

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

San Salvador, El Salvador, Centroamérica

Reinventando la emancipación. Desde Boaventura de Sousa Santos a Paulo Freire

Juan Carlos Escobar Baños

Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior y Docente de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador, Santa Ana

jcescobarbaos77@gmail.com

“La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo.”

Boaventura De Sousa Santos

El conocimiento de la realidad del Sur, en su expresión «descolonial», independencia o justicia epistemológica, es el referente de la dinámica de la sociología de las emergencias (Boaventura De Sousa) y de la pedagogía liberadora (Paulo Freire) que, en sus esencias, pretenden propiciar un nuevo saber, configurado desde el pensamiento latinoamericano, desde la mirada de aquellos países que han sido víctimas del colonialismo y el capitalismo, un proceso centrado en la comprensión del mundo más allá

de la comprensión occidental (Boaventura De Sousa).

Pensar, desde esta exigitiva, en la emancipación como proceso de conquista de la «nueva tierra», como un repensar –en la teoría y en la práctica– del camino, por donde debe transitar el pensamiento pedagógico y epistemológico, implica descifrar aquellas ideas que están determinando el futuro del Sur; ideas hegemónicas que, según Santos (2011) han anclado –por muchos años– el sufrimiento

miento de los pueblos, la agonía de nuestros abuelos y padres, la dependencia cognitiva –casi en todos los ámbitos–, las prácticas sociales, el pensar y el actuar de los niños, las carreras universitarias [tanto en diseño curricular como en proceso docente-educativo], entre otros.

El pensamiento pedagógico emancipatorio, se vincula desde el Sur, como la posibilidad de generar cambios sustantivos en la tierra de los desamparados; un pensamiento que necesita despojarse del predominio de las ideas occidentales, un pensamiento del oprimido, de aquella problematización a la que Paulo Freire denominó «aprender a pensar», dado que para él, “no es posible realizar la lectura de la palabra sin relación con la lectura del mundo, lo que implica un quehacer político y concientizador” (Requejo y Freire 2000, 136).

Sobre esta base, la pedagogía crítica y su epistemología del Sur intentan hacer comprensible el problemático mundo social, de modo que el saber no sea monopolizado por Occidente; al contrario, necesita de comunidad social, capaz de desvelar la cultura del criollo como una respuesta genuina ante los valores y conocimientos de la cultura hegemónica, donde la escuela y la universidad, en particular, han respondido a los patrones y propuestas pedagógicas de la sociedad posmoderna.

Estas connotaciones son necesarias para colocar el desarrollo de este escrito dentro de la perspectiva del pensamiento de Boaventura De Sousa Santos y Paulo Freire, con el propósito de emitir críticas funda-

mentales sobre sus propuestas, los métodos empleados en el análisis y, por supuesto, en los espacios pedagógicos que abran las posibilidades de encontrar –en la problematización– el referente estratégico para la emancipación y en la construcción de la sociología de las emergencias.

El pensamiento de Boaventura De Sousa Santos, ¿Qué significa reinventar la teoría crítica?

Recientemente encontré algunas obras de Boaventura De Sousa Santos y, dentro de las lecturas, pude descifrar la necesidad de “emerger desde el Sur” con un pensamiento epistémico, capaz de hacer frente al epistemicidio. En su obra «Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio», pretende –entre otras cosas– generar debates profundos sobre la necesidad de superar la tradición eurocéntrica, la cual se ha implantado más atrás de la conquista. Este posicionamiento también se refuerza en «Democracia y Transformación Social» obra magistral perfilada a comprender la situación de justicia y equidad en países como Cuba, Venezuela y, de manera especial, Portugal. En ambas obras Santos (2017 y 2018) plantea una transformación emancipadora desde el Sur, especificando un futuro diferente y posible de construir, que desde abajo se vea el mundo global a la luz de lo local, donde las miradas impliquen desarrollo epistemológico, nutrido de valores, de espacios de discusión o debate para reencontrarnos con una “verdadera coexistencia horizontal y un diálogo sin trampas” (Santos 2017a, 21).

La imposición de saberes es el escenario de la cultura social posmoderna y, por ende, la justificación del pensar y del soñar de nuestra gente en correspondencia con el mundo occidental. Y es que la vida –casi en todas sus magnitudes, tipificadas como progreso– se encuentran definidas imitativamente, modeladas en torno al imperio. A esto se le suma, la marginación de los sujetos epistémicos que, por la misma condición social, lengua, género, cultura, etnia, apariencia, religión, entre otros, en que vive el Sur, son denigrados en cuanto al conocer y producir conocimiento.

Santos (2017) indicaba que este epistemicidio implica marginación y aniquilamiento del indígena y del proletario que, desde su tierra, ha sido reducido a “cosas” o como expresaron los antropólogos en Siberia (1913) cuando estudiaron a los chamanes, considerándolos que *eran enfermos mentales, con almas vacías* y de espíritu, *hombres salvajes, sin moral, incoherentes*. Precisamente, esa justicia de saberes que Santos fundamentó para hacer frente al eurocentrismo, fue lo que le permitió proponer «la ecología de saberes» para facilitar el conocimiento sustentado en prácticas sociales reinventadas, para facilitar su constitución en pro de generar voluntades a favor de la lucha contra la operación y la desorientación.

En correspondencia con ello, es necesario reinventar la teoría crítica para que el Sur pueda emerger su voz, levantarla y crear un nuevo sistema de conocimiento, que sin descuidar lo universal, tenga identidad latinoamericana. Hay una pregunta clave

en esta reinención... ¿cuál es la esperanza? Y es que, para lograr una nueva mirada epistemológica, surge el arduo trabajo de modificar sustancialmente el término «emancipación».

En esta dinámica, Santos (2006) indicó que existe crisis de las ciencias sociales, la cual está construida sobre la base de occidente; lo que no ha permitido explicar la realidad en que vivimos, mucho menos transformarla.

[...] nuestras grandes teorías de las ciencias sociales fueron producidas en tres o cuatro países del Norte. Entonces nuestro primer problema para la gente que vive en el Sur es que las teorías están fuera de lugar; no se adecuan realmente a nuestras realidades sociales. (15)

He aquí los elementos constitutivos de esta reinención de las ciencias sociales a favor de los oprimidos (Freire 1970). Es necesario producir conocimiento fundado en nuestras especificidades, de modo que los científicos sociales de América Latina, reflexionen sobre cómo crear una epistemología del Sur, ya que “en nuestros países se ve cada más claro que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos 2006, 16).

Las implicaciones de esta comprensión del mundo conllevan a considerar una posición emancipatoria en las epistemologías del Sur, pues el campo académico necesita visualizar que la emancipación sufre de crisis a nivel teórico, político y práctico; lo que a

su vez, denota la construcción epistémica para “visibilizar el sufrimiento, la exclusión y la destrucción de quienes a lo largo de la historia han sido explotados y oprimidos por el capitalismo y el colonialismo” (Aguiló 2011, 145).

Sociología de las ausencias y sociología de las emergencias es una contradicción dialéctica para descubrir «el ser y el deber ser»; una posición para determinar la situación actual e histórica de los pueblos sometidos a la humillación cognitiva, política, socioeconómica, lingüística, psíquica, étnica, entre otros. Es en este escenario, donde se construye la epistemología del Sur antiimperial, que en palabras de Sousa (1995) implica tres premisas fundamentales como punto de partida: a) Que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo; b) Que la diversidad del mundo es infinita; c) Que la gran diversidad del mundo no puede ser monopolizada por una teoría general.

Bajo esta misma línea, es importante evidenciar que las epistemologías del Sur antiimperial son profundamente históricas, dado que no se ancla en la historia de los países occidentales; más bien reconoce que hay historias que necesitan ser conocidas y escuchadas; historias de aquellos «sin voz», como decía Monseñor Romero; aquellos donde las leyes afectan a los de pies descalzos. Se trata “de un trabajo teórico-empírico sobre el presente, esto es, el presente como un pasado incompleto. El procedimiento para ello es la *sociología de las ausencias*” (Santos 1995, 17).

