

Antonia Darder

Freire y Educación



Morata

Antonia DARDER

Freire y Educación



Ediciones **Morata** S.L.

Fundada en 1920

Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo

28701 San Sebastián de los Reyes – Madrid - ESPAÑA

morata@edmorata.es – www.edmorata.es

Título original de la obra:
FREIRE AND EDUCATION

© 2015 Routledge

All Rights Reserved. Authorised translation from the English language edition published by Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group LLC.

© 2015 Antonia Darder

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores, pero no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2017)
Nuestra Sra. del Rosario, 14, bajo
28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBNebook: 978-84-7112-848-5

Compuesto por: M. C. Casco Simancas
Diseño de cubierta: Tono Bross con imagen de Paulo Freire cedida por Antonia Darder, reproducida con autorización.

Nota de la editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926.

Este libro está cariñosamente dedicado a la memoria de Paulo FREIRE, a quien llamaré siempre mi padre en la lucha, por su contribución a mi pleno despertar político y al espíritu revolucionario de libertad y esperanza que su amor me inculcó.

Soy un maestro que favorece la lucha permanente contra toda forma de fanatismo y contra la dominación económica de los individuos y las clases sociales. Soy un maestro que rechaza el sistema actual del capitalismo, responsable por la aberración de la miseria en medio de la abundancia. Soy un maestro lleno del espíritu de esperanza, a pesar de todas las señales contrarias.

Paulo FREIRE
Pedagogía de la Libertad (1998a)



Sobre la autora

Antonia DARDER, especialista internacional en la obra de Paulo Freire, es una intelectual pública, educadora, escritora, activista y artista. Tiene la Cátedra de Ética y Liderazgo Moral de Leavey en la Universidad de Loyola Marymount, Los Ángeles y es Profesora Emérita de Políticas Educativas, Organización y Liderazgo en la Universidad de Illinois Urbana Champaign. También es profesora Visitante Distinguida en la Universidad de Johannesburgo, en Sudáfrica. Antonia es miembro de la American Educational Research Association (AERA) y ha sido galardonada con el Premio Paulo Freire de Justicia Social. Ha trabajado incansablemente durante más de tres décadas para combatir las enormes desigualdades sociales y materiales que existen en las escuelas y en las comunidades.

El trabajo de Antonia se ha centrado en cuestiones de racismo, economía política, justicia social y educación. Su trabajo involucra críticamente las contribuciones de Paulo Freire a nuestra comprensión de las desigualdades en las escuelas y en la sociedad. La teoría crítica de Darder sobre la biculturalidad vincula cuestiones de cultura, poder y pedagogía con las preocupaciones de justicia social en la educación. A través de su erudición en cuestiones éticas y morales, articula una teoría crítica del liderazgo para la justicia, con un enfoque centrado en el empoderamiento de las comunidades subalternas.

Antonia Darder es autora de numerosos libros y artículos, entre ellos:

Culture and Power in the Classroom: Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students (edición del 20º Aniversario); Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy Of Love; A Dissident Voice: Essays on Culture, Pedagogy, and Power y Freire y Educación (Morata, 2017). También es coautora de After Race: Racism After Multiculturalism y co-editora de The Critical Pedagogy Reader; Culture and Difference: Critical Perspectives on the Bicultural Experience in the United States, y The Critical Pedagogy Reader, que obtuvo el Premio Alpha Sigma Nu Book de 2016.

La calidad y rigor de su trabajo, sus investigaciones y publicaciones le lleva a viajar por todo mundo reclamando más justicia económica, los derechos humanos y la democracia cultural. En 2015, Antonia fue nominada para el prestigioso Premio Internacional Brock en Educación.



Contenido

Prólogo

Agradecimientos

CAPÍTULO 1: La liberación: Nuestra tarea histórica

- La educación como acto político
- El conocimiento como proceso histórico
- La relación dialéctica
- La escolarización y el capitalismo
- La traición del multiculturalismo
- El contexto cultural
- Nuestro inacabado

CAPÍTULO 2: La pedagogía del amor: Encarnando nuestra humanidad

- El amor como fuerza política
- La solidaridad y la diferencia
- Hacia una Educación Humanizante
- La indispensabilidad del cuerpo

CAPÍTULO 3: La concientización: El despertar de la conciencia crítica

- El concepto de la concientización
- La problematización
- El diálogo y la concientización
- La indispensabilidad de la Resistencia
- La radicalización
- La cualidad dinámica de la conciencia
- El educador y la aparición de la conciencia

CAPÍTULO 4: Problematicando la diversidad: Un diálogo con Paulo Freire

- La marginación
- Poder y saber

La hegemonía en los contextos progresistas
Saber lo que ocurre en la sociedad
La contradicción opresores-oprimidos
La coherencia política
La cuestión de la ética
La lucha por tener voz
La dinámica de las contradicciones históricas
Los pactos y la lucha
Comunidad e identidad

EPÍLOGO: **Nuestra lucha continúa**

Bibliografía

Índice de nombres y materias



Prólogo

Es necesario que la debilidad de los impotentes se transforme en una fuerza capaz de anunciar la justicia.

Paulo FREIRE (1970b)

El propósito de este libro no es proporcionar un análisis sistemático de la obra de Paulo FREIRE. Más de 100 libros académicos han sido escritos específicamente sobre la filosofía, la pedagogía y la vida de FREIRE. Por otra parte, este libro pertenece a una colección cuyo propósito es proporcionar a los lectores una comprensión particular de cómo los teóricos contemporáneos han participado, de una manera personal, en el trabajo de los intelectuales históricos, que han influido ricamente en sus propias teorías de la educación. Por lo tanto, esto es lo que este libro está destinado a proporcionar a los lectores —un pequeño cuadro de las formas en que los escritos de FREIRE han informado mi propia erudición, y de los lugares en donde trabajó que me permiten reinventarme y expandir mi articulación particular respecto a su contribución al mundo. Comienzo aquí, porque, como es tan común en la izquierda, parece que siempre buscamos un argumento más perfecto o una comprensión cristalizante o una formulación teórica distinta a la del trabajo pasado, desgarrando incluso los esfuerzos de aquellos que son nuestros verdaderos compañeros.

Por lo tanto, es importante que disipe las falsas expectativas y, en cambio, mantenerme sólidamente sobre la base de una intersubjetividad crítica. Este libro trata de las formas en las que la obra de Paulo FREIRE ha influido personalmente en mi vida y en mi erudición en la educación. La esperanza es que esta contribución a la literatura pueda ayudar a los jóvenes eruditos, de una manera más amplia, para comprender que las fuerzas de nuestras historias vividas y proclividades personales rara vez están ausentes de los teóricos que elegimos seguir o, en el caso de aquellos que rechazamos. Y, como tal, todos tenemos una perspectiva diferente que compartir respecto a su trabajo y contribuciones. De muchas maneras, precisamente estas diferencias, en nuestra lectura, en las

interpretaciones o reinversiones de FREIRE, por ejemplo, pueden movernos hacia el desarrollo de una mayor sensibilidad respecto a lo que significa vivir una vida crítica intelectual y socialmente democrática, fenómeno de conciencia y de lucha —un fenómeno en el que una multiplicidad de perspectivas deben encontrar un lugar común de anclaje y un lugar común de anclaje que conserva la capacidad de sostener la multiplicidad. Como tal, no me propongo darles la lectura definitiva de Paulo FREIRE y sus contribuciones a la educación, sino compartir con ustedes la manera en que sus escritos han iluminado mis prácticas de vida y mi pensamiento, como educadora de color de clase trabajadora en los Estados Unidos, que ha luchado activamente, en una miríada de maneras, para superar el impacto de mi colonización y mi impotencia, como mujer puertorriqueña nacida dentro del colonialismo estadounidense y criada como un hijo de la diáspora. Sin embargo, no se trata de una autobiografía, sino de un análisis de solidaridad, mental, de corazón y de espíritu, con uno de los filósofos educativos más poderosos y revolucionarios del siglo xx, que fue también un emisario importante de la esperanza y la posibilidad.

Fiel a las palabras de FREIRE, mi erudición ha implicado deliberadamente un esfuerzo incansable por transformar «la debilidad de mi impotencia» en «una fuerza capaz de anunciar la justicia». Y como tal, esta es una perspectiva muy particular, contada por el poder del pensamiento freiriano. Del mismo modo, confío en que cada persona, que ha sido influenciada por el trabajo de Paulo FREIRE, no importa su historia, también tiene su propia historia que contar. En mi caso, intento contar una historia de la obra de FREIRE, enraizada en la dialéctica de su filosofía crítica y pedagógica, a la vez me baso cultural, política, económica e ideológicamente dentro de mi propia praxis revolucionaria de amor, dignidad y lucha de clases.

Como se deduce anteriormente, se ha escrito mucho sobre Paulo FREIRE en las últimas cuatro décadas. Los eruditos se han enfocado en muchos aspectos diferentes de la idea de FREIRE y su pedagogía. A menudo se ha hecho hincapié en la articulación del diálogo de FREIRE y su relación con una pedagogía que propone problemáticas, la dinámica de la dialéctica opresor-oprimido, las cuestiones de la educación bancaria o una justificación para entender la alfabetización como una fuerza emancipadora que debe estar bien situada en Las historias vividas del pueblo. Además de estas preocupaciones filosóficas, FREIRE también habló de cuestiones críticas vinculadas a la transformación de la conciencia (o conscientización) y el liderazgo, que se discuten menos. Sin embargo, también son significativos tanto para las prácticas de liderazgo educativo y comunitario comprometido con la lucha por la justicia social, los derechos humanos y la democracia económica.

Por lo tanto, he tratado de articular la manera en que los escritos de FREIRE

contribuyeron a los esfuerzos educativos y comunitarios relacionados con mi propio desarrollo como activista-erudita y dado el momento en la historia cuando el libro *Pedagogía del oprimido* fue lanzado por primera vez. Es decir, he trabajado para contextualizar los primeros trabajos de FREIRE dentro de las luchas revolucionarias que se libraron a finales de los años sesenta y principios de los setenta, cuando el libro empezó a circular en círculos progresistas de maestros y comunidades en los Estados Unidos. Dada mi historia personal como sujeto empobrecido y colonizado, mi deseo es vincular el trabajo de FREIRE con las luchas más grandes de las comunidades de color, en respuesta a una larga historia de racismo y apartheid económico, dándole importancia al espíritu de la conciencia y su impacto en la transformación de la vida material.

