

La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir

Epistemological decolonization and political education in Colombia. Towards a citizen perspective of «buen vivir»

Jarol Andrés Piedrahita Rodríguez

e-mail: jarolpiedrahita@gmail.com

Institución Educativa Luis Carlos González Mejía (Pereira). Colombia

Resumen: En este artículo, que parte de la revisión teórica realizada dentro del desarrollo de una tesis doctoral, se pretende analizar el aporte que la descolonización epistemológica puede realizar a las transformaciones necesarias en el sistema educativo colombiano, tomando como ejemplo la educación política o ciudadana. Para ello se revisan inicialmente los conceptos más importantes en la discusión epistemológica clásica, con los planteamientos de Karl Popper, Thomas Kuhn, Paul Feyerabend y la Teoría Crítica; luego se presentan los principales postulados de las teorías descoloniales y las epistemologías del sur, sus conceptos centrales, autores representativos y aportes a la discusión epistemológica; para posteriormente realizar la revisión de las experiencias y fundamentos teóricos de las corrientes pedagógicas que se inscriben en esta tendencia, abordando los principios del Buen Vivir y del Vivir Bien, desde los cuales se analiza críticamente la propuesta de educación ciudadana en Colombia. Finalmente se concluye que un proceso de descolonización epistemológica, a partir de los principios del Buen Vivir, es necesario, no solamente para la educación política, sino también para el sistema educativo en general, en la búsqueda de nuevas formas de educación, fundadas en el respeto por todas las formas de vida, respeto hacia el otro y hacia la naturaleza.

Palabras clave: Descolonización; buen vivir; epistemología; educación ciudadana.

Abstract: This article, that starts from the theoretical review made within the development of a doctoral thesis, aims to analyze the contribution that epistemological decolonization can make to the

necessary transformations in the Colombian educational system, taking as an example political or citizen education. For this, the most important concepts in the classical epistemological discussion are reviewed initially with the approaches of Karl Popper, Thomas Kuhn, Paul Feyerabend and the Critical Theory. Then, the main postulates of the decolonial theories and the southern epistemologies are presented, their central concepts, representative authors and contributions to the epistemological discussion to, subsequently, review the experiences and theoretical foundations of pedagogical currents that are part of this trend, addressing the principles of Buen Vivir and Vivir Bien, from which the proposal of citizen education in Colombia is analyzed critically. Finally, it is concluded that a process of epistemological decolonization, based on the principles of Buen Vivir, is necessary, not only for political education, but also for the education system in general, in the search for new forms of education, based on the respect for all forms of life, respect for others and towards nature.

Keywords: Decolonization; buen vivir; epistemology; citizen education.

Recibido / Received: 11/10/2018

Aceptado / Accepted: 23/03/2019

1. Introducción

¿Cómo llegamos al conocimiento? Esta es la pregunta que inaugura el discurso filosófico de la epistemología. ¿Cómo es posible adquirir un saber? ¿Cómo se puede saber que este conocimiento es cierto?, son interrogantes planteados desde esta disciplina, en la búsqueda de fundamentación para la labor científica e investigativa.

La discusión clásica de la epistemología ha girado alrededor del origen, la fuente del conocimiento y su validez. Karl Popper y sus discípulos como Lakatos y Feyerabend se enfrentaron con los planteamientos de autores como Thomas Kuhn, con respecto al concepto de la ciencia y a los procedimientos de validación del conocimiento científico. La Teoría Crítica, por su parte, también se dio cita en esta discusión, generando un discurso contrahegemónico contra los planteamientos positivistas y neopositivistas que consideraba cómplices de un sistema dominante.

Pero ha sido la tendencia teórica conocida como el pensamiento descolonial quien ha dado un giro radical a la discusión epistemológica al fundamentar una crítica a los paradigmas tradicionales de hacer ciencia, por eurocéntricos y coloniales, en nombre de la valoración de conocimientos diversos y de formas distintas de buscarlo y validarlo. De esta manera, entra a ser importante también la pregunta por quién produce el conocimiento, en qué contexto, desde dónde y para qué.

Esta descolonización de la epistemología ha tenido también consecuencias en la forma de asumir la educación, constituyendo corrientes teóricas que discuten y generan propuestas alternativas a los paradigmas tradicionales, los cuales consideran que reproducen la lógica de la colonialidad. Pedagogías descoloniales, insumisas, que en América Latina dialogan con la propuesta del Buen Vivir y del Vivir Bien, postulada desde los pueblos originarios y que ha ganado lugar en el campo epistemológico, social y político del continente.

En este artículo, que parte de la revisión teórica realizada dentro del desarrollo de una tesis doctoral, se pretende analizar el aporte que la descolonización epistemológica puede realizar a las transformaciones necesarias en el sistema educativo colombiano, tomando como ejemplo la educación política o ciudadana. Para ello se revisan inicialmente los conceptos más importantes en la discusión epistemológica clásica, con los planteamientos de Popper, Kuhn, Feyerabend

y la Teoría Crítica; luego se presentan los principales postulados de las teorías descoloniales, sus conceptos centrales, autores representativos y aportes a la discusión epistemológica; para posteriormente realizar la revisión de las experiencias y fundamentos teóricos de las corrientes pedagógicas que se inscriben en esta tendencia, abordando los principios del Buen Vivir y su relación con la propuesta de educación ciudadana en Colombia. Finalmente se concluye que un proceso de descolonización epistemológica, a partir de los principios del Buen Vivir, es necesario, no solamente para la educación política, sino también para el sistema educativo en general, en la búsqueda de nuevas formas de educación, fundadas en el respeto por la vida, hacia el otro y hacia la naturaleza.

2. La discusión epistemológica clásica

2.1. Popper y el Racionalismo Crítico

El discurso de la epistemología estuvo, durante mucho tiempo, orientado por la pregunta por las fuentes últimas del conocimiento humano, reduciendo así su reflexión al debate entre empiristas (Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Mill) y racionalistas (Descartes, Spinoza, Leibniz). Los primeros sostenían que la fuente de todo conocimiento era la observación y los segundos decían que era la intuición intelectual de ideas claras y distintas. Popper plantearía que en este debate racionalistas y empiristas están equivocados, pues no están haciendo la pregunta correcta, aunque él mismo se reconoce como una mezcla de ambos (Popper, 1991, p. 24).