A partir de la sociología de las ausencias se empieza a configurar el método dialéctico utilizado por Santos. En este sentido, lo complementa así:

Hablamos de un trabajo teórico-empírico también hablamos de un trabajo teórico-empírico sobre el futuro, esto es, sobre el presente incumplido, en su momento de incumplimiento. Ese es el futuro. De hecho, todos nosotros actuamos siempre en el presente, nunca en el futuro, y por eso se produce la forma de incumplimiento, la cual es activada en las Epistemologías del Sur a través de la sociología de las emergencias. (Santos 1995, 17)

Se define sociología de la ausencia como “un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo” (Santos 2006, 17). En otras palabras, la ausencia debe ser identificadas con conocimiento emancipador, a fin de reconocer el monopolio del saber de los países occidentales, los cuales denigran los conocimientos populares (indígenas, campesinos, urbanos-marginales), eliminándolos de su importancia y relevancia. Pero la ausencia del pueblo también puede ser identificada si se denuncia aquella imposición de valores de las sociedades hegemónicas, que construyen la historia en función del progreso y del desarrollo, tal y como ellos la conciben. Se trata de un tiempo lineal, en el que las sociedades más pobres son consideradas,

al mismo tiempo, como retrasadas en todas sus dimensiones.

Santos prosigue en su análisis de la ausencia. Considera que hay desnaturalización de las diferencias; por lo que la relación capital-trabajo aniquila las diferencias, considerándolas como inferiores y, por ende, no hay posibilidad de transferir el conocimiento a las grandes mayorías desfavorecidas.

Ante la «ausencia», el hombre que no está presente, que no se puede utilizar su experiencia, porque le ha sido negada, se retoma como propuesta «la ecología de los saberes, de las temporalidades, del reconocimiento, de la trans-escala y de las productividades», vinculadas entre sí en una dimensión holística para hacer resurgir la ausencia.

Por su parte, la sociología de las emergencias es la respuesta ante la ausencia, porque requiere abandonar la idea ilusoria de futuro que tenemos y sustituirla, tal y como lo indicaba, por la construcción de un futuro concreto, que no podrá serlo, sino no somos capaces de conocer nuestro mundo, nuestroamérica, cuna de libertadores, transgresores, renegados y valientes, que, como Simón Bolívar, pensaron en un nuevo Sur, en una unidad colectiva, diferencial, con capacidad para «crear un Sur contrahegemónico», descolonial y emancipador, en el que la relación entre el respeto de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia, constituya los ejes primordiales para revitalizar la teoría crítica en la lucha contra la desigualdad y de los sistemas de exclusión del que es objeto nuestroamérica.

Educación problematizadora y concientización. Pensando en torno a Paulo Freire

“Devuélvale el aliento; devuélvale su espíritu; esta es la ley de la tierra, la ley de la esperanza” (Seymour 1999), un caminar desde el oprimido, la unidad entre la gente, una paz entre los países que, desde sus almas, podrán ser constructores de su realidad pacificadora. Más allá de las aulas, Paulo Freire reinventa el proceso docente educativo y lo coloca desde el escenario dialógico, desde la interacción simétrica, fundamental en la pedagogía crítica, tal y como él, la percibió.

Pensar en torno a Paulo Freire, su visión del mundo y las contribuciones que ha traído su pedagogía crítica a las sociedades latinoamericanas, implica, ante todo, destacar que su orientación es de una pedagogía fundamental “en cuanto a práctica en el aula coherente con una política liberadora” (Gore 1996, 63). Se denota aquí, dos términos clave que, en esencia, representan los elementos constitutivos de su pedagogía: práctica en el aula y política liberadora. Cada una, desde sus entrañas, establece una dinámica fundamental para rescatar al oprimido y permitir que su caminar sea desde la tierra, desde la esperanza.