A través de este esfuerzo, invito a los lectores a que consideren a Paulo FREIRE, el hombre, humanista, educador e intelectual revolucionario de la fe y del amor, del mismo modo al que yo llegué a comprenderlo, no con reverencia o idolatría, sino como un ser humano, como cada uno de nosotros, que vivió su vida comprometido persistentemente con la emancipación de los más marginados y con la reinención de la educación, más allá de las fuerzas represivas y de la furtiva violencia de la educación bajo el capitalismo. Si cumplió esta tarea o no, no es mi preocupación aquí, porque no creo que FREIRE considerara que su trabajo había llegado a un punto final, sino más bien que era una contribución a la larga lucha histórica por la emancipación humana.

Como tal, este libro implica mi compromiso dialógico con las ideas de FREIRE, ancladas en mi comprensión cultural, política e historia vivida como boricua. Es desde este punto de vista que intento relacionarme con esas ideas freirianas que son las que más hablan de mi trabajo, en un esfuerzo por ser fiel a la intención de FREIRE, de que nos involucremos, extendamos y reinventemos su tratado pedagógico de una manera genuinamente orgánica, sobresaliente y potenciadora para nuestras propias vidas y prácticas, como individuos y como seres comunales.

Por lo tanto, este libro no nace de la típica mirada objetiva y distancia epistemológica del teórico tradicional, sino de una danza participativa, contextual y relacional que identifica, conoce y experimenta en el mundo. Además, dejo la tarea de los juicios intelectuales y de corte analítico a aquellos eruditos que se sienten totalmente equipados para establecer tales reclamaciones. Más bien, trato de ilustrar humildemente cómo la práctica de FREIRE es un ejemplo del espíritu valiente de la determinación e inquietud que luchan por las complejidades que deben impregnar completamente nuestros esfuerzos conscientes para transformar la política y la práctica de la educación en este país y en el extranjero —y para así honrar a Paulo FREIRE (2005): «Espero que al menos lo siguiente perdure: mi confianza en el pueblo y mi fe en los hombres y las mujeres, y en la

creación de un mundo en el cual será más fácil amar» (pág. 40).

Antonia DARDER
Universidad Loyola Marymount
Los Angeles, CA



Agradecimientos

Quiero reconocer aquí a algunas de las personas que han sido esenciales para la escritura de este libro. En primer lugar, quiero dar las gracias a Catherine Bernard, mi redactora de Routledge, que me pidió que escribiera este libro. Me siento honrada por su confianza y la valorización de mi erudición, porque verdaderamente hay muchos eruditos mayores que fácilmente podrían haber escrito este libro. Pero entonces, habría sido una historia muy diferente.

Estoy particularmente agradecida a María Elena Gaitán por su obra de traducción. Como a mi gran amigo Rodolfo D. Torres, que ha sido también un compañero intelectual y político siempre presente durante más de 25 años. Su compañerismo y apoyo consistente han sido cosas verdaderamente esenciales para mi supervivencia como mujer de color de clase trabajadora, forjándose a través del pantano de la política universitaria —un escenario que aún reproduce dinámicas de poder efectivamente llenas de elitismo, racismo y sexismo, mientras intenta silenciar las vidas de los que van con la verdad por delante. También tengo una deuda para siempre con Carol Brunson Day, Louise Derman-Sparks, Barbara Richardson, Henry Giroux, Rodolfo Torres, Peter McLaren y Donaldo Macedo por contribuir a mi desarrollo como intelectual; Y a Paulo y Nita Freire que durante los momentos sociales más imperceptibles me enseñaron lo que es el poder, la coherencia, el amor y la sabiduría que se extraen de nuestras historias de supervivencia vividas.

Del mismo modo, estoy agradecida con tantos otros colegas radicales (demasiados para nombrarlos a todos aquí, pero ellos saben quiénes son) y los estudiantes que, a lo largo de los años, han estado dispuestos a persistir en conversaciones profundas y colaboraciones académicas conmigo, en un esfuerzo por empujar los límites de la legitimidad universitaria, en nuestra lucha y

compromiso de trabajar con los estudiantes y las comunidades para forjar un mundo más justo.

Por último, estoy muy agradecida con mis hijos, mis nietos, familiares, amigos y comunidad; Pues sin todos ellos, no sería yo más que una criatura solitaria y sin rumbo, aislada del más grande don de todos: el poder del amor incondicional.

La liberación: Nuestra tarea histórica

La tarea humanista e histórica más grande de los oprimidos: liberarse a sí mismos...

Paulo FREIRE (1970b).

Más de 40 años después de la primera publicación de *Pedagogía del Oprimido*, las desigualdades e injusticias a las que se dirigía Paulo FREIRE en aquel entonces, aún persisten hoy día en los Estados Unidos y en todo el mundo. En muchos casos, estas condiciones han empeorado en las últimas dos décadas, con la infusión constante de los imperativos neoliberales en la educación, enfocados en la privatización, la desregulación y el sistema del mercado de libre empresa. Al tomar esto en cuenta, es importante que cualquier conversación sobre el legado de FREIRE empiece con esto; porque a menudo, ha sido precisamente la crítica revolucionaria de FREIRE al capitalismo y a la relación entre la escolarización y la formación de clases lo que sistemáticamente se ha eliminado del análisis de sus obras, resultando por lo tanto en versiones diluidas de sus ideas.

Como mujer intelectual de color nacida en Puerto Rico, como sujeto colonizado, y persona creada en la pobreza urbana de los Estados Unidos, es imposible convencerme, dada mi historia vivida, que el centro de gravedad de la opresión para los que somos considerados seres “afuereños”, no es más que la aberración psicológica (o las micro agresiones) perpetrada por la gente blanca hacia nuestra tal llamada raza. Por lo contrario, sostengo que los procesos que reproducen el racismo en todos los niveles de la sociedad, incluso en la educación, tienen una conexión íntima con la dominación material y con la explotación de nuestras comunidades por la élite poderosa —y son promulgados, en su mayor parte, por quienes no son ricos ellos mismos, sino que responden a diario al canto de su sirena.

Aunque rara vez se habla de ello, ni se reconoce en los discursos tradicionales sobre la obra de FREIRE, hay formas particulares en las que las comunidades trabajadoras radicales negras, latinas, nativo americanas y asiático-americanas de

los años 1960 y 1970 tomaron sus ideas revolucionarias y afirmaciones pedagógicas. Así fue, las observaciones de FREIRE sí reconocieron este fenómeno, pues daban respuesta a quienes consideraban que su trabajo era metafísico, abstracto, o denso, diciéndoles: "Los trabajadores también entienden mi trabajo, así como aquellos que tienen alguna experiencia con la opresión. Pero reconozco que podría existir un problema de traducción intercultural respecto a los lectores estadounidenses [más privilegiados y dominantes]"¹.

Para muchos de nosotros, FREIRE (2002) fue uno de los pocos teóricos de la educación filosófica de esa época que nos inspiró a luchar: "[Nosotros] ardíamos con el amor a la libertad, y habíamos encontrado un punto de referencia en Pedagogía del Oprimido" (pág. 184). El carácter distintivo de su discurso radical se dirigía a una comprensión fundamentada en nuestra opresión racial y nos vinculó poderosamente con una lucha antiimperialista internacional más amplia que se llevaba a cabo en todo el mundo. En otras palabras, si íbamos a contrarrestar el impacto de la repercusión histórica y contemporánea del genocidio, la esclavitud y el colonialismo, teníamos que empezar por enfrentar la manera cómo el racismo se liga indisolublemente a los imperativos de la formación de la clase social y de la exclusión material. FREIRE (2005) sostuvo que aunque "uno no puede reducir el análisis del racismo tan solo a las cuestiones relacionadas a la clase social, uno no puede entender completamente lo que es el racismo sin tener un análisis de clase, porque usar uno a cambio del otro, es caer preso en una posición sectaria, que resulta ser tan despreciable como el racismo mismo que tenemos que rechazar" (pág. 15).

La obra de FREIRE en aquel entonces fue un elemento central para poder entender las estrategias del movimiento en relación a las luchas de la comunidad, la política de la educación y las formaciones teóricas, porque él específicamente fundamentó su análisis en el reconocimiento de la pobreza como forma de opresión y del capitalismo como raíz de la dominación. La lucha del activista radical de color no se trataba principalmente de "celebrar la diversidad", ni de la política de la identidad, ni de la legitimidad cultural, sino más bien, se trataba de una lucha más amplia por nuestra humanidad y nuestra supervivencia, dado que ya habíamos sufrido en carne propia la violencia de la opresión a todo nivel de nuestra existencia. Por lo tanto, las organizaciones más radicales de la época de los derechos civiles, entendían que las luchas políticas locales por la autodeterminación también se tenían que conectar con un proyecto político internacional más amplio de lucha de clases y una crítica incisiva del capitalismo, el racismo y el patriarcado. Durante esa época de tan corta duración, las organizaciones de color del movimiento llegaron a entender que su lucha existía dentro del contexto de una larga historia formada por la violencia del colonialismo. Se crearon enlaces importantes entre los imperativos económicos

que resultaron en la colonización de la tierra, la explotación de los trabajadores, y la esclavitud de los afroamericanos. Como tal, nos dimos cuenta de que el propósito de nuestro compromiso con el trabajo de FREIRE era tanto revelar las estructuras de la dominación, como descolonizar nuestras propias mentes respecto a las ideologías hegemónicas que nos habían hecho cómplices de nuestra propia opresión.

Las ideas filosóficas de FREIRE sobre la contradicción del opresor/oprimido y su internalización entre las poblaciones oprimidas se repiten como eco entre los escritores de color del siglo xx que nos hablaban de este fenómeno en sus articulaciones políticas sobre las apremiantes necesidades de las comunidades empobrecidas racializadas. Muchos autores de color también se referían a un doble proceso de socialización, algo que no se encuentra en las teorías etnocéntricas de la cultura dominante. En sintonía con la comprensión de FREIRE (1985), “sin un sentido de identidad, no puede existir una verdadera lucha” (pág. 186), los teóricos de color trataron de comprender mejor y propusieron sus teorías sobre la identidad. Estas perspectivas son un desafío ante las epistemologías eurocéntricas, las nociones de identidad y los conceptos occidentales del desarrollo humano. En cambio, el teórico de color hablaba del fenómeno de la conciencia doble, la visión doble, la identidad bicultural, la conciencia diunital (doble), la conciencia multidimensional, la dualidad de nuestros seres gemelos, y así sucesivamente (DARDER, 2012) refiriéndose a la colisión de no solo dos culturas, sino de las profundas relaciones asimétricas de poder, lo que condujo a la subordinación y al olvido de nuestras historias y a la opresión material de nuestras comunidades. La restauración de la integridad de nuestras voces y el enfoque sobre nuestro conocimiento cultural e histórico para sobrevivir, en sintonía con la pedagogía de FREIRE, se convirtieron en una misión política importante, durante una época cuando nuestras voces y participación se mantuvieron relativamente en silencio y ausente en las esferas de poder.

Como mujer joven, conocer a Paulo FREIRE, oírle hablar y leer su obra, cambió realmente el curso de mi vida como educadora y activista política. Por supuesto, esto ocurrió por muchas razones. Sin embargo, lo que no se puede negar es que esto ocurrió en parte porque yo lo veía y lo sentía más como la gente de mi propia comunidad —un pueblo exiliado por el colonialismo desde o dentro de nuestras propias tierras. En aquel entonces, él estaba exiliado de Brasil debido a sus esfuerzos por establecer una alfabetización basada en la emancipación para las poblaciones brasileñas campesinas pobres— aquellos a quienes él atribuye en gran parte, haber sido la fuente de sus ideas para la obra *Pedagogía del Oprimido*. FREIRE a menudo hablaba de su trabajo como una manifestación de lo que había aprendido a través de su relación con aquellos que fueron los más desposeídos de su país. Sus escritos generaron entre los activistas y educadores

de color, tanto en los Estados Unidos como en otras partes del mundo, una mayor claridad y compromiso político.

Los escritos de FREIRE también supusieron un desafío a los educadores, para que verdaderamente personificáramos nuestro compromiso con la conciencia política y la transformación social, dentro de las relaciones cotidianas que forjamos con los que están dentro y fuera de nuestras comunidades culturales. Lo que entendimos fue que la pedagogía de los oprimidos no era solo una pedagogía exclusivamente para el aula, sino más bien era una pedagogía viva que se tenía que infundir en todos los aspectos de nuestras vidas, inclusive en nuestra política de carácter personal. Esto significa que la enseñanza de transgredir tenía que constituir una postura moral, a menudo menospreciada y disminuida en los principales discursos políticos, incluso en los de la izquierda. Tanto así, que causó que bell hooks (1994) escribiera, "Siempre me sorprende cuando las personas progresistas actúan como si fuera una posición moral ingenua creer que nuestras vidas deben ser un ejemplo vivo de nuestra política" (pág. 48).

Para las comunidades traicionadas por nuestras escuelas, el mensaje de FREIRE prometía la posibilidad de un proyecto educativo para nuestros hijos ligado a una visión y a una política democrática más amplia, que resonó con nuestras luchas anticoloniales de autodeterminación y con nuestras aspiraciones políticas de convertirnos en sujetos plenos de nuestras propias historias, así como para controlar nuestros propios destinos. La pedagogía del oprimido también marcó una pedagogía de transgresión, una transgresión de las ideologías, actitudes, estructuras, condiciones y prácticas opresivas dentro de la educación y la sociedad que debilitan nuestra humanidad. No es de extrañar que las inclinaciones humanísticas de FREIRE y su visión política respecto a la educación, resonaran profundamente con las demandas del movimiento de educadores y activistas de color que buscaban un cambio fundamental en el proceso de la escolarización en este país, y aquellas estructuras sociales que trabajaban en contra de los intereses emancipatorios de nuestros hijos y de nuestras comunidades.

A través de las ideas de FREIRE (1970b), llegamos a reconocer que la educación puede servir como un vehículo importante para la formación política de los ciudadanos en una sociedad democrática. Esto señaló un proceso educativo humanizador que tenía la capacidad de preparar a los estudiantes de las comunidades oprimidas para que tuvieran voz, para que participaran en la sociedad civil y para que tomaran decisiones éticas en todos los aspectos de sus vidas. Un objetivo político central de tal proceso de humanización en la educación, es apoyar la evolución de la conciencia crítica con el objetivo explícito de establecer un mundo más armonioso y pacífico. A partir del entendimiento

fundamental de que vivimos en un mundo desigual, una pedagogía emancipadora tenía que abarcar una colectiva “lucha por nuestra humanización, por la emancipación laboral, y para superar nuestra alienación” (pág. 28), para que pudiéramos afirmarnos a nosotros mismos, como plenos sujetos políticos de nuestras vidas y de nuestras historias.

FREIRE (1970b) expresó una visión que él consideraba ser “una condición indispensable para la búsqueda de la realización humana” (pág. 31), una conclusión que, aunque permaneciera para siempre sin terminar, sin embargo, podía avivar la imaginación, la creatividad, la esperanza y el compromiso de resistir las fuerzas de dominación y explotación dentro de la educación y de la sociedad en general. Para FREIRE, la libertad abarca nuestra capacidad humana de “ser” y de existir auténticamente. Es más, nuestra capacidad de vivir libremente requiere un cambio fundamental en la forma como nos definimos a nosotros mismos y las condiciones en las que existimos. Esto implicó un proceso de humanización capaz de apoyar y facilitar el continuo desarrollo de la conciencia crítica, para que podamos encontrar la fuerza cognitiva, emocional, psicológica y espiritual necesaria para criticar y denunciar las condiciones de la opresión, para acoger una vida de solidaridad, y anunciar las nuevas posibilidades de un mundo más justo.

Con este fin, FREIRE (1970b) comprendía que nuestra tarea como maestros y estudiantes es acoger una comprensión histórica de nuestra relación con el mundo y la transformación de nuestra enseñanza y el aprendizaje de la praxis revolucionaria —una pedagogía política sólida de “reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (pág. 36). Sostuvo que es imperativo que nosotros, como educadores, trabajemos en nuestras comunidades para dar a conocer y desafiar las contradicciones de las políticas y prácticas educativas que nos despersonalizan y nos deshumanizan, impidiendo así nuestra expresión como sujetos plenos de la Historia. De hecho, tal visión de la educación implica un proceso político en desarrollo. Uno que solo se puede sostener por medio del trabajo colectivo —un trabajo nacido del amor, pero profundamente anclado en un compromiso incesante de conocer, a través de la teoría y la práctica, la naturaleza de la bestia que se alimenta de nuestra humanidad.

La educación como acto político

La educación es una parte integra de la misma naturaleza de la educación... No importa dónde o cuándo haya tenido lugar, o si es más o menos compleja, la educación siempre ha sido un acto político.
Paulo FREIRE (1993).

FREIRE (1993) se expresó clara y directamente respecto a su creencia en la naturaleza política de la educación. Además, él creía que nuestra definición

política de nuestra orientación pedagógica en el aula y en las comunidades se tenía que entender explícitamente respecto a nuestra responsabilidad política como agentes sociales del cambio. Este punto de vista destroza la supuesta neutralidad de la educación, ya que nos exige a los educadores a tomar nuestro trabajo claramente, como un acto político, definiéndonos a nosotros mismos “ya sea a favor de la libertad, viviéndola con autenticidad, o en contra de ella” (pág. 64). La promulgación personal de FREIRE de este importante principio en su obra resultó evidente cuando escribió:

En nombre del respeto que debo tener por mis alumnos, no veo por qué debo omitir u ocultar mi postura política al proclamar una posición neutral que no existe. Por lo contrario, mi papel como maestro es acceder al derecho del estudiante de comparar, de elegir, de romper, de decidir.

(Pág. 68.)

Por lo tanto, dentro del contexto de la educación, ya sea que estemos conscientes de ello o no, FREIRE reconoció que todos los educadores perpetúan valores políticos, creencias, mitos y significados respecto al mundo. Por ende, la educación tiene que entenderse como un proceso institucional de politización (o de despolitización) que condiciona a los estudiantes para que se atribuyan a las normas ideológicas dominantes y a las suposiciones epistemológicas del orden social predominante. Además, FREIRE nos ayudó a entender cómo la cultura hegemónica de la escolarización socializa a los estudiantes para que acepten su papel o lugar particular dentro del orden material —un papel o lugar que históricamente ha sido determinado por las fuerzas colonizadoras de la sociedad dominante, basado en la política económica y sus estructuras de opresión ordenadas. Lo que los escritos de FREIRE dejaron en claro para los educadores y activistas fue que las escuelas están inmersas en la economía política de la sociedad y que existen para su servicio. Como tal, las escuelas son sitios políticos que participan en la construcción, el control y la contención de las poblaciones oprimidas culturales, a través de su función legitimadora, con respecto al discurso, el significado y la subjetividad. Y además, “cuanto más negamos la dimensión política de la educación, más asumimos el potencial moral de culpar a las víctimas” (FREIRE y MACEDO, 1987, pág. 123).

La pedagogía de los oprimidos de FREIRE descarta con valentía la aceptación acrítica del orden social imperante y de sus estructuras de explotación capitalista, que abarcan el empoderamiento de las poblaciones desposeídas como objetivo principal de la educación libertaria. Escencialmente, su praxis revolucionaria volteó por completo el propósito tradicional de la educación pública, para dar a conocer sus contradicciones. En lugar de educar a los estudiantes para simplemente convertirlos en trabajadores fiables, ciudadanos complacientes y consumidores ávidos, FREIRE hace un llamamiento a los educadores para que involucren a los estudiantes en una comprensión crítica del mundo con el fin de

considerar las posibilidades emancipadoras, nacidas de las historias vividas y las condiciones materiales que dieron forma a sus vidas diarias. Es importante entender aquí el uso común de FREIRE (1993) de la expresión “el mundo”, ya que su significado era tanto material como ideológico, y no meramente una metáfora poética. Más bien, él explicó:

“Cuando hablo del mundo, no estoy hablando exclusivamente de los árboles y los animales que tanto amo, ni de las montañas ni de los ríos. No estoy hablando exclusivamente de la naturaleza de la que soy parte, sino que estoy hablando también de las estructuras sociales, la política, la cultura, la historia, de la que también soy parte.”

(Pág. 103.)

