



EL ÁGORA USB

ISSN: 1657-8031

alfonso.insuasty@usbmed.edu.co

Universidad de San Buenaventura

Seccional Medellín

Colombia

Villalobos Olascoaga, Diana Carolina
PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS CON LAS CIUDADANÍAS
PROPIAS EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE.
EL ÁGORA USB, vol. 15, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 195-215
Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407747671011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS CON LAS CIUDADANÍAS PROPIAS EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE.²

PEDAGOGICAL APPROACHES RELATED WITH THE VERY CITIZENSHIPS IN PAULO FREIRE'S CRITICAL PEDAGOGY.

Recibido: Junio 2014 Revisado: Septiembre 2014 Aceptado: Octubre 30 de 2014
--

Por: Diana Carolina Villalobos Olascoaga.¹

RESUMEN:

Este artículo expone las reflexiones realizadas sobre los fundamentos pedagógicos, políticos y antropológicos de Paulo Freire en relación al análisis de la categoría ciudadanías propias para América Latina.

PALABRAS CLAVES:

Pedagogía crítica, episteme, educación, ciudadanía, educación como acción política.

ABSTRACT:

This article sets out the reflections on Paulo Freire's pedagogical, political, and anthropological foundations in relation to the analysis of the very citizenship category for Latin American.

KEY WORDS:

Critical Pedagogy, Episteme, Education, Citizenship, and Education as Political Action.

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia. Actualmente aspirante al título de la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura

Introducción:

En el presente artículo se pretende analizar los planteamientos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de Paulo Reglus Neves Freire. En primer lugar se explicarán los fundamentos relacionados con la perspectiva política en la pedagogía de Paulo Freire; En segundo lugar, se relacionarán los elementos de la relación dialógica entre los actores de la educación para reconocer y explorar otras epistemes y por último se exponen los planteamientos que Paulo Freire ha realizado sobre ciudadanía en toda su obra.

Se parte del supuesto de que la educación como herramienta – sin ser la única – puede ofrecer los espacios democráticos para la relación dialógica entre los actores de la educación, de manera que, se construya el conocimiento a partir de la validación de las curiosidades que se presentan en el aula y fuera de ella. En ese sentido, es posible construir el conocimiento a partir de otras lógicas u otras Epistemes, lo que permite hacer de la ciudadanía un proyecto socio histórico y político, ya que ejerce un movimiento inclusivo de subjetividades y colectividades.

Pedagogía crítica Freiriana como alternativa para reconocer al otro desde la Educación como acción política y por ende a sus actores políticos.

En esta primera parte del capítulo I, se realizará el análisis de perspectiva política y pedagógica de Paulo Freire. Para ello, es necesario profundizar en el concepto de pedagogía crítica, de manera que, se pueda tener una cercanía con la pedagogía crítica Freiriana y desarrollar los fundamentos pedagógicos relacionados con el enfoque político de las prácticas educativas, concertando así, los puntos de cohesión que permiten el diálogo Freire – Sousa.

Definir la pedagogía crítica desde la perspectiva de Paulo Freire, requiere en primer lugar desglosar las bases filosóficas y antropológicas de donde se origina. La escuela de Frankfurt, representada por académicos como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas, es base, en cuanto a los principios que fundan las teorías críticas, Sin embargo, es Erich Fromm, el cual aportó un fuerte cimiento antropológico para explicar la naturaleza inacabada del ser humano. (Freire, 1978, 1983, 1993, 2006, 2008)

Por otro lado, las interpretaciones que otros académicos realizan acerca de los planteamientos que realiza Freire respecto a la educación y a la pedagogía crítica, permite ilustrar un panorama de interpretaciones, en donde describen de manera acertada los planteamientos Freirianos acerca de la educación bancaria, la dialogicidad, la educación problematizadora y el diálogo liberador de ideas y perspectivas.

De hecho, Paulo Freire (2008) plantea como pedagogía crítica como 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 consecuencia, elementos como pedagogía crítica, la pedagogía crítica Freiriana y la educación como acción política son las unidades de análisis que pueden ampliar las ideas anteriores, dando lugar a claridades acerca de la primera parte de los fundamentos pedagógico freirianos.

Pedagogía Crítica

“Insisto en que la educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento” (Freire & Faundez, 2013: 76)

Antes de realizar la descripción Freiriana sobre pedagogía crítica, es necesario, enmarcar desde otros referentes ésta corriente pedagógica.

Peter McLaren (1998) explica, que las raíces de la pedagogía crítica, vienen de la escuela Alemana de Frankfurt materializado en otros autores como Max Horkheimer (1895 - 1973), Theodor W. Adorno (1903 - 1969), Walter Benjamín (1892 - 1940), Leo Lowenthal (1900 - 1993), Erich Fromm (1900 - 1980), Herbert Marcuse (1898-1980) y por supuesto Jürgen Habermas (1929). De hecho, se afirma que de la fundamentación filosófica de estos académicos Europeos, se desarrolla la pedagogía crítica (Álvarez, 2003: 1).

De acuerdo a la lista de autores pertenecientes a la tradición de la escuela alemana, la pedagogía crítica viene una de las tres perspectivas: después de la perspectiva empírica de la educación de orientación positivista y la pedagogía de las ciencias del espíritu de orientación hermenéutica, se desarrolla como alternativa para la acción y la práctica de saberes para la emancipación la ciencia crítica de la educación con orientación crítica, es decir, la pedagogía crítica (Ospina & Alvarado & Muñoz: 2008, 11)

En el continente americano, precursores como Henry Giroux, Peter McLaren y Paulo Freire, desarrollaron las bases ideológicas, teóricas y metodológicas para América anglosajona y Latinoamérica, respectivamente. Ciertamente, el desarrollo de las pedagogías críticas en américa latina tiene que ver con la opción pedagógico – política relacionada con *“la posibilidad de pensarnos localmente, de manera situada. Pensarnos, leernos y escribirnos.”* (Muñoz, 2013:161)

Por otro lado, la pedagogía crítica, se caracteriza por concebir a la educación desde la perspectiva social e histórica, *“apoyándose en una teoría crítica de la sociedad, la ciencia y el sujeto. La educación es entendida aquí como inseparable de la evolución social y humana.”* (Álvarez, 2003: 2) Es por ello, que sus elementos tienen las siguientes connotaciones:

Las prácticas educativas son orientadas hacia el análisis y crítica del contexto inmediato. Por lo tanto es una acción autoreflexiva y auto crítica permanente, de manera que, la viabilidad de transformar al sujeto y al medio sea factible y una constante.