Cuando Freire escribió su obra «La educación como práctica de la libertad» planteó que existen prácticas de liberación, así como prácticas de dominación, pues el mundo donde se sitúa nuestra actividad está siempre imbuido de hegemonía, de políticas discriminatorias del pensamiento latino. Al respecto señaló que “hay una sociedad cerrada,

sin pueblo” (Freire 1997, 57) con la que se debe repensar el inicio de la creación de la nueva pedagogía. Por eso, hay que entender este escenario de dominación, porque a fin de cuentas, las políticas liberadoras deben ser integrales, comprometidas con el cambio (Zaylín 2008) y responsable con la esperanza de la gente.

“Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo” (Freire 1972, 45). Pero, ¿cómo se debe entender eso? En primer lugar, la noción del oprimido es la mejor expresión para el comienzo de la pedagogía crítica. Comprender la cultura y la identidad, como decía Zaylín (2008) es el mejor referente por donde debe transitar la educación popular. El oprimido es aquél que vive en “la tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante por causa de la cual la gente se aflige, tiene que ver con el lugar de la gente, con las esquinas de las calles, con sus sueños” (Freire 1995, citado en Zaylín 2008, 34).

En segundo lugar, el oprimido está condicionado por determinados espacios sociales: geográficos y de territorio, historicidad del sujeto, memoria histórica, memoria individual, socialización y formación e identidad cultural. En mayor o en menor grado, el oprimido actúa bajo estas circunstancias, que son determinantes en la comprensión del mundo de la vida.

En la octava carta, Freire se refiere a la identidad cultural como un proceso de aprendizaje, ligado siempre a las condiciones históricas (económicas, sociales, políticas, etc) de

los pueblos, denotando que “identidad” es más amplio que identidad cultural. Por eso, para él, “en el fondo no somos lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sin la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire 2002, 115).

Es decir, en los procesos de socialización es donde se hereda la identidad, pues ella es dinámica y obedece a las experiencias que los sujetos van adquiriendo a lo largo de su vida; por eso, Freire la tipificó como identidad singular y colectiva. El punto de partida está evidenciado en el siguiente argumento:

Condicionados, programados pero no determinados, nos movemos con un mínimo de libertad del que disponemos en el marco cultural para ampliarlo. De esta manera, a través de la educación como expresión también cultural podemos “explorar más o menos las posibilidades inscritas en los cromosomas.” (Freire 2002, 117)

De ahí que la educación tenga como referencia la esperanza del oprimido, invitándolo a analizar su propia condición de oprimido, dentro de la emprendedora búsqueda de lo social. Al respecto, Shor y Freire (1987) presentan la siguiente indicación:

Aunque te sientas libre al máximo, si esta sensación no es social, si no eres capaz de utilizar esa libertad reciente para ayudar a los demás a hacerse libres mediante la total transformación de la sociedad, sólo estás poniendo en práctica una actitud individualista [...]. (Citado en Gore 1996, 117)

El aislamiento del oprimido con el mundo y entre ellos mismos refleja, desde ya, una educación hegemónica, que según Mariátegui (s/f) es producto de la moral burguesa, que se desencadena en la apropiación de todos los aparatos ideológicos del Estado. Esto es, a su vez, una justificación latinoamericana para construir una pedagogía crítica fundada en el diálogo y la participación comunitaria como ruptura de la educación bancaria.

Desde esta óptica, la pedagogía crítica se enfrenta con los problemas reales de existencias; problemas que están asociados «al desarrollo del pensamiento crítico» para intervenir en la resolución de conflictos, en la creación de ideas novedosas, que implique la puesta en práctica de la sabiduría colectiva del oprimido. Esto último es, entre otras cosas, la prioridad de la educación problematizadora, que en concepto de Freire, implica “situar al sujeto oprimido [...] en cuanto movilizador de la emancipación humana” (Zaylín 2008, 32).

Para que sea movilizador, la pedagogía crítica incluye procesos de toma de conciencia, que con la participación comunitaria, se espera superar la comprensión del mundo. Se trata de pasar de un acto cognitivo a una reflexión crítica sobre las prácticas, a fin de generar una transformación de la conciencia, que va, de lo individual a lo colectivo y, de este, a lo comunitario.

Se figura –dentro de esta línea– otra dimensión de la pedagogía crítica: enfrentarse a la deformación ideológica. En otras palabras, es una nueva forma de producción de conocimientos, que en palabras de Montero

(2008) implica: a) una concepción de comunidad y participación; b) la idea de liberación a través de la práctica; c) la redefinición del investigador social; d) el carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento; e) la perspectiva de la dependencia y luego de la resistencia; f) la revisión de métodos, los aportes y las transformaciones provocadas por ellos.

Grundy (1998) señala que la puesta en práctica de la pedagogía crítica modifica barreras que se oponen al cambio y, por consecuencia, al oprimido, y cuando los docentes son capaces de reflexionar en colectivo, entonces serán capaces de reconocer la hegemonía ideológica. Muchas de las ideas de los oprimidos están condicionadas ideológicamente; por eso resulta fundamental la creación de colectivos de trabajos, tal y como Freire, los conformó dentro de los procesos de alfabetización.

Pero dentro de las colectividades también se encuentran personas de diferentes generaciones. En este sentido, se necesita de un diálogo intergeneracional, que situado en la simetría y en la diversidad es profundamente dialéctico, capaz de unificar ideas y de fortalecer puntos de vistas distintos, pero que engrandezca las capacidades de los sujetos que intentan conocer el mundo en la acción.

Solo en la acción los sujetos podrán conocer. Por eso que, el método que utiliza Freire en el desarrollo del oprimido, es la unicidad entre reflexión y acción, que dialécticamente debe poner en tela de juicio las ideas hegemónicas disfrazadas en formas de programas de estudio. El diálogo es estratégico en la

educación problematizadora, que en esencia, debe ser promulgada por una pedagogía del compromiso, de la elección y de la resistencia. En otras palabras, el diálogo presupone avanzar más allá de la reflexión como ejercicio intelectual, implicando a los sujetos a dialogar para transformar y generar espacios de encuentros intergeneracionales que impacten en la vida cotidiana (Chávez 2008).

En resumen, la pedagogía crítica es: a) práctica liberadora y política en el aula; b) cultura e identidad liberadora; c) proceso de socialización; d) enfrentarse a los problemas reales de existencia; e) toma de conciencia; f) enfrentarse a la deformación ideológica; g) diálogo y acción intergeneracional; h) es un acto de conocer el mundo.

Referencias bibliográficas

- Aguiló, Bonet. «Reseña “Descolonizar el saber, reinventar el poder” de Boaventura de Sousa Santos.» *Utopía y Praxis Latinoamericana*. vol. 16, núm. 54, 2011: 145-147.
- Castilla, Claudia. «Educación popular-Juventud-Participación.» En *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*, de Moacir Gadoti, Margarita Gomez, Jasón Mafra, & Anderson Fernandes, 47-64. Buenos Aires: CLASO, 2008.
- Chávez, Kenia. «El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional.» En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, de Moacir Gadoti, Margarita Gomez, Jasón Mafra, & Anderson Fernandes, 65-74. Buenos Aires: CLASO, 2008.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México D. F.: Siglo XXI, 2002.
- . *La educación como práctica de la libertad*. México, D. F.: Siglo XXI, 1997.
- . *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI, 1972.
- Gore, Jennifer. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata, 1996.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1998.
- Requejo, Agustín, y Magdalena Freire. «Paulo Freire.» En *Pedagogías del Siglo XX*, de Cuadernos de Pedagogía, 131-141. Barcelona: CISSPRAXIS, 2000.
- Santos, Boaventura. *Democracia y Transformación Social*. Ciudad de México: Siglo XXI, 2018.
- . *Epistemologías del Sur. Introducción*. Buenos Aires, 1995.
- . *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata, 2017a.
- . *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación*. Buenos Aires: CLASO, 2006.
- La doctora que cura*. Dirigido por Brenda Kalosh. Interpretado por Jane Seymour. 1999.
- Zaylín, Lorenzo. «Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire.» En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, de Moacir Gadoti, Margarita Gomez, Jasón Mafra, & Anderson Fernandes, 29-43. Buenos Aires: CLASO, 2008.