Esta perspectiva respecto al aula y la vida comunitaria nos ayudó a entender cómo, históricamente, a consecuencia de la colonización cultural y lingüística y por la subyugación económica, las poblaciones de color en este país y en el extranjero han sido oprimidas sistemáticamente. Durante más de 40 años, estos conocimientos han ayudado a apoyar a los educadores radicales a revelar los valores y las creencias ideológicas ocultas que informan a los currículos estandarizados, los materiales, los libros de texto, las pruebas y evaluaciones, los criterios para la promoción, y las relaciones institucionales, en un esfuerzo por apoyar e infundir mejor nuestra enseñanza con una visión política emancipadora para las escuelas y la vida comunitaria. Al hacerlo, llegamos a reconocer que la tarea no es volver a reproducir los arreglos sociales tradicionales que apoyan y perpetúan la desigualdad y la injusticia, sino trabajar hacia la transformación de estas condiciones en el contexto de nuestra vocación como seres humanos y de nuestros esfuerzos diarios como educadores y activistas comunitarios comprometidos con el cambio social.

Para FREIRE (1970b), las escuelas están indisolublemente ligadas al proceso hegemónico de la vida cultural, política y económica. Él teorizó que son precisamente estos procesos de dominación los que refuerzan y dan legitimidad a la reproducción de un sistema “bancario” en la educación. El reflejo de la clase y la cultura dominante se inscribe en las políticas y prácticas educativas que dan forma a la escolarización hegemónica. Uno de los aspectos más generalizados de este enfoque ha sido la práctica de la instrumentalización de la enseñanza-para-el-examen. Esta estrategia pedagógica estéril y debilitadora funciona con el fin de “minimizar o anular el poder creativo de los alumnos y la estimulación de su credulidad” (pág. 60) con el fin de reforzar la sumisión intelectual y la conformidad bajo la definición ideológica del conocimiento legítimo y las medidas académicas de logro, prescritos por el estado.

FREIRE (1970b) denunció las formas de pedagogía que instrumentalizan, ya que éstas perpetúan los valores culturales de la dominación, enseñándoles a los estudiantes que ellos existen en forma “abstracta, aislados, independientes y sin

conexión con el mundo, que el mundo existe como una realidad aparte” (pág. 69) de su propio control o influencia. Esto funciona engañosa y eficazmente para estructurar los silencios de los estudiantes de color, al relegarlos a la posición de objetos de su propio aprendizaje. Además, esta lógica de normalización insolvente se adhiere a un mensaje político de conformidad, haciendo de la crítica social algo sospechoso, sobre todo de quienes son considerados como deficientes e indignos de hablar.

De una forma muy poderosa, el proyecto pedagógico de FREIRE nos ayudó a exponer cómo la mayoría de los profesores no están preparados para analizar los impactos destructivos de la desactivación de las prácticas en las escuelas, ni son capaces de apoyar a los estudiantes en su formación política. Por lo tanto, alienados y sin poder para desafiar al aparato opresivo de la escolarización creando mitos sobre el autoritarismo del conocimiento estandarizado y los currículos, los profesores se convierten en cómplices de ocultar la formación de clases y el papel colonizante de las escuelas. A través de los años, los mitos “científicos” junto con la necesidad de pruebas estandarizadas, el conocimiento estandarizado y la meritocracia solo se han solidificado en la imaginación popular. La publicación de temporada de los resultados de las pruebas en los periódicos locales, se ha utilizado para clasificar el nivel de logro de los maestros y el de las escuelas. Esta exposición pública ha causado que aumente la presión federal y estatal sobre los distritos escolares; una presión que los funcionarios del distrito escolar luego trasladan a los directores; y que los directores, a su vez, trasladan a los docentes; y luego pasa de los profesores a sus alumnos y a sus padres.

La política de FREIRE de la educación, en sintonía con nuestras historias vividas, recalcó para los educadores y los activistas de color cómo las prácticas de aula a menudo reproducen temores similares, frustraciones e inseguridades que reflejan las de sus estudiantes, cuando llegan a un territorio desconocido y reciben poco apoyo en el proceso de su práctica cotidiana. En consecuencia, los educadores experimentan enormes dificultades debido al sistema de recompensa y castigo comúnmente empleado por los administradores para controlar el trabajo del maestro. Esto se refleja en la manera autoritaria con la que los administradores escolares pueden limitar el papel de la toma de decisiones de los maestros, a través de las reglas que prescriben el vestido, la conducta, los currículos, los libros de texto, los planes de lecciones, las actividades de clase, la evaluación de los alumnos, y la naturaleza de la participación de los padres. FREIRE (1998b) habló del impacto político de la conducta prescrita en la práctica docente:

Los maestros se vuelven temerosos; empiezan a interiorizar la sombra del dominador y la ideología autoritaria de la administración. Estos maestros ya no están con sus estudiantes, porque la fuerza del castigo y la ideología dominante que amenaza los divide... En otras palabras, se les prohíbe ser.

(Pág. 9.)

FREIRE (1998b) también relacionó el impacto destructivo del sistema tradicional de castigos y recompensas con la política de evaluación de los maestros. Destacó la desafortunada manera en que los métodos de evaluación de los maestros tradicionales tienden a centrarse menos en la práctica del profesor y mucho más en la evaluación de la "personalidad" del maestro —específicamente la voluntad del maestro para ajustarse y cumplir con los roles y las expectativas tradicionales. Como consecuencia, "evaluamos para castigar y casi nunca para mejorar la práctica de los maestros. En otras palabras, se evalúa para castigar y no para educar" (pág. 7). FREIRE, sin embargo, no se opone a la práctica de la evaluación de los maestros. Por el contrario, sostuvo con firmeza que "la evaluación de la práctica representa un factor importante e indispensable" (pág. 7) en el desarrollo de la práctica docente, pero tuvo que basarse en un enfoque participativo para llegar a lograr una herramienta útil en apoyo a la formación crítica y continua de los educadores. Cuando falta este fundamento, resulta un proceso de domesticación que frustra la responsabilidad de los maestros, mientras que los hace ambiguos e indecisos. FREIRE afirmó que esta ambigüedad e indecisión a menudo nos lleva a percibir "una falsa sensación de seguridad... informada por la crianza paternalista" (pág. 6) con la que los maestros son recompensados por su conformidad.

Con el fin de salir de la contradicción de la falsa seguridad, FREIRE nos instó a establecer relaciones de lucha colectivas, a fin de interrogar abiertamente las consecuencias de las prácticas educativas y considerar estrategias más eficaces para interrumpir la domesticación política que discapacita la formación intelectual y política de los estudiantes de las comunidades oprimidas. FREIRE (1998b) consideraba que tal empoderamiento colectivo refuerza la necesidad de que los maestros luchen juntos al identificar,

... los caminos tácticos que los maestros competentes con claridad política tienen que seguir... para rechazar críticamente su papel de domesticación; al hacerlo, se afirman a sí mismos como maestros al desmitificar el autoritarismo de los paquetes de enseñanza y su administración en la intimidad de su mundo, que es también el mundo de sus estudiantes. En su aula, con las puertas cerradas, es difícil dar a conocer su mundo.

(Pág. 9.)

Los conocimientos políticos de FREIRE respecto a la enseñanza están profundamente arraigados en una visión democrática de la educación como terreno permanente de lucha, resistencia y transformación. La percepción común de la educación pública como empresa neutral o benévola, por tanto, se rechaza categóricamente. Sin embargo, dada la larga historia de los conflictos y las contradicciones que se funden en la formación ideológica de las instituciones educativas en un país supuestamente democrático como los Estados Unidos, la política de la educación de FREIRE también nos guió en reconocer que la

dominación rara vez ha sido absolutamente determinista en su reproducción. Dondequiera que existe la opresión, también existen lado a lado las semillas de la resistencia, en sus diferentes etapas de expresión y evolución. La pedagogía de los oprimidos de FREIRE nutrió y cultivó las semillas de nuestra resistencia política —una resistencia que podríamos vincular históricamente a una multitud de luchas colectivas emprendidas en todo el mundo en los esfuerzos para verdaderamente democratizar la educación y las sociedades. Nuestro proceso pedagógico de empoderamiento político, entonces y ahora, implica un largo proceso histórico —donde nuestra lucha en las escuelas constituye un frente político significativo.

El conocimiento como proceso histórico

A través de sus continuas praxis, los hombres y las mujeres a la vez que crean la historia, también se convierten en seres histórico-sociales... su misma historia, en función de sus propias creaciones, se desarrolla como un proceso constante de transformación... Si este [no] fuera el caso, una condición fundamental de la historia —su continuidad— desaparecería.

Paulo FREIRE (1970b).

FREIRE afirmó que una comprensión crítica de la historia y de nosotros mismos como sujetos históricos es algo fundamental para una praxis revolucionaria. Sin embargo, la mayoría de los educadores tradicionalmente han sido socializados para pensar en la historia como algo congelado y fijo. Para la mayoría de los maestros, la Historia es una materia que se enseña en un libro acerca de las cosas que sucedieron en el pasado —esto señala una noción pasiva y reificada de la historia que desencarna a los oprimidos, excluyendo a nuestros participantes activos en la construcción de la historia. Para contrarrestar esta visión debilitante, FREIRE señaló en repetidas ocasiones que el conocimiento es el producto de un proceso histórico. Quiénes somos y cómo llegamos a conocer el mundo son cosas profundamente influenciadas por los acontecimientos históricos particulares que dan forma a nuestra comprensión del mundo, en un momento dado en el tiempo. De la misma manera, nuestras respuestas colectivas a los eventos también alteran el curso de la historia. En este sentido, FREIRE (1998a) escribió,

Incluso antes de leer a Marx, ya había hecho que sus palabras fueran mías. Yo había tomado mi propia postura radical en defensa de los intereses legítimos del ser humano. No existe una teoría de la transformación socio-política que me conmueva, si no se basa en una comprensión del ser humano como hacedor de la historia y como persona hecha por la historia.

(Pág. 115.)

Desde este punto de vista apoderado de la historia, también llegamos a comprender que el conocimiento es un fenómeno ampliamente plural y parcial, construido bajo una variedad de condiciones materiales, posiciones de sujeto, ubicaciones geográficas, y formaciones de época. Sin embargo, esta pluralidad o

parcialidad de la historia no es reconocida en la enseñanza de la Historia, como tampoco lo son las estructuras hegemónicas de poder, las cuales determinan qué relato histórico se conservará como registro público oficial. En sentido contrario, FREIRE postuló que los relatos históricos de la cultura dominante están profundamente sumidos en los intereses políticos y económicos de la clase dominante. Los relatos históricos oficiales de la sociedad dominante no aparecen entonces milagrosamente en un vacío, neutrales y sin mancha por la ideología y los objetivos materiales. En su lugar, todas las lecturas de la historia se construyen dentro de un conjunto de valores y creencias que dan forma a las interpretaciones ontológicas y epistemológicas dadas a particulares relaciones y eventos sociales. FREIRE (1970b) pidió una perspectiva crítica para dar a conocer las tensiones dialécticas que se esconden debajo, porque los “temas históricos nunca están aislados, independientes, desconectados o estáticos; siempre están interactuando dialécticamente con sus opuestos” (págs. 91-92).

La comprensión de la historia desde este punto de vista ilumina la parcialidad y las limitaciones de “blanquear” la historia oficialmente registrada y, además, revela las ausencias históricas de los oprimidos que permanecieron exiliados y suprimidos por los epistemicidios del poder (PARASKEVA, 2011). Al nombrar abiertamente a esta injusticia histórica, la visión de FREIRE reforzó la necesidad de que las comunidades oprimidas recuperáramos y descubriéramos nuestras historias documentadas e indocumentadas, que han permanecido ocultas de la vida de la corriente principal. No obstante, FREIRE creía que uno de los lugares importantes para comenzar el trabajo de descubrir las historias vividas por las poblaciones oprimidas, es dentro del aula.

El descubrimiento de nosotros mismos como seres históricos, es algo que para FREIRE constituye un momento significativo en la emancipación en las historias vividas por los oprimidos. Creía con firmeza que cuando llegamos a vernos a nosotros mismos como capaces de afectar el curso de la historia a través de nuestras voces y acciones colectivas, este proceso emancipador también nos ayuda a defendernos de la desesperanza de la opresión. Los educadores, estudiantes y comunidades trabajan juntos para obtener una mayor penetración en el proceso histórico, a través de sus esfuerzos colectivos de nombrar y cambiar el mundo. Al nombrar al mundo y al construir su significado, comenzamos a experimentar lo que significa ser los sujetos de nuestras propias vidas; y al actuar sobre el mundo de manera significativa, los estudiantes de las comunidades oprimidas desarrollan voz y agencia social. El descubrimiento de que uno mismo puede ser tema de la historia y sentirse cómodo en el ejercicio de su agencia social constituyó para FREIRE (1970b) un proceso liberador significativo en la formación política de la autodeterminación y el empoderamiento comunitario —ambos indispensables para nuestra lucha por la

liberación.

FREIRE asoció la historicidad del conocimiento con los cambios de época en el mundo, los cuales requieren que nuestra praxis evolucione en sintonía con las nuevas condiciones que debemos enfrentar. Cada época o era se define por las nuevas circunstancias y acontecimientos históricos que pueden requerir estrategias políticas, tácticas o pactos muy diferentes a las del pasado. Esto significa que nuestro trabajo no solo debe extraer de los acontecimientos y las lecciones del pasado, sino también trabajar de forma constante para reinventar las condiciones injustas, con el fin de permanecer conectado a las necesidades actuales de los estudiantes y sus comunidades. Este enfoque crítico se extiende y se profundiza a través de nuestra pedagogía, cuando aceptamos un punto de vista dialéctico respecto al conocimiento, la historia y el mundo. Es, por otra parte, a través de nuestra capacidad de observar e interpretar lo que FREIRE (1970b) llamaba situaciones-límite y mediante un compromiso objetivo con éstas, junto con las condiciones históricas en las que se basan, cómo adquirimos nuevos conocimientos que son fundamentales para tomar decisiones liberadoras, dentro de nuestra aula y en nuestras comunidades. Respecto a esto, FREIRE (1970b) escribió,

... al localizar en sí mismos la sede de sus decisiones y en sus relaciones con el mundo y con los demás, las personas superan las situaciones que les limitan: las "situaciones-límite". Cuando los individuos las perciben como cadenas, como obstáculos para su liberación, estas situaciones se destacan en relieve del fondo, revelando su verdadera naturaleza como dimensiones históricas concretas de una dada realidad.

(Pág. 99.)

Para FREIRE, el mundo existe de tal modo debido a la multitud de relaciones y estructuras, históricas y contemporáneas, construidas por los seres humanos, de los que todos somos parte. Y, como tal, nuestra visión para la transformación de las escuelas y de la sociedad no solo es plausible, sino absolutamente posible. Aprendimos de FREIRE que inculcar esa esperanza radical en nuestros estudiantes y comunidades requiere que nosotros también estemos absolutamente convencidos de nuestro derecho de luchar y de estar sinceramente comprometidos con nuestros sueños revolucionarios.

Del mismo modo, el conocimiento como fenómeno histórico implica que éste surge a partir de los procesos comunales, producidos de forma dinámica, por medio de nuestras relaciones con los demás y con el mundo. Como se señaló anteriormente, FREIRE opinaba que el conocimiento emancipador es un proceso vivo —un proceso histórico que crece y se transforma dentro de un entorno de enseñanza y aprendizaje basado en un compromiso epistemológico fundamental para dialogar y evolucionar la conciencia social. En cuanto a esto, la noción de FREIRE (FREIRE y MACEDO, 1995) respecto a la dialógica se debe entender como

una forma relacional para conocer y estar en comunión con los demás, no para la manipulación ni para la coerción.

El diálogo es una forma de conocer y nunca debe ser visto como una mera táctica para involucrar a los estudiantes en una tarea en particular. Hay que subrayar este punto muy claramente. Me involucro en el diálogo no necesariamente porque me gusta la otra persona. Me involucro en el diálogo porque reconozco el carácter social y no meramente individualista del proceso del conocimiento. En este sentido, el diálogo se presenta como un componente indispensable del proceso de ambos: el aprendizaje y el conocimiento.

(Pág. 379.)

Esta comprensión relacional respecto al diálogo está, de nuevo, en oposición directa a la educación bancaria, la cual predominantemente sirve como base para enlazar los conceptos de la enseñanza y el aprendizaje con los valores del individualismo, la independencia y la competencia. Por esta razón, FREIRE puso gran énfasis en el diálogo como práctica epistemológica. Él creía que solo a través del amor y la confianza, que genera y es generado mediante el diálogo, pueden los maestros y alumnos llegar a conocer al mundo críticamente, recuperando el poder para transformar nuestras vidas como sujetos históricos.

La relación dialéctica

Los seres humanos, sin embargo, debido a que son conscientes de sí mismos y por lo tanto del mundo —ya que son seres conscientes— existen en una relación dialéctica entre la determinación de los límites y su propia libertad.

Paulo FREIRE (1970b).

FREIRE confirmó en su obra la importancia de la relación dialéctica —de esa tensión relacional entre lo que aparentan ser puntos opuestos— como algo necesario para el proceso crítico de la conciencia y de la construcción del conocimiento emancipador. Esta perspectiva radical nos obliga a comprometernos críticamente con esas condiciones sociales y materiales que surgen de las diferencias ideológicas en los valores y creencias culturales, al igual que las relaciones asimétricas del poder que los reprimen. Una vez más, también aquí son importantes las formas en las cuales las situaciones-límite, que se derivan de tales tensiones, también pueden servir como sitios creativos inesperados en nuestros esfuerzos pedagógicos y políticos. Es decir, a través de nuestra disposición abierta hacia la exploración de las situaciones-límite, dando análisis a las tensiones y a las consecuencias actuales, también podemos crear los medios por los cuales el conocimiento crítico se construye dentro de determinados momentos históricos. En otras palabras, las nuevas formas de conocimiento son el resultado de nuestro compromiso dialéctico con las tensiones históricas y contemporáneas que producen nuevas posibilidades.

Cuando se reprimen las tensiones dialécticas que se expresan como resistencia

ante las estructuras de dominación dentro de las aulas tradicionales o las comunidades, no se deja lugar para la reflexión crítica, el diálogo y la acción necesaria para el conocimiento emancipador. A consecuencia de esto, los estudiantes de color, que experimentan tremendas tensiones debido a los valores y las creencias conflictivas entre el plan de estudios y sus vidas cotidianas, a menudo son silenciados por los valores dominantes y por las expectativas de una escolaridad que limita su participación. Una práctica revolucionaria, por el contrario, se esfuerza por ampliar los límites de lo que se considera ser discurso permisible, con el fin de crear las condiciones pedagógicas para que los estudiantes se involucren libremente a través de sus historias vividas, en el proceso de la construcción del conocimiento. Al ampliar los límites de lo que se considera que es un discurso aceptable y un conocimiento legítimo, los educadores construyen espacios contra-hegemónicos o transgresores que rompen la cultura del silencio (FREIRE, 2002). Al hacer esto, se nutre el potencial democrático de los estudiantes que han sido históricamente excluidos de la participación.

FREIRE también relacionó esta comprensión dialéctica de la construcción del conocimiento con la noción de la ideología, porque la forma en la que construimos el conocimiento está directamente conectada con el conjunto de valores y creencias que empleamos para dar sentido al mundo. Sin embargo, nuestros sistemas de creencias ideológicas generalmente existen más firmemente en el ámbito de las suposiciones no examinadas, que se conservan a través de un sentido común histórico (GRAMSCI, 1971). Estas suposiciones antidialécticas respecto al mundo generalmente afectan nuestras actitudes y prácticas acerca de por qué creemos que la gente es pobre; lo que pensamos que significa ser una persona de color; las actitudes que tenemos respecto a los niños y sus derechos; cómo articulamos las diferencias entre hombres y mujeres; nuestros puntos de vista acerca de Dios o la espiritualidad; y lo que percibimos que son las relaciones de poder legítimas dentro de las escuelas. Luego, a base de estas suposiciones fundamentales, formulamos las decisiones pedagógicas respecto a las expectativas de los estudiantes, los materiales para el aula, la interacción con los estudiantes y los padres de familia, y las expresiones de autoridad en el aula.

Vale la pena tener una mayor discusión sobre la cuestión de la autoridad en el aula. Dentro del contexto de la educación, la mayoría de los maestros con buenas intenciones —en particular los que trabajan con los estudiantes de color de clase trabajadora, consideran que “ser estricto” es una expresión legítima de la autoridad del maestro. Sin embargo, a menudo su discurso está atrapado en una retórica autoritaria respecto al control y la contención del estudiante “por su propio bien”. En el proceso, se niega la relación dialéctica entre la autoridad y la libertad. Por lo contrario, FREIRE (2002) evoca la contradicción en la cual se

desarrolla la verdadera libertad, con el argumento de que “no hay libertad sin autoridad, no hay autoridad sin libertad” (pág. 21). Su perspectiva mantiene la tensión dialéctica entre la autoridad y la libertad, lo cual refuerza el valor comunitario y la necesidad de tener límites, si es que vamos a existir en un mundo genuinamente democrático. En *La educación en la ciudad*, FREIRE (1993) escribió:

Para crear una práctica de naturaleza democrática en la que aprendemos cómo hacer frente a la tensión entre la autoridad y la libertad, una tensión que no se puede evitar a menos que sea a través del sacrificio de la democracia... cuanto más auténticamente viva yo la tensión, menos temeré a la libertad y menos rechazaré la autoridad necesaria.

