



Ph: Ana María Chica, 2015

Ciudadanías propias. Una reflexión desde el diálogo entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos*

Own Citizenships. A Reflection from the Dialogue between Paulo Freire and Boaventura de Sousa Santos

Resumen

Este trabajo presenta el diálogo entre la pedagogía crítica de Paulo Freire y la propuesta de la epistemología del sur en Boaventura de Sousa Santos, cuyas bases teóricas permiten la construcción del concepto de ciudadanías propias. La investigación se desarrolló siguiendo el enfoque cualitativo, desde una perspectiva metodológica de tipo documental, analizando la categoría de ciudadanías a partir de la hermenéutica crítico reconstructiva. El análisis permitió reflexionar sobre la educación como acción política y gnoseológica para reconocer en el *otro* su subjetividad y las posibles contribuciones que como seres reconocidos aportan al desarrollo humano lejos de la teoría y prácticas eurocéntricas que no aplican para la región latinoamericana. Fue así como se concluyó que hablar de ciudadanías propias implica el reconocimiento de las subjetividades desde el conocimiento y la educación como instrumentos para la transformación social, siendo estos los pilares fundamentales para asumir la construcción de este concepto.

Autora

Diana Carolina Villalobos Olascoaga

Lcda. en Educación Básica
con énfasis en Ciencias Sociales
MSc. en Educación

Universidad de San Buenaventura
dianacarolinavillalobos@gmail.com

Recibido: 29-10-2016
Aprobado: 5-12-2016

Palabras clave: educación ciudadana, epistemología del sur, investigación pedagógica, pedagogía crítica freiriana.

*Artículo resultado del proyecto de investigación *Ciudadanías propias en América Latina: una reflexión desde el diálogo entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos*, para optar al título de Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Medellín, Colombia, 2015.

Abstract

This paper presents the dialogue between Paulo Freire's critical pedagogy and Boaventura de Sousa Santos' proposal about the Southern epistemology, whose theoretical bases allow the construction of the concept of own citizenships. The research was developed following the qualitative approach, from a methodological perspective of documentary style, analyzing the category of citizenships from critical reconstructive hermeneutics. The analysis allowed the reflection on education as a political and gnoseological action to recognize in the other their subjectivity, and considered recognized beings, their contributions to human development far from Eurocentric theory and practices that do not apply to the Latin American region. Thus, it was concluded that talking about own citizenships implies the recognition of subjectivities from knowledge and education as instruments for social transformation, these being the fundamental pillars to assume the construction of this concept.

Keywords: citizen education, southern epistemology, pedagogical research, freirean critical pedagogy.

Introducción

La investigación de la cual deriva el presente artículo, estuvo guiada por la hipótesis de que a partir del diálogo entre la pedagogía crítica del pedagogo Paulo Freire y los planteamientos epistemológicos del sociólogo Boaventura de Sousa Santos era posible fundamentar un nuevo concepto denominado: ciudadanías propias.

Para comenzar, conviene aclarar al lector que este artículo abordará el concepto de ciudadanías en plural, debido a que el contexto al que corresponde el trabajo de investigación es el complejo cultural latinoamericano. Se dice complejo cultural, debido a que en este subcontinente coexisten diversas culturas por lo cual se hace difícil plantear una definición de ciudadanía en singular. De hecho, Vásquez (2004), problematiza esta situación al identificar que la diversidad con la que cuenta América Latina, se convierte en un problema político, porque no hay articulación entre los diferentes contextos latinoamericanos.

En lo que respecta al concepto de *ciudadanías* como tal, son diversos los teóricos que hablan de diferentes tipos tales como: ciudadanías de alta o baja intensidad (Aguiló, 2009), democráticas y multiculturales (Sánchez, 2002; Alvarado y Carreño, 2007; Ariza, 2007); pluriculturales, democráticas y activas (Bartolomé y Cabrera, 2003); una "*ciudad-nueva-nía*" (Pizarro, 2007) y Nuevas Ciudadanías representativas, plurinacionales, identitarias (Lechner, 2000), entre otras. Los académicos que han trabajado este concepto recurren generalmente a autores de tradición crítica eurocéntrica, los cuales son valiosos pero no aplicables, de manera directa, al momento de comprender el contexto latinoamericano. Es por ello que se considera necesario buscar la fundamentación del concepto de ciudadanías propias desde la perspectiva freiriana y de Sousa Santos porque son autores que en su obra logran reflejar esa necesidad de hacer una reflexión desde la pluridiversidad latinoamericana.

Para el desarrollo de lo anterior, la introducción del presente artículo ha sido dividida en dos partes. La primera dedicada a explicar los fundamentos relacionados con la perspectiva político pedagógica que plantea Freire; específicamente en lo concerniente a la relación dialógica entre los sujetos involucrados en el proceso educativo para reconocer y sondear otras formas de conocimiento. Acto seguido, se busca reflexionar sobre los planteamientos presentes en su obra sobre el concepto de ciudadanía, enfatizando que el análisis se centró, especialmente, en las obras del tercer y cuarto Freire.² En complemento con lo anterior, la segunda parte busca desarrollar los fundamentos epistemológicos y políticos de Boaventura de Sousa Santos relacionados con dicho concepto.

Iniciando nuestro planteamiento con los fundamentos pedagógicos desde la perspectiva crítica de Freire (2008), la pedagogía crítica es “aquella educación capaz de incitar a los sujetos a reconocerse como seres históricos que como tal, son conscientes de autotransformarse y por ende, cambiar al mundo” (p.37). En este contexto, la educación y la labor del educador como actor político, son herramientas fundamentales para la emancipación de la sociedad civil. Y si bien se reconoce que la educación por sí sola no es suficiente, es claro el papel que cumple la esperanza como motor para elaborar el elemento

emancipador que podría transformar al mundo (Freire, 1993, p.50).