El origen de este error puede encontrarse en la concepción que estas posturas tienen frente a la verdad. Para Popper, hubo dos movimientos contrarios en la consolidación de este discurso. Por un lado, un optimismo epistemológico, en el que se reconoce que hay una verdad objetiva, que la verdad es manifiesta, y se puede revelar por sí misma o por nosotros. Tanto Bacon como Descartes comparten este optimismo: «todo hombre lleva en sí mismo las fuentes del conocimiento», la percepción sensorial, en el caso del empirismo, la intuición intelectual en el caso de los racionalistas.

Por otro lado, un pesimismo (o escepticismo) epistemológico, según el cual el hombre no puede discernir la verdad. El hombre es incapaz de llegar a la verdad, por tanto, necesita de tradiciones poderosas y autoridades fuertes que lo salven de su perversidad.

Así pues, racionalismo y empirismo comparten la misma visión de la verdad, lo que Popper llama Doctrina de la verdad manifiesta, donde se asume que la verdad siempre es reconocible como verdad al mostrarse ante nosotros. Para Descartes, lo que vemos claro y distintamente que es verdadero, debe serlo realmente. Para Bacon, quien lee la naturaleza con mente pura no puede equivocarse. Si la verdad es manifiesta, ¿por qué nos equivocamos?, Bacon respondería que el error se da porque nuestras mentes tienen prejuicios de la educación o la tradición, por ejemplo.

Según estas dos miradas la fuente de todo conocimiento es la autoridad divina. La naturaleza en un caso o Dios en el otro, serían las fuentes de la verdad, la verdad está en la naturaleza para ser leída por una mente limpia de prejuicios, o está dada

por dios, quien no nos engaña al presentarnos la verdad en esa misma naturaleza. Bacon y Descartes fundan epistemologías antitradicionalistas y antiautoritarias, a pesar de su referencia divina. Sin embargo, según Popper, no apelaban al juicio crítico de cada individuo como forma de llegar al conocimiento, simplemente reemplazaron la autoridad, pasaron de Aristóteles o de la Biblia a la autoridad de los sentidos (Bacon) o la del intelecto (Descartes).

Empiristas y racionalistas se preguntan por la fuente de conocimiento: «¿Cómo lo sabe? ¿Cuáles son las fuentes de su afirmación?» Según el empirista esto, a su vez, equivale a la pregunta: «¿Qué observaciones (o recuerdos de observaciones) están a la base de su afirmación?» (Popper, 1991, p. 44).

Para Popper, las preguntas de racionalistas y empiristas están equivocadas, no son satisfactorias, puesto que la mayoría de nuestras afirmaciones no se basan en observaciones. La labor del científico no es la de rastrear las observaciones que dieron lugar a una afirmación, sino la de verificar la validez del hecho mismo. «Pues si tenemos dudas acerca de una afirmación, el procedimiento normal es ponerla a prueba, en lugar de preguntar por sus fuentes» (Popper, 1991, p. 46).

Ante la pregunta por las fuentes del conocimiento, Popper responde que «hay toda clase de fuentes de nuestro conocimiento, pero *ninguna tiene autoridad*» (Popper, 1991, p. 48), el conocimiento puede provenir de muchos lugares o procedimientos, que serían fuentes, en el sentido de que aumentan dicho conocimiento. Así Popper plantea que la pregunta por las fuentes, parte del error de confundir las cuestiones de origen (¿de dónde procede el conocimiento?), con las cuestiones de validez (¿es válido dicho conocimiento?), pues «no ponemos a prueba la validez de una afirmación o de una información rastreando sus fuentes o su origen, sino, mucho más directamente, mediante un examen crítico de lo que se afirma, de los mismos hechos afirmados» (Popper, 1991, p. 48).

Si el conocimiento puede proceder de muchas fuentes, del mismo modo se puede decir que todas las fuentes pueden llevarnos al error. Entonces la pregunta no puede ser ¿de dónde procede el conocimiento?, ¿cuáles son sus fuentes?, sino «¿Cómo podemos detectar y eliminar el error?» (Popper, 1991, p. 49). La respuesta a esa pregunta es, para Popper: «*Criticando* las teorías y presunciones de otros y –si podemos adiestrarnos para hacerlo– *criticando* nuestras propias teorías y presunciones» (Popper, 1991, p. 50), a esto lo llamó racionalismo crítico.

En resumen, Popper plantea que no hay fuentes últimas del conocimiento, hay muchas fuentes y todas deben ser sometidas a un examen crítico. Por tanto, la pregunta no debe ser por la fuente sino por la verdad o validez de la afirmación, lo cual se trata de determinar, examinando o sometiendo a prueba la afirmación misma, no su fuente. La mayor parte del conocimiento es conjetural, está impregnado de teoría, esto es de hipótesis que deben ser contrastadas. Las teorías, así, deben presentarse de manera simple y clara, estar sujeta a contraste y a ser desmentidas (falsadas) por un examen empírico. De este modo, alcanzar una verdad absoluta y eterna es imposible, hay que aceptar con modestia que la ciencia, el conocimiento científico, es «provisorio para siempre». La tarea en epistemología sería la de identificar los errores en las teorías y eliminarlos con comprobaciones nuevas y rigurosas.

2.2. Las revoluciones científicas. La discusión con Kuhn

En los años sesenta es publicado el ensayo «la estructura de las revoluciones científicas» escrito por Thomas Kuhn (1971), siendo un hito importantísimo para la discusión epistemológica de los últimos tiempos. El debate sostenido por Kuhn con Popper y con sus discípulos más cercanos como Lakatos y Feyerabend, ha enriquecido el campo de la reflexión sobre el conocimiento, la ciencia y la verdad.

Para Kuhn, la ciencia no se desarrolla de manera acumulativa, ni a partir de descubrimientos o inventos individuales; el avance de la ciencia hay que entenderlo como parte de un momento histórico en el que confluyen unas formas de pensar y de ver el mundo que hacen posible estos descubrimientos e inventos.

Con el fin de explicar cómo se han dado en la historia estos avances en la ciencia, Kuhn ha planteado que el proceso parte de la constitución de una «ciencia normal», que funciona en una época histórica, configurando un «paradigma» desde el cual se realizan las preguntas posibles, se concretan los métodos y se analizan los resultados de las investigaciones.