(Pág. 130.)

El punto de vista de FREIRE, por otra parte, se refiere a un proceso en el que tanto los maestros como los estudiantes deben entrar en diálogo como sujetos, con responsabilidad por el contexto creado. Como tal, los maestros tienen la responsabilidad de usar su autoridad para crear condiciones en las que los estudiantes tienen la libertad de leer su mundo, de acuerdo con la autoridad de sus historias vividas y de ahí construir nuevos conocimientos. Dada la forma extraña en la que las suposiciones y creencias no examinadas respecto al mundo se meten inesperadamente en nuestra pedagogía, es imperativo que los educadores críticos reflejen con frecuencia su práctica respecto a la autoridad y sus decisiones educativas. Hacerlo les ayuda a los maestros a descubrir las contradicciones que pueden obstruir inadvertidamente nuestros esfuerzos para construir una práctica liberadora y, por lo tanto, para tomar decisiones diferentes. FREIRE (1998b) vió este proceso como un proceso continuo y necesario para los educadores revolucionarios que luchan hacia una mayor coherencia en nuestra práctica. En la lucha por la coherencia entre lo que decimos y hacemos, FREIRE nos instó a disminuir la distancia. Sin embargo, también reconoció que no se puede ser absolutamente coherente, sino más bien, por medio de los momentos de inconsistencia, se nos presenta el reto de reflexionar de nuevo sobre nuestras ambigüedades.

En el momento en que descubro la inconsistencia entre lo que digo y lo que hago —discurso progresivo, práctica autoritaria— si reflexiono, a veces dolorosamente, me entero de la ambigüedad en la que me encuentro, siento que no soy capaz de seguir de este modo y busco una salida. De esta manera, se me impone una nueva opción. O cambio el discurso progresista por un discurso coherente con mi práctica reaccionaria, o cambio mi práctica por una que sea democrática.

(Pág. 67.)

Dada la forma encubierta en la que la economía política impacta en el control de los conocimientos dentro del aula, los educadores deben alinear sus prácticas con una intención democrática. A través de la valentía para plantear preguntas difíciles, exponer las tensiones, y negarse a caer en la complacencia del privilegio,

los maestros ocupan una posición clave para apoyar las nuevas lecturas del mundo y para participar en la revelación de las caras ocultas de la desigualdad. Por otra parte, para promover la democracia en el aula, FREIRE (1997) argumentó que había que fomentar las relaciones de diálogo y la solidaridad dentro de las escuelas y las comunidades —relaciones basadas en nuestra fidelidad inquebrantable para romper con las condiciones domesticadoras y las estructuras institucionales que nos dehumanizan y nos atrapan dentro de una economía política que vive en primer lugar a base de la avaricia, la codicia y la indiferencia.

La escolarización y el capitalismo

Tratar brutalmente a los trabajadores, sometiéndolos a procedimientos rutinarios es parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Y lo que está ocurriendo en la producción del conocimiento en las escuelas es en gran parte una reproducción de ese mecanismo.

Paulo FREIRE (FREIRE y en FAUNDEZ, 1989).

FREIRE, en términos muy claros, opinó que el capitalismo es la raíz de la opresión. A menudo se refirió directamente a la lógica del capitalismo, con su impacto debilitante sobre los trabajadores y la necesidad de reemplazar el consumismo del mercado. FREIRE nos ofreció un análisis crítico sobre la escolaridad situado firmemente en contra de la dinámica de la acumulación capitalista y la reproducción de una fuerza laboral profundamente clasificada en términos de raza y género. Sostuvo que la política de la educación, informada por los intereses económicos de la clase dominante, apoya la reproducción de la desigualdad, al replicar “el autoritarismo del modo de producción capitalista” (FREIRE y MACEDO, 1998, pág. 229). El impacto de la economía política de las condiciones educativas de los estudiantes de las comunidades racializadas se ve de varias maneras, inclusive los tipos de expectativas académicas, los recursos financieros, y otras oportunidades disponibles para ellos, que se contrastan dramáticamente cuando se comparan con los de las poblaciones estudiantiles de los ricos.

Por desgracia, para la mayoría de la gente esta distinción es un tema que rara vez se trata más allá de creer que si una familia puede permitirse el lujo de pagar por una excelente educación para sus hijos, entonces es que se merecen ese privilegio. En contraste, la mayoría de los estudiantes de las comunidades económicamente marginadas se colocan dentro de las escuelas de acuerdo con su ubicación dentro de la clase del orden económico racializado. Mientras tanto, las desigualdades estructurales flagrantes se camuflan con éxito por los mitos que le dan un valor exagerado a las historias del éxito “excepcionales”, a pesar de que solo un pequeño porcentaje de los individuos de las comunidades pobres llegan a lograr la movilidad social, a pesar de los logros educativos. Los mitos que comúnmente se repiten, tales como: “la educación conduce a la movilidad

social” ocultan, según FREIRE (1997), “la lucha de clases que arrasa con todo el país... una lucha de clases que se esconde y causa confusión en una lucha de clases frustrada” (pág. 50).

Como consecuencia, la estructura de clases no ha cambiado durante los últimos 70 años. Los maestros, atados por el mito de que en los Estados Unidos hay una sociedad sin clases, perpetúan ciegamente las prácticas de enseñanza contradictorias que profundizan las estructuras de desigualdad de clase. En un esfuerzo por desafiar las contradicciones económicas evidentes y los mitos que las sustentan, FREIRE propone una pedagogía que ayudaría a que fueran visibles y explícitos los problemas de clase social y su impacto en la educación. Por ejemplo, la disposición clasista de las escuelas públicas ha existido desde su creación. Las escuelas públicas están diseñadas para funcionar como fábricas de aprendizaje para los futuros trabajadores de la nación, han tratado de asegurar su participación por común acuerdo en el proceso de acumulación capitalista. Se esperaba que la mayoría de los estudiantes de las escuelas públicas entraran a una estructura laboral como miembros de la fuerza laboral. Sin embargo, las cosas han navegado sin rumbo, debido a la naturaleza cambiante del trabajo y el énfasis neoliberal sobre una fuerza de trabajo globalizada. En lugar de mantener los trabajos dentro de los Estados Unidos, donde los trabajadores sindicalizados han luchado por obtener mejores condiciones de trabajo, los capitalistas se han reubicado en los países “subdesarrollados”, donde la explotación masiva del trabajador se lleva a cabo con mayor facilidad y con pocas regulaciones ambientales fuera de las fuentes de producción.

Mientras tanto, los Estados Unidos, de acuerdo con su estatus privilegiado como líder económico del mundo, se ha convertido en la sociedad del conocimiento. La consecuencia de este cambio en la naturaleza del trabajo es la virtual desaparición de miles de empleos bien remunerados, a través del desarrollo tecnológico desenfrenado y de la informatización —factores que a pesar de que podrían aumentar la eficiencia de los intereses capitalistas también exacerban el nivel de alienación y la falta de trabajo. Los trabajadores cada vez funcionan más en contextos virtuales que ahora son cuestiones tan asumidas, que pocos se dan cuenta de la creciente desconexión con los productos de su trabajo. Por otra parte, la alienación provocada por esta intensa separación de los trabajadores y el mundo natural ha alcanzado tales proporciones que pocos parecen tener los medios para detener su movimiento o para desafiar el impacto colonizador en nuestras vidas. Los maestros también están implicados en este proceso, ya que son despojados de la libertad de tomar decisiones con respecto al currículum, mientras que su agencia social pedagógica se pacifica con materiales ya preparados, con la educación a distancia, y otros dispositivos tecnológicos vinculados con el control del trabajo docente. Muchos solo lo

sienten como un “tren del progreso” imparable en el que hay que abordar o para siempre quedarse en la oscuridad del pasado.

Aún más desconcertante es el impacto destructivo que la alienación y el consumismo desenfrenado han tenido respecto al trabajo de los estudiantes de clase trabajadora y su educación. La gente, los lugares y las mercancías todos son posibles productos, cuyo valor está determinado por los caprichos del mercado. Al respecto, FREIRE (1970b) argumenta: “El dinero es la medida de todas las cosas y las ganancias son el objetivo principal” (pág. 44). En consecuencia, el mercado, a través del proceso de fetichización, exitosamente “transforma todo lo que lo rodea en un objeto de su dominación. La tierra, la propiedad, la producción, las creaciones de... [Los seres humanos] —todo se reduce a la condición de objetos” (pág. 44). El proceso de fetichización trabaja igualmente dentro de las escuelas, como ocurre en la sociedad en general. Las escuelas constantemente son cortejadas por las grandes empresas editoriales que pregonan los últimos libros de texto y los materiales educativos curriculares que engañosamente se “divorcian de las ideas principales que los forman y los mantienen” (MACEDO, 1994, pág. 182). Las empresas, buscando establecer un nombre reconocido entre los consumidores jóvenes, están ansiosos por darles generosamente a los maestros sus materiales de marca. Mientras tanto, los maestros, obligados por la necesidad de gastar cientos de dólares en materiales para sus aulas sin tener que compensar por ello, están más que felices de recibir recursos para el aula, sin caer en la cuenta de la manipulación empresarial de las mentes jóvenes.

FREIRE argumentó que las políticas y prácticas educativas tienen consecuencias económicas reales, especialmente para los estudiantes de clase trabajadora de las comunidades racializadas. En nuestro trabajo, tenemos que reconocer que estas consecuencias “no son solo simbólicas... dan forma a la vida de las personas y a sus lugares en el mundo material” (CARNOY, 1997, pág. 16), y en ninguna parte es esto más evidente que en el ámbito de la educación. A través de un sistema injusto de meritocracia, las escuelas clasifican, seleccionan y excluyen a los estudiantes. Las políticas de pruebas, evaluación, promoción son lo que determina cuáles estudiantes se consideran dignos de tener oportunidades y cuáles no. Y así como no hay nada neutral acerca de cómo se reproduce la economía política, no hay nada neutral acerca de la manera en la que estas prácticas educativas promueven la formación de clases racializada.