En línea con lo anterior, las premisas de la educación concebida por Freire pueden sintetizarse así:

- La escuela debe incluir prácticas democráticas (Freire, 1993), el lenguaje es una de ellas, ya que facilita reconocimiento de la posición del otro, la autocrítica, la comprensión de sus problemas. De esta manera puede construirse el objeto de acción emancipadora (Freire, 1993). Solo así se abre el a “la conquista de la ciudadanía” (p.62) o “camino de invención de la ciudadanía” (p.59).
- La educación, como “un acto político” (Freire, 2005, p.70), involucra directamente el lenguaje empleado entre los conjuntos escuela-sociedad; educador-educando; familia-educando, de forma que sea posible ubicar a la escuela como centro mediador entre el Estado, la sociedad y el ciudadano.
- La educación, como acción gnoseológica, reconoce la naturaleza del ser humano (Freire, 1997); ese ser inacabado que se refleja en la presencia de las curiosidades y en la necesidad de re-construirse, por lo que la dialogicidad o relaciones dialógicas es un elemento inherente a ella.

En cuanto al concepto de ciudadanía, la percepción de Paulo Freire puede resumirse en los siguientes términos:

- La ciudadanía no es algo concedido, es una construcción histórica social en la cual

² La obra de Paulo Freire se caracteriza por tener cuatro fases: un primer Freire (década del 60); un segundo Freire (década del 70); el tercer Freire (1980 - 1992) y el cuarto Freire que corresponde a la reescritura de su propuesta (1993 - 1997), incluyendo obras posteriores a su muerte publicados por su esposa.

todos y todas participan y se involucran las acciones básicas cotidianas subjetivas hasta las acciones subjetivas y colectivas que incluyen a otros miembros. La educación y la interacción maestro-educando es un ejemplo de ello, puesto que el maestro, como actor político, se involucra en esos procesos (Freire, 1993, 2005, 2007).

- El ejercicio de la ciudadanía, la cual es producto de ese proyecto socio histórico, puede contribuir a la emancipación y por ende a una sociedad más justa, ya que se construye *con* la ciudadanía, mas *no de y para* la ciudadanía.

En cuanto al concepto de ciudadanía crítica, Santos (2010b) plantea que las prácticas consideradas como científicas han homogenizado no solo la forma de ver la episteme, sino que también han influido en lo que se ha considerado como válido, útil, evaluable, aceptable y reconocible como correcto; frente a lo inválido, inútil, invaluable y lo que no es correcto. Con ello se han construido una serie de mentalidades e imaginarios que han invisibilizado otros saberes y formas de ver el mundo, lo cual conlleva también a invisibilizar o a considerar como subhumanos a portadores de aquellos saberes que se encuentran al otro lado de la línea que genera una distancia abismal de exclusión y de desigualdad social y política.

Es así como emerge la propuesta de la epistemología del sur, concebida como alternativa para replantear la forma de concebir la episteme así como otras formas de conocer, percibir y plantear; ofreciendo un pensamiento alternativo y por ende la posibilidad de repensarnos y reconocer

en los otros y en el otro perspectivas que permitan plantear términos de igualdad y de justicia a partir de la diversidad de subjetividades colectivas e individuales.

Es aquí donde pueden inferirse los componentes de la propuesta boaventuriana de la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias, la ecología de saberes y otros conceptos transversales como la traducción intercultural, la imaginación política, la axiología del cuidado y la justicia cognitiva. A lo anterior se le suma el concepto de ciudadanía relacionado con la emancipación y las subjetividades invisibilizadas por el desequilibrio construido históricamente entre la regulación y la emancipación en la teoría política liberal, cuyas bases lograron homogenizar las ideas democráticas en occidente y en otras culturas colonizadas por la misma.

Las bases del diálogo epistemológico entre Freire y Santos son desarrolladas en la parte de discusión de los resultados, relacionándolas con la propuesta de construcción reflexiva de la categoría emergente de ciudadanía propia desde el contexto latinoamericano, que es finalmente el objetivo de este artículo.

Metodología

La investigación se desarrolló siguiendo el enfoque cualitativo, desde una perspectiva metodológica de tipo documental, analizando la categoría de ciudadanía a partir de la hermenéutica crítico reconstructiva. La decisión del enfoque estuvo apoyado en las posibilidades que ofrece al permitir reflexionar y resignificar las acciones humanas (González, 2003, p.130), de manera que admite versiones

y construcciones de ideas que pretenden comprender y preguntarse acerca de los procesos, lenguajes y vivencias humanas.

Sumado a lo anterior, la investigación cualitativa permite concebir el conocimiento como construcción histórica, en donde los proyectos de la humanidad se conciben a partir de la episteme, de la cultura y de las subjetividades u otredades. Lo que va en coherencia con el paradigma socio crítico que busca alternativas de pensamiento transformador y emancipatorio (Guba y Lincon, 2002, p.133).

El proceso metodológico de la investigación siguió tres momentos o fases, a saber: el diseño, la gestión e implementación (esta facilitó las técnicas para el rastreo y muestreo de los textos, la clasificación de los mismos, la contextualización socio histórica de cada uno y el establecimiento de las categorías de análisis), finalmente, se pasó al momento del análisis (Galeano, 2009).

En cuanto al método de análisis, se optó por el hermenéutico crítico-reconstrutivo, siguiendo el enfoque de Prior (2012), quien sustenta las bases epistemológicas de la hermenéutica reconstructiva, a partir de la obra de Gadamer y Habermas, en tanto encuentra una afinidad base entre estos dos autores al momento de definir la comprensión hermenéutica como un proceso que va más allá de la reproducción original, puesto que tiene un carácter activo y productivo. Es decir, la interpretación también está vinculada a la autointerpretación y a lo que el intérprete aporta a esta (Prior, 2012, p.88).

