

Colonialidad del saber en la educación ambiental: la necesidad de diálogos de saberes

María Luisa Eschenhagen¹ 
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre la educación ambiental en las universidades, entendida como la adquisición de criterios ambientales para tomar decisiones responsables con y frente a la vida. En este texto se indagan las raíces de la forma en que Occidente moderno ha entendido el concepto de ambiente y las distintas perspectivas políticas, económicas y sociales que atraviesan su comprensión, para, después, proponer la necesidad de diversificar dichos puntos de vista, de tal modo que se amplíen las formas de entender las problemáticas ambientales. Si se revisa cómo se entiende el concepto de ambiente, cambia la forma de entender los problemas ambientales. A través de un escrutinio documental crítico, este artículo presenta el contexto y la concepción de ambiente. Luego, se introduce la noción de *modernidad/colonialidad* y la importancia de la colonialidad del saber para demostrar cómo influye en la idea de *naturaleza*. Finalmente, se presenta un diálogo de saberes y se propone la perspectiva de la hermenéutica diatópica, que ayuda a disolver posibles malentendidos, por ejemplo, en torno la propuesta de la “naturaleza como sujeto de derecho”.

Palabras clave: colonialidad del saber, educación ambiental, diálogo, hermenéutica diatópica

Autor de correspondencia:

¹mariesche22@gmail.com

Recibido: 12 de julio de 2020

Revisado: 08 agosto de 2020

Aprobado: 02 de noviembre de 2020

Publicado: 02 de enero de 2021



Para citar este artículo: Eschenhagen, M. (2021). Colonialidad del saber – educación ambiental: la necesidad de diálogos de saberes. *Praxis & Saber*, 12(28), e11601. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11601>

Coloniality of knowledge in environmental education: the need for a dialogue between different kinds of knowledge

Abstract

This article presents a reflection on environmental education in universities, understood as the acquisition of environmental criteria to make responsible decisions with and about life. This text explores the roots of the way in which the modern Western world has understood the concept of *environment* and the different political, economic, and social perspectives that pervade its understanding, in order to propose the need to diversify these points of view so that the ways of understanding environmental issues can be broadened. By reviewing how the concept of *environment* is understood, the way of understanding environmental problems changes. Through a critical documentary inquiry, this article presents the context and conception of *environment*. Then, the notion of *modernity/coloniality* is introduced, as well as the importance of the coloniality of knowledge to demonstrate how it influences the idea of *nature*. Lastly, a dialogue between different kinds of knowledge is presented and the perspective of diatopical hermeneutics is proposed, which helps to resolve possible misunderstandings, for example, around the proposal of “nature as a subject of law”.

Keywords: coloniality of knowledge, environmental education, dialogue, diatopical hermeneutics

Colonialidade do saber na educação ambiental: a necessidade de diálogos de saberes

Resumo

Este artigo é uma reflexão sobre a educação ambiental nas universidades, entendida como a aquisição de critérios ambientais para tomar decisões responsáveis com e face à vida. Este texto investiga as raízes da forma como o Ocidente moderno entendeu o conceito de *ambiente* e as diferentes perspectivas políticas, económicas e sociais que cruzam seu entendimento, para posteriormente propor a necessidade de diversificar estes pontos de vista, de modo que as formas de compreensão dos problemas ambientais sejam também alargadas. Se analisarmos a forma como o conceito de *ambiente* é entendido, a maneira de entender os problemas ambientais muda. Através de um escrutínio documental crítico, este artigo apresenta o contexto e a concepção de *ambiente*. Em seguida, apresenta-se a noção de *modernidade/colonialidade* e a importância da colonialidade do saber para demonstrar como ela influencia a ideia de natureza. Por último, apresenta-se um diálogo de saberes e propõe-se a perspectiva da hermenêutica diatópica, que ajuda a dissolver possíveis mal-entendidos, por exemplo, em torno da proposta da “natureza como sujeito de direito”.

Palavras-chave: colonialidade do saber, educação ambiental, diálogo, hermenêutica diatópica

Cada vez se habla más de la importancia de incluir las epistemologías del Sur en la educación ambiental superior. Esta importancia se ha sustentado, sobre todo, después de que se visibilizaran las formas ancestrales de conocer el mundo, como el *suma qamaña*. Este movimiento de inclusión se ha dado junto con un progresivo interés por reivindicar los conocimientos ancestrales. Dicho interés se expresa en la existencia de una cantidad creciente de movimientos sociales y publicaciones que manifiestan su respeto por la naturaleza en un contexto moderno capitalista que la está destruyendo. Sin embargo, en este afán por integrar las perspectivas ancestrales, está el riesgo de desconocer sus lugares de enunciación, tergiversar sus sentidos —o significados originales— y malinterpretarlos. Este afán podría ser contraproducente y hasta puede permitir que la educación ambiental no sea saber ambiental; por el contrario, la propondría como cómplice del sistema hegemónico.