Un doble proceso de domesticación y masificación también está implicado en la estrecha definición de éxito que se les ofrece a los estudiantes de la clase trabajadora. Un éxito que se define hoy como ingreso a la universidad. No importa que en el mercado laboral neoliberal actual, los graduados universitarios se encuentran con una reducción en las opciones de trabajo. Nunca en la historia

de los Estados Unidos se ha visto que tantos graduados universitarios enfrenten la expectativa de un subempleo o desempleo, después de haber acumulado una enorme deuda para asistir a universidad. Sin embargo, a pesar de estas condiciones materiales muy reales y concretas, las escuelas continúan ofreciendo el mantra de la preparación universitaria, sin ningún compromiso serio con lo que está sucediendo en el mundo. Los estudiantes que desafían, encubierta o abiertamente, las opciones limitadas que les ofrecen, se encuentran generalmente ignorados o eventualmente suspendidos o expulsados cuando los maestros y los funcionarios escolares dejan de tratar de “componer” su resistencia y su falta de voluntad de consentir a la hegemonía del código de preparación de la universidad.

FREIRE (1983) considera que esta limitación de opciones para los estudiantes es algo atrincherado dentro del modo capitalista de la producción en masa — culpable por la domesticación y la alienación de los trabajadores, sus hijos y sus comunidades. En consecuencia, escribió:

Como organización del trabajo humano, la producción en masa es posiblemente uno de los instrumentos más potentes de la masificación [humana]. Al exigir que un hombre [o una mujer] se comporte de un modo mecánico, la producción en masa lo domestica a él [o a ella]. Al separar la actividad del proyecto en total, algo que no requiere una actitud crítica total hacia la producción, esto los deshumaniza. Al disminuir excesivamente la especialización de un hombre [o mujer], esto constriñe los horizontes, haciendo de él [o de ella] un ser temeroso pasivo... reduciendo así su capacidad crítica.

(Pág. 34.)

Además, FREIRE conectó a este proceso de la masificación con la domesticación de las facultades críticas de los estudiantes, lo cual los engaña haciéndoles creer que tienen opciones. Pero las opciones limitadas ofrecen trabajo para prestar servicio a la contención social, porque la mayoría de la población en realidad es excluida del ámbito donde cada vez menos y menos personas toman las decisiones. Al mismo tiempo, los estudiantes y sus padres son manipulados para que acepten explicaciones míticas de la realidad, las cuales reducen gradualmente sus opciones de vida. A su vez, el proceso de la educación también se reduce, al darle mayor énfasis a los programas de “entrenamiento” basados en el pragmatismo neoliberal. Respecto a este punto, FREIRE (1998a) se expresó con suma claridad: “La formación puramente pragmática, con su autoritarismo elitista implícito o la expresión abierta autoritaria elitista, es incompatible con el aprendizaje y la práctica de convertirse en un ‘sujeto’” (pág. 46).

Este fenómeno es particularmente alarmante en los mismos momentos en los que la red de seguridad del sistema de bienestar ha sido destruido de manera efectiva por las políticas neoliberales de los últimos 30 años. En este proceso, las personas más pobres en el país más rico del mundo son despojadas de los recursos estatales limitados disponibles para su escasa existencia material. Estas

condiciones se han intensificado durante la última década, ya que el gran fiasco hipotecario de 2006 afectó en gran medida a las comunidades de la clase trabajadora de color, de tal forma que los economistas llegaron a predecir que serán necesarios otros 25 años para que nuestras comunidades se recuperen del colapso. Sin embargo, en medio de una creciente polarización económica, el significado de la democracia en este país sigue siendo sinónimo de la libertad para consumir. Pocas veces se les anima a los estudiantes a interrogar críticamente lo que significa ser un consumidor del libre mercado o a considerar las desventajas ecológicas del sobreconsumo. En cambio, el capitalismo se ha convertido en la cultura trascendente —un fenómeno que se logra a través de las garras del mercado respecto a la industria de la cultura y sus manifestaciones raciales. A través del proceso hegemónico, el mercado homogeniza los sueños y los deseos de los consumidores, causando que los conocimientos culturales y la sabiduría indígena no tengan valor en relación a los dictados del imperio neoliberal.

FREIRE (1997) también expresó su preocupación por el currículo oculto de la tecnología, que se ha convertido en “un bastión principal del capitalismo” (pág. 56). La próspera industria mundial se desarrolló con rapidez debido a la conexión enormemente beneficiosa que disfrutó con la floreciente “sociedad de la información”, iniciada a finales del siglo xx y la creciente tendencia hacia la educación virtual. Sin embargo, rara vez se plantean las preguntas críticas importantes, dado el afán que las escuelas expresan al subirse al tren de la tecnología. ¿A quién le conviene y con qué propósito funciona la tecnología? Cuando los maestros insertan cada vez más a la tecnología en el proceso del aprendizaje en el aula, ¿cuál es el impacto de la tecnología en las relaciones de los estudiantes entre sí y en relación con el mundo natural? Al no participar críticamente en estas cuestiones, FREIRE (1997) sostuvo que gran parte de la retórica respecto a tecnología oscurece la realidad de que “los avances tecnológicos mejoran con mayor eficiencia el apoyo ideológico al poder material” (pág. 36). FREIRE, sin embargo, mantuvo la tensión dialéctica en su argumento, en el cual no consideraba que la respuesta fuera el rechazo de la tecnología, sino más bien el proceso de nuestra humanización. “Yo soy un ser que no se doblaba ante el poder indiscutible acumulado por la tecnología porque, al saber que es una producción humana, no acepto que sea de por sí algo malo” (pág. 35).

Profundamente preocupado por las contradicciones inherentes en la política del mercado, FREIRE instó a los profesores a “desprendernos de la idea de que somos agentes del capital” (MCLAREN, 2000, pág. 191). Además, argumentó que los maestros deben luchar “para retener un concepto de lo político más allá de la identidad del consumidor cosificado construido a partir de la panoplia de la lógica del mercado” (pág. 152). Por otra parte, FREIRE (1998b) creía que los educadores

podían apoyar a los estudiantes de las comunidades oprimidas “para crear una disciplina social, cívica y política, lo cual es algo absolutamente esencial para la democracia que va más allá de la burguesía y de la democracia liberal y que, finalmente, busca conquistar a la injusticia y a la irresponsabilidad del capitalismo” (pág. 89).

FREIRE (1997) afirmó que el sistema opresor de la producción capitalista no puede ser alterado sin los esfuerzos colectivos simultáneos para poder democratizar a las escuelas y a la sociedad en general —que por cierto, es exactamente lo que sofocan la mayoría de las estrategias de reforma, teniendo en cuenta la lógica del mercado y la búsqueda de supremacía económica que informa la política del reformismo. No es de extrañar que instara a cambio “la lucha contra el reformismo” y el uso de “las contradicciones de la práctica reformista para derrotarla” (pág. 74). Para contrarrestar estas contradicciones, FREIRE nos instó a construir dentro de las escuelas y de las comunidades lo que él llamó “formas avanzadas de las organizaciones sociales... capaces de superar este caos articulado de los intereses corporativos” (pág. 36). Esto vuelve a señalar las políticas corporativas del darwinismo económico que promueven la desregulación, el libre mercado, el nacionalismo y el militarismo, a través de un ethos etnocéntrico de “la supervivencia del más apto”. El objetivo, en este caso, es la confrontación con la economía política del capitalismo, lo que justifica descaradamente su impacto peligroso hacia millones de personas y la destrucción de los ecosistemas de la Tierra, a través de la supremacía militar y la especulación internacional.

Solo tenemos que consultar con la historia para confirmar que la política de la colonización se ha arraigado en un proyecto violento de explotación económica y la racialización, que ha proporcionado el aparato hegemónico para justificar el expansionismo imperial y un genocidio sin misericordia y la conquista de los que se consideran “menos humanos”. Volviendo a la noción de FREIRE del “capitalismo como la raíz de la dominación”, es útil en este análisis también vincular las fuerzas colonizadoras pasadas y actuales respecto al papel de subordinación de la capacidad percibida de una población respecto a la productividad dentro de la sociedad capitalista. Esto quiere decir que el valor básico de un individuo o de un pueblo ha sido literalmente atado a su capacidad de contribuir al proceso de acumulación capitalista. Por lo tanto, en lugar de una preocupación pedagógica por nuestra humanidad, por la soberanía o por la evolución de una conciencia crítica para lograr la vida cultural democrática, los objetivos educativos bancarios subrayan hasta qué punto tienen la posibilidad los estudiantes de participar como ciudadanos consumidores del imperio.

Más aún, las escuelas, como motores económicos, funcionan de manera efectiva en el proceso de formación de clases y la producción de una fuerza

laboral nacional que esté en sintonía con las exigencias del mercado laboral y con las exigencias militares de una cultura de guerra perpetua. Así pues, es aquí donde la política de la meritocracia en los Estados Unidos, junto con las pruebas estandarizadas, se normalizan efectivamente y se utilizan para clasificar, cribar, recompensar, o excluir a los estudiantes. Como era de esperar, los hijos de los ricos suben a la cima, mientras la mayoría de los estudiantes pobres y de clase trabajadora de color siguen poblando las listas académicas de bajo logro —donde ellos, sus familias, su cultura y su lengua son sospechosas y responsables por su fracaso. Al mismo tiempo, las grandes desigualdades económicas y las fuerzas educativas hegemónicas que afectan negativamente las vidas de los estudiantes de clase trabajadora, permanecen escondidas dentro de una ideología que culpa a la víctima que declara que ellos son responsables y que toman decisiones por sí mismos, junto con el mito de que la igualdad y el trato justo está disponible para todos los estudiantes que lo merecen y que realmente trabajan duro. La crisis del desempleo, que ha afectado a todos los sectores de la población en los últimos 5 años, ha comenzado a desbaratar esta hipocresía.

Ponerse de acuerdo con el papel de la economía política en el proceso de la educación es esencial para una visión emancipadora de la escolarización. Los educadores no solo deben llegar a aceptar la responsabilidad por el poder que tenemos dentro de las escuelas y las comunidades, sino también deben tomar decisiones inteligentes acerca de cómo usamos nuestro poder en aras de la construcción de una práctica que apoya la democracia cultural y económica. FREIRE afirmó que los maestros que no son conscientes de la naturaleza política de su poder y autoridad, se encontrarán constantemente cayendo en contradicciones y serán incapaces de desarrollar enfoques pedagógicos alternativos bien concebidos. Esto ocurre más cuando los educadores carecen de principios emancipatorios coherentes en los cuales se puedan basar para promulgar nuestra enseñanza práctica —fuera de la cultura limitante de la hegemonía.