Mientras las respuestas a esos problemas se mantengan fieles al paradigma, la ciencia normal amplía los conocimientos referidos a estas preguntas y de este modo, permanece de un modo relativamente estable. Pero en el momento en que los hallazgos no respondan al paradigma establecido, se descubren «anomalías» que producen una «crisis», esta se puede dar por nuevos «descubrimientos» o por «inventos» de nuevas teorías. Estas crisis pueden llegar a convertirse en verdaderas «revoluciones científicas», las cuales terminan con el establecimiento de nuevos paradigmas que fundamentan otra época de ciencia normal.

Toda investigación nace de una teoría previa, que es aceptada en el momento histórico, por eso la ciencia no se trata de descubrimientos hechos por mentes geniales individuales, sino por un momento histórico en el que converge una teoría, un modo de ver el mundo que es el generalmente dominante, el paradigma compartido. «Para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras: pero no necesita explicar y, en efecto, nunca lo hace, todos los hechos que se puedan confrontar con ella» (Kuhn, 1971, p. 44).

Aquí hay una diferencia fundamental con Popper, pues aun cuando la teoría pueda estar falsada por contrastaciones empíricas, esto no significa el abandono de la teoría: «la decisión de rechazar un paradigma es siempre, simultáneamente, la decisión de aceptar otro, y el juicio que conduce a esa decisión involucra la comparación de ambos paradigmas con la naturaleza y la comparación entre ellos» (Kuhn, 1971, p. 129). Una teoría no es rechazada si no hay otra con la cual compararse, y que al contrastarse empíricamente resulte más exitosa para reemplazarla.

2.3. Feyerabend y el anarquismo epistemológico

Como se ha visto anteriormente, Popper planteaba que hay muchas fuentes de conocimiento. Por tanto, podría decirse, hay muchos métodos para llegar a la verdad. Si se lleva este argumento más allá, habría que reconocer que las ciencias sociales han constituido algunos diferentes al método científico tradicional, aun

sabiendo que todos deben ser sometidos a un examen crítico, para así avanzar en el conocimiento que tenemos de las sociedades y de nosotros mismos.

Esa sería la línea inicial de los planteamientos de Feyerabend, quien va más allá y hace una crítica despiadada de la ciencia tradicional. Plantea que esta se ha encargado de reducir y simplificar la realidad, separando los dominios de la investigación, dándole una lógica y unas reglas, sin tener en cuenta el trasfondo cultural, social, económico, político de los investigadores o de los contextos en los que se investiga.

De esta manera se funda toda una tradición científica alrededor de estas reglas del método científico único, arrogándose el derecho de decidir sobre lo que es ciencia y lo que no, sobre lo que es conocimiento válido y lo que no, lo cual es arbitrariamente excluyente, «¿deberían transferirse a ella [a la ciencia tradicional] todos los derechos para que se ocupe del conocimiento, de forma que cualquier resultado obtenido por otros métodos sea inmediatamente excluido de concurso?» (Feyerabend, 1986, p. 4).

Si el mundo es complejo y desconocido debemos permanecer con las puertas abiertas y no restringir nuestras opciones. Este es un aporte fundamental del planteamiento de Feyerabend, quien aboga por una postura más pluralista, que permita la diversidad de metodologías y que lleve a una actitud más humanista en el desarrollo de la ciencia. «La pluralidad de opinión es necesaria para el conocimiento objetivo, y un método que fomente la pluralidad es, además, el único método compatible con una perspectiva humanista» (Feyerabend, 1986, p. 29).

A pesar del lenguaje provocador de los textos de Feyerabend, o gracias a este, el anarquismo epistemológico llama la atención sobre la rigidez y el esquematismo autocomplaciente del mundo de la ciencia y la academia. Reformar las ciencias era el mensaje inserto en sus disertaciones, esto tiene que ver con volverlas más humanistas, teniendo en cuenta las aspiraciones humanas a la libertad, a la felicidad, etc., y transformar esa disciplina rígida, ultra-racional, que es la ciencia tradicional desde sus postulados positivistas y postpositivistas, los cuales relegan otros aspectos fundamentales de la vida.

Es una mirada refrescante que recoge las críticas más certeras al conocimiento científico en su pretensión de racionalidad absoluta que lo ha alejado de la vida cotidiana. Feyerabend muestra un polo a tierra que baja del altar a la ciencia y la pone en el mismo lugar de otras maneras de búsqueda de conocimiento, que le permita dialogar con el conocimiento ancestral de culturas indígenas, el conocimiento popular o el mismo sentido común.

2.4. *La teoría Crítica*

Para la Teoría Crítica, en nombre de la Razón que, según los ilustrados, nos iba a librar de los miedos y convertirnos en señores, se instaló un tipo de racionalidad que iguala conocimiento con ciencia (positiva) y privilegia el desarrollo técnico hacia la producción y reproducción de la sociedad establecida. Es decir, la razón como instrumento de la producción y reproducción de la sociedad, la razón instrumental, usurpó el lugar de la Razón como totalidad.

La razón instrumentalizada va a perder todo potencial liberador cuando el conocimiento pasa a ser igualado a ciencia, cuando el positivismo se arroga el derecho a ser defensor del proyecto ilustrado. Por esta razón, Horkheimer y los filósofos de Frankfurt, planteaban la necesidad de construir una teoría que se caracterizara por «la aproximación crítica a la sociedad existente» (Jay, 1989, p. 9). Para este fin, la teoría tradicional se quedaba corta, se servía de un concepto de ciencia que se acomodaba a la situación social imperante, que solamente era útil en la conservación del sistema. Era necesario construir otro tipo de ciencia, otro tipo de comportamiento científico, que se acercara a la realidad de manera crítica.

A esta, la llamarían Teoría Crítica, para diferenciarla de los modos tradicionales de hacer teoría y para poner el énfasis en este comportamiento científico «negativo» de denuncia, en el fomento del pensamiento crítico: «lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, modos de actuar y las relaciones dominantes» (Horkheimer, 2008, p. 287).

Habermas actualiza esta crítica de la razón instrumental y de la ciencia tradicional, a partir de un cambio de paradigma que significa salir de la filosofía de la conciencia en que se agotó el pensamiento moderno y sustituir la Razón subjetiva por una Razón comunicativa, sustituir «el paradigma que representa el conocimiento de objetos (...) por el paradigma del entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción» (Habermas, 1989, p. 353).

Si la razón no está en un sujeto autolegisador que se encuentra con el mundo y lo va conociendo, está entonces en la acción orientada al entendimiento sobre algo en el mundo, es decir en la interacción que sólo puede ser intersubjetiva: «Pues entonces el *ego* se encuentra en una relación interpersonal que le permite referirse a sí mismo, desde la perspectiva de *alter*, como participante en una interacción» (Habermas, 1989, p. 354).

Este cambio de paradigma, sostiene Habermas, nos lleva a reconocer otros tipos de saber, diferentes del saber sobre algo en el mundo objetivo, propio de la racionalidad con arreglo a fines en el cual los criterios de verdad y éxito regulan el conocimiento y las relaciones del sujeto con el mundo. Así se reconocen pretensiones de validez encarnadas en procedimientos argumentativos, rectitud normativa, veracidad o concordancia / adecuación estética, con lo cual se acoge «... un concepto procedimental de racionalidad que, al incluir tanto lo práctico-moral como lo estético-expresivo, es más rico que el concepto de racionalidad con arreglo a fines cortado al talle de lo cognitivo-instrumental» (Habermas, 1989, p. 373).

Este modelo asume una forma distinta de relación con el objeto. «Si partimos del supuesto de que el investigador difícilmente podrá acceder a la realidad deseada de investigar con la tradicional actitud del observador externo –dado que esas realidades están simbólicamente estructuradas por quienes participan en ellas– entonces podríamos plantear que el sentido es algo que sólo se comprende participando en su generación» (Contreras, 2002, p.11), lo que significa que, desde este paradigma, el investigado hace parte de la investigación misma, rompiendo con la dicotomía sujeto-objeto.

Este modo de ver la investigación acude a un método dialógico transformativo, donde la búsqueda del conocimiento se da desde un proceso de diálogo

intersubjetivo con la comunidad en cuestión, «ayudando a sus participantes a descubrir problemas y a razonar en torno a la búsqueda de soluciones. Por ello hablamos de un instrumento de promoción, de generación de conciencia y de difusión del conocimiento» (Contreras, 2002, p. 11).

3. Descolonizar la epistemología: epistemologías del sur

Ya en los años sesenta del pasado siglo, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1985) hablaba de descolonizar las ciencias sociales, planteando la valoración del conocimiento popular y la reivindicación del poder popular, a partir de la investigación acción participativa. Valorar otras formas de conocimiento, que se distancien de los postulados positivistas y otras corrientes que provienen de los centros de poder mundial, principalmente del continente europeo, ha sido la tarea de pensadores provenientes de diferentes partes del denominado tercer mundo. En América han sobresalido los trabajos de Aníbal Quijano (2014), Arturo Escobar (1999, 2007, 2016) y Walter Mignolo (1995), así como la cercanía al continente por parte de Boaventura de Sousa Santos (2000, 2007, 2010, 2011a, 2011b).

Esta propuesta ha sido conocida, por algunos, indistintamente como poscolonialismo o como descolonialismo, otros plantean una discusión en torno a cuál de estos conceptos sería más exacto. Sin entrar en ese debate, se reconoce dicha postura porque se centra en la crítica a la razón moderna, eurocéntrica, reivindicando una razón distinta. Para Mignolo (1995), esta razón se opone a la razón de la modernidad occidental colonizadora, la cual naturalizó unas relaciones sociales que denominaban al occidental como el civilizado, y al 'otro' como el bárbaro.

La visión que se tiene del otro, desde una mirada colonial, es un relato de ese otro, una construcción de representación, que establece estructuras de dominio. El civilizado, el occidental, mira al otro, plantea una visión del otro, con una voluntad de gobernarlo. El relato que se hace del otro, que se le impone, que el otro asume como marca propia, establece en ese gesto las estructuras del dominio. Tal es la tragedia del colonizado que termina por creer de sí mismo lo que el colonizador dice de él, y termina «ontologizando» esas identidades, naturalizando esas relaciones de jerarquía y sintiéndose inferior.

Aquí surge la importancia para los descolonialistas de la lucha por el cambio del locus de la enunciación, por asumir la voz, la representación, la lucha por el poder para narrar, por la memoria. La lucha en nombre de las culturas subalternas, para que sean estas las que asuman la voz en la construcción de sí mismas. «De ahí el interés de esta perspectiva por la geopolítica del conocimiento, esto es, por problematizar quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién» (De Sousa, 2007, p. 44).

La mirada descolonial es entonces una crítica a las formas tradicionales de generar conocimiento. Boaventura De Sousa ha llamado estas nuevas formas de ver la ciencia, *epistemologías del sur*, las cuales «son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento» (De Sousa, 2011b, p. 16).

Al considerar que la modernidad y el capitalismo han ido de la mano con el colonialismo, estas posturas plantean que ha existido no sólo una imposición de los modelos económicos y políticos por parte de los países desarrollados sino también una imposición epistemológica, con lo cual se está cometiendo una gran injusticia cognitiva, que se evidencia en «la idea de que existe un solo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna» (De Sousa, 2011b, p. 16).

Ante esta injusticia, se formulan diversas maneras de buscar y validar el conocimiento, en las que se tienen en cuenta otras formas de ver el mundo, diferentes a la mirada occidental, estas son las epistemologías del sur cuyas premisas son tres. Primera, que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo; segunda, que la diversidad del mundo es infinita y finalmente, que esta diversidad no puede ser monopolizada por una teoría general, por eso hay que buscar formas plurales de conocimiento.

La ciencia moderna no puede ser la única depositaria del conocimiento y la verdad. Desde esta postura se reivindica la necesidad de escuchar otras voces, otras formas de solucionar los problemas cotidianos y de relacionarse con la naturaleza, la sociedad y la humanidad, siendo valorados, por ejemplo, los conocimientos de comunidades indígenas sobre la naturaleza y su entorno: «La sabiduría ancestral que porta el pensamiento de estos pueblos originarios, expresados por sus tradiciones, ritos, magias, hasta sus representaciones antropomórficas de la realidad, son síntomas de que el ocaso de la civilización, no muere con Occidente, sino que renace desde el Sur con el “*Sumak Kawsay*” [Buen Vivir]» (De Sousa, 2011a, p. 17).

Grosfoguel plantea que, al hablar de la localización del conocimiento, es decir, el postulado según el cual los conocimientos responden al lugar desde los cuales se producen, se está hablando de una posicionalidad epistémica, no necesariamente geográfica. Lo que se discute en el pensamiento descolonial es entonces la perspectiva epistémica que cualquier individuo o sociedad toma, la cual generalmente es la que se localiza en el lado dominante de las relaciones de poder, «el éxito del sistema ha sido hacer que los que están socialmente abajo piensen epistémicamente como los que están arriba» (Grosfoguel, 2007, p. 325).

La pretensión de universalidad de occidente es criticada entonces por esta postura epistemológica, reivindicando la diversidad de formas de ver y contar el mundo, por lo que se cuestiona que «el presente sistema-mundo privilegie, a nivel epistémico y a nivel de la economía-política, un mundo *uni-versal* en detrimento de un mundo *pluri-versal*» (Grosfoguel, 2007, p. 327).

Es necesaria, entonces, una descolonización epistemológica que surja desde los pueblos excluidos y que se han quedado fuera de las esferas del conocimiento moderno «universal». «Pero la descolonización se tiene que producir desde una teoría crítica descolonial que haga visibles las experiencias desperdiciadas e invisibilizadas por las teorías críticas nórdico-céntricas de la zona del ser» (Grosfoguel, 2011, p. 103).

Dichas epistemologías otras, descolonizadoras deben surgir de las mismas experiencias de los pueblos colonizados, quienes reconocen de manera crítica el gesto colonial de la postura hegemónica, responden a una vivencia propia que nace «de la experiencia dramática y dolorosa de los cuerpos colonizados, emerge de la

experiencia de despojamiento y desposesión, de la experiencia de la descalificación y desvalorización, emerge de las sombras a las que fueron arrojados los cuerpos» (Prada, 2014, p. 23).

La postura descolonial es, entonces, también una postura política, en la medida en que aboga por dar voz a los que no la han tenido, a los excluidos, quienes no sólo han sido privados de sus derechos sociales, económicos y culturales, sino que además se les ha negado un lugar en la producción de conocimiento, excluyendo sus saberes del mundo privilegiado de la ciencia moderna. Por eso se plantea que: «La resistencia política de este modo necesita ser presupuesta sobre la resistencia epistemológica... no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global» (De Sousa, 2010, p. 46).

Si la ciencia moderna ha privilegiado, como lo sostiene la teoría crítica, una racionalidad de tipo instrumental, igualmente los procesos de emancipación que surgen de dicha ciencia se limitan a este tipo de racionalidad. «La reducción de la emancipación moderna a la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia y la reducción de la regulación moderna al principio del mercado, ambas incentivadas por la conversión de la ciencia en la principal fuerza productiva, constituyen las condiciones determinantes del proceso histórico que provocaron la rendición de la emancipación ante la regulación modernas» (De Sousa, 2000, p. 61).

Otra consecuencia del pensamiento colonial ha sido la implantación hegemónica del concepto de desarrollo como ideal de vida para todos los pueblos del mundo. Una visión desarrollista de las sociedades acompaña el avance de la ciencia moderna, es decir, desde la razón ilustrada la ciencia debe conducir al mejoramiento permanente de las sociedades, esto lo han llamado progreso. Desde una perspectiva descolonial, sin embargo, se refutan los supuestos que fundamentan esta postura, pues las políticas implementadas en el llamado tercer mundo para lograr el desarrollo han generado múltiples problemas. «La crisis de la deuda, la hambruna (saheliana), la creciente pobreza, desnutrición y violencia son apenas los síntomas más patéticos del fracaso de cincuenta años de desarrollo» (Escobar, 1999, p. 35).

Lo que se pone en cuestión aquí no es un enfoque específico sobre el desarrollo, ni sus posibles fallas de aplicación que puedan ser resueltas con algunas reformas, lo que el pensamiento descolonial hace es interpelar el desarrollo mismo y plantear la necesidad de una forma diferente de ver, vivir y relacionarse con el mundo. «Los representantes de esta corriente declaran no estar interesados en alternativas de desarrollo sino en alternativas al desarrollo, es decir, el rechazo del paradigma completo» (Escobar, 2007, p. 361).

El desarrollo como ideal social, amparado en un estatuto epistemológico que legitima la ciencia moderna, no sólo ha tenido consecuencias sociales en el tercer mundo, sino que además es el responsable de la tragedia ambiental a la que nos estamos viendo abocados en la actualidad. La modernidad/colonialidad no sólo excluye a poblaciones enteras que se quedan fuera de los beneficios del desarrollo, sino que además está destruyendo el planeta al que sólo ve como proveedor de recursos para la producción. «Aquellos que aún insisten en la vía del desarrollo y la modernidad son suicidas, o al menos ecocidas, y, sin duda, históricamente anacrónicos. Por el contrario, no son románticos ni “infantiles” aquellos que defienden el lugar, el territorio y la Tierra» (Escobar, 2016, p. 368).

Descolonizar la epistemología significa entonces construir alternativas a estas formas de pensar y vivir. Escobar plantea la necesidad de un «desclasamiento epistémico» consistente en atreverse a pensar más allá de la episteme moderna, abandonando las categorías mismas de desarrollo, progreso y crecimiento económico. «Por desclasamiento epistémico entiendo la necesidad de abandonar toda pretensión de universalidad y de verdad, y una apertura activa a aquellas otras formas de pensar, de luchar y de existir que van surgiendo, a veces con claridad y contundencia, a veces confusas y titubeantes, pero siempre afirmativas y apuntando a otros modelos de vida, en tantos lugares de un continente que pareciera estar cercano a la ebullición» (Escobar, 2016, pp. 348-349).

Para Quijano esta transformación sólo puede tener lugar a partir de la construcción de una existencia social alternativa que supere la mirada eurocéntrica. «Ese nuevo horizonte de sentido histórico, la defensa de las condiciones de su propia vida y de las demás en este planeta, ya está planteado en las luchas y prácticas sociales alternativas de la especie. En consecuencia, en contra de toda forma de dominación/explotación en la existencia social. Es decir, una des/colonialidad del poder como punto de partida, y la autoproducción y reproducción democráticas de la existencia social, como eje continuo de orientación de las prácticas sociales» (Quijano, 2014, p. 29).

Esta perspectiva es, pues, un llamado a recordar que la ciencia no es, no ha sido, ni será neutral. Que todo discurso científico lleva inmerso un potencial político y social, por tanto, ideológico, y que participa de unas relaciones de poder. La civilización occidental, heredera de los postulados de la ilustración se arrogó el derecho de hablar por el mundo, de declararse la portadora de la verdad, del conocimiento, de la democracia, de la igualdad, etc., y de imponérselas al mundo entero, por la razón o por la fuerza. La mirada descolonial recuerda que existen otras miradas y que vivimos en mundo complejo y diverso.

4. Descolonizar la educación política en Colombia: las pedagogías del Buen Vivir

La colonialidad que se ha analizado en el campo epistemológico, donde se ha valorado únicamente la mirada eurocéntrica de la ciencia y la búsqueda de conocimiento, también ha logrado penetrar el campo educativo. En Colombia, por ejemplo, el sistema educativo históricamente ha estado organizado desde una mirada colonial.

El modelo educativo colombiano responde a lógicas que reducen al ser humano al fortalecimiento de una sola de sus dimensiones. El paradigma oficial privilegia lo que Horkheimer (1973) llamó racionalidad instrumental, es decir la reducción de la razón a las acciones técnicas, a las habilidades que sirven para un fin práctico limitado, propia del positivismo. Utilizar la razón sólo para resolver problemas prácticos inmediatos se ha convertido en el fin último de la educación en nuestro país.

Por esta razón, los contenidos de la educación en Colombia están referidos, principalmente, a transmitir los conocimientos avalados por la ciencia moderna, privilegiando las matemáticas y las ciencias físico-naturales. En los últimos

años, además, se ha puesto un mayor énfasis a la utilización de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), como parte de la necesaria «modernización» de las escuelas. Igualmente se ha venido instaurando el discurso del «emprendimiento» como una necesidad para los estudiantes, que no es otra cosa que movilizar los recursos de la educación para la finalidad de formar personas para el trabajo, en detrimento, muchas veces, de otros aspectos como la ética, la estética, la educación política, el deporte, etc., fundamentales para que la educación pueda cumplir sus fines de búsqueda de la plenitud humana.

Este modelo educativo afianza el individualismo, la búsqueda del éxito personal, el «sálvese quien pueda». Ha generado grandes científicos, buenos ingenieros, excelentes médicos o abogados, pero no ha garantizado la formación de mejores personas, más humanas, que respeten al otro y la naturaleza, que lean de forma crítica la realidad y que participen en la transformación de los aspectos que se consideren injustos en la sociedad.

Desde una perspectiva descolonial, la educación debe pensarse de otra manera. La educación debe verse más como esa vía para hacernos humanos. En América Latina el pensador que mejor encarna estos ideales ha sido Paulo Freire quien entendía la educación como un proceso de liberación. Para Freire (1975) la educación es un proceso de conocimiento de la realidad, de leerla críticamente y de transformarla.

Esto no quiere decir que conocemos la realidad para luego transformarla, sino que conocemos el mundo en la práctica transformadora. El proceso educativo en sí debe ser transformador, puesto que parte de situaciones reales, problemáticas y conflictos existentes. Esto, metodológicamente conlleva a un constante proceso de problematización de la realidad, de lo asumido por los participantes como «lo normal», de los conocimientos previos y de las experiencias vividas.

De este modo se producen transformaciones en la manera de asumir la realidad, en los aprendizajes, en las actitudes y habilidades individuales, pero también en los contextos naturales, sociales y culturales. Los participantes del proceso educativo generan, a través del mismo, cambios en sus representaciones y prácticas, en sus relaciones y entornos físicos, es decir, en su vida.

El camino iniciado por Freire se ha venido nutriendo en América por diferentes pedagogos, educadores, investigadores, principalmente en experiencias de educación popular, pero aún no ha logrado penetrar al sistema educativo formal. «Los movimientos de educación y comunicación popular inspirados por Fals (con su investigación acción participativa, IAP) y Freire motivaron una infinidad de movilizaciones transformadoras en los años 1970 y 1980, (...) enfatizando la necesidad de tomar en serio los conocimientos de los pueblos» (Escobar, 2016, p. 345).

Ejemplos de estas experiencias implementadas principalmente desde los movimientos sociales, son aquellas que buscan la recuperación de la memoria colectiva, las propuestas de educación intercultural en Ecuador, la propuesta de una educación para la autonomía en Chiapas, la cátedra de estudios afrocolombianos y la etnoeducación en Colombia, experiencias en educación popular, entre otras [Ver: Cuevas (2013); Guelman y Palumbo (2018); Medina (2015); Mejía (2011)].

De esta manera, las propuestas descoloniales y las epistemologías del sur nutren diferentes movimientos en la región, en la búsqueda de otras pedagogías que puedan refrescar los sistemas educativos: «Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial» (Walsh, 2013, p. 28).

A partir de este aprendizaje, las pedagogías descoloniales han encontrado en América Latina un fundamento especial, un sustento epistemológico, teórico, práctico, social y político en la propuesta conocida como Buen Vivir o Vivir Bien. «Surgida en la última década en América Latina a partir de la resistencia al despojo e irracionalidad del capitalismo, el Buen Vivir es una alternativa orientada a tratar de rehacer la vida socioambiental a partir de la solidaridad humana y con la naturaleza, no solo en la actividad económica y productiva, sino en todas las dimensiones de la existencia social» (Marañón, 2014, p. 41).

Buen Vivir o Sumak Kawsay (quechua) como se conoce en Ecuador, y el Vivir Bien o Suma Qamaña (aymara) como se le llama en Bolivia, significa para estas comunidades vivir en plenitud. «En este sentido, Vivir Bien es vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad. Es una vida comunal, armónica y autosuficiente. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre las personas y con la naturaleza. Es la base para la defensa de la naturaleza, de la vida misma y de la humanidad toda. El Vivir Bien no es lo mismo que el *vivir mejor*, el *vivir mejor* es a costa del otro. *Vivir mejor* es egoísmo, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro. Porque para vivir mejor se hace necesario explotar al prójimo, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos» (CAOI, 2010, p. 34).

Esta propuesta representa una ruptura con el eurocentrismo en la producción de conocimiento, con el desarrollo como fin de la humanidad y de la civilización, con las relaciones extractivistas y avasalladoras de la naturaleza, es decir con el centro mismo de la colonialidad. «La producción y uso del conocimiento deben ser descolonizados (...) forjando un nuevo horizonte de sentido histórico y, como parte de este, una manera nueva de concebir la economía, que parte del respeto a la naturaleza y se orienta a la desmercantilización de esta, de la vida y del trabajo» (Marañón, 2014, p. 45).

El Buen Vivir busca, entonces, en palabras de Houtart (2014), restablecer la armonía con la naturaleza, construir otra economía, organizar otro estado y edificar la interculturalidad. Vivir Bien, no es aspirar a otra forma de desarrollo, es renunciar a la idea misma de desarrollo y establecer nuevas formas de relacionarnos, lo que significa respetar todas las formas de vida, llevar una vida de equilibrio con todos los seres; respetar al otro, saber vivir en comunidad; saber alimentarse, valorar y practicar la fiesta; saber danzar, saber trabajar, saber comunicarse (Puente, 2011).

Así visto, no se trata solamente de una propuesta política, tiene sus bases profundas en una transformación epistemológica que rompe con muchos de los principios de la tradición científica de la modernidad. Un primer principio de esta postura es el de relacionalidad que se opone firmemente a la fragmentación que

presupone la ciencia moderna. «Cada uno de los componentes del cosmos cumple una función necesaria y, en consecuencia, no es posible separar, divorciar o dividir, lo que inmanentemente está unido» (Giraldo, 2014, p. 103).

De acuerdo con este principio, el individuo solitario no puede vivir y no puede realizarse plenamente, para ello requiere estar en una permanente relación con su comunidad, lo cual significa una ruptura con el individualismo de las sociedades contemporáneas y con el egoísmo que sustenta las posturas económicas ultraliberales, donde el éxito económico individual predomina sobre cualquier cosa.

Otro principio epistemológico es el del biocentrismo, que se opone al antropocentrismo de las sociedades de la modernidad/colonialidad. «Tanto para las racionalidades de los pueblos originarios, como para los más aceptados estudios científicos sobre la fisiología de la Tierra, nos encontramos dentro de un planeta vivo, en todos sus aspectos y componentes, lo cual nos permite tener una percepción ontológica radicalmente diferente a las ideologías modernas, pues los humanos no somos el centro de nada, sino tan solo entes en constante relación con el conjunto de fenómenos naturales; una especie viviente más inmersa dentro de un enmarañado sistema vivo» (Giraldo, 2014, p. 107).

Si no somos el centro de nada y como individuos solitarios no se logra una forma de vida deseable, esto trae como consecuencia un principio más, la prevalencia de la cooperación sobre la competencia. El mundo actual fomenta, desde los modelos económicos imperantes, la feroz competencia de los individuos desde la escuela misma y a través de su vida productiva, como única forma de alcanzar las metas personales. El Buen Vivir plantea la necesidad de colaborar y cooperar con los demás para poder alcanzar metas colectivas.

Lamentablemente, los postulados del Buen Vivir y de las pedagogías descoloniales no han tenido el impacto deseado en los sistemas educativos de América Latina, salvo los casos ya planteados de Ecuador y Bolivia, y sus experiencias se remiten a procesos comunitarios, muy significativos, pero aún limitados en el espacio/tiempo. En Colombia, como se ha planteado, el modelo educativo aún no aborda las discusiones pertinentes, amplias y participativas, para sus transformaciones necesarias en la sociedad actual.

En el campo de la educación política, por ejemplo, Colombia se enmarca en la tradición supranacional de la educación ciudadana en el marco de unas competencias básicas necesarias para convivir en sociedad. «Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición por parte de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias» (Chaux, 2004, p. 20).

Desde esta perspectiva, la educación política y moral se basa en la formación de competencias ciudadanas, es decir, habilidades y conocimientos, que necesita un individuo para vivir con los demás de manera pacífica, participar activamente

en su sociedad, y respetar y valorar al otro. Si bien esta postura plantea unos fines y unas intenciones pertinentes y deseables para una sociedad democrática, el desarrollo de la propuesta ha generado numerosos debates.

El primero de ellos tiene que ver con el concepto de competencia que, aunque remite a una habilidad y un saber sobre algo en el mundo, sigue teniendo la connotación referente al competir, proveniente del campo económico y que ha hecho parte tanto tiempo de los sistemas educativos a partir de las prácticas evaluativas que clasifican a los estudiantes de acuerdo con las notas o calificaciones que obtengan.

Otro debate se refiere al concepto limitado de ciudadanía, tomado de la tradición liberal y reducido a aspectos técnicos y procedimentales. Giroux (2006) considera que esta concepción de ciudadanía está vacía de contenido político, y convierte al estudiante en un sujeto que cumple las leyes. La formación ciudadana desde esta concepción se reduce, según él, a conocimientos y destrezas, la mayoría de ellas para aprender a portarme bien en sociedad

Una educación ciudadana que propenda por la vivencia de la democracia desde los colegios debe propiciar un cambio en los sistemas educativos tanto en sus principios epistemológicos como en sus modelos metodológicos, lo cual requiere de un proceso de descolonialidad, abordando los cambios planteados desde la postura del Buen Vivir. Por ejemplo, actualmente la propuesta educativa sigue la búsqueda del éxito individual, de vivir mejor. «Si hay alguien que gana, siempre hay alguien que pierde, y si hay alguien que está mejor, habrá alguien que esté peor. Esto a su vez se expresa después en la vida laboral, donde el profesional también tiene que competir y desempeñarse bajo la “ley del más fuerte”» (CAOI, 2010, p. 65).

Esta transformación significa un cambio de lógica: «salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias; salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud» (CAOI, 2010, p. 65).

La educación ciudadana debe entenderse entonces como educación política. No sólo debe formar ciudadanos capaces de convivir en paz y respetar al otro, deben ser capaces de expresar sus ideas y defenderlas con argumentos, de defender sus derechos y exigir al Estado su cumplimiento, deben ser capaces de ejercer su poder de forma crítica y responsable, y finalmente deben ser conscientes de ser parte de un territorio local, pero también global. «Es importante formar a la ciudadanía como parte de una nación, de un territorio y del mundo. Para ello es preciso construir el concepto de *ciudadanía universal*, en un mundo con alta movilidad individual, voluntaria y forzada. La construcción de tal ciudadanía pasa por descifrar los relatos históricos que han sido invisibilizados u ocultos, que remiten a una condición humana básica: ciudadanos de la tierra» (Minteguiaga, 2012, p. 49).

Descolonizar la educación ciudadana, asumir los postulados del Buen Vivir, significa tomar partido por una nueva forma de conocer, reconociendo otras formas de buscar el conocimiento, otras formas de aprender que, sin limitarse únicamente a la escuela, permitan romper con métodos tradicionales impositivos y con el pensamiento único; reconocer y experimentar nuevas formas de relacionarse consigo mismo y con los otros, renunciando a la competencia, a pasar por encima del otro, prevaleciendo las metas colectivas de Vivir Bien sobre los objetivos individuales de éxito económico; relacionarse de manera diferente con la naturaleza, con el planeta, en la búsqueda de la armonía y el equilibrio y no de la explotación y la usurpación; en fin, constituir un sistema educativo democrático que propicie la formación de ciudadanos para el Buen Vivir.

5. Conclusiones: hacia una perspectiva ciudadana del Buen Vivir

La perspectiva de la descolonización epistemológica complementa los debates realizados desde la teoría crítica, agregándole una visión desde el sur, desde la subalternidad. Instauro una crítica a la razón moderna, colonial, que se impone como la única posibilidad del conocimiento, desde una visión eurocéntrica que olvida otras formas de ver el mundo y otras maneras de llegar al conocimiento, las cuales se reivindican desde esta postura como una manera de descolonizar el saber a partir de los conocimientos subalternos, excluidos, divergentes, insurgentes.

Esta perspectiva descolonial ha fomentado la consolidación de unas epistemologías del sur y, por qué no, unas pedagogías del sur, las cuales alimentan las propuestas alternativas del Buen Vivir y del Vivir Bien. Estas tendencias pedagógicas han generado experiencias de transformación en grupos sociales, étnicos y comunitarios, muy importantes a nivel latinoamericano, pero aún no han impactado los sistemas educativos de los países.

A partir del análisis de los postulados del Buen Vivir, se ha planteado en este escrito, a manera de ejemplo, que la educación ciudadana en Colombia necesita pasar por un debate amplio y participativo con el fin de producir un proceso de transformación, no sólo de los contenidos y métodos de este campo específico, sino del sistema educativo mismo, que requiere una revisión descolonial de sus principios epistemológicos.

La descolonialidad epistemológica y la propuesta del Buen Vivir tienen grandes aportes para constituir una educación ciudadana, política y moral en nuestros países. En primera instancia la valoración de otras formas de conocer, lo que lleva a generar actitudes de respeto por el pensamiento del otro, por el pluralismo y el reconocimiento de la diversidad. Pero no es suficiente con enseñar el respeto a los estudiantes, es necesario que el sistema educativo en general sea respetuoso y valore las diversas formas de llegar al conocimiento, es decir, debe ser un sistema pluralista epistemológicamente hablando.

Segundo, desde esta perspectiva se propicia el fortalecimiento de la identidad y la alteridad, lo que permite reconocerse a la vez como yo individual y colectivo, como producto de una historia, y desde allí relacionarme con el otro desde el mutuo respeto. En tercer lugar, la descolonialidad permite desnaturalizar la dominación, apunta a una educación para la liberación, busca trascender la tragedia del

colonizado consistente en pensar como el colonizador, siendo esto un prerequisite para establecer relaciones sociales democráticas.

Un cuarto aspecto de una educación ciudadana fundamentada desde el Buen Vivir y la descolonialidad es el reconocimiento de los derechos sociales, económicos y culturales de los grupos que históricamente han estado excluidos y que han sido avasallados por una forma única de pensar. Este reconocimiento «no sólo pasa por llenar la currícula con temas indígenas y menos repetir el enfoque histórico cultural, sino por generar desde nuestra cosmovisión nuestra propia teoría de los procesos psicológicos de aprendizaje y plantear nuestro propio enfoque y principio comunitario desde la lógica y paradigma comunitarios» (CAOI, 2010, p. 64).

Por último, esta postura nos llama a reinventar los principios mismos del sistema educativo, nos convoca a poner en cuestión el concepto occidental de progreso, a revisar una cultura predatoria que está destruyendo el planeta, a cuestionar el éxito económico a cualquier costo. Interpelar el desarrollo de esta manera lleva a plantear nuevas formas de educación, fundadas en el respeto por la vida, hacia el otro, hacia la naturaleza, nos lleva a la formación de ciudadanos para el Buen Vivir.

6. Referencias

- CAOI - Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: CAOI.
- Chaux, E. (2004). Introducción. In Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (Comp.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Universidad de los Andes.
- Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. In Durston, J., & Miranda, F. (Comp.), *Experiencias y metodología de Investigación Participativa*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69-103). Quito: Abya Yala.
- De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO - CIDES-UMSA - Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2011 a). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.

- De Sousa Santos, B. (2011b). Introducción: las epistemologías del sur. In VV.AA. (Eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Barcelona: CIBOD.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje. Cultura, Ambiente y Política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.
- Escobar, A. (2016). Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América. In VV.AA. (Eds.), *Rescatar la esperanza. Más allá del neoliberalismo y el progresismo* (pp. 337-369). Barcelona: Entrepueblos.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Giraldo, O. F. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia. Una interpretación del Buen Vivir*. México: Itaca.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In VV.AA. (Eds.), *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). Barcelona: CIBOD.
- Grosfoguel, R., & Lamus Canavate, D. (2007). Diálogos descoloniales con Ramón Grosfoguel: Trasmmodernizar los feminismos. *Tabula rasa*, 7, 323-340.
- Guelman, A., & Palumbo, M. M. (Coord.). (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Habermas, J. (1989). *El Discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Houtart, F. (2014). El concepto de *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. In Delgado Ramos, G. C. (Coord.), *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 97-123). México: UNAM.
- Jay, M. (1989). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.

- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Marañón-Pimentel, B. (2014). Crisis global y descolonialidad del poder: la emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria. In Marañón-Pimentel, B. (Coord.), *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (pp. 21-60). México: UNAM-IIE.
- Medina Melgarejo, P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Lima: CEAAL.
- Mignolo, W. (1995). La razón postcolonial: Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Chilena de Literatura*, 47, 91-114.
- Minteguiga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. In Contrato Social por la Educación (Comp.), *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción* (pp. 43-54). Quito: Contrato Social por la Educación.
- Popper, K. (1991). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Prada Alcoreza, R. (2014). Epistemología pluralista. In Zambrana, B.A. (Ed.), *Pluralismo metodológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia* (pp. 13-54). Cochabamba: FUNPROEIB.
- Puente, R. (2011). «Vivir Bien» y descolonización. In Farah H.I., & Vasapollo, L., (Coord.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (pp. 345-364). La Paz: CIDES - UMSA - OXFAM.
- Quijano, A. (2014). «Bien vivir»: entre el «desarrollo» y la des/colonialidad del poder. In Quijano, A. (Ed.), *Des/colonialidad y Buen Vivir. Un nuevo debate en América Latina* (pp. 19-34). Lima: Universidad Ricardo Palma. Editorial Universitaria. Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que's pa' largo.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank