En la educación se traducen en valorar otros saberes que son marginados por la ciencia positivista, saberes que nacen de contextos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, de vivencias entre los miembros de la comunidad educativa, y, además, saberes que son el resultado del cuestionamiento de la verdad, donde rompieron el paradigma dominante y trascendieron los límites impuestos por las disciplinas.

- e. **Ecología de las productividades.** En el campo de la lógica productivista, la sociología de las ausencias radica en la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción (como las organizaciones económicas populares, las cooperativas obreras, la economía solidaria, etc.), que la ortodoxia capitalista de la productividad ha desacreditado (Santos, 2006a). En esta ecología, la sociología de las ausencias cuestiona directamente el paradigma del desarrollo y del crecimiento económico infinito y la lógica de la primacía de los objetivos de acumulación sobre los objetivos de distribución que sustentan el capitalismo global (Santos, 2006b). Se tiene claro que este paradigma acompañado de esa lógica nunca se preocupó por buscar nuevas formas de producción, solo descalificaron para mantenerles en relación de subordinación. En vista de esto, se pretende, con la sociología de las ausencias, reconstruir lo que está más allá de esa relación de subordinación. Esta lógica, en el ámbito educativo, según Collado y Apolo (2018), pueden reflejarse en:

La primacía de políticas públicas donde prima la cuantificación, en lugar de los espacios de diálogo. Además, esta producción en masa de los estudiantes hacia una inserción laboral conlleva un enfoque que obedece a la lógica de la economía capitalista, y no a la formación integral del ser humano. (p. 74)

La finalidad de la educación que se ofrece en los centros educativos se enfoca en crear profesionales con competencias direccionadas a desarrollar funciones en un cierto ámbito, por ello los modelos educativos basados en competencias, son cuestionados constantemente, puesto que responden a los intereses del capitalismo, descuidando el desarrollo integral del ser humano.

El objetivo de la sociología de las ausencias en cada uno de los cinco campos denominados como 'ecologías', es mostrar la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y hacerlas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas dominantes. También, Santos (2006b) da a conocer que lo que existe en común entre las cinco ecologías es la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe.

Apegado a las ideas recogidas de las diferentes investigaciones de Santos (2000, 2006a, 2006b, 2010b), se entiende que la sociología de las ausencias tiene lugar cuando existe una confrontación con el sentido común científico tradicional. Para ser llevada a cabo la sociología de las ausencias es esencial tener imaginación sociológica, por lo que distingue dos tipos de imaginación: (1) imaginación epistemológica, (2) imaginación democrática. La primera imaginación permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las diferentes prácticas, mientras que la segunda imaginación posibilita el reconocimiento de las diferentes prácticas y actores sociales.

Las dos imaginaciones tienen una dimensión deconstructiva y una dimensión reconstructiva. La dimensión deconstructiva corresponde a la crítica de las cinco lógicas de la razón metonímica (des-pensar, des-residualizar, des-racionalizar, des-localizar y des-producir), por su parte, la dimensión reconstructiva es creada por las cinco ecologías antes descritas.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, para una emancipación de la educación desde la perspectiva de las Epistemologías del Sur es preciso reestructurar los modelos educativos, repensar a partir de otras bases epistemológicas acorde con las necesidades actuales, de nada servirá cambiar de modelos o currículos educativos sino se innova la forma de pensar, actuar, vivir y convivir. Hay que trabajar en las aulas de clase respetando la diversidad de pensamiento, cada ser humano está ligado a sus propios rasgos culturales, por consecuencia, coexisten múltiples formas de pensar, y es ahí donde se acciona con las ecologías propuestas por Boaventura de Sousa Santos.

El objetivo principal de toda escuela debe ser brindar una educación para la vida con un sentido global sin descuidar la riqueza local, que trascienda los saberes especializados y cuantificables. Esto demanda incluir contenidos culturales, perspectivas filosóficas y epistemológicas, expectativas de innovación y tomar en cuenta las necesidades de la ciudadanía de tal forma que se promueva la igualdad y la equidad. De esta manera la educación está en la capacidad de ofrecer posibilidades y herramientas de transformación social.