La hermenéutica reconstructiva, rescata la posibilidad de reflexionar constantemente acerca de la interacción y diálogo entre los investigadores y los investigados (Prior, 2012, p.89). Del mismo modo, permite el ejercicio de autorreflexión, el cual es propicio para comprender, analizar, concientizar y actuar sobre nuestra situación como latinoamericanos. A ello, y en coherencia con el texto de Prior (2012), la autorreflexión es producto de la crítica,

(...) como paso de inconsciente a consciente que es rica en consecuencias prácticas, mientras que las reconstrucciones tienen una pretensión de “saber puro” del que no se siguen de modo inmediato consecuencias prácticas, sino que mantiene una relación indirecta con el interés cognoscitivo emancipatorio (p.86).

Discusión y resultados

Fundamentos pedagógicos desde la perspectiva crítica en Paulo Freire con relación al concepto de ciudadanías propias

Paulo Freire (2007) afirma que el acto de educar es por naturaleza política e involucra la práctica educativa y docente. Es aquí donde la dialogicidad permite que el educando se perciba como sujeto cognoscente, no como incidencia del discurso del educador, por lo tanto, en palabras del autor: “es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar” (Freire, 1993, p.60).

El carácter político del educador progresista debe tener claridades en cuanto a su

posición política y, por supuesto, claridades con el saber y el rol determinante en su quehacer. Freire y Faundez (2013) ilustran de manera concreta la relación existente entre la posición crítica e ideológica del maestro progresista y su papel como instrumento político para transformar sujetos y por ende la sociedad: “Hay que tener posiciones políticas bien definidas en un mundo jerarquizado donde los que detentan el saber, teniendo en cuenta que la sociedad actual le ofrece al profesor una parte del saber y del poder” (Freire y Faundez, 2013, p.69).

La pedagogía crítica freiriana basa su propuesta pedagógica en la consciencia del otro como posibilidad de desarrollo humano, asumiendo la esperanza como el motor para la transformación del mundo, haciendo del acto de educar un acto político y gnoseológico: la relación dialógica lo hace posible. Es así como la dialogicidad y las relaciones dialógicas hacen de la praxis educativa el instrumento para formar desde el diálogo sujetos conscientes, críticos y reflexivos; dispuestos no solo al cambio sino también a actuar en consecuencia de su integridad. Por consiguiente “la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana” (Freire, 1997, p.100).

Para Freire (1983, 2004, 2007, 2012) la naturaleza humana está basada, en primer lugar, en el hecho de que es un ser inacabado, por lo tanto, es educable, curioso y ávido de conocimiento; pero al mismo tiempo, esa naturaleza está sustentada desde el proceso histórico en el cual los seres humanos son concientizados de su naturaleza, dado que:

Inacabado, como todo ser vivo -la inconclusión es parte de la experiencia vital-, del ser humano, a pesar de todo, es capaz de reconocerse como tal. La conciencia del inacabamiento lo sumerge en un movimiento permanente de búsqueda que se acopla, necesariamente, a su capacidad de intervenir en el mundo (Freire, 2012, p.156).

En consecuencia, la humanidad es vista como un proyecto histórico en construcción. Por esta razón, el acto educativo y la escuela son considerados elementos de resistencia y de posibilidades para replantear y reconstruir la perspectiva democrática de la praxis pedagógica, y por ende la participación de las subjetividades es ese proyecto histórico social que es el de la ciudadanía.

Precisamente, la ciudadanía como proyecto histórico y social “exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión” (Freire, 2004, p.133). Estas cuatro condiciones propuestas por el autor, requieren de espacios políticos en donde la relación dialógica desarrolle actitudes democráticas, se realicen reflexiones epistemológicas en torno a la construcción del conocimiento y se respeten curiosidades, de manera que se validen otras lógicas para solucionar problemas sociales y de otra índole. De esta forma, se reconoce en las subjetividades su capacidad de asumir su tiempo desde el pensamiento crítico y hacer parte de la solución y, en consecuencia, de la construcción de la ciudadanía. Es por esta razón que el acto educativo y la escuela se convierten en espacios de resistencia para la transformación de las subjetividades, necesaria para su participación en ese proyecto histórico social que es la ciudadanía.

Fundamentos epistemológicos y políticos de Boaventura de Sousa Santos relacionados con la categoría de ciudadanías propias

Santos (2010a) entiende que los problemas de Latinoamérica radican en el proceso colonizador que se hereda de Europa y luego de Norteamérica. Sin embargo, el autor explica que la tradición crítica eurocéntrica, aunque valiosa, no es aplicable de manera completa al contexto latinoamericano (relación fantasmal entre teoría y práctica). La imaginación política eurocéntrica, por ejemplo, se centra en el concepto del obrero mientras que en América Latina existe una diversidad de comunidades e imaginarios poscolonialistas como el campesino, el afrocolombiano, el movimiento feminista latinoamericano y el indígena. Por lo tanto, la teoría y prácticas eurocéntricas no aplican para el contexto latinoamericano, ya que fracasan o limitan la imaginación política. Entendida como la capacidad de ver de otra manera los paradigmas presentes y los que pueden romperse o construirse (Santos, 2010b).

De hecho, parte del problema latinoamericano es que la imaginación política presenta dificultades, ya que se tiene por sentado que los sistemas vigentes no tienen fin. Sin embargo, existen posibilidades de pensar en el fin de lo que suponemos que no tiene fin, como ocurre con el capitalismo, por ejemplo (Santos, 2010a). Las soluciones que se han dado, son recurrentes al *modus vivendi*, el cual busca “coexistir y sobrellevar de alguna manera el capitalismo, la socialdemocracia, el keynesianismo, el Estado de bienestar y el

Estado desarrollista” (p.25). En segundo lugar tienen que ver con *imaginarse* el fin del capitalismo. Santos (2010a) plantea que la dificultad es doble porque se opta por imaginar sistemas postcapitalistas o precapitalistas sin caer en lo que el autor nombra como *colonialismo interno*. Emergiendo con ello lo que conocemos en América Latina como un nuevo socialismo: “el socialismo del siglo XXI”. El autor problematiza esta situación así:

Tal dificultad de la imaginación política no está igualmente distribuida en el campo político: si los gobiernos imaginan el poscapitalismo a partir del capitalismo, los movimientos indígenas imaginan el poscapitalismo a partir del precapitalismo. Pero ni unos ni otros imaginan el capitalismo sin el colonialismo interno (p.26).

Por esta razón, es necesario apropiarse de un distanciamiento que permita asumir nuestro momento histórico. No significa desechar la teoría occidental, pero, en palabras de Santos (2010a): “tenemos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas” (p.35); esto quiere decir que la solución a los problemas que enfrentamos no están en el marxismo, ni en el leninismo y tampoco en las ideas del liberalismo. Y a pesar de que las falencias coincidan con los principios que alguna vez fueron motor de la revolución francesa (igualdad, solidaridad y fraternidad) no encajan totalmente en las alternativas de solución que se necesitan encontrar y aplicar. Para tomar distancia es necesario mirar y estar dentro y fuera del objeto, para lo cual Santos (2010a) recurre a una sociología de la emergencia y de las ausencias.

La sociología de las emergencias, como alternativa de realizar una relectura del contexto latinoamericano, propone la investigación en alternativas de solución desde ese mismo contexto, que a futuro pueden ser esperanzadoras, pero teniendo bajo la mano la probabilidad de la frustración (Santos, 2010a). Esta tiene que ver con lo que Santos (2010a) llama la axiología del cuidado, basado en que las alternativas posibles, que son investigadas desde la sociología de las emergencias, se basa en el principio de la autocrítica constante.

En cuanto a la sociología de las ausencias, esta pretende resaltar los análisis de lo que las teorías o epistemologías occidentales declaran no existente -no posible-, no aceptable porque es involucionado o incivilizado. Pretende comprender los caracteres autóctonos latinoamericanos para la lectura del contexto socio-cultural y su cosmogonía o cosmogonías (Santos, 2010b).

La sociología de las emergencias y de las ausencias son vitales para entender por qué debemos tomar distancia, brindándonos herramientas para la emancipación. Por lo tanto, el autor propone una *epistemología del sur* basada en una ecología de saberes. La epistemología del sur, como alternativa de solución, podría alejarnos de las teorías y prácticas hegemónicas de occidente; permitiendo vislumbrar estrategias y explicaciones al conjunto latinoamericano. En palabras del autor:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre dife-

rentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (Santos, 2010a, p.43).

Santos (2010a) sostiene que la base de la epistemología del sur se resume en dos premisas:

Primero, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Ello significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental (sin excluir el marxismo). Segundo, la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio (p.43).

La primera premisa y la segunda vienen de lo que el autor denomina una ecología de saberes y la traducción intercultural. La ecología de saberes corresponde a la primera premisa, cuando reconoce que los adeptos de progreso y transformación, no solo se encuentran en los saberes hegemónicos ni prácticas hegemónicas. Pueden estar presentes en aquellas posturas no hegemónicas y, en suma, en las prácticas de la misma naturaleza.

En cuanto a la traducción intercultural, es aquel diálogo que se sostiene entre las

posturas y prácticas hegemónicas y las no hegemónicas, de manera que pueda aprender una de la otra. Cabe aclarar que mientras el autor explica la pertinencia de las dos premisas, hace hincapié en la aplicación de una “hermenéutica diatópica” (Santos, 2010a, p.46). Esta busca traducir los lenguajes y contextos, de manera de se complementen y busquen alternativas de solución o como el autor muy bien lo señala: “un pensamiento alternativo de alternativas” (p.44); de forma tal que las prácticas y posturas no hegemónicas se transformen en una contra-hegemonización. De allí la posibilidad de una verdadera coexistencia de la diversidad, que constantemente se transforma y sea autocrítica.

En coherencia con sus planteamientos, en su lectura sobre el contexto latinoamericano Santos (1998), clasifica cuatro dimensiones: las luchas ofensivas y defensivas, la acumulación riquezas ampliada y primitiva, la hegemonía, la contra hegemonía y, finalmente, el debate civilizatorio. Los tres primeros describen la problemática que acarrea la aplicación de prácticas pertenecientes al universo cultural universal como lo son: las movilizaciones civiles, el control desde el Estado como alternativa de solución, la acumulación de capital desde el gerencialismo y el neoliberalismo hasta las prácticas ilegales como el narcotráfico, y la visibilización de prácticas contrahegemónicas desde la movilización política dentro y fuera de las movilizaciones estatales.

En el debate civilizatorio, resalta las luchas que lideraron las equivocadamente llamadas “minorías étnicas” (indígenas, afrodescendientes y mujeres, entre otros) y que

permiten la coexistencia de “diferencias culturales entre universos civilizatorios distintos” (Santos, 2010a, p.60). Además, señala que no se trata de la existencia de “diferencias culturales siempre presentes en el seno de cualquier universo civilizatorio” (Santos, 2010a, p.60). La hermenéutica diatópica podría ser una herramienta para llegar a ello. En consecuencia, el lenguaje debe incluir nociones y prácticas no excluyentes y que además facilite un diálogo dialógico o dialogal. Refiriéndose con ello a lo que el filósofo Panikkar (2002) quiere decir con el diálogo de profunda comprensión y de mutuo enriquecimiento en donde se respeten los lenguajes propios.

La hermenéutica diatópica permite la realización urgente de una traducción intercultural, de manera que se ponga en marcha el reconocimiento a otras formas de conocimiento y se desarrolle la construcción de otras ciudadanías (Santos, 2006b), en las cuales se puedan combinar las ciudadanías colectivas (las que se evidencian a partir de los movimientos sociales) e individuales (los intereses y actitudes personales).

En ese sentido, Santos (2006a) habla de un concepto de ciudadanía ligada a la emancipación y a la transformación de las sociedades a partir del reconocimiento de las subjetividades y de los saberes. Este reconocimiento se relaciona con el concepto de justicia cognitiva. Por lo tanto, la ciudadanía debe ir más allá de los derechos y deberes que de por sí el ciudadano pueda ejercer y reclamar. Evidenciar las ausencias y atender las emergencias que requiere la articulación de los espacios de poder y de participación, hace parte de lo que Santos

(1998) plantea como la reinención de un Estado diferente al monocultural.

En consecuencia, sale a relucir la contundente premisa de Santos (1998) al decir que “los hombres y las mujeres no son producto de la historia sino sus productores” (p.42). Reconocer las subjetividades y la acción de las mismas a partir de colectividades o los movimientos sociales, permitiría, entonces, una sociedad con justicia cognitiva, es decir, libre de generalizaciones o extremismos perjudiciales para el ejercicio de la ciudadanía consciente de su saber y de sus relaciones de poder.

Diálogo epistemológico entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos: una reflexión sobre ciudadanías propias

En coherencia con las ideas sustentadas por Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos es posible pensar, para América Latina, “una concepción de ciudadanía de manera que se asuma como proyecto histórico que vaya más allá de la verticalidad dada entre los derechos y deberes” (Santos, 1998, p.300).

En necesario aclarar que se habla de ciudadanías en plural, teniendo en cuenta la coexistencia de diversas culturas en Latinoamérica y que atendiendo a los pilares de la traducción intercultural sugerida por Santos (2009) no es posible plantear una categoría de ciudadanías en singular. Sin embargo, es importante aclarar que los autores, base del marco teórico de este trabajo, aluden a ciudadanía en singular, ya que no se refieren a un contexto

en particular, si no al concepto como tal; ampliándolo con sus planteamientos y perspectivas. Por lo tanto, son sus aportes los que se adoptan para hablar de ciudadanías propias, como concepto emergente de la investigación.

Para sustentar la propuesta anterior, en este apartado se discutirán los fundamentos de Boaventura de Sousa Santos y de Paulo Freire respecto al conocimiento y otras epistemes para la transformación social. En segundo lugar, se tomarán los pilares pedagógicos de Paulo Freire en relación a la propuesta de la epistemología del sur de Boaventura de Sousa Santos; finalmente, y a manera de conclusión, se dará lugar a la reflexión sobre ciudadanías propias.

Desde la modernidad el conocimiento ha sido concebido como un eje liberador de la humanidad en el sentido en que desata las cadenas de lo que el mundo occidental ha considerado como “ignorancia” o un conocimiento no dominado, y que al desglosarlo se le da al sujeto la libertad de decidir sobre sus propios destinos (Santos, 2006b).

El conocimiento, como eje liberador de la humanidad, tiene dos principios fundamentales: la solidaridad y el orden. El principio de la solidaridad se refiere al reconocimiento del otro, en el sentido de que se le reconoce como sujeto de conocimiento o en términos freirianos: sujeto cognoscente; aquel cuya voz y saber tiene validez, por lo tanto es incluido en los procesos humanos y de humanización. En cuanto al orden, este establece lo que se percibe como ignorancia, lo que

es considerado natural, válido o correcto de manera que el mundo sea inteligible y se haga de él una representación de la realidad.

Al cuestionar la forma en cómo se asume el conocimiento, se contribuye con la construcción de los pilares democráticos para la transformación social y el desarrollo humano a partir de la educación como instrumento para transformar al mundo. A estas ideas, Santos (2006a) complementa, desde su perspectiva epistemológica y política, la necesidad de replantear la forma en que hemos venido leyendo los principios del conocimiento: la solidaridad y el orden.

En cuanto al principio de solidaridad, lo concibo como el principio rector y como el producto siempre incompleto del conocimiento y de la acción normativa. En efecto, el conocimiento en cierto punto se convierte en una pregunta ética porque, ya que no existe una ética universal, no existe un conocimiento universal. (...) En cuanto al principio del orden, el conocimiento como emancipación puede superar la noción de orden bajo una hermenéutica de la sospecha y reinterpretar el caos, ya no como una forma de ignorancia, sino como una forma de conocimiento. Esta revaloración se encuentra guiada por la necesidad de reducir la discrepancia existente entre la capacidad para actuar y la capacidad para predecir, engendrada por la ciencia moderna bajo el ropaje del conocimiento como regulación (p.29).

Los principios que encierran la dialéctica existente entre conocimiento e ignorancia han tenido limitaciones y contradic-

ciones en su proceso histórico puesto que los procesos de colonización cultural y política dados desde el siglo xv, los inicios del capitalismo y de la revolución industrial, la idea capitalista de progreso y la sociedad de consumo, han venido potencializando la línea abismal que divide e invisibiliza a aquellos saberes y seres humanos válidos para los procesos de humanización y de inclusión social. Como consecuencia, el principio de solidaridad se lee desde la clasificación de estereotipos en donde se humaniza o la sub humaniza, de acuerdo a lo que se percibe como válido y útil en pro de intereses de la dominación. En cuanto al principio del orden, este actúa como complemento dándole el rol al conocimiento como instrumento de regulación de dicha clasificación.

En este sentido, reconocer al ser humano como posibilidad histórica desde la educación y concebir el conocimiento como eje liberador a partir de la crítica y de un pensamiento alternativo de alternativas, es posible reinventar al científico o al académico como otro de los actores políticos para la emancipación o la transformación social. En palabras de Santos (2006b) “el científico social no debe diluir su identidad en la de activista pero tampoco construirla sin relación con el activismo” (p.29).

En relación a los fundamentos pedagógicos de Freire (2012), se había sugerido en la parte introductoria que tomando consciencia de la naturaleza del ser humano, reconocido como inacabado, ávido de conocimiento y por lo tanto curioso, es posible, habilitando el diálogo y la palabra del *otro*, la construcción del

conocimiento desde la perspectiva de ver a ese *otro* como posibilidad histórica y de desarrollo humano. Y es la educación la herramienta y el proceso de humanización que da viabilidad de ver al *otro* como posibilidad histórica. Cuando se cuestiona o realiza el ejercicio de “pensar el tiempo, de pensar la técnica, de pensar el conocimiento, de pensar el porqué de las cosas, el para qué, el cómo, o el a favor de qué, de quién, contra quién, contra qué o contra quién” (p.129), se construye el conocimiento y otros proyectos socio históricos.

En línea con lo anterior, es que precisamente se habla de la insistencia y el respaldo al conocimiento como emancipación, en consecuencia a la necesidad de repensar y replantear nuestra forma de concebir y entender el conocimiento. Los dos autores coinciden en que la manera en como construimos el conocimiento determina nuestra manera de ver al *otro* y de incluirlo en los proyectos comunitarios y sociales. Freire (1993, 1997, 2012) habla de reconocer otras formas de episteme desde la praxis pedagógica progresista, en donde la relación dialógica y su relación con las curiosidades dan lugar al reconocimiento de otros saberes o epistemes. Por su parte, Santos (2006a, 2006b, 2009, 2010a) habla desde la necesidad política e histórica de reflexionar nuestra forma de concebir el mundo, el ser humano y, por supuesto, el saber.

Con relación al conocimiento para la emancipación o transformación social, las expresiones freirianas y los conceptos de Santos se integran de la siguiente manera: los espacios gnoseológicos para el reconoci-

miento de la episteme, incluyen el uso contrahegemónico de la ecología de saberes sustentada en la propuesta de la epistemología del sur de Santos (2009, 2010a). La transformación social es posible siempre y cuando se dé, como primer paso, el replanteamiento sobre la forma cómo se concibe al ser humano y por ende al conocimiento que trae consigo y el modo en que puede aportar a los proyectos colectivos e históricos. Así mismo, la justicia cognitiva, como instrumento para la transformación social, hace parte de ese reconocimiento de las subjetividades para la humanización de nuestras sociedades.

Considerando lo que representa la justicia cognitiva para Santos (2009), la educación como instrumento, y el uso contrahegemónico de la ecología de saberes, es necesario detenerse en el papel de la praxis pedagógica a la luz del diálogo Freire-Santos.

En coherencia con los puntos convergentes encontrados entre los dos autores respecto al conocimiento como posibilidad de transformación social o emancipación para el desarrollo humano y los proyectos colectivos, la educación y la praxis pedagógica actúan como herramientas ya que tienen una relación estrecha con la construcción del conocimiento, en la cual se necesita reconocer colectividades, pero también individuos o subjetividades. Y si bien el concepto subjetividades no fue tenido en cuenta como categoría principal para este trabajo, es una base fundamental en la perspectiva teórica de ambos autores, los cuales desarrollan ideas para establecer un diálogo con los elementos que conforman el conjunto que hace viable el conocimiento para la

emancipación, y también la relación que esta tiene con la praxis pedagógica y los usos de los espacios democráticos como la escuela, por ejemplo.

Como ya se ha señalado, la relación dialógica como práctica pedagógica, es considerada por Freire (1997) como “el sello del acto de educar en el proceso gnoseológico” (p.109). Es el sello porque reconoce al *otro* y a los *otros*, y resignificar al otro implica reconocer y distinguir subjetividades y con ellas posibilidades históricas y de desarrollo humano. En Santos (2009), las subjetividades cobran vida cuando el autor insiste en que las sociologías de la epistemología del sur -sociología de las ausencias y de las emergencias- no son convencionales porque no son conformes con el desperdicio de la experiencia de las personas o grupos sociales y, en ese orden, de la negación de un horizonte de posibilidades. De ahí la objetividad de las mismas, que depende de la calidad de su dimensión subjetiva

va en la ampliación simbólica de las experiencias, tomando para ello como eje central la traducción intercultural.

Estas dos ideas, respecto al rescate de las subjetividades, se complementan cuando se plantea que la traducción intercultural que sustenta Boaventura de Sousa Santos y la educación, basada en la relación dialógica para descubrir curiosidades, las reconocen y evidencian sus limitaciones y posibilidades en la experiencia -ya sea colectiva o individual- para construir la justicia cognitiva que facilite proyectos colectivos que permitan la transformación social y en efecto el ejercicio de las ciudadanías. La Figura 1 lo ilustra de la siguiente manera:

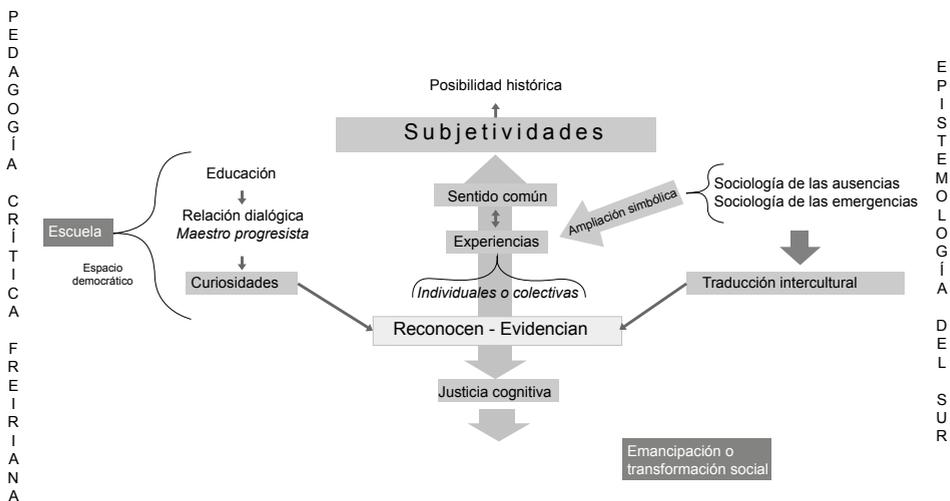


Figura 1. Subjetividades a la luz Freire-Santos.
Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con la lógica del esquema anterior, la educación, bajo las características que integran al maestro progresista de la pedagogía crítica freiriana y la relación dialógica en pro del reconocimiento de curiosidades, se complementan con la ampliación simbólica de las experiencias que traen consigo las subjetividades. La reivindicación del sentido común y del ser humano como posibilidad histórica implica llevar a la escuela y a la praxis pedagógica, elementos que impidan nuevas totalidades teóricas y prácticas. Es allí donde la traducción intercultural cumple la función mediadora de traer en escena el diálogo y la coexistencia de lenguajes, expresiones, realidades y saberes no agotadas en totalidades. Los procedimientos de la traducción intercultural implica, entonces, asumir la hermenéutica diatópica para su realización.

Sin embargo, a raíz de la lectura de Freire y de Santos, es posible constatar la relación complementaria entre la hermenéutica diatópica y la tolerancia³ como *modus operandi* de la relación dialógica: la ecología de saberes de la epistemología del sur como posibilidad en la escuela. La cual facilitaría replantear el enfoque político de la ciencia o de lo que consideramos como conocimiento. Ambos autores coinciden en que las orientaciones políticas inciden

³ En el texto *Pedagogía de la tolerancia* (1997), Freire habla de la tolerancia como elemento complementario a la relación dialógica y la praxis pedagógica en la escuela. Se refiere a ella como una virtud que compromete a los actores de la educación a comprender al otro, sin necesidad de estar de acuerdo con él o de imponerle su punto de vista. Se dice que es el *modus operandi* de la relación pedagógica porque facilita el proceso democrático que implica el acto gnoseológico y político de enseñar.

en la supervivencia humana y en la construcción de proyectos socio históricos como el de la ciudadanía.

Lo anterior es afirmado por Santos (2006a, 2006b, 2009, 2010a,) en términos de la justicia global social para una justicia cognitiva, la cual incluye no solo saberes, también a los seres humanos que lo construyen. Por su parte Freire (1993, 1997, 2007, 2013) lo enuncia desde al acto político de educar que implica la consciencia de su práctica en la efímera neutralidad de la praxis pedagógica del maestro progresista en la escuela como espacio de participación democrática, ya que el proceso gnoseológico y la ecología de saberes se configura en ella.

Para reafirmar el diálogo Freire-Santos desde la escuela como espacio democrático, la ecología de saberes complementa la idea freiriana de la acción gnoseológica de enseñar:

La ecología de los saberes trata de crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder “igualdad de oportunidades” a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias (Santos, 2009, p.116).

En ese sentido, ambos autores coinciden en que las relaciones humanas basadas en el diálogo, ya sea desde la hermenéutica diatópica, traducción intercultural o relación dialógica, pueden reconstruir otras formas de conocimiento que coexisten en una ecología de saberes, la cual ressignifica las orientaciones políticas de la

ciencia. Visto así, el conocimiento como instrumento de poder, es una herramienta de transformación social y de la emancipación. También abre los espacios para reconocer las subjetividades, aquellas que conscientes de sí y de los demás, asumen ideas y acciones que permitan el cambio y la construcción de una sociedad más justa social y cognitivamente.

Conclusiones

Las ciudadanías propias desde América Latina

A pesar de que los autores trabajados no se citan entre sí para reafirmar o complementar sus teorías, pese a ser académicos contemporáneos, es posible encontrar conexión en su planteamiento, a saber: reconocer nuevas formas de construcción del conocimiento puede ser un instrumento para la transformación social y para asumir y replantear el ejercicio de las ciudadanías como proyecto socio histórico. Es por ello

que la educación, como acto político y gnoseológico, es el espacio -la escuela- en donde se desarrollan las primeras acciones para resignificar y dignificar al ser humano a partir de su palabra, de su saber y de su cultura.

A lo sumo la construcción de nuevas formas de conocimiento, como instrumento de poder político, y la praxis pedagógica progresista, son los pilares fundamentales para asumir la reflexión sobre ciudadanías propias. Como se ha señalado anteriormente, ambos autores coinciden en que la ciudadanía se trata de un proyecto socio histórico por construir; al igual que la naturaleza humana, es inacabada, por lo tanto requiere de constante autocrítica y auto reflexión en cuanto sus ideas y acciones.

De acuerdo a las categorías de análisis seguidas en este trabajo, la propuesta de ciudadanías propias como concepto comprende los pilares que son ilustrados en mayúsculas en la Figura 2.

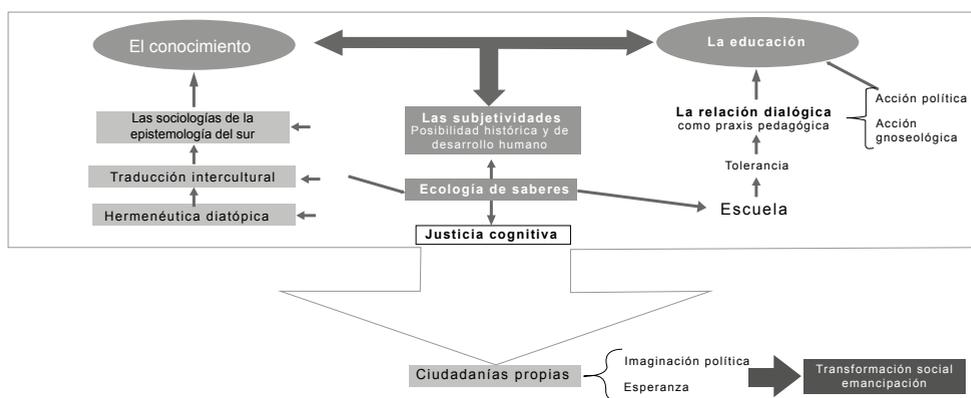


Figura 2. Pilares para la reflexión acerca de las Ciudadanías Propias.
Fuente: elaboración propia.

Al lado izquierdo del gráfico se encuentran los aportes sociológicos y epistemológicos de Boaventura de Sousa Santos, mientras que al otro lado se ilustran los aportes de la pedagogía crítica freiriana.

Así mismo, la conexión entre los pilares que se encuentran de izquierda a derecha de la figura, apuntan al reconocimiento de las subjetividades. Es aquí donde convergen las acciones y orientaciones políticas e históricas del conocimiento y la educación: las subjetividades, *el otro* y *los otros*, son considerados como posibilidades históricas y de desarrollo humano. Hombres y mujeres, niñas y niños son reconocidos desde su naturaleza inacabada, su curiosidad, su sentido común y su componente ancestral y familiar.

En los pilares del centro, y que se conectan con subjetividades, se encuentran otros elementos propuestos por Santos (2006a, 2006b, 2009, 2010a, 2010b), los cuales se complementan con la idea de la escuela como espacio democrático y la posibilidad de la construcción del conocimiento en ella, a partir de la diversidad de saberes. La ecología de saberes, como postura y respuesta contrahegemónica a la dominación eurocéntrica y anglosajona del conocimiento, se propone como posibilidad de su aplicación en la escuela, la relación dialógica como praxis pedagógica. Lo que implica hacer de la educación un acción política y gnoseológica, que permite no solo reconocer aquellas subjetividades sino formar seres conscientes de sí mismos y de los demás; capaces de asumir su tiempo, de la auto-

crítica y de la crítica que conforma sus acciones en la colectividad.

En ese orden de ideas, la justicia cognitiva va más allá de reconocer saberes y grupos humanos. Esta conexión con los elementos pedagógicos críticos freirianos reconoce las subjetividades capaces de llevar a cabo acciones democráticas, y de emplear a su favor los diferentes espacios democráticos para ejercer la ciudadanía, si se habla en plural, respecto al reconocimiento de las subjetividades y lo que ello implica para los proyectos socio históricos colectivos. Esto quiere decir que en *ciudadanías* converge no solo contextos culturales y socio políticos sino también a las subjetividades como posibilidades activas de construcción histórica.

Por lo tanto, las ciudadanías enfocadas en el reclamo explícito que hace Santos (2009) con la epistemología del sur, deben hacerse y sentirse propias. De allí la necesidad de reflexionar sobre *ciudadanías propias* en el contexto latinoamericano, como evidencia de aquella necesidad ontológica que nos permite asumir nuestro tiempo, para la autocrítica y la autorreflexión. Primero desde la subjetividad reconocida y simultáneamente como latinoamericanos, ya que los países que la conforman tienen varias cosas en común: el idioma, la música, la biodiversidad biológica y humana, la inconformidad, pero también la colonialidad, o como lo dice Santos (2010a): el colonialismo interno.

Hablar de ciudadanías propias implica el reconocimiento de las subjetividades

desde el conocimiento y la educación como instrumentos para la transformación social. La escuela, la familia, las juntas comunales y las ciudades son posibles espacios de participación democrática en donde las subjetividades reconocidas pueden proponer acciones que contribuyan al cambio a una sociedad más justa.

No obstante, la escuela,⁴ como una de tantos espacios donde la construcción del conocimiento y de la educación se hace viable, no es suficiente. Freire (1993) señalaba que la escuela, como institución, no es la única responsable para el cambio y la transformación de las sociedades. El Estado, la familia y las comunidades también deben comprometerse. Es aquí donde la imaginación política y la esperanza nos aguardan como el motor que nos motiva a ver el presente y el futuro desde una óptica distinta. Para ello, entender el conocimiento como el instrumento de poder subjetivo y colectivo para generar transformaciones, es un imperativo.

Se requiere de imaginación política y de la tolerancia como virtud, para entender nuestra naturaleza inacabada, ávida de conocimiento y por lo tanto de cambio. Los movimientos sociales que se han gestado desde Latinoamérica son un llamado para imaginar que otro mundo es posible y que existir y auto reconocerse

en un espacio geográfico, en una cultura determinada y en saberes propios y externos, permite pensar en el ejercicio de las ciudadanías propias como aquel colectivo social e histórico que reconoce la riqueza en la diferencia y en la diversidad, no en la homogeneidad y en la imposición de unos a otros.

Referencias

- Aguiló, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, (9), 13-24.
- Alvarado, S. y Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. En *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 5(1), 35-56.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista De Estudios Sociales*, (27), 150-163.
- Bartolomé, M. y Cabrera F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y una ciudadanía interculturales. *Revista de educación. Ciudadanía y educación, Número extraordinario*, 33-56.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

⁴Se refiere a escuela no solo desde la perspectiva occidental heredada y como se percibe en las grandes ciudades latinoamericanas, sino en pro de la lógica que propone epistemologías del sur y de la relación dialógica freiriana, donde la escuela también puede referirse a la manera en que otros grupos imparten el conocimiento usando sus propios espacios físicos o simbólicos.

- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas a un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores.
- González, M. (2003). Los paradigmas de la investigación en Ciencias Sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Guba, E. y Lincon, Y. (2002). Paradigmas en la investigación cualitativa. En, C. Deman y J. Haro (comp.), *Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Lechner, N. (2000). Nuevas ciudadanía. *Revista de estudios sociales*, (5), 25-31.
- Panikkar, R. (2002). *Diálogo dialógico o diálogo dialogal*. Recuperado de <http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-dialogo.html>
- Prior, Á. (2012). Hermenéutica y reconstrucción (la dimensión hermenéutica en la teoría crítica de Habermas) En, Á. Prior (coord.), *Nuevos métodos en ciencias humanas* (pp.81-105.). Barcelona: Antrophos.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.
- Santos, B. (2006a). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20III.pdf>
- Santos, B. (2006b). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Buenos Aires. Clacso.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (2010a). *Refundación del Estado de América Latina. Perspectivas de una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de derecho y de sociedad.
- Santos, B. (2010b). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Vázquez, F (2004) México en el espejo Latinoamericano: política, Estado y ciudadanía. En, R. Mariani, *Democracia/Estado/Ciudadanía. Hacia un Estado de y para América Latina* (pp.201-232). Lima: PNUD. Recuperado de <http://www19.iadb.org/intal/intalcdi/pe/2009/03372.pdf>

Cómo citar este artículo:

Villalobos, D. (2016). Ciudadanías propias. Una reflexión desde el diálogo entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos. *Revista Senderos Pedagógicos*, (7), 23-40. Recuperado de <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/394>