El conocimiento debe ser una construcción social. En palabras de Peter McLaren *“Sostener que el conocimiento está socialmente construido en general significa que el mundo en el que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica.”* (McLaren, 1984: 207) por lo tanto, la praxis educativa tiene en cuenta las actuaciones y pensamientos ideológicos, las relaciones dialógicas entre los actores de la educación, y por

supuesto la evaluación se hace en relación con su realización efectiva en la práctica. (Álvarez, 2003: 2)

El sujeto es el centro en su devenir, por lo tanto, la pedagogía crítica se considera como una corriente humanista ya que las acciones pedagógicas se encuentran encaminadas a la formación de la conciencia del sujeto de manera que construya su identidad histórica, social y cultural.

En coherencia con la teoría construida en acto de la educación, “el hacer” de los sujetos, conscientes de su papel en la historia y en la sociedad, es determinante en el cambio social y la emancipación de las personas.

En relación con la descripción anterior, Peter McLaren (1998) ilustra los principios fundamentales de la pedagogía crítica, teniendo como elementos motores el contexto político, la posición política, el contexto económico y el contexto cultural:

“La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo tikkun, que significa “curar, reparar y transformar al mundo”; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos, la pedagogía crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente.” (pág. 21)

De acuerdo al contexto histórico de cada uno de sus precursores, y el papel que ha desempeñado hasta hoy, la pedagogía crítica es considerada como *“una corriente pedagógica contemporánea que parte de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades (de género, raza, posición económica, entre otros)”* (Álvarez, 2003: 2).

Asumiendo una definición general sobre pedagogía crítica, sobre ella existen varias vertientes principales, de las cuales, Peter McLaren resalta dos de ellas en el texto *La vida en la escuela* (Mc Laren, 1998), en el cual menciona a Paulo Freire como parte de la vertiente radical de las pedagogías críticas. En palabras del autor:

“Hay muchas vertientes diferentes en la pedagogía crítica: la libertaria, la radical y la liberacionista, todas ellas con puntos de divergencia y de coincidencia. Este libro se alimenta principalmente de las perspectivas radicales ejemplificadas en los trabajos de teóricos como Paulo Freire y Henry Giroux, que hacen una distinción importante entre escolarización y educación, La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad” (p. 203)

Corroborando la afirmación de Peter McLaren, Los fundamentos de pedagogía crítica que se presentan en la obra de Paulo Freire, son basadas en la capacidad de los sujetos para transformar el mundo, desde el compromiso con la construcción histórica de la sociedad, el conocimiento, el desarrollo humano y la concientización sobre su autoconocimiento y la autoreflexión constante.

La pedagogía crítica Freiriana:

“Les he dicho que no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin la capacidad de ser hacedores de la historia siendo, a su vez, hechos por la historia. Les he dicho que una de las tareas fundamentales, tanto aquí como en el Brasil y en el mundo entero, es elaborar una pedagogía crítica.” (Freire, 2008: 37)

Sobre la obra de Paulo Freire, existen diversas y significativas reflexiones académicas que abordan de manera concreta los conceptos y términos que el autor emplea para explicar, cada uno de los planteamientos relacionados con la educación, la pedagogía y la trascendencia que implica para los seres humanos y la sociedad.

Un ejemplo de ello, es el trabajo publicado en la web, por Enrique Martínez - Salanova Sánchez (2014) que de manera concreta y acertada señala las concepciones Freirianas sobre educación y pedagogía:

La educación tradicional y de la memorización concebida por Freire como *educación bancaria*. Aquella que se encarga de formar personas con poca conciencia de su potencial y de su criterio para ser un elemento transformador, por lo tanto es un instrumento de opresión.

La educación debe tener como centro al ser humano, a partir de una *educación problematizadora y diálogo liberador*. Se trata de dar opciones a los estudiantes de expresarse y analizar de manera crítica, de forma que busque transformar la realidad.

La dialogicidad, como práctica de la educación para la libertad, avala la palabra como necesidad e instrumento para la acción en la reflexión, *“implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial”*.

Incluso, autores como Beatriz Muro Ruiz (2007) habla del concepto de diálogo a través del término *Pedagogía dialéctica*, teniendo en cuenta los postulados que McLaren realiza en el texto *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, para hablar de una teoría dialéctica, (La autora se refiere con PC a Pedagogías Críticas):

“En este concepto de pedagogía dialéctica en el que se basa la PC para desarrollar “una teoría dialéctica”, la cual se cuestiona las historias y relaciones de significados y apariencias dados por hecho desde un análisis que va de forma simultánea desde lo particular a lo general y viceversa, para percibir contradicciones ideológicas y prácticas opresivas.*

De hecho, según McLaren, la pedagogía dialéctica de Freire concierne no sólo a la presente crisis de significado en el mundo post-colonialista, sino que también atañe a la posibilidad de nuevas formas de movilización pedagógica hacia una mayor transformación social. Su argumento básico es que el conocimiento se obtiene a través del diálogo, el cual nos permite pasar de una conciencia “ingenua” a una crítica” (p. 399)

Sin embargo, durante el rastreo teórico de la obra Freiriana, se percata que las reflexiones existentes alrededor de conceptos como educador progresista, relación dialógica, la construcción de ciudadanía, la episteme y las otras formas de episteme, requiere de mayor profundización. Por ello, en esta primera parte se explicará el término progresista Freiriano, así como otros aspectos claves que aportan a la pedagogía crítica.

Particularmente, Paulo Freire menciona el término progresista para referirse a las características de los maestros. Antes de desarrollar las ideas que corresponden a los compromisos señalados por el autor bajo los fundamentos de la pedagogía crítica, es necesario aclarar el término de progreso o progresista que utiliza Paulo Freire.

En primer lugar, Paulo Freire se refiere a *maestro progresista*, sin utilizar la base ideológica del término de *progreso* que se sustenta desde el liberalismo, donde *la fe, el comercio y progreso son inseparables* (Nisbet, 1998: 251). Se refiere a *maestro progresista* desde la acción innovadora de la praxis, a la capacidad de escucha y por supuesto, de enfrentar la “*ingenuidad*” que cada quien trae consigo. Podemos visualizar en las siguientes citas lo anterior:

“Si por un lado no puedo adaptarme o “convertirme” al saber ingenuo de los grupos populares, por otro, tampoco puedo – si realmente soy progresista- imponerles arrogantemente mi saber, como el saber verdadero” (Freire, 2012: 104)

“... para el educador o la educadora progresistas no hay otro camino que el de asumir el “momento” del educando, partir de su “aquí” y de su “ahora”, para superar en términos críticos, con él, su “ingenuidad”.” (Freire, 1993: 65)

A lo sumo, el maestro progresista, lo es cuando asume su tiempo y desarrolla su capacidad de autocritica y autorreflexión, su capacidad de escucha y de tomar consciencia del otro como centro para el desarrollo humano. De hecho, las características del educador progresista, son relacionadas con las siguientes premisas:

Se denomina educador progresista, aquél que desarrolla la capacidad crítica y reflexiva *“El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad. No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas.”* (Freire, 1993: 136)

Retar al estudiante para que comparen y cuestionen lo que para ellos es correcto. *“Desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o el educador progresistas.”* (Freire, 1993, p.108) eso es, asumir “el momento” del educando o de los educandos, en cual, es una situación que se puede aprovechar para la autocritica o analizar una situación: *“Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo.”* (Freire, 1993: 101)

Partir del sentido común para reflexionar sobre el conocimiento de sí mismos y de lo que los rodea: *“Asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica reconocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.”* (Freire, 1993:60)

Las anteriores premisas, complementan su estructura a partir de la figura del educador y del educando, cuando son conscientes del acto político de educar y de la construcción del conocimiento: *“la práctica educativa es tan necesariamente política como gnoseológica. La práctica educativa no puede escapar a la producción de conocimiento. Es tan necesariamente gnoseológica como ética y como estética”* (Freire, 2007:192 - 193) Es así como se reconoce, en primer lugar la figura del maestro como actor político, la educación como acción política y por supuesto el papel transversal de la relación dialógica entre los actores de la educación para la construcción histórica de la ciudadanía.

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. Antonio Faundéz, en el texto *por una pedagogía de la pregunta* (2013), ilustra 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 & Faundez, 2013: 69)

En consecuencia, el educador progresista, como instrumento político no puede ser neutral en cuanto a la delimitación de las metas u objetivos cuando se trata de proponer unas temáticas para el espacio de intercambio de ideas entre educandos y educadores.

Los educadores no pueden enseñar a espaldas del saber, de hecho, el conocimiento como instrumento de poder hace parte de lo el que maestro puede realizar en compañía de los educandos. Se coincide con Paulo Freire cuando dice que:

“... me parece fundamental que el educador – político y el político – educador sean capaces de aprender a juntar, en el análisis del proceso en que se hallan, su comprensión científica y técnica - forjada a lo largo de su experiencia intelectual – con su sensibilidad de lo concreto” (Freire & Faundez, 2013: 84 - 85)

En este aparte se puede corroborar al maestro como *educador – político y el político – educador* lo que implica, en cuanto a los educadores progresistas tener consciencia de la trascendencia de su labor y que requiere, más allá de ser maestro, ser un intelectual capaz de ver en otras perspectivas opciones de conocimiento, inclusión social y por supuesto la construcción histórica de la ciudadanía.

En consecuencia, los actores de la educación, empezando por los educadores y los educandos, hacen de la educación una acción política. De hecho, el educador progresista tiene la consciencia de que el acto de educar abre las posibilidades históricas de la construcción de una sociedad inclusiva, más justa y solidaria con la diferencia. La educación como acción política involucra la dialogicidad entre las ideas y posiciones políticas, la esperanza y la decisión para cambiar el mundo.

En el texto *El grito manso* (Freire, 2008) se habla de la inclusión en la educación, desde una perspectiva social y democrática, cuando se reconoce en el otro el potencial, no solo de ser formado y educado, también desde la valoración de su complejidad y curiosidad.

La educación como acción política

“la naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra sino siempre política. Es a esto a lo que yo llamo politicidad de la educación, esto es la cualidad que tiene la educación de ser política. La discusión que se propone es saber qué política es esa, en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se realiza” (Freire, 2005:33)

Retomando el concepto de neutralidad y de la carencia de ella en la posición del educador progresista, el epígrafe, ilustra de manera clara que la politicidad de la educación se da en la medida en que se asuman los elementos a favor o en contra de lo que, desde la perspectiva de las pedagogías críticas se requiere para la transformación a favor de un mundo mejor. *“A decir verdad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contra-sueños. El momento del que cada generación forma parte, en tanto momento histórico, revela señales antiguas que involucran comprensiones de la realidad, intereses de grupos, de clases, preconceitos y gestaciones de ideologías que vienen perpetuándose en contradicción con aspectos más modernos ”* (Freire, 2012: 66).

Es por ello que es pertinente *“saber qué política es esa, en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se realiza”* (Freire, 2005:33) al asumir esa postura, el acto de educar se convierte en un asunto político. Por lo tanto, se puede decir que la naturaleza de la educación es política en la medida que a partir de la construcción del conocimiento se centra al sujeto y se forman personas conscientes y con el criterio para la auto reflexión y auto crítica constante.

En ese sentido, el acto de educar es por naturaleza política porque, *“El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar.”* (Freire, 1993: 60).

Al respecto, Paulo Freire (2007) se refiere en el texto de la pedagogía de la tolerancia, así *“...la práctica educativa es también una práctica política. Haciéndose educación, necesariamente se hace política. Forma parte de la naturaleza del ser, de la práctica*

educativa y docente, la naturaleza política de la educación, Es eso lo que llamo “politicidad” de la educación: la cualidad política que tiene la educación” (p.192).

A partir del autoreconocimiento de los educandos, de aquellos sujetos en proceso de formación, se hace viable desarrollar las vías necesarias para la acción emancipadora o por lo menos para cambiar la perspectiva radicalista de que nada es posible cambiar. Por ello, la educación desde la perspectiva de la pedagogía crítica no puede ser neutra. Las intenciones pedagógicas deben estar al servicio de la transformación del mundo. Paulo Freire (2012) lo ilustra de la siguiente manera:

“Una educación que, jamás neutra, puede estar al tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la inmovilización, de la persistencia de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a una realidad considerada intocable” (p. 70).

En la misma línea, la efímera neutralidad de la educación en relación a la politicidad de la misma, incluye pensar en la educación y por ende a la escuela, bajo el rol de poder político que ésta tiene en la sociedad y en la formación de sujetos. En otras palabras: *“No es posible pensar la escuela, pensar la educación, fuera de la relación de poder, es decir, no puedo entender la educación fuera del problema del poder, que es político”* (Freire, 2007: 42).

Es así como, el acto de educar que por naturaleza es de carácter político, compromete la relación dialógica entre sus actores para construcción de la ciudadanía. Precisamente la comunicación antisectaria, entendida como relación dialógica, es considerada como la herramienta para reconocer y entender al otro para la construcción del conocimiento, de manera que se den los instrumentos históricos para realizar las reflexiones necesarias sobre ciudadanías desde América Latina.

La educación y la comunicación antisectaria para explorar y reconocer otras epistemes, desde la perspectiva pedagógica crítica de Paulo Freire.

“la educación no es la clave única para abrir la puerta de la transformación político – social de la sociedad. Ésta no es la única, pero sin ella no se hace nada [...] Si ella no lo hace sola es porque necesita contar con otras dimensiones de la organización política del Estado y de la sociedad” (Freire, 2007:199).

La educación como necesidad y como instrumento, reconoce al ser humano como aquella *criatura necesitada y capaz de educación* (Runge & Muñoz, 2012:80). Es así como, la educación como práctica (praxis) reconoce a la humanidad como seres inacabados, es decir, aquellos seres que requieren educación porque son un proyecto por construir, en donde, cada quién desde su subjetividad construye su propia historia, y por ende, la historia colectiva. (Runge & Muñoz, 2012:80).

Agregando a lo anterior, la praxis educativa, se refiere a lo que Dietrich Benner en donde se dice que el ser humano como tal, actúa, interactúa y trabaja guiado por unos intereses, el cual, se fundan los fenómenos de la coexistencia humana, las cuales son relacionadas con el desarrollo humano:

“El hombre tiene que conseguir y mantener (economía) mediante su trabajo, mediante la explotación y cuidado de la naturaleza, la base de su subsistencia; tiene

que problematizar, desarrollar y reconocer las normas y reglas del entendimiento humano (ética); tiene que proyectar y darle forma a su futuro social (política); tiene que trascender su presente en representaciones estéticas (arte) y se encuentra confrontado con el problema de la finitud de su prójimo y su propia muerte (religión). Del trabajo, la ética, la política, el arte y la religión hace parte, como sexto fenómeno fundamental, la educación” (Benner en Runge & Muñoz: 84)”.

Es allí donde la educación, se desarrolla entonces los seis fenómenos fundamentales de la coexistencia humana, en donde se pretende desarrollar las diferentes dimensiones intelectuales y autoreflexivas que pueden ayudar a llevar las limitaciones humanas.

Si bien, el objetivo de la educación es extraer lo mejor de las personas o humanizarlas, es decir, que logren resignificar su existencia a partir de la autoreflexión y del ritmo de aprendizaje de cada quien, en las escuelas, lugares donde limitaron lo que llamamos educación, transforma la razón de ser de ésta y la convierte en el dispositivo fundamental para reproducir un ideal de sociedad que cumple con la formación de sujetos con la capacidad de trabajar para las industrias y reproducir la sociedad de consumo.

Es lo que Paulo Freire (1983) denomina como *Educación bancaria* en donde, el conocimiento no se construye se transmite; la relación educador – educando es vertical, es decir el educador es el centro del saber; no se permite el reconocimiento de las ideas de los otros, ni de la participación de otros actores de la educación como la familia y la comunidad; Los educandos no son considerados como sujetos si no como objetos. En palabras del autor:

*“La educación bancaria mantiene y estimula la contradicción.
De ahí que ocurra en ella:*

- *El educador es siempre quién educa; el educando el que es educando.*
- *El educador es quién sabe; los educandos quienes no saben.*
- *El educador es quién piensa, el sujeto del proceso; los educandos son objetos pensados.*
- *El educador es quien habla, el sujeto del proceso; los educandos quiénes escuchan dócilmente.*
- *El educador es quién disciplina; los educandos los disciplinados.*
- *El educador es quién opta y prescribe su opción; los educandos quiénes siguen la prescripción.*
- *El educador es quién actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.*
- *El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quiénes jamás se escucha, se acomodan a él.*
- *El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quiénes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.*
- *Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.” (1983: 74).*

Es así, como Paulo Freire asume una posición crítica desde la pedagogía, para proponer una educación que permita una comunicación desde la pluralidad y la democracia, en donde el diálogo y la relación dialógica entre los educadores y los educandos den lugar a la construcción del conocimiento y el reconocimiento de otras epistemes.

El diálogo como práctica democrática.

“Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador” (Freire:1983, 102)

El diálogo, la dialogicidad y la relación dialógica, son términos empleados y explicados por Paulo Freire, para argumentar, desde las teorías críticas, la praxis pedagógica desde la relación y el reconocimiento de la palabra del otro y de su curiosidad, para la construcción de las relaciones humanas, el conocimiento y por supuesto la construcción histórica para las ciudadanías.

El diálogo como *acto creador* y como el encuentro de seres humanos que pronuncian el mundo, es el primer paso para aceptar la voz y la palabra del otro. *“El diálogo promueve y acepta la pregunta y el cuestionamiento; así la interrogación se torna afirmación del sujeto y confrontación al lenguaje de la instrucción, basado en respuestas únicas. De igual forma, el diálogo permite el intercambio de contenidos signados por una perspectiva real y de otros que se construyen desde lo posible”* (Freire y macedo, 1989 citado en Lorenzo, 2007: 66).

De hecho, en la primera obra de Freire, en especial en el texto *pedagogía del oprimido* (1983) se ostenta al diálogo como la posibilidad de marcar la alternativa democrática en la relación Educador – educando, como la construcción de una relación dialógica, la cual es base, no solo para construir y defender la identidad subjetiva, también para generar espacios en donde la igualdad e interacción personal se haga sobre la perspectiva crítica y reflexiva:

“El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro.” (Freire, 1993:145).

Respecto al sujeto dialógico, Paulo Freire se refiere al miembro que participa de una dialogicidad y por ende de una relación dialógica. Antes de ahondar en estos dos últimos términos, es necesario vincular el concepto de *naturaleza humana*, ya que ésta tiene relación con las dinámicas implícitas y explícitas que implica la dialogicidad y la relación dialógica.

Paulo Freire manifiesta que la naturaleza humana está basada, en primer lugar, en ello de que es un ser inacabado, por lo tanto, es educable, curioso y ávido de conocimiento. (Freire, 1983, 2004, 2007, 2012, 2013) Pero, al mismo tiempo, esa naturaleza es sustentada desde el proceso histórico si 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: 156)

A lo sumo, el ser inacabado y que es consciente de ello, hace de él un ser educable, ya que su ser y su palabra es reconocida, por lo tanto la educación es humanista en la medida en que sea el ser humano como centro y como posibilidad histórica. Por el contrario, la coexistencia entre el inacabamiento natural en el ser humano y falta de conciencia de su situación, de su voluntad y de su palabra, puede ser sinónimo de *educación bancaria*; en palabras del autor: *“El inacabamiento sin conciencia de él engendra el adiestramiento y el cultivo. Los animales son adiestrados, las plantas son cultivadas, los hombres y las mujeres se educan.”* (Freire, 1997: 102).

Por otro lado, la perspectiva inherente a lo que Paulo Freire llama Naturaleza humana, está relacionada con las construcciones históricas y sociales. De ahí, el ser inacabado como posibilidad histórica va más allá de ser aquel sujeto consciente de su actuar desde la crítica y la reflexión, si no que hace parte de las características de la naturaleza humana, *“He llamado la atención sobre la naturaleza humana que se constituye social e históricamente y no como un a priori. La trayectoria a partir de la cual nos hacemos conscientes está marcada por la finitud, por la inconclusión y nos caracteriza como seres históricos”* (Freire, 1997: 101).

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, también a actuar en consecuencia de su integridad. Por consiguiente, y en palabras del autor: *“La dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana”* (Freire, 1997: 100)

Entonces, *“el carácter crítico y liberador del diálogo”* (Freire, 1994) posibilita que la dialogicidad y las relaciones dialógicas estén en función del desarrollo humano, el cual vincula el reconocimiento del otro y de los otros para la construcción histórica de la transformación social.

La dialogicidad o relación dialógica, también busca escuchar al otro, y reconocer la curiosidad, entendida por el autor como *“una especie de apertura a la comprensión de lo que se encuentra en la órbita de la sensibilidad del ser llamado desafío. Esa capacidad del ser humano de sorprenderse delante de las personas, de lo que ellas hacen, dicen, parecen delante de los hechos y fenómenos, de la belleza y la fealdad, esta incontenible necesidad de comprender para explicar, de buscar la razón de ser de los hechos”* (Freire, 1997: 103) Precisamente, aquella capacidad de sorprenderse ante la palabra del otro, los fenómenos y los hechos, es posible construirla y materializarla en medio de la relación dialógica.

La curiosidad y la relación dialógica:

“Lo que propongo es un trabajo pedagógico que a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clase social a la cual los educandos pertenecen, haya una superación de lo mismo, no en el sentido de anular ese conocimiento o de sobreponer un conocimiento u otro. Lo que se propone es que el

conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando” (Freire, 2005:95 - 96)

El epígrafe anterior, expresa la apuesta pedagógica de Paulo Freire, la cual, si se analiza la relación de estos términos: la curiosidad y la relación dialógica, es posible tratar el conocimiento como proceso gnoseológico: El conocimiento como construcción, implica que se tome el diálogo como algo inherente a aquella acción gnoseológica. De hecho, *“la relación dialógica es el sello del proceso gnoseológico”* (Freire, 1997: 109) ya que *el sujeto que se abre al mundo y a los otros, hace viable, no solo la construcción del conocimiento científico, también de sí mismos y de lo que los rodea. Es así como la relación dialógica se confirma cuando el ser humano se reconoce en la inquietud y curiosidad como inconclusión en permanente movimiento en la historia* (Freire, 2013)

La curiosidad entendida por Paulo Freire (2013) como *“una especie de apertura a la comprensión de lo que se encuentra en la órbita de la sensibilidad del ser llamado desafío. Esa capacidad del ser humano de sorprenderse delante de las personas, de lo que ellas hacen, dicen, parecen delante de los hechos y fenómenos, de la belleza y la fealdad, esta incontenible necesidad de comprender para explicar, de buscar la razón de ser de los hechos ”* (p: 103)

De hecho, la *curiosidad* como parte de lo que se concibe como *el ser inacabado*, complementa lo que Paulo Freire denomina la necesidad histórico – ontológica que tienen los seres humanos de construirse y hacerse, lo que precisa concebir al no reconocimiento de la curiosidad como una violación a las *“cualidades ontológicas del ser humano”* (Freire, 2007: 95)

Precisamente, la relación dialógica como camino para la exposición de las curiosidades de los sujetos, da pie para comprender una de las tareas de la educación:

“He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los “educadores,” de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía.” (Freire, 1993: 59)

Paulo Freire explica una clasificación de la curiosidad, con el fin de distinguir la curiosidad ingenua y espontánea, de la que puede partir una serie de reflexiones epistemológicas para la construcción del conocimiento. En otras palabras, El autor, habla de una curiosidad estética y de una curiosidad epistemológica, ambas, aunque separadas se complementan entre sí: *“La curiosidad desarmada no puede ser la forma de comportarse de pedro en el aula, ni de los estudiantes. La sala del seminario es un contexto teórico que tiene relación contradictoria con el contexto concreto donde acontecen los hechos, exigiendo la curiosidad epistemológica. Esto no rechaza, sin embargo, la curiosidad estética. Al contrario, recurre a ella.”* (Freire, 1997: 105)

Por este motivo los educadores no pueden convertirse en una figura de autoridad en la cual trasgrede el contexto a partir de su cosmovisión. Debe permitir la libertad de expresión en el contexto donde está para permitir la autocrítica y comprensión del entorno de los educandos. El lenguaje, fuera de la efímera neutralidad que implica enseñar desde la perspectiva crítica, debe ser ante todo, dispuesto a la escucha atenta de la palabra del educando. Es allí cuando *“puede haber diálogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica, de un profesor a quién los alumnos escuchan no como un discurso sino como quien aprende su intelección”* (Freire, 1997: 109)

Ahora bien, en cuanto al *“lenguaje como camino de invención de la ciudadanía”* estaríamos hablando de aquellos ciudadanos y ciudadanas con capacidad de autocrítica, y que además, estos ciudadanos tengan una visión progresista de su conocimiento, científico y sobre sí mismos. El hecho de respetar al contexto y su palabra, puede contribuir a lo que Freire llama *“la conquista de la ciudadanía”* (1993: 63)

En consecuencia, la curiosidad elaborada a partir de la relación dialógica permite atravesar y descubrir otras epistemes. Paulo Freire expone esta idea con claridad en el texto *Pedagogía de la tolerancia* (2007) incluso logra relacionar ese reconocimiento de aquellos sujetos, que a partir de su saber, evoca otras formas de hacer ciencia y por ende los elementos necesarios para la construcción histórica de lo que para este trabajo investigativo busca en las ciudadanías propias.

La ciudadanía como proyecto comunitario y construcción histórica.

“la educación siempre es una especie de teoría del conocimiento puesta en práctica, es naturalmente política, tiene que ver con la pureza, nunca con el puritanismo, y es, en sí, una experiencia de belleza” (Freire, 2012: 113)

La educación y la escuela como espacios de participación democrática y de la relación dialógica entre los actores de la educación requiere, en primer lugar, que las praxis educativas deben contar con la constante formación del educador, de manera que, dé lugar a hacer y rehacer las prácticas pedagógicas; crear y recrear a partir de las reflexiones que se hacen sobre y en la cotidianidad (Freire, 2005:92) De ésta manera, se abre paso para considerar que, *“la práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el conocimiento de conocer.”* (Freire, 2005:92)

En ese sentido, La práctica pedagógica y por ende, las dinámicas que implica la praxis de la educación sustentadas anteriormente, el concepto que tenemos sobre construcción de conocimiento debe priorizar la relación dialógica para reconocer las otras formas de comprender el mundo o cosmovisiones. En palabras de Paulo Freire (2005):

“La priorización de la relación dialógica en la enseñanza que permite el respeto a la cultura del alumno, a la valorización del conocimiento que el alumno trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica pedagógica de maestros y maestras” (:95)

Al valorizar el conocimiento que los educandos trae consigo tener presente que va más allá de los conocimientos previos que tenga sobre un contenido, también la forma en que lo percibió, ya sea por herencia ancestral o cultural o por otros procesos de educación adquiridos en la escuela. Por lo tanto, es necesario reflexionar y replantear la manera en cómo se concibe el conocimiento, la forma en cómo pensamos las cosas, “ *el para qué, el cómo, o el a favor de qué, de quién, contra quién, contra qué o contra quién son exigencias fundamentales de una educación democrática que esté a la altura de los desafíos de nuestro tiempo*” (Freire, 2012: 129)

Es así como se continúa con esta reflexión a partir de lo que Freire plantea como episteme y las otras episteme en la educación.

Episteme y las otras episteme.

“Es por eso que, en esta cuestión epistemológica del paso del saber del sentido común hacia un saber científico, pienso que hay una superación y no una ruptura. Es decir, la curiosidad del indio que le dice al matemático: “No, no, es una equivocación, es un engaño de tus ojos”, la curiosidad de él es igualita a la curiosidad de Einstein.” (Freire, 2007: 46)

En textos como Pedagogía de la tolerancia (2007) se pueden observar reflexiones epistemológicas, en torno a la construcción del conocimiento, la curiosidad como elemento de la naturaleza humana y como necesidad ontológica, en donde la relación dialógica o dialogicidad – reitero – es base para el desarrollo de actitudes democráticas de manera que se genere los espacios políticos y gnoseológicos para la construcción de su consciencia y de la ciudadanía.

Se trata de reconocer al sujeto desde su manera de conocer y concebir el mundo, lo que implica reflexionar la dialogicidad como un asunto epistemológico ya que compromete diversas formas de concebirla: *“El problema de la dialogicidad tiene que ver no solo con la teoría del conocimiento, sino también con la actitud democrática de la presencia del ser como sujeto de su conocimiento, como sujeto de su educación”* (Freire, 2007: 44) En ese proceso, el conocimiento *“se crea, se inventa, se reinventa, se aprende. El conocimiento se hace.”* (Freire, 2005: 142) de modo que, implica realizar reflexiones acerca de los intereses y posibilidades de formación que conlleva el acto educativo y por ende el conocimiento la cual puede ser vista como instrumento de poder.

Al respecto, las diferentes teorías del conocimiento permiten visualizar, toda una construcción histórica, social y política de las distintas sociedades en el mundo. La aplicabilidad y los destinos del conocimiento, ha generado una serie de corrientes que, han desarrollado sus postulados, alrededor de la percepción sobre el ser humano y también, por construcciones históricas, algunas han coincidido con los intereses - por accidente o no - del Estado o de grupos dominantes pertenecientes a cualquier ámbito social; lo que actualmente se valida como conocimiento científico, omite las diferentes cosmovisiones que coexisten en el planeta. (Santos, 2008). Todo indica que *“El saber no está hecho para comprender, está hecho para cortar”* (Foucault, 1983) es decir, la construcción del conocimiento está hecha para ejercer el poder y por ende, para apoderarse del *otro* u *otros*.

La violencia simbólica, existente en nuestro sistema educativo, somete y moldea, de acuerdo a ciertos intereses impuestos, teniendo como preposición el conocimiento como instrumento de poder: *“el saber después de todo, está hecho para implantar e introducir la verdad que se finge haber descubierto libre de dominación”* (Hincapié A. & Quintero, 2012: 95) y por supuesto, condiciona estilos de vida, las relaciones de los individuos frente a los demás, y también, la posición política y existencial de los ciudadanos frente al Estado y la sociedad.

Es allí donde la escuela como articuladora entre sociedad, sujeto y educación, puede convertirse en el espacio reproductor de los intereses dominantes de los procesos hegemónicos de la globalización o en una opción para la resistencia. Paulo Freire (2007) problematiza este aspecto así:

“Indiscutiblemente la escuela reproduce y siempre reprodujo la ideología de la clase que está en el poder. De ahí su no neutralidad. Sin embargo sucede que la escuela vive intensamente, a través de nosotros, las contradicciones que se dan en la sociedad. La escuela entonces, por un lado, reproduce la ideología dominante, pero por otro, se da también, independientemente del querer del poder, en el juego de las contradicciones” (p: 46)

En ese sentido, la escuela puede ser el espacio democrático propicio para realizar las reflexiones gnoseológicas desde la relación dialógica, de manera que puedan explorarse otras formas de episteme. De hecho, el autor aclara que *“La escuela no es buena ni mala en sí. Depende de a quién sirve en el mundo. Necesita saber a quién defiende.”* (Freire, 2007: 46) Por ésta razón la poca neutralidad de la escuela progresista, debe relacionarse, reconocer y ser consciente de las orientaciones políticas que se le dan saber científico, ya que puede comprometer la supervivencia, no solo del planeta si no de los diferentes grupos humanos independientemente que sean minoritarios o mayoritarios: La inclusión de diferentes formas de elaborar el conocimiento o de conocer enriquece los procesos democráticos que fomentan el desarrollo humano y la construcción histórica de la ciudadanía.

Para ello se hace necesario, asumir al sujeto cognoscente. Puesto que implica, mostrar a los educandos perspectivas distintas para *discutir las posibilidades de las diferencias legítimas* (Freire, 2007:94), de manera que se pueda *“comprender cómo la comprensión del otro se da”* y mirar si *“en la cultura llamada científica, por ejemplo, tú posees un camino que da resultado posiblemente más exacto que el otro camino queda resultado posiblemente más exacto que el otro camino que se ha utilizado. Lo mínimo, tú te obligas a mostrar que existe. Apoyo la defensa permanente de la revelación de las diferencias del educando, que éstas existen, lo cual equivale a decir que no puedes quedarte con una perspectiva estrecha y exclusivista: solo como yo pienso es verdad, sino por el contrario, discutir las posibilidades de las diferencias legítimas”* (Freire, 2007:94).

Lo anterior incluye reflexionar acerca de las orientaciones políticas que se le da a la ciencia, ya que afecta esos procesos de construcción histórica y el papel de la educación y la escuela como espacio democrático y ente articulador. Al respecto, en el diálogo que Paulo Freire sostuvo con los misioneros que trabajaban con los indígenas del Mato Grosso (Diálogo publicado en el texto de la pedagogía de la tolerancia (2007). Este diálogo se sostuvo durante la 8va Asamblea del CIMI (Consejo Indigenista Misionero), realizada entre el 16y el 20 de junio de 1982. El

participante, identificado con (P:) en la cita es quién sostiene los diálogos con Paulo Freire), se toca el tema sobre la supervivencia de la humanidad y la incidencia que la ciencia ha tenido en ella en los últimos 300 años, así:

“P: no sé, ahora estamos discutiendo la supervivencia de los pueblos indígenas, y en este momento exacto la supervivencia de la humanidad también está amenazada a causa de la ciencia.

PF: no es causa de la ciencia, no. Es causa de la política que está orientando a la ciencia. Es una ciencia al servicio de una cierta causa, ése es el problema, pero la ciencia en sí no es culpable de eso, no. ” (Freire, 2007:66)

Por lo expuesto anteriormente, se hace pertinente pensar en las prácticas pedagógicas de los maestros progresistas deben involucrar al sujeto cognoscente, que son en este caso los educandos. Tal como dice el epígrafe, reconocer la curiosidad de cada quién, su cosmovisión y el sentido común que se deriva de este, puede pasar *hacia un saber científico*, por lo tanto existe *una superación* de barreras y perjuicios en cuanto a lo que se ha percibido de cómo debe ser la episteme *no una ruptura* de la misma. (Freire, 2007: 46)

Ésta es una de las razones por las cuales educar es un acto político, la forma en cómo se concibe al sujeto cognoscente y a la episteme, define, de cierta manera el ideal del ser humano y la forma en como su vida se dignifica y se humaniza. Por esta razón se retoma la idea Freiriana referida a la praxis educativa:

“la práctica educativa es tan necesariamente política como gnoseológica. La práctica educativa no puede escapar a la producción de conocimiento. Es tan necesariamente gnoseológica como ética y como estética” (Freire, 2007:192 - 193)

En ese sentido y con el argumento que acabamos de explicar, basado en lo que se percibe de la episteme y su relación con la praxis educativa y la escuela, conduce a pensar en una construcción histórica que involucra a las subjetividades a actuar en común para apropiarse de su ciudadanía como el sujeto histórico que por naturaleza necesita reinventarse y aprender de sí mismo y de los demás.

Conclusiones.

“A veces pienso que se habla de ciudadanía como si fuera un concepto muy abstracto, con cierta fuerza mágica, como si, cuando la palabra ciudadanía fuera pronunciada, automáticamente todos la adquirieran. O como si fuera un regalo que políticos y educadores dieran al pueblo. No es eso. Es necesario dejar en claro que la ciudadanía es una producción, una creación política.” (Freire, 2007:137)

El epígrafe ilustra de manera contundente lo que Paulo Freire considera sobre ciudadanía. Esta expresión del autor, cuya entrevista se encuentra en el texto de Paulo Freire (2007) *Pedagogía de la tolerancia*, pág 137 – 140, publicada el 13 de marzo de 1994, cuando Paulo Freire estuvo en Brasília como invitado del programa BBEDucar, acerca de éste concepto se debe a la pregunta que fue realizada por uno de los miembros de *al Jornal da ANABB* (Periódico de la Asociación de los Funcionarios del Banco de Brasil):

“¿La educación y los educadores pueden despertar en el educando la noción de la ciudadanía y de cómo ejercerla?” Parte de la respuesta que Freire expresa, es que *la ciudadanía es una producción y una creación política* en primera instancia. Sin embargo, más allá de ésta parte de la respuesta, también dio lugar para reflexionar acerca de lo que se ha percibido sobre la ciudadanía y su ejercicio: la herencia europea, de alguna manera repercute en el imaginario de que la ciudadanía es algo que se otorga o que se limita al ejercicio de unos deberes y unos derechos.

En la respuesta de paulo Freire se puede observar que determina que es posible se puede despertar la noción, pero haciendo la salvedad de que debe ser concebida desde la posibilidad que tienen los educadores para *la producción de la ciudadanía*. En la siguiente cita Freire se refiere a los *alfabetizadores* como posibilidad para la producción de la ciudadanía, pero, para efectos de este trabajo y el orden de ideas que se ha llevado a cabo, se asume el término de alfabetizador como educador:

“Es necesario dejar en claro que la ciudadanía es una producción, una creación política. Ésta no resulta del simple hecho de que usted haya nacido en otro país, esto puede suceder desde el punto de vista legal, pero desde el punto de vista político la ciudadanía es creada o no [...]el alfabetizador tiene muchas posibilidades de trabajar a favor de la producción ciudadana, la cual ha sido negada a las grandes masas populares. Para ello es necesario que el alfabetizador esté consciente de que ésta también debería ser una tarea suya, además de la propia alfabetización. Al enseñar la lectura y la escritura de la palabra, el alfabetizador tiene el deber político de trabajar en el sentido de producción de la ciudadanía con los carentes de derechos y deberes del ciudadano.” (Freire, 2007:137)

Puesto que, la ciudadanía es una producción y una creación política, también es considerada por el autor una invención: *“La ciudadanía realmente es una invención, una producción política”* (Freire, 2004: 133). De ésta forma, la ciudadanía como invención es vista como una construcción que implica ir más allá de lo que se pueda hacer con la educación y en la escuela:

“La ciudadanía realmente es una invención, una producción política. En este sentido, el pleno ejercicio de la ciudadanía por quien sufre cualquiera de las discriminaciones o todas al mismo tiempo, no es algo que se usufructúe como un derecho pacífico y reconocido. Al contrario, es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia. La ciudadanía que implica el uso de la libertad —de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y a su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal o cual religión, en tal o cual partido, de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. [...]Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía.” (Freire, 2004: 133)

A lo sumo, la educación democrática, en términos Freirianos, *no puede realizarse al margen de una educación de y para la ciudadanía*, ya que, teniendo en cuenta la cotidianidad de las subjetividades sustentada en la cita anterior, es necesario hacerse con la ciudadanía. Esto conlleva a tener en cuenta los siguientes elementos ya sustentados anteriormente:

La esperanza como necesidad ontológico – histórica, el papel de la esperanza puede

ser un motor para elaborar el elemento emancipador que podría transformar al mundo. (Freire, 1993: 50).

La percepción del ser humano como ser inacabado, ya que por su curiosidad e integralidad es necesitado de educación y por ende es potencial para *“promover la concepción de la historia como posibilidad en promover la concepción de la historia como posibilidad”* (Freire, 2012: 163) si la educación toma la perspectiva democrática y coherente con lo que Freire ha definido como naturaleza humana.

La relación dialógica, como posibilidad y espacio para la reflexión y re elaboración constante de la praxis pedagógica, ya que se encuentra sujeta al encuentro con la palabra y la lectura de la misma. A su vez, significa reconocer al otro desde su contexto y cosmovisión. En ella, se involucra a todos los actores de la praxis educativa: educadores y educandos progresistas, familia, comunidad y sociedad. En relación al ítem anterior, la construcción del conocimiento y la validación de otras lógicas y epistemes, como alternativa de validar más opciones para solucionar problemas sociales y de otra índole. Además capacita a las subjetividades para asumir su tiempo de manera crítica y hacer parte de la construcción de la ciudadanía. En ese orden de ideas la producción, creación e invención de la ciudadanía es también histórica. La ciudadanía como proyecto histórico y social *“Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión.”* (Freire, 2004: 133) por lo tanto, *“La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella.”* (Freire, 2004: 133)

Por esta razón, se propone el acto educativo y la escuela como 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. De ahí, la idea de reflexionar acerca de las ciudadanías propias para américa Latina: como construcción socio histórica y política, se abre la posibilidad de asumir nuestro tiempo como latinoamericanos de manera que, la acción de re- pensarnos y autocriticarnos, impulse como necesidad la de impartir el conocimiento científico plural y abierto a las posibilidades de inclusión política, cultural y social.

Referencias Bibliográficas.

- Chávez Kenia, L. (2007). El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En M. Gadotti, *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía* (págs. 66-77). Buenos Aires: Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Una epistemología del sur*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza, Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas a un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hincapié, A., & Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 93-105.
- Martínez Salanova, E. (Enero de 2014). *Pablo Freire: pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza*. Recuperado el Marzo de 2014, de uhu.es: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm
- Mc Laren, P. (1998). *La vida en las escuelas una introducción en la pedagogía crítica, en la educación*. Mexico: Siglo XXI.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. *El Agora USB*, 13(1), 155-161.
- Muro Ruiz, B. (Octubre-Diciembre de 2007). La pedagogía crítica y Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación*(212).
- Ospina Serna, H. F. (2008). La educación como transformación y la formación como emancipación: apuntes conceptuales desde la ciencia crítica de la educación. *Alternativas*, VI(6-7), 1-15.

Peña Runge, A. K. (2012). Pedagogía y praxis educativa o educación, de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericanana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.

Santos Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Latinoamericana de educación*(46), 155-173.

Torres Alvarez, J. (2003). La formación del cuerpo: una mirada desde la pedagogía crítica. *Unipluridiversidad*, 3(2). Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12290/11147>

Notas.

² El presente Artículo hace parte del trabajo de grado llamado Ciudadanías propias en América Latina: una reflexión desde Boaventura de Sousa y Paulo Freire. El ejercicio investigativo se encuentra inscrito en la facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura para aspirar al título de Magister en Educación.