Para una transformación educativa epistemológica, las actuaciones de los organismos que direccionan la educación deben estar pensadas desde una estrategia a largo plazo y bajo principios emancipatorios teniendo como pilares fundamentales la justicia social y la dignidad humana. Es sabido que no sirve de mucho reproducir patrones y conductas del siglo pasado, los

problemas del pasado se han transformado y se muestran más complejos. Para enfrentar, el sentido crítico y las prácticas éticas deben estar inmersas en los procesos de formación y en las vivencias cotidianas.

Es importante recuperar la utopía y la imaginación como factores que crean un espacio para la innovación en la educación. En el contexto de ese proceso de innovación se sugiere establecer un horizonte emancipador que gestione las monoculturas descritas y haga lo posible por recuperar el protagonismo de los saberes locales ante el reinado de las epistemologías eurocéntricas. Por lo que, la construcción de una sociedad inclusiva dependerá de la instauración de nuevos valores centrados en la idea de que la comunidad educa y se educa para preservar la vida en el planeta.

Además, para este proceso de emancipación no hay que perder de vista que la educación abarca toda la vida del estudiante y sus relaciones con el entorno, no se reduce solo a las aulas de clase, se da en diversos ambientes mediados por factores impredecibles e inimaginables. Por esta razón, es oportuno pensar junto al pedagogo Paulo Freire (1982) sobre una praxis de la Pedagogía Social. De esta manera se retomará las cuestiones que aquejan a la sociedad y han sido marginadas históricamente.

El desafío latente de las sociedades es abandonar esa ilusión de “desarrollo” que se reproduce dependiendo del gobierno de turno, esa es la única vía que tienen para ofrecer como alternativa a la explotación laboral, pobreza extrema, gratuidad y calidad de la educación, daños ecológicos, etc., en sí, hacen creer que es el único modo de vida, el desarrollo basado en la explotación de las sociedades para la obtención del capital.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.
- Boff, L. (2012). La Madre Tierra, sujeto de dignidad y de derechos. *América Latina en Movimiento*, 479, 1-6.
- Cabrera, M., Giraldo-Díaz, R., & Nieto, E. (2014). La universidad colombiana y la innovación desde una Epistemología del Sur. *Entramado*, 10(1), 240-250. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3491>
- Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires (1994). *Carta de la transdisciplinarietà*. Convento de Arrábida.
- Collado, J., & Apolo, D. (2018). Ética y valores: Una perspectiva transdisciplinar desde la Ecología de saberes. In M. Rodríguez & F. García (Coords.). *Otra mirada desde la practica educativa: educación, ética y valores* (pp. 61-78). Universidad Nacional de Educación.
- Dussel, E. (1995). *Teología de la liberación: un panorama de su desarrollo*. Potrerillo Editores.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien: Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. *Polis: Revista Latinoamericana*, 11(33), 149-174. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000300007>

Estrada-García, A., & Estrada, J. (2020). Pensar el conocimiento universitario desde la transdisciplinariedad. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 36-49. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.267>

Estrada-García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(109), 1012–1032. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002801893>

Estrada-García, A., Collado-Ruano, J., Del Río Fernández, J. L., & Tubay, F. (2021). La transdisciplinariedad del currículo para fomentar la equidad social en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador. *Práxis Educativa*, 16, e2118336. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.18336.076>

Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

García, J. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer.

Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, (462), 1-20. <https://bit.ly/3AwwgDH>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Khare, R. S. (1998). The issue of right to food among the Hindus: Notes and comments. *Contributions to Indian sociology*, 32(2), 253-278. <https://doi.org/10.1177/006996679803200206>

Koselleck, R. (1985). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. MIT Press.

Marramao, G. (1995). *Poder e secularização: As categorias do tempo*. Editora da Universidade Estadual Paulista.

Mignolo, W. (2003). *Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Morin, E. (2014). *El Método 4: Las ideas*. Cátedra.

Nicolescu, B. (1994). *Transdisciplinariedad, desvíos y derivas*. Arzac.

Nicolescu, B. (2016). Column on Transdisciplinary Realism. *Cybernetics and Human Knowing*, 23(2), 77-85. <https://bit.ly/3OW2A7G>

Prigogine, I. (1997). *The End of Certainty: Time, Chaos, and the New Laws of Nature*. Free Press.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386. <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In D. Assis (coord.). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.

Ramadan, T. (2003). *Globalisation: Muslim resistances*. Tawhid Editions.

Santos, B. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Para-digmatic Transition*. Routledge.

Santos, B. (2000). *A crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Afrontamento.

Santos, B. (2006a). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Cortéz Editora.

Santos, B. (2006b). *The Rising of the Global Left: The World Social Forum and Beyond*. Zed Books.

Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (78), 3-46. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>

- Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur: Para una cultura Política emancipatoria*. CLACSO.
- Santos, B. (2010a). *Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Santos, B. (2010b). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. (2012). De las dualidades a las ecologías. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE.
- Santos, B. (2014). *Las epistemologías del Sur*. Akal.
- Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemología del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. In M. Meneses, & K. Bidaseca (Coords.), *Epistemologías do Sul* (pp.34-51). CLACSO.
- Wallerstein, I. (1999). *The End of the World as we Know It: Social Science for the Twenty-first Century*. University of Minnesota Press.
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In C. Walsh (Coord.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp.17-48). Abya Yala.

i Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnología,
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0001-5278-8221>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Alex Estrada-García
Urbanización de los Ingenieros, 010109.
Cuenca, República del Ecuador
alex.estrada@unae.edu.ec

Recebido em 07 de março de 2021

Aceite para publicação em 05 de julho de 2022

Epistemologies of the South for an emancipatory education

ABSTRACT

The article develops an argument on Boaventura de Sousa Santos' Epistemologies of the South as a means to emancipate school-based education. The analysis is framed in the sociology of education, from where an epistemological dialogue on the possibilities for reinventing educational training processes is born, taking into account the continuous transformations of societies and the emergence of paradigms, theories and approaches in education. It delves into a critique of the epistemologies that have ruled with certainty the educational curricula, eliminating knowledge considered as non-scientific, in other words, knowledge that is neither quantifiable nor measurable for the scientific method. In conclusion, in order to emancipate education, the teaching and learning processes must be restructured, in effect, it is suggested that these processes be rethought and oriented towards an education for life with a global meaning that transcends specialised knowledge: a transdisciplinary education.

Keywords: Educational change; Colonialism; Humanistic education; Epistemology; Pedagogy.

Epistemologias do Sul para uma educação emancipatória

RESUMO

O artigo desenvolve uma argumentação sobre as Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos como meio de emancipar a educação escolar. A análise é enquadrada na sociologia da educação, de onde nasce um diálogo epistemológico sobre as possibilidades de reinventar os processos de formação educacional, levando em conta as contínuas transformações das sociedades e o surgimento de paradigmas, teorias, abordagens na educação. Ela mergulha em uma crítica das epistemologias que têm regido, com certeza, os currículos educacionais, eliminando os conhecimentos considerados como não científicos, ou seja, aqueles que não são quantificáveis ou mensuráveis para o método científico. Em conclusão, para uma emancipação da educação, os processos de ensino e aprendizagem devem ser reestruturados, ou seja, sugere-se repensar estes processos e orientá-los para uma educação para a vida com sentido global e que transcenda o conhecimento especializado: uma educação transdisciplinar.

Palavras-chave: Mudança educacional; Colonialismo; Educação humanista; Epistemologia; Pedagogia.