La traición del multiculturalismo

Subestimar la sabiduría que necesariamente resulta de la experiencia socio-cultural es un error científico, y la expresión inequívoca de la presencia de la ideología elitista.

Paulo FREIRE (2002).

En la historia temprana del movimiento de los derechos civiles, los educadores y los activistas de color consideraron que la educación multicultural era una alternativa contrahegemónica para descolonizar el plan de estudios y transformar la vida del aula. En la década de los setenta, las nociones del biculturalismo —también ligados a la lucha por la educación bilingüe— comenzaron a evolucionar

y los esfuerzos se forjaron para desarrollar pedagogías culturalmente relevantes. Muchos de estos esfuerzos pedagógicos se fundaron en los principios que FREIRE primero indicó en la Pedagogía del oprimido. Esos principios desafiaron la invasión cultural y el modelo bancario de la educación y exigieron una pedagogía que formula los problemas que apoyaría la evolución de la conciencia crítica en la educación de los niños de las comunidades oprimidas. La noción de la invasión cultural de FREIRE se destacó de modo sobresaliente entre los que venimos de las comunidades con historias de genocidio, esclavitud y colonización.

Sin embargo, según comenzaron a tomar fuerza los esfuerzos críticos de la educación multicultural a finales de 1970 y principios de 1980, la reacción conservadora y la reescritura liberal del multiculturalismo comenzó a erosionar progresivamente la intención transformadora y el propósito contrahegemónico. Muchos de los esfuerzos de la educación multicultural que se enraizaron en las escuelas durante los años 1980 y 1990, nacidos en la creciente era neoliberal, no solo conservaron una estructura jerárquica racializada del poder sino también los conceptos de déficit, que sirvieron para sostener fácilmente el proceso meritocrático de la formación de clases dentro de comunidades de color de la clase trabajadora.

Según las comunidades de color, emplearon el potencial organizador de una política de identidad con el fin de exigir un cambio fundamental en las enormes desigualdades sociales y económicas en todo el país. El gobierno de Reagan en su informe titulado Una Nación Bajo Riesgo, emitido en 1983, sirvió como la estrategia contrarrevolucionaria perfecta para frustrar a nuestro movimiento creciente por la igualdad. Con el reclamo oculto de que las escuelas deben servir como motores económicos para asegurar la superioridad global de la nación, el movimiento de la responsabilización personal comenzó a lograr poder. Las prioridades neoliberales del Estado contrarrestaron las agendas de emancipación en todos los ámbitos de la política social y económica, inclusive la educación. El proceso de la desregulación, la privatización y la erosión de la red de seguridad dio lugar a un auge económico de las empresas en la década siguiente, mientras que la agenda neoliberal creciente comenzó a dismantelar los logros alcanzados por el movimiento de derechos civiles. Una de las consecuencias desastrosas para las comunidades de color fue el aumento sin precedentes del número de encarcelamientos estadounidenses de 1984-2008, aumentando de menos de 500.000 reclusos a más de 2 millones —con una abrumadora cantidad de pobres, presos de la clase trabajadora de color, de los cuales un 70% eran considerados como analfabetos².

Arraigado en una ideología conservadora basada en las nociones de déficit —ya sea respecto a la naturaleza o a la crianza— expectativas “blanqueadas” sobre la educación multicultural que luego se convirtieron en la norma, mientras que

las discusiones sobre el problema de “raza” o respecto a “raza” como factor determinante en el bajo nivel de rendimiento académico de los estudiantes de color prevalecía en los debates educativos. Con un verdadero estilo de colonización y hegemónico, muchos educadores radicales, sobre todo los de color, quienes siguieron alineados con la pedagogía y preocupaciones políticas de FREIRE, fueron expulsados y marginados, mientras los nuevos gurús “blancos” (liberales) de la educación multicultural descendieron al escenario para dominar y distorsionar los discursos más revolucionarios nacidos de las luchas descolonizadoras que habían sido libradas por educadores negros, latinos, asiáticos, e indígenas estadounidenses. En su lugar aparecieron los discursos de urgencia bienintencionados y, justificados por las interpretaciones liberales sobre el “ciclo de la pobreza” —culpando a nuestros hijos, familias, y cultura por nuestras disfunciones personales y comunitarias— se utilizaron como razones por obstruir las oportunidades recién adquiridas para evolucionar y avanzar nuestra participación en la toma de decisiones, incluso en la educación de nuestros hijos.

Como consecuencia, muchos nos enfrentamos con nuestros propios esfuerzos innovadores ahora deformados en proporciones irreconocibles, racionalizando así una vez más la superioridad de los principales educadores multiculturales. Unos pocos educadores de color se integraron de manera efectiva en las escuelas y en los programas de capacitación de maestros para marginar los discursos y las prácticas más abiertamente descolonizadoras de los educadores radicales de color. Este fenómeno cuyas consecuencias se hacen sentir hoy de manera espectacular en todo el panorama educativo, ha llevado a que la escolaridad ligada con la subordinación cultural y lingüística en las escuelas se considere ahora como algo pasado de moda en el “mundo plano”³ del multiculturalismo neoliberal. En este proceso, el potencial transformador del currículo, del texto, y de la pedagogía multicultural casi se ha despojado, mientras un currículo cultural fragmentado, con canciones, historias, días de fiesta, y héroes es lo que prevalece hoy, si acaso existe.

Con el eclipse de la tal llamada era multicultural en la educación, las preocupaciones y los problemas persistentes planteados por los educadores de color y sus aliados durante casi un siglo, ahora caen en un saco roto, mientras la ideología de la instrumentalización de la educación neoliberal ha ideado matrices de responsabilidad limitantes que deliberadamente descuentan a las preocupaciones históricas y contemporáneas de la comunidad relacionadas con la cultura, el idioma, la clase, la pedagogía, el poder, y la producción del conocimiento. Por el contrario, el juego de números de las pruebas estandarizadas, la estandarización de los conocimientos, y la enseñanza dirigida hacia la prueba, es lo aceptable en la actualidad. En consecuencia, nos encontramos hoy más profundamente sumidos en las nociones etnocéntricas

occidentales respecto a la humanidad, donde el individualismo, basado en objetos, enfocado al futuro, el cientificismo y el materialismo contrarrestan la legitimidad de los valores culturales subordinados de la comunidad y de las tradiciones epistemológicas de la diferencia. Además, esto resulta en la negación de las visiones del mundo de los “otros” —incluyendo la marginación de las estrategias comunales, los conocimientos ancestrales y las tradiciones espirituales que podrían mejorar la enseñanza y el aprendizaje de nuestros hijos. Casi siempre, los educadores bien intencionados que desean hacer frente a las necesidades de las comunidades de la clase trabajadora de color, siguen atrapados en un paradigma de déficit de la diferencia.

Es aún más desconcertante cuando los educadores de color críticos, en todos los niveles de la educación, intentan desafiar estas nociones de déficit en nuestra enseñanza e investigación. Los educadores de la corriente principal, muchos de ellos orgullosos de ser defensores de la justicia social, o de ser antirracistas, nos reciben con resistencia y con exigencias sin precedentes respecto a sus reclamos de legitimidad, cuando queremos expresar o realizar nuestros paradigmas culturales particulares y suposiciones filosóficas sobre la humanidad y autodeterminación comunitaria. Estos paradigmas y suposiciones que a menudo residen fuera de los bien intencionados, pero aún colonizadores, valores sociales y prioridades o directivas epistemológicas, inadvertidamente, deshumanizan y hacen que los estudiantes de las comunidades pobres y trabajadoras de color se conviertan en agentes pasivos de su propio aprendizaje —en oposición directa a la idea de FREIRE de que los estudiantes deben existir en el centro de su propio aprendizaje y que los educadores debemos empezar con esto como punto de partida.

Esto, por supuesto, se convierte en un eco del proyecto histórico de la modernidad de la colonización política e histórica, elaborado a partir de una narrativa conceptual y un diseño social que legitima y normaliza la situación económica y el dominio militar, la falta de poder, y el despojo de la mayoría de la población mundial —en nombre de la democracia, del progreso y de los beneficios económicos. No cabe duda de que las corrientes deshumanizadoras de la agenda neoliberal contemporánea, que muestran las tendencias del aumento de las desigualdades en los llamados países desarrollados, nos obligan a tratar seriamente con la lucha por nuestra humanidad, como argumentó FREIRE, ante las fuerzas hegemónicas que tratan de colonizar todos los aspectos de nuestras vidas, desde el nacimiento hasta la muerte. Es precisamente la razón por la cual este tema es uno que debe seguir siendo central respecto a cualquier epistemología descolonizante, pedagogía, metodología de aula o liderazgo comunitario.

El contexto cultural

El respeto por el conocimiento de la experiencia de vivir se inserta en el horizonte más amplio contra el que se genera —el horizonte del contexto cultural, el cual no se puede entender al margen de las particularidades de clase...El respeto por la cultura popular, entonces, implica el respeto por el contexto cultural.

Paulo FREIRE (2002).

Un punto central en la tesis pedagógica de FREIRE (1983) respecto a la conciencia crítica, es comprender la importancia del contexto cultural en el proceso de la producción del conocimiento. Además, reconoció que la cultura es una creación humana colectiva y “una adquisición sistemática de las experiencias humanas” (pág. 49). Esto es tan cierto en relación al contexto más amplio de la formación de clases como lo es respecto a la cuestión de la formación bicultural donde los estudiantes a diario tienen que navegar entre las tensiones y dinámicas de poder de la división subordinada /dominante. Por lo tanto, la obra de FREIRE ha sido y sigue siendo fundamental para los educadores críticos, líderes educativos y activistas de color, ya que refuerza la necesidad política del conocimiento contextual. La cultura es una adquisición sistemática de la experiencia humana (pág. 48). Este concepto de la cultura vincula la educación descolonizadora al conocimiento comunal y ancestral, que ni trasciende al sujeto individual, ni las condiciones materiales que dan forma a las historias y a las relaciones cotidianas de las poblaciones antiguamente colonizadas y esclavizadas.

Desde este punto de vista, si vamos a lidiar, en la teoría y en la práctica, con las dificultades educativas de los estudiantes de la clase trabajadora y las comunidades racializadas, tenemos que mirar más allá de lo que es sencillamente personal o individual. Debemos buscar respuestas, como FREIRE argumentó, dentro de las largas historias de la opresión económica, social y política, para que podamos comprender mejor las fuerzas y estructuