

Epistemología, educación y poder



Por: Yuri Magnolia Arias Montenegro

“Cada sistema de aprendizaje responde al carácter y a la naturaleza del discurso que los hombres han construido sobre la base de las relaciones consigo mismo y con la naturaleza”

Carlos Pinzón

RESUMEN

Epistemología, educación y poder son conceptos que en el ámbito histórico-social, tienen una relación interdependiente e ínter determinante. Aunque la primera ostenta el carácter de principal dentro de las esferas generales del conocimiento, la segunda pretende el cultivo general de la cultura y el tercero atraviesa inexorablemente el ejercicio intelectual y el saber intercultural, frente a las diferentes formas como nuestra población vive su cotidiana realidad y construye o reconstruye sus visiones de mundo, son posibles de comprender desde el sentido hegemónico de la cultura de Occidente sobre otras maneras de agruparse culturalmente, en su afán por instaurar la civilización, el progreso y la universalización en tierras americanas. Dicho sentido homogenizador y en mayor medida en el ámbito de la escuela y la universidad, ha generado una desvaloración, cuando no

un agresivo desconocimiento del llamado hoy eufemísticamente, “saber popular”, entre los que, para nuestro tema de interés, sobresale el llamado *saber iletrado*, que por amplio, diverso y no caber en los moldes de la enseñanza tradicional, no se le ha reconocido su lugar dentro de una más amplia significación del conocimiento y una mejor comprensión de la *sabiduría*.

Palabras claves: Epistemología, educación, poder, saber otro, cultura, hegemonía, letrado-iletrado.

ABSTRACT

Epistemology, education and power are concepts in historical and social context, have an interdependent relationship and interdependent. Although the first holds the main character within the broad are a soft knowledge, the latter seeks the general cultivation of culture and the third passes inexorably intellectual exercise and intercultural knowledge, facing different ways as our population lives his everyday reality and builds or rebuilds their world views are possible to understand from the hegemonic sense of Western culture on other ways to come together culturally, in their quest to establish civilization, progress and globalization on American soil. This sense homogenizer and more in the field of school and college, has generated a devaluation, if not an aggressive ignorance of today up he mystically called “lore”, among which, to our topic of interest, stands the so-called unlettered know, that broad, diverse and not fit into the mold of traditional educationis not recognized its place within the wider significance of knowledge and a better understanding of wisdom.

Introducción

La definición clásica del término epistemología dice que esta es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza y los límites del co-

nocimiento. Definición que daría a pensar que la epistemología es una actividad “pura” cuyo hacer no se mezcla con ningún otro aspecto de la realidad, del pensar,

del ser social, de los sujetos pensantes, que instalan o que la han instalado como modelos referentes, en fin, pareciera a partir de esta definición que el intento de conocer la realidad se puede dar de manera soberana. Si embargo, si se analiza en un devenir histórico los múltiples paradigmas epistemológicos que han sostenido las diversas corrientes filosóficas, científicas y de la educación, tal pureza resulta cuestionada, porque los modelos epistemológicos que son formulados desde circunstancias sociales, históricas, culturales y aún subjetivas, son concebidos desde teorías específicas y desde consensos sociales.

De la educación se podría hacer la misma afirmación, porque su desarrollo teórico, no ha estado exento de todos los matices dados por determinaciones históricas, culturales, sociales, políticas y económicas. A partir de este presupuesto, el presente ensayo pretende esclarecer los factores que son coincidentes entre la epistemología y la pedagogía, como elementos de dispositivos de poder que han pretendido implantar una hegemonía y una homogenización del saber occidental que se instauró como única forma de conocimiento válido, subordinando a los saberes otros, saberes populares, saberes locales, saberes iletrados. Esta discusión se centra en la relación establecida desde la invasión europea a las Américas, lo cual permite mostrar que la colonización se movió y se sigue moviendo más allá de lo económico y político a lo epistemológico y educativo.

Que la epistemología sea una actividad realizada por humanos y los humanos sean seres históricos, sociales y culturales no hace que la ciencia sea epistemológica. Reconocer estos factores es más bien una invitación a pensar la pregunta ¿qué hace que un paradigma epistemológico sea legitimado como válido y otros no?