Se quiere argumentar aquí que, para formar profesionales universitarios con criterios ambientales, es indispensable reconocer y tematizar las concepciones de ambiente y la colonialidad del saber. Esta perspectiva de abordaje posibilitaría a los profesionales ser conscientes de que todo el conocimiento está atravesado por la modernidad/colonialidad y se reproduce en las universidades. Una vez que se considera la existencia de otras visiones y racionalidades, será preciso revisar cómo se da el diálogo de saberes. Para ello se retomará la propuesta de los equivalentes homeomórficos de Panikkar (1990) y, a manera de ejemplo inicial, la propuesta de la “naturaleza como sujeto de derecho”. Se anticipa que, por la amplitud del tema, este texto tan solo puede ofrecer un esbozo a manera de invitación para seguir profundizando. Por otro lado, para reconocer la importancia de la colonialidad del saber, se requiere de una hermenéutica diatópica que permita encontrar equivalentes homeomórficos, para acercarnos a unas comprensiones de ambiente y naturaleza que trasciendan aquellas marcadas por la modernidad, en tanto estas han demostrado ser insustentables a largo plazo.

En suma, en la primera parte se puntualizan los conceptos de *educación ambiental* y la importancia del propio concepto de *ambiente*, que se concibe como saber ambiental. Luego, se propone que, si *ambiente* es entendido como saber ambiental, entonces también está atravesado por la colonialidad del saber. Así mismo ocurre con la noción de *naturaleza*. Finalmente, en la tercera parte, se argumenta que, para ampliar la concepción reduccionista de naturaleza occidental, se requiere de diálogos intercivilesacionales.

Especificar la concepción de *educación ambiental* y *ambiente*

La educación ambiental no es un instrumento para concientizar, para implementar alguna política pública o para ejecutar algún proyecto de desarrollo; tampoco lo es para solucionar un problema de contaminación, ni para recoger basura. La educación ambiental no consiste en poner letreros bonitos, canecas de reciclaje o hacer jornadas de plantación de árboles. No. La educación, como muy bien lo plantea Freire (2001), no transforma el mundo. La educación no es un instrumento y no puede ser concebida de manera bancaria. La educación está para transformar a las personas, lo cual significa ayudar a madurar, apoyar y acompañar el proceso de comprensión de la vida. Y serán esas personas *transformadas* —que *comprenden* la complejidad ambiental— quienes tendrán la capacidad de actuar y de transformar el mundo a través de acciones coherentes con su visión y comprensión de

ese mundo. Entonces, así toman la decisión de, por ejemplo, no botar basura en lugares inapropiados.

A partir de lo anterior, la educación ambiental en los espacios universitarios —la cual podrá ser adecuada para todos los ámbitos— se entiende aquí como la formación de *criterios* ambientales en los futuros profesionales. Es decir, los profesionales que salgan de la universidad, independientemente de la carrera que hayan cursado, deberán: poder identificar, relacionar y prever las posibles implicaciones de su profesión; actuar considerando el entorno natural; comprender la complejidad ambiental para tomar decisiones coherentes y éticas; ser capaces de pensar en, desde y para la vida a largo plazo; y transformar así responsablemente el entorno.

Ahora, para implementar esta propuesta de educación ambiental, hay que precisar qué se entiende por *ambiente*, *saber ambiental* y *complejidad ambiental*. Estos tres conceptos centrales no podrán ser derivados ni interpretados a partir del sentido común, el cual resulta ser por lo general muy impreciso y confuso. Las confusiones e imprecisiones, en el momento de proponer acciones, didácticas y proyectos, resultan contraproducentes, al no tener hilos conductores claros. Esto de ninguna manera significa que exista una sola forma correcta y verdadera de definición. Al contrario, justamente existe un sinfín de definiciones y perspectivas posibles, y cada una llevará a acciones y resultados diferentes —incluso, diametralmente opuestos—. De ahí surge la necesidad de, al menos, evidenciar y aclarar el lugar de enunciación.

Para evidenciar estas imprecisiones, he venido recogiendo definiciones de *ambiente* y *ecología* en los más diversos lugares. Se trata de los dos conceptos más comunes cuando se habla de problemas ambientales. Sin embargo, no hay mayores coincidencias al respecto, como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1

Ejemplos de imprecisiones y confusiones en la conceptualización de ambiente y ecología

Conferencia en ingenierías — Puebla, febrero 2020 — México	
Estudiantes de pregrado, la mayoría de Ingeniería de Energías Renovables y Ambiente. algunos son de Ciencias Sociales	
Ambiente	Ecología
Lugar en el que vivimos.	Cuidado del medio ambiente.
Son todas las cosas situaciones o características de algún lugar en el cual estamos situados.	Conjunto de un medio natural, donde la principal prioridad es el cuidado de todo ser vivo, así como se trata de evitar que se dañe algún medio, o elemento esencial para la generación o desarrollo de vida.
Lugar/zona o territorio donde se llevan a cabo acciones, reacciones o interacciones íntimamente relacionadas y buscan un equilibrio para la permanencia y funcionamiento del mismo.	Movimiento que busca la concientización del ambiente implementándolo a nuestra razón y pensamiento lógico habitual.
Universidad Autónoma de México, Iztapalapa, Seminario de doctorado, febrero 2020 — México	
El espacio en el que un sujeto o comunidad es, hace y abre mundo. Un espacio diverso, múltiple y colectivo.	Es un área de conocimiento y prácticas, conformada por distintas disciplinas para la preservación y cuidado del ambiente.

Capacitación en educación ambiental – Medellín, CORANTIOQUIA, febrero 2019 — Colombia

—grupo muy variado, conformado principalmente por profesores de colegio—

Es el conjunto de elementos: aire, agua, tierra, fuego, satélites, plantas, emociones, alegría, furia, miedo, fuerza, corazón, amar, convivencia, relaciones, familia, encuentros.

Cuidado, conservación y organización de cada uno de los aspectos con los que cuenta lo ambiental, la parte física el consumo, el aspecto emocional afectivo social y familiar.

El entorno físico habitado por unos seres vivos. Este entorno requiere de unas condiciones como temperatura, altitud.

El cuidado y protección a ese entorno físico que asegura las condiciones de vida a los seres vivos que lo habitan.

En la tabla 1 se observa que la confusión es grande y que sobre la divergencia en las concepciones no será posible proponer algún proyecto coherente, ni mucho menos trabajar de forma colaborativa, ya que cada uno apostará a objetivos distintos. El gran problema consiste en que generalmente se da por hecho que todos entienden lo mismo por ambiente, y resulta que no. Precisamente, por esta falta de coherencia, hay que empezar por aclarar el lugar de enunciación. Así, lo primero es definir la ecología como una *ciencia* que estudia la *relación* entre los factores bióticos —todo lo que vive— y los factores abióticos— temperatura, suelos, humedad, etc.—. Ecología no es conservación, protección, prácticas ni movimientos. Y tampoco, a partir de esta definición, podría haber una crisis ecológica en un sentido estricto, ya que tampoco existe, por ejemplo, una crisis de las matemáticas o una crisis de la física. Ecología es una ciencia.

Por otro lado, para entender el concepto de ambiente, se tomará el marco filosófico propuesto por Leff (1994), quien plantea que *ambiente es conocimiento*. Es decir, ambiente es un *conocimiento sobre* la vida, la cultura y la producción, las cuales son organizadoras de los procesos materiales y, a la vez, están dentro de un medio que limita y condiciona los efectos. En sus palabras:

El *ambiente* no es la *ecología*, sino el *campo* de las *relaciones entre la naturaleza y la cultura*, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un *saber sobre las estrategias de apropiación* del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento. (Leff, 2004, p. 3)

Así mismo, el autor afirma que el ambiente es:

una *categoría sociológica (y no biológica)*, relativa a una racionalidad social, configurada por comportamientos, valores y saberes, así como por nuevos potenciales productivos [...] el ambiente *no* es pues un objeto perdido en el proceso de diferenciación y especificación de las ciencias, ni un espacio reintegrable por el intercambio disciplinario [sino] es la *falta incolmable del conocimiento* donde anida el *deseo de saber* que genera una tendencia interminable hacia la producción de conocimientos para fundamentar una nueva racionalidad social sobre principios de sustentabilidad, justicia y democracia. (Leff, 1998, pp. 191-192)

Por otro lado, enfatiza:

La *cuestión ambiental*, más que una problemática ecológica, es una *crisis del pensamiento* y del entendimiento, de la ontología y de la epistemología con las que la civilización occidental ha comprendido el ser, a los entes y a las cosas; de la racionalidad científica y tecnológica con la que ha sido dominada la naturaleza y economizado el mundo moderno; de las relaciones

e interdependencias entre estos procesos materiales y simbólicos, naturales y tecnológicos¹.
(Leff, 2008, p. 197)

Desde esta perspectiva, el ambiente no es lo que nos rodea, no es un espacio ni la búsqueda de equilibrios o armonías. Ambiente es el conocimiento *sobre* la vida y la manera como el ser humano se relaciona con su entorno, con el cual justifica y legitima sus acciones. Es a partir de este punto de partida que Leff construye el concepto de *saber ambiental*. Un saber que es reflexión crítica sobre ese conocimiento.

Es decir, Leff plantea que la crisis ambiental es un indicador más de la crisis civilizatoria que vive el mundo occidental moderno, civilización que se ha construido sobre las formas de conocer modernas: la ciencia, en torno a la cual ha explicado, organizado y justificado el orden social, político y económico. Una ciencia moderna está basada en unas formas de conocer que fragmentan, simplifican, homogenizan y, por ende, cosifican al mundo; que exaltan la racionalidad instrumental y economicista; que convierten todo en un objeto inerte; una ciencia que no es capaz de comprender la complejidad ambiental; un conocimiento que nació en un lugar específico —Europa—, pero el cual ahora se ha convertido en hegemónico, que invisibiliza, margina y elimina otros conocimientos. Por ello, el saber ambiental consiste en visibilizar y evidenciar la insustentabilidad del conocimiento moderno.

Por lo tanto, una de las aristas del saber ambiental es profundizar en la colonialidad del saber para recuperar, reivindicar y posibilitar otras formas de conocer. Es decir, si la educación ambiental en las universidades consiste en formar criterios ambientales en los futuros profesionales, esto significa que parte de esos criterios será entender la importancia y los aportes que puede ofrecer una perspectiva desde la colonialidad del saber, con el fin de localizar su propio saber.

Aportes y potencialidades de la colonialidad del saber

Un nuevo campo de conocimiento emergió en América Latina desde fines del siglo pasado y se consolidó en el *Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad*. Este programa fue liderado en su primera fase por autores como Aníbal Quijano, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Catherine Walsh y Nelson Maldonado-Torres (Pachón, 2008). Ellos proponen una lectura crítica frente a lo que tradicionalmente se ha denominado *modernidad*. Señalan que esta no hubiera sido posible sin el colonialismo ni el imperialismo y que no comienza con la Ilustración con Kant, sino en 1492, con el supuesto “descubrimiento” de América, por lo cual acuñan el concepto de *modernidad/colonialidad*. El propósito de este programa es salir de los marcos del pensamiento hegemónico, caracterizado tanto por un eurocentrismo como por un colonialismo, que siguen influyendo en las ciencias sociales, frente a lo cual es necesario contraponer un pensamiento propio.

Desde esta perspectiva crítica, se proponen tres conceptos centrales: *colonialidad del poder* (Quijano, 2000), *colonialidad del saber* (Lander & Coronil, 2000) y *colonialidad del ser* (Maldonado-Torres, 2007).

Es preciso aclarar la diferencia entre colonialismo y colonialidad. Por *colonialismo* se entiende “una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en

¹ Cursivas de la autora.

el poder de otro pueblo o nación” (Maldonado-Torres, 2007), caracterizado por un patrón de dominación y explotación de esos territorios; mientras que la *colonialidad* “se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno [...] se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (p. 131). Es decir, las estructuras clásicas coloniales² —colonialismo político— pueden desaparecer, pero persiste la relación patrón/estructura de poder y dominación, es decir, que persiste la colonialidad. Esta diferenciación resulta clave para entender cómo se ha instaurado la colonialidad en las formas de ser, conocer, dominar y hacer, por lo cual ya hoy en día no es necesario un poder externo, lejano, para controlar los territorios, sino que ya está incorporado en los locales.

En palabras de Castro-Gómez y Restrepo (2008), mientras que el colonialismo es un fenómeno puntual y reducido,

la colonialidad [...] es un fenómeno mucho más complejo y de *larga duración* que se refiere a un patrón de poder que opera a través de la *naturalización* de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que *posibilitan la re-producción de relaciones de dominación* que no solo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria³. (p. 24)

La colonialidad solo es posible después de que se haya producido la colonización del imaginario de los dominados⁴ a través del conocimiento europeo racional, producto de la modernidad. Este conocimiento se caracteriza, entre otras, por tener como supuestos centrales al “sujeto” individualista y al “objeto” con “propiedades” propias, que conllevan a naturalizar “la sociedad liberal y capitalista como modelo civilizatorio único [...] [así como] la representación de cientificidad y universalidad de los conocimientos que se producen” (Farah, 2014, p. 41). Al considerar ese conocimiento como universal, se asume también como des-localizado y de un no-lugar. Tales características influyen, a la vez, profundamente en la propia concepción de naturaleza y en la relación ser humano-naturaleza que caracteriza el mundo moderno occidental. Por lo tanto, para el presente contexto, será preciso no olvidar dónde anida, dónde están las raíces de la visión y de la concepción de *naturaleza* hegemónica.

De ahí surge la importancia de reconocer y entender la colonialidad del saber, ya que esta permea las universidades. Para fundamentar esta afirmación, resulta interesante referenciar una serie de trabajos que se han dedicado a revisar las maneras en las cuales actúa la colonialidad del saber en las universidades en muy diversos ámbitos. Así, es posible encontrar trabajos como el de Mota (2016), quien revisa la presencia de la colonialidad del saber en las ciencias políticas en México en la universidad; *Colonialidad del saber/poder en la*

2 Colonialismo, que igual en la actualidad reemerge, pero ahora con otras estrategias, presentaciones, modus operandi — de ahí que muchos digan que nunca desapareció, sino que se modificó, cuyo nuevo eje de dominación será China—.

3 Cursivas de la autora.

4 Una colonización que actúa en la *interioridad* de ese imaginario... una *sistemática represión* no solo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión *recayó*, ante todo, *sobre los modos de conocer, de producir conocimiento*, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual*. (Quijano, 1992, p. 12)

* Cursivas de autora.

educación y el conocimiento científico-tecnológico en América Latina. El caso de la mecánica cuántica en la investigación y la formación universitaria de [Ronde \(2014\)](#); *Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical* de [Castro \(2017\)](#) en Argentina; y la revisión de la presencia de la colonialidad, por supuesto, en las propias ciencias sociales, en *Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados* de [Baquero et al. \(2015\)](#).

En otras palabras, a través de la colonialidad del saber se imponen unas estructuras epistemológicas con las cuales se construyen y legitiman verdades, para luego con ellas intervenir y transformar sociedades y territorios. Para completar el contexto que interesa en el presente trabajo, se presentan a autores como [Walsh \(2017\)](#) y [Alimonda \(2011\)](#). Ellos hablan también de la colonialidad de la naturaleza, la cual se refiere a que también la visión de naturaleza y de ambiente que se reproduce en la educación ambiental está atravesada por esta colonialidad del saber. Son estos los mismos caminos y mecanismos con los cuales se fraguan los discursos ambientales, la educación ambiental, la concepción y, por ende, relación misma de ser humano con naturaleza occidental, que ha demostrado ser tan insustentable y tan nociva contra la vida. Todos estos conceptos y concepciones se han convertido en estructuras y formas de conocer muy profundas y arraigadas que requieren ser revisadas con rigor.

Así, cuando emergen ahora, en tantas partes, las reivindicaciones y posibilidades de conocimientos otros —el llamado hacia y de la *Pacha Mama*, las búsquedas por las epistemologías del Sur y demás—, resulta indispensable no olvidar la episteme de época que marca y permea las formas en las que hemos sido socializados como sociedad occidental moderna, que se sigue reproduciendo en las escuelas y universidades. Y no hay que olvidar que la presencia de la colonialidad del saber requiere ser identificada, visibilizada y evidenciada, para poder superarla y no caer en trampas que no permiten salir de las estructuras hegemónicas. Es aquí donde entra la pregunta clave de [Walsh \(2017\)](#): cuando habla de pedagogías decoloniales, no se ocupa del qué, sino del cómo hacer y hablar para buscar las grietas en los discursos ya establecidos.

Por lo anterior, parte de la tarea de la educación ambiental superior es evidenciar esta colonialidad del saber; tarea de los profesores al revisar los contenidos de sus asignaturas y las ideas de mundo que allí se reproducen; tarea que debe ser llevada a cabo con los estudiantes para evidenciar dicha colonialidad; tarea de los grupos de investigación para ofrecer un marco académico amplio con los elementos de discusión pertinentes. Este gran propósito puede ser llevado a cabo a través del diálogo de saberes, los diálogos intercivilesacionales.

La necesidad de diálogos intercivilesacionales

Para intentar responder la pregunta de [Walsh \(2017\)](#), de cómo concretar la descolonización, aquí se proponen los diálogos intercivilesacionales como una posible solución. Es decir, al reconocer que concepciones como la relación ser humano-naturaleza y ambiente están profundamente arraigadas en cada visión de mundo, su cultura y religión, al punto de estar completamente naturalizadas, justo al reconocer dicha naturalización, se debe abrir paso al diálogo. Sin embargo, son esas mismas concepciones enraizadas las que condicionan el actuar y relacionamiento de las personas, entre ellas y con su entorno. La dificultad radica en que se pide un ejercicio metacognitivo para pensar sobre las formas

de pensar, pero sin hacerlo desde los mismos referentes del pensamiento de siempre. Por lo anterior, un punto de partida clave será encontrar a través del diálogo un entendimiento mutuo más comprensivo.

Ahora, para acercarse a esas otras epistemologías, no occidentales judeocristianas modernas, será preciso, por un lado, considerar algunas reflexiones previas en torno a la propia idea de diálogo y, por el otro lado, reivindicar el trabajo filosófico. Un ejemplo claro, tanto para la necesidad de un diálogo como de una reflexión filosófica, sería el concepto de la “naturaleza como sujeto de derecho”, como sucedió en Ecuador para la nueva Constitución de 2008.

En cuanto al diálogo, es importante recalcar que el conocimiento está y siempre estará situado dentro de relaciones de poder e intereses desiguales, razón por la cual no es posible idealizarlo. Aun así, será necesario reconocer y explicitar que existen diferentes concepciones de diálogo. En este sentido, el texto de [Koczanowicz \(2011\)](#) presenta un buen panorama para reconocer los alcances, diferencias y límites de las propuestas sobre el diálogo de autores como Habermas, Mouffe y Laclau, y Bajtín.

Las diferencias entre los autores, según [Koczanowicz \(2011\)](#), es que, mientras Habermas identifica como base de una democracia liberal la necesidad de un consenso dialógico, Mouffe y Laclau señalan que los conflictos son inevitables y no es posible lograr una armonía entre posiciones políticas contradictorias a través de relaciones consensuales, por lo que proponen una democracia agonista. [Koczanowicz \(2011\)](#) identifica “dos extremos: [el] diálogo excesivo, lleva a la anarquía, y la ausencia de diálogo que lleva al totalitarismo” (p. 552). En un panorama que parece plantearse a partir de polos opuestos, aparece la propuesta de Bajtín, quien plantea que un diálogo sí puede llevar a un mejor entendimiento, pero no necesariamente a un consenso.

Ahora, en un contexto de modernidad/colonialidad, de colonialidad del saber, la visión de consenso de la propuesta de Habermas resulta casi ingenua. Resulta más realista aceptar que efectivamente existen diferencias imposibles de armonizar desde perspectivas políticas diferentes, tal como lo señalan Mouffe y Laclau. Por eso, el aporte de Bajtín es interesante cuando propone el diálogo como medio para un mejor entendimiento, pero sin la necesidad de llegar a consensos. Entonces, si se acepta esta última posición, que los consensos son innecesarios, pueden resultar muy interesantes los aportes de [Panikkar \(1990\)](#), quien propone un camino novedoso de buscar a través de la hermenéutica diatópica equivalentes homeomórficos —propuesta que recogen posteriormente también autores como Boaventura de Sousa Santos y otros—. Estos equivalentes homeomórficos pueden ser aproximaciones valiosas para lograr ese mejor entendimiento y aceptar no solo el *no* consenso, sino la pluralidad de verdades según [Panikkar \(1990\)](#) —y ver también [Gómez, 2015](#)—.

Es necesario resaltar la importancia de la filosofía, aunque, al igual que todos los conceptos, debe ser cuestionada en tanto ella misma también está atravesada por colonialidades del saber. Una muestra de dicha colonialidad es el hecho de que Occidente moderno solo acepta como filosofía: “un producto elaborado por individuos (personajes filosóficos), y plasmado en escritos (tratados, artículos, libros), usando una lógica binaria y una racionalidad discursiva” ([Estermann, 2008, p. 18](#)). Por el contrario, Occidente moderno

denomina a los sistemas y productos del pensamiento de otras culturas como “mitología”, “pensamiento mítico”, “etno-filosofía”, etc. Puesto así, solo Occidente moderno cumple a cabalidad con los requisitos del concepto: solo Occidente moderno filosofa.

Con este tipo de lógicas, Occidente eliminó, invisibilizó y marginó otros conocimientos. También los puso en una categoría “inferior”, porque hay también un pensamiento jerárquico implícito. En este sentido, [Estermann \(2008\)](#) señala que la filosofía occidental debe tomar conciencia “de su culturalidad (culturo-centrismo), racionalidad (etnocentrismo) y hasta masculinidad (androcentrismo)” (p. 18). [Castro-Gómez & Grosfoguel \(2007\)](#), en sus múltiples textos, ampliaron esta lista que caracteriza al sujeto moderno que construye conocimiento: hombre, blanco —sexista y racista—, monogámico, heterosexual, eurocéntrico.

Frente a este panorama, [Estermann \(2008\)](#) realiza un trabajo para reivindicar y demostrar que sí existe una filosofía andina⁵ e insiste a la vez en la necesidad del diálogo. Para ello, señala la importancia de la hermenéutica diatópica. Él entiende, al retomar a Panikkar, la hermenéutica diatópica como “un proceso de interpretación mutua sobre la base de las connotaciones de ciertos conceptos en el contexto de origen y de su función dentro de ello” (p. 59), así como los aportes desde la lectura de equivalentes homeomórficos. Esto significa reconocer las diferencias, explicitar los lugares diferentes desde los que se piensa, y clarificar las perspectivas y los pre-supuestos que se han naturalizado.

Si se reconocen el problema de la modernidad/colonialidad, la necesidad del diálogo y la importancia de la reflexión filosófica, entonces no es posible mezclar de manera incongruente y descontextualizada las distintas formas de saber. Por ejemplo, no será posible aplicar el concepto occidental de naturaleza en un texto legislativo con la intención de integrar y respetar la idea de “naturaleza” del *suma qamaña* quechua, tal y como se hizo en la constitución ecuatoriana.

De todos modos, hay que reconocer el gran avance que significó para el pensamiento occidental este reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho, puesto que dislocó, cuestionó y reivindicó los derechos de la naturaleza. Sin embargo, desde una perspectiva más rigurosa, y *escuchando* al mundo indígena, resulta ser una propuesta incompleta, ya que la concepción de naturaleza entre ambas cosmovisiones varía considerablemente, comenzando porque la palabra *naturaleza* tal y como la entendemos en Occidente no existe en quechua.

El diccionario quechua-español traduce naturaleza como *sallqa pacha*, que significa universo físico, mundo material o universo material; o lo traduce como *pacha*, que resulta ser muy polisémico⁶; significa también tiempo o espacio; es a la vez adjetivo, adverbio o sustantivo. El diccionario también lo traduce como *Pacha Mama*, que significa mundo o naturaleza. Toda esta traducción en su conjunto se queda corta e incompleta, ya que, para entender este gran abanico de significados, es imprescindible ir a la propia visión de mundo desde la perspectiva indígena.

⁵ Existe toda una discusión larga en torno a si existe o no una filosofía andina: ver [Untoja y Mamani \(2013\)](#), [Mejía \(2005\)](#) y [Sobrevilla \(2008\)](#).

⁶ Según el traductor online, tiene las siguientes traducciones posibles: mundo, cosmos, naturaleza, tierra, universo, espacio, piso, suelo, región, país, ropa, tela, traje, vestidos, vestido, vestidura, vestimenta, fecha, hora, tiempo, era, época, lugar.

Es aquí donde, justamente, se requiere de un desarrollo de sensibilidad especial, de capacidad de percibir, intuir, reconocer y —sobre todo— de admitir diferencias. Se requiere de curiosidad, asombro y apertura para *escuchar* al otro sin prejuicios, al dejar de lado temporalmente las propias suposiciones, creencias y —sobre todo— las supuestas verdades. Se trata de dejarse llevar a conocer y de explorar otras lógicas, racionalidades y verdades otras para aceptar que efectivamente existen otros mundos posibles. Se trata de aprender, conocer y profundizar en esos otros mundos, para reconocer y encontrar —a través del diálogo horizontal y la hermenéutica diatópica— *equivalentes* homeomórficos, ya que no existen traducciones perfectas, ni verdades únicas, para acercarse y entenderse mutuamente. Planteado de esta forma, puede entenderse por qué la formación de profesionales con criterios ambientales no es un acto restringido a la impartición de contenidos temáticos.

Ahora, siendo *Pacha Mama* muchas veces traducida como tierra, naturaleza, de manera simple y genérica, merece ser parte de esa reflexión más rigurosa. Estermann (2017) realiza esta reflexión al reconocer la riqueza y profundidad de la idea de *pacha*, que efectivamente no es simplemente tierra o naturaleza. Se plantea la pregunta de si existe un equivalente homeomórfico en la cosmovisión occidental. Lo que encuentra es la idea de ente, el *on* en griego, un ente trascendental entendido como “una unidad individual que descansa en sí mismo y que se define por sí mismo” (p. 14). Al respecto, explica:

La diferencia de fondo, en el sentido de la “función” filosófica o pachasófica de los dos conceptos, se manifiesta en el carácter relacional de *pacha*, por un lado, y en el carácter sustancial de *on*, por otro lado. Para el pensamiento andino, la relacionalidad es un *transcendentale* y la sustancialidad del ente individual recién —en un segundo paso— se constituye en base a la relacionalidad. Para el paradigma filosófico occidental, en contraste, la relacionalidad es un *accidentale* y se constituye —en un segundo paso— recién por medio de la sustancialidad. *Pacha* es en sí reparcelación y hace posible la relación; se trata del tejido relacional englobante (espacio-tiempo-universo), que además es impregnado por la “vida” como otro *transcendentale*. El panzoísmo andino puede ser expresado en la siguiente fórmula silogística: *Pacha* es relacionalidad, y relacionalidad es vida; *ergo*: *pacha* es vida. Esto significa por su parte que “irracionalidad” o sustancialidad pura significa la ausencia de “vida”; o sea la muerte. Para la racionalidad occidental, la vida de la auto-poseción (“autonomía”) se define desde y por sí misma: autorrealización; autoproducción; automoción; autoconciencia. (p. 14)

Entonces, *pacha*, antes que naturaleza o tierra —como se viene traduciendo y entendiendo en el mundo occidental—, es vida, es *relacionalidad*. Y la vida es interrelacionada e interdependiente, lo cual, desde el *on*, ese *ente* occidental, difícilmente es comprensible, al considerar la relacionalidad más bien como un accidente. He aquí una respuesta profunda, que viene desde las raíces mismas de la visión occidental, a una de las preguntas muy actuales y cada vez más constantes: ¿por qué nos cuesta tanto entender que hacemos parte de un todo y somos interdependientes? Al no entender la interdependencia, difícilmente cuidaremos más consciente, cuidadosa y coherentemente el entorno natural, y seguirán prevaleciendo propuestas fragmentadas e insustentables, como el desarrollo sostenible.

Y surge nuevamente la pregunta inicial: si la “naturaleza como sujeto de derecho” hace justicia a la idea de “naturaleza” quechua —especialmente si se considera además que el

concepto de *sujeto de derecho*, profundamente anclado en el derecho occidental, solo es posible al existir la propiedad individual⁷—. Con esto quedaría doblemente desvirtuada la propuesta, primero, por no coincidir con la idea de naturaleza y, segundo, porque no existe en la cosmovisión quechua la propiedad individual. Por lo tanto, a largo plazo, esta propuesta difícilmente podrá hacer justicia para reivindicar la causa indígena, como se pretendió en un inicio⁸.

Algunas reflexiones para profundizar

A modo de conclusiones preliminares, y retomando el objetivo central de la educación ambiental —el formar criterios ambientales en los futuros profesionales—, queda claro que entender “lo ambiental” resulta ser un reto mayor. Primero, se debe reconocer que la idea de que *ambiente* no significa ni una cosa, objeto, o espacio, sino varias formas de conocer. Este paso inicial de concretar su significado resulta indispensable para poder formar criterios ambientales en los futuros profesionales. Y segundo, al entender ambiente como formas de conocer, según Leff (2006), no es posible desconocer, por consiguiente, la modernidad/colonialidad, y más específicamente la colonialidad del saber que atraviesa todo el saber ambiental.

Con el ejercicio presentado sobre los posibles equivalentes homeomórficos de *on* y *pacha* —apenas un primer esbozo—, se vislumbra el potencial de enriquecimiento, al reconocer raíces conceptuales claras y a la vez profundas. Sin embargo, también quedan enunciadas las dificultades y los límites del mundo occidental moderno para entender las interdependencias e interrelaciones. Abandonar, ir más allá de una perspectiva binaria del mundo y abrirle camino al no consenso como una posibilidad del pensamiento y de la discusión se presentan como un *impasse* para Occidente moderno. Esto significaría —a manera de aprendizaje y como consecuencia de la reflexión de los equivalentes homeomórficos— que para la educación ambiental será un gran objetivo recoger, retomar y entender, de manera consciente y sistemática, las interdependencias, para así enseñar a pensar interrelacionadamente. Tal vez esta sea una buena manera en la que un profesional deje de ser el ente aislado, desconectado, que la modernidad ha insistido en formar.

Así, se pretende demostrar, a través de esta línea argumentativa, que la formación de criterios ambientales en los futuros profesionales requiere de una discusión y reflexión sobre cómo la colonialidad del saber marca las mismas concepciones de ambiente y naturaleza. A la vez, se busca invitar a una sensibilización frente a lo que sería un diálogo intercivilizacional, como camino para revisar la insustentabilidad de las formas de conocer modernas, y así abrir caminos a nuevas formas de conocer, a un saber ambiental capaz de comprender la complejidad ambiental.

Referencias

Alimonda, H. (Ed.). (2011). *La naturaleza colonizada, Ecología política y minería en América Latina* (1ª ed.). Ediciones CICCUS, CLACSOO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/alimonda.pdf>

⁷ Para ver esta relación, revisar tesis de Arias (2013).

⁸ Sin entrar aquí además en las discusiones sobre las dificultades e inercias propiamente políticas y económicas que han dificultado sistemáticamente la puesta en práctica de esta propuesta inicial, cuya importancia y buenas intenciones en ningún momento son posibles de desconocer.

- Arias, Y. (2013). *Declarar a la naturaleza como sujeto de derecho en el marco de la alternativa al desarrollo "buen vivir": tensiones, oposiciones e implicaciones, desde una perspectiva epistemológica*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Baquero, S., Caicedo, J., & Rico, J. (2015). Colonialidad del saber y ciencias sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis Político*, 85, 76-92. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/56248>
- Castro, S. (2017). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 139-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6255049>
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El Giro Decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Castro-Gómez, S., & Restrepo, E. (2008). Colombianidad, población y diferencia. En S. Castro-Gómez, & E. Restrepo (Eds.), *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnológicas* (1ª ed., pp. 10-40). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. https://www.researchgate.net/publication/331235101_Genealogias_de_la_colombianidad_formaciones_discursivas_y_tecnologicas
- Estermann, J. (2008). *Si el sur fuera el norte, chakanas interculturales en Andes y Occidente*. Abya Yala.
- Estermann, J. (2017). Hermenéutica diatópica y filosofía andina, esbozo de una metodología del filosofar intercultural. *Revista FAIA*, 6(27), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5845469>
- Farah, I. (2014). Colonialidad del Saber, Pluralismo epistemológico y Modernidad. En P. Martins, M. Araújo, B. Freire, & É. Lira (Eds.), *Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos* (pp. 44-50). Estudios Sociológicos Editora. <http://estudiossociologicos.org/portal/guia-sobre-post-desarrollo-y-nuevos-horizontes-utopicos/>
- Freire, P. (2001). *Política y educación* (5ª ed.). Siglo XXI.
- Gómez, C. (2015). La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar. *Franciscanum*, LVII, 19-43. <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v57n164/v57n164a02.pdf>
- Koczanowicz, L. (2011). Beyond dialogue and antagonism: a Bakhtinian perspective on the controversy in political theory. *Theory and Society*, 40(5), 553-566. <https://doi.org/10.1007/s11186-011-9151-7>
- Lander, E., & Coronil, F. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Leff, E. (1994). *Ecología y capital, racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder* (1ª ed.). Siglo XXI.

- Leff, E. (2004). *Más allá de la interdisciplinariedad. Racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Seminario internacional. Diálogo sobre la interdisciplina. ITESO. Guadalajara, 27-28 de septiembre. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000206&pid=S1794-2489200800020001300057&lng=en
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes* (1ª ed.). Siglo XXI.
- Leff, E. (2008). *Discursos sustentables* (1ª ed.). Siglo XXI.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre Editores. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Mejía, M. (2005). *Hacia una filosofía andina, doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento*. http://lengamer.org/admin/language_folders/quechudacusco/user_uploaded_files/links/File/Qhapaqkuna/Filosofia_Andina.pdf
- Mota, L. (2016). La colonialidad del saber en la enseñanza de políticas públicas en instituciones de educación superior en México. *Estudios Políticos*, (49), 239-259. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17533/udea.espo.n49a13>
- Pachón, D. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciencia Política*, 5, 8-35. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17029>
- Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural* (1ª ed.). Editorial San Esteban.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 2(2), 342-386. <http://cisoupr.net/documents/jwsr-v6n2-quijano.pdf>
- Ronde de, C. (2014). Colonialidad del saber/poder en la educación y el conocimiento científico-tecnológico en América Latina. El caso de la mecánica cuántica en la investigación y la formación universitaria. *Revista de Enseñanza de La Física*, 26(1), 355-363. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192252>
- Sobrevilla, D. (2008). La filosofía andina del P. Josef Estermann Quito: Abya-Yala, 1998. *Solar*, 4, 231-247. <http://www.saaavedrafajardo.org/archivos/solar/04/solar-004-10.pdf>
- Untoja, F., & Mamani, A. (2013). *Pacha el pensamiento simultáneo* (1ª ed.). Creativa.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. Em A. Garcia (Ed.), *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descoloniação* (1ª ed., pp. 1-29). Pedro & João Editores. <https://redivep.com/sitio/wp-content/uploads/2018/04/CATHERIN-WALSH.pdf>