La epistemología de la ciencia, por ejemplo, no evita que los científicos además de tener móviles intelectuales, racionales, por ser sujetos, no pueden evitar que su producción teórica científica tenga elementos, que podríamos llamar preteóricos, elementos culturales, idearios e imaginarios personales. Quisiera tomar como guía y ejemplo de esta afirmación, el texto “Isaac Newton, Obra y contexto, una Introducción” escrito por José Granés. No hay duda que los aportes de Newton a la ciencia son numerosos, esto no implica que lo producido por el científico lo sea sólo desde la episteme científica, por el contrario según dice Granés^{1,2} (Granés 2005) en el Newton científico, subyacen diversas preocupaciones de índole espiritual y una clara posición religiosa, que no por ser reconocida le quita peso y rigor a lo descubierto por Newton. Las epistemologías no son sólo teorías de conocimiento

1 Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina, Departamento de Humanidades.

2 Granés, José. Isaac Newton, Obra y Contexto, una Introducción. Edi. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2005. P 23.

que buscan enunciar postulados válidos, acogiéndose a criterios de universalidad y de validez. Además de esto, son sentidos de vida, o más bien, crean sentidos de vida que no son los únicos, porque, a más de lo académico, la vida se desenvuelve en otros espacios como lo cotidiano, lo social, lo cultural. Sin embargo, lo que emana de la academia tiene la característica de ser lo legitimado frente al poder.

La academia es un poder, o responde a un poder. Por ejemplo, Wallerstein en su libro “Abrir las ciencias sociales” (Wallerstein: 1999), muestra que las ciencias sociales surgen enmarcadas por diversos contextos sociales, políticos, académicos, en un momento histórico en el que el concepto de civilización y el de cultura se ponen en discusión, para que desde el pensamiento académico se instaure y legitime, de una vez por todas, la idea de que al continente Europeo, al sentido de mundo occidental, a las formas de conocimiento con pretensiones científicas, les asiste una superioridad natural que habría permitido un desarrollo histórico de occidente sobrepuesto a cualquier otra cultura. Por ejemplo, Weber inicia su discusión en el libro “La ética protesta y el espíritu capitalista” (Weber: 2001) afirmando que sólo en occidente nacieron verdaderas culturas universales. Esta postura, que es más ideológica y política que teórica o epistemológica, es la que subyace en privilegiar las epistemologías científicas como la verdadera forma de producir conocimiento y justificar el euro centrismo, que

justifica a la vez la invasión y la colonización de los pueblos europeos sobre otros y, aunque el nacimiento e instalación de las ciencias sociales corresponde al siglo XIX, podríamos afirmar que, desde el nacimiento de las universidades a finales del medioevo, se generó una forma de pensamiento que hace que el continente europeo se piense a sí mismo como “El civilizador”, el pueblo verdaderamente culto y con historia.

Con este supuesto de ser superiores en lo ideológico, político, teórico, religioso, militar, llega Europa a América. Así, las formas de ser y de aprender, de creer y de organizarse socialmente con las que se encuentran los Europeos en las tierras “descubiertas”, son consideradas inferiores, incultas, idólatras y, desde entonces, se puede decir que la hegemonía política acompaña la hegemonización epistemológica, con ayuda de la “superioridad” militar y un proyecto de aculturización. En “Las venas abiertas de América Latina” dice E. Galeano (1971):

La reina Isabel se hizo madrina de la Santa Inquisición. La hazaña del descubrimiento de América no podrá entenderse sin la tradición militar de guerra de cruzada que imperaba en la castilla medieval, y la iglesia no se hizo de rogar para dar carácter sagrado a las tierras ignotas del otro lado del mar... la expansión del reino de castilla ampliaba el reino de Dios sobre la tierra. Tres años después del descubri-

miento, Cristóbal Colón dirigió en persona la campaña militar contra los indígenas de la Dominicana.³

La supremacía del saber del pueblo europeo sobre las formas de saber de los pueblos americanos no consistió, por tanto, en una superioridad de una epistemología basado en la razón versus formas de saber basadas en el mito; pues como bien lo dice Galeano, los españoles, no sólo encontraron culturas con sistemas políticos, sociales, religiosos, desarrollados, sino que además se encontraron con arquitectos, astrónomos, médicos (chamanes), que en algunos casos superaban en mucho los saberes médicos traídos por los españoles⁴.

América le hereda a Europa la idea de lo culto y lo inculto, de lo civilizado y lo incivilizado, discriminación que cubre las esferas culturales, sociales y por supuesto las epistemológicas. Este prejuicio cultural (sólo Europa, supuestamente, ha tenido una evolución histórica, económica y científica) atraviesa la sistematización de las ciencias sociales, las humanidades y la educación. De ahí que lo que se considera conocimiento esté determinado desde el siglo XIX por la búsqueda de objetividad y de certeza epistemológica. El saber es saber racional y presentado de manera teórica; así pues, los saberes que muestran su

validez en la efectividad no son reconocidos como tal, lo local, se deslegitima, lo universal se instaure como el saber mismo. En este sentido nos ilustra C. Walsh en sus “Reflexiones en torno a las epistemologías descoloniales”:

Son tendencias que suplen la localidad histórica por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales” y que posicionan el conocimiento científico occidental como central, negando así o relegando al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados de lugar y producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas.⁵

Se termina de instaurar de esta manera una hegemonización epistemológica, que niega validades a cualquier forma de saber que no este en el marco de la racionalidad occidental y la manera como la racionalidad occidental se legitima, se trasmite, se impone y se genera es a través de los centros educativos. Según J.I. Bedoya (2005) es desde el estamento educativo que se trasmite el “espíritu científico”; esto es así sin importar qué paradigma epistemológico está vigente, porque la educación basada en el modelo de escuela, (desde la primaria hasta la universidad) a cabalgado sobre el precepto de que la ciencia busca el saber universal y las escuelas enseñan por tanto esta episteme, porque

3 Galeano, Eduardo. *Las Venas Abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1971. Pg. 28.

4 Op.Cit. pg.

5 Walsh, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En: *Nómadas*. Universidad Central. Bogotá. Pg. 103.

la educación misma se pretende ciencia⁶, en la medida en que el proceso educativo pretende llevar de la certeza sensible a la abstracción teórica. De allí que las escuelas y las universidades hayan creado una especie de escalafón de conocimientos que discrimina lo importante pasando por lo menos importante hasta lo nada importante, siendo, claro está, las ciencias puras las consideradas “el verdadero conocimiento”, seguidas de las denominadas ciencias sociales sistematizadas en el siglo XIX, muy posteriormente (hasta hace muy poco) las artes y en el último lugar (ya no catalogado conocimiento sino saber), todo aquello que “la gente hace” agrupado de manera poco elegante bajo el apelativo de “oficio”.

Así, la especialización de la ciencia, incluyendo la educación, su pretendida objetividad, su hegemonización y autolegitimación como conocimiento, implicó una diferenciación entre saberes y conocimientos; siendo los últimos los que se verifican y tienen bases científicas, llegando a su máximo despliegue en la modernidad, que a la vez se instaura como la prueba fehaciente de que Occidente tiene un sentido evolutivo superior con relación a lo demás, sea esto, otras culturas, o inclusive esferas sociales de “occidente” que no se han desarrollado de manera conveniente.

Así podría decirse que frente al concepto de modernidad, nace el concepto de lo “popular”. Según C. Pinzón (2003), en efecto, el pueblo opuso resistencia a lo moderno⁷. Una manera de vencer esta resistencia de lo popular, de lo indio y lo campesino, es la educación. En un principio se educa para civilizar, para culturizar; el concepto de “sacar de la ignorancia” prevaleció por décadas en la educación y tenía como objetivo, justamente, “normalizar”; que no es otra cosa que normativizar, o masificar, ya que la educación es el rasero que discrimina lo culto de lo inculto, lo civilizado de lo incivilizado. Sin embargo, el que la racionalidad occidental, se pretenda como única, o por lo menos verdadera y legítima, no quiere decir que “lo otro” deje de existir, de manifestarse, de renovarse, ni mucho menos que las personas dejen de acudir a estos saberes negados

A partir de esto se podría afirmar que la relación de conocimiento y educación entre Europa y América, ha sido una consecuencia de la relación entre el pueblo colonizador y el pueblo colonizado, es decir, se teje un devenir histórico de hegemonía política, cultural, militar, económica y epistemológica, de los pueblos europeos frente a los subalternados pueblos americanos. Devenir histórico que se hereda tanto en lo político, lo social, lo económico, de la misma manera que se heredó frente al saber y las formas de saber. Así lo

6 Bedoya, José Iván. *Epistemología y pedagogía*. Ecoe Ediciones. Bogotá. 2005.

7 Pinzón, Carlos. *Antropología de la salud*. Instituto de salud pública. Universidad Nacional. Bogotá. 2003. P. 10.

muestra Ángel Rama, cuando escribe que los conocimientos que se adquieren por la vía de la tradición oral y la experiencia fueron subordinados desde la época colonial en el continente americano:

En el centro de toda ciudad [colonial], según diversos grados que alcanzaban su plenitud en las capitales virreinales, hubo una *ciudad letrada* que componía el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes: una pléyade de religiosos, administradores, educadores, profesionales, escritores y múltiples servidores intelectuales, todos esos que manejaban la pluma, estaban estrechamente asociados a las funciones del poder... No sólo la escritura, también la lectura quedó reservada al grupo letrado... La fuerza de este sentimiento urbano queda demostrada por su larga pervivencia. Trescientos años después y ya en la época de los nuevos estados independientes, Domingo Faustino Sarmiento seguirá hablando en su *Facundo. Civilización o barbarie* (1845) de las ciudades como focos civilizadores, oponiéndolas a los campos donde veía engendrada la barbarie.⁸

Ser letrado es ser una persona que sabe, mientras ser iletrado o analfabeta se convierte en un equivalente a ser ignorante, se evidencia que existe una mirada, un

discurso implantado como hegemónico de la letralidad frente a la oralidad y, por ende, de los saberes que se instauran a través de los estamentos educativos, sociales, políticos que son letrados, frente a los saberes que son transmitidos e instaurados de manera oral.

Es claro que “El saber letrado”, como lo denomina Ángel Rama, al ser impuesto como único, niega y elimina otras formas de expresión del conocimiento erigiendo un discurso homogenizador sobre el conocimiento y los espacios donde éste se pone de manifiesto, convirtiéndose, de esta manera, las formas especializadas y escolarizadas de enseñar y aprender, de decir y ser escuchado por medio de las letras, como la forma superior y verdadera frente a cualquier otra. Surgen fronteras que se expanden de lo social a lo geográfico, ser del campo o de las ciudades, ser letrado o iletrado, significa no sólo una eventualidad social o cultural, sino una categoría que determina el valor de la forma de vida, el valor de los conocimientos que se tiene; no sólo como aprecio afectivo de respeto, sino que determina cuanto vale en términos económicos un conocimiento y su ejecución.

En definitiva el saber es sobre algo y hay muchas y diversas maneras de saber. Sin lugar a dudas el saber académico-científico, es una forma de conocimiento valioso, pero se debe reconocer que el saber leer y escribir, como forma de interpretar un código lingüístico, no es por si mismo ga-

8 Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Editorial Ángel Rama. Ediciones del Norte, Hanover. 1984. Pg. 54. Foucault, Michel. *Genealogía del racismo; Genealogía 1, erudición y saberes sujetos*. Editorial Altamira, la Plata. 1996. Pg. 20.

rantía absoluta de conocimiento, ni aún sobre lo que se escribe o lo que se lee y mucho menos se puede pensar que lo es porque alguien lea y escriba, así lo haga muy bien y mucho sea “sabio”. Esto sobre todo si recuperáramos el peso pleno de la palabra *sabiduría* que implica una suerte de saber vivir y una coherencia total entre lo que se dice y lo que se hace. Pero no es el concepto de sabiduría vital el que se pone en juego cuando surge esta discriminación, sino el intento de un sentido de vida que pretende poner en marcha la idea de “progresar”; progreso que requiere, entre otras cosas, una forma de liberación de lo natural y con ello de lo sensible. En este orden de ideas traemos a M. Foucault (1996) en su “Genealogía del racismo”:

La genealogía sería entonces, respecto y contra los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía de los poderes propios de la ciencia, una especie de tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes locales - menores, diría quizá Deleuze - contra la Jerarquización científica del conocimiento y sus efectos intrínsecos de poder: ése es el proyecto de estas genealogías en desorden y fragmentarias. Para decirlo en pocas palabras: la arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales y la genealogía sería la táctica que, a partir de las discursividades locales así descri-

tas, hace jugar los saberes, liberados de la sujeción, que surgen de ellas.⁹

Conclusión

No se pretende en este ensayo descalificar, ni muchos menos, el saber de la academia, ni negar la universalidad que ha perseguido la ciencia desde sus primeros intentos por dar explicaciones racionales a los fenómenos de la naturaleza y a los fenómenos sociales en el caso de las ciencias sociales, lo que si se pretende dejar en claro es que hay elementos que tienen que ver con el poder, que en el caso de Occidente y con relación a América, han estado acompañados de un poder militar, económico y que, en todo caso, en muchas esferas nunca existió una demostración de “superioridad” real, lo que si ha existido es la demostración de que Occidente tiene de manera constitutiva una voluntad de dominio, sobre la naturaleza y sobre otras culturas, en la cual uno de sus resultados es haber configurado una epistemología que se pretende suprema y una organización educativa que instaura esta epistemología como ideología en los centros educativos, que configura un discurso de poder, apoyándonos en las ideas de Van Dijk (2001)¹⁰. Por ello, para ver el des-

9 Foucault, Michel. Genealogía del racismo, Genealogía 1, erudición y saberes sujetos. Editorial Altamira, La Plata. 1996. Pg. 20.

10 Teun A. van Dijk. El estudio del discurso, en: El discurso como estructura y proceso. Barcelona, Gedisa, 2001. P 45

pliegue de ese saber-poder que se instauró como epistemología y como educación y la manera en que este opera, es necesario tomar en cuenta los contextos sociales, políticos y culturales en los cuales se produce; sobre todo porque la producción del discurso tiene aspectos lingüísticos, manifiestos en el uso del lenguaje, cognitivos y socio culturales, elementos estos que aparecen siempre en la producción de discurso independientemente de si se trata de un discurso epistemológico o educativo y si se está transmitiendo de manera implícita o explícita.

Las instituciones educativas están organizadas de forma primordial para manejar el poder puesto que son, en palabras de A. Gramsci: “*aparatos de hegemonía*”, que direccionan la producción intelectual y que se encargan de fortalecer y de establecer la elaboración y difusión de la ideología de la clase dominante, dando lugar a su hegemonía, la cual constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida.

Para concluir se puede decir que, efectivamente, existe, ha existido y seguramente existirá una relación entre epistemología, educación y poder. Esto se puede ver claramente en autores como Poulantzas o Gramsci,¹¹ quienes piensan que la escuela desde un contexto social, al igual que cualquier otro estamento, maneja relacio-

nes de poder que es necesario entender si se pretende deconstruir las formas ideológicas que se implantan y que algunas veces se imponen en el acto educativo en la medida en que el poder instaurado pretenderá siempre que el saber que erige como tal es el verdadero saber o el conocimiento, para utilizar la palabra precisa, que da cuenta de la realidad. Por tanto, negará tal estatus de verdadero conocer a lo que no se inscriba en las fronteras que se establezcan como límite y medida. Pero diremos que la hegemonía busca la homogenización pero sin lograrlo absolutamente; y no lo logra porque simplemente el saber es entre otras cosas una forma de relacionarse con el mundo de la vida y en ese mundo vital lo importante es lo que da resultado; y en la cotidianidad lo pragmático supera a lo lógico, lo sensible a lo racional, lo útil a lo comprobable, lo subjetivo a lo objetivo y porque el ser humano natural es pluridimensional, al punto que una misma persona puede ser a la vez un racionalista total y un religioso consumado, porque al fin de cuentas, como diría el pensador E. Husserl: *el filósofo también va a la plaza de mercado*.

Estos elementos mencionados, son necesarios de reconocer si se pretende educar, no para mermar el rigor de la enseñanza de las ciencias, las humanidades y las ciencias sociales, o para desbordar las fronteras de la educación disciplinar, sino porque es necesario tener en cuenta los otros saberes, los que se denominan desde algunas miradas, saberes otros, saberes loca-

II Grupi, Luciano. El concepto de Hegemonía en Gramsci. Ediciones de Cultura Popular. México 1978. Caps. I y V.

les, saberes iletrados, o populares, porque en el ámbito educativo se requiere tener en cuenta el contexto sociocultural en el que se educa, y en el caso de Colombia la evidencia muestra que somos hijos de occidente, pero sobre todo de una América india que nos configuró mestizos, no sólo de manera racial, sino cultural, en el ser y en el saber. Y además, es necesario tomar esos saberes y otros en cuenta, porque en la educación, hace muchas décadas, se está planteando que se educa no sólo para formar seres racionales, sino seres íntegros.

BIBLIOGRAFÍA

- BEDOYA, José Iván. Epistemología y pedagogía. Ecoe Ediciones. Bogotá. 2005.
- FOUCAULT, Michel. Genealogía del racismo; Genealogía 1, erudición y saberes sujetos. Editorial Altamira, la Plata. 1996.
- GALEANO, Eduardo. Las venas abiertas de América latina. Siglo XXI editores. Buenos aires. 1971.
- GRANÉS, José. Isaac newton, Obra y contexto, una Introducción. Edi. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2005.
- GRUPI, Luciano. El concepto de Hegemonía en Gramsci. Ediciones de Cultura Popular. México 1978.
- PINZÓN, Carlos. Antropología de la salud. Instituto de salud pública. Universidad Nacional. Bogotá. 2003.
- RAMA, Ángel. La ciudad letrada. Editorial Ángel Rama. Ediciones del Norte, Hanover. 1984. Pg. 54.
- TEUN A. van Dijk. El estudio del discurso, en: El discurso como estructura y proceso. Barcelona, Gedisa, 2001.
- WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En: Nómadas. Universidad Central. Bogotá.



Education de L'Amour

Grabado,
J. Boulliard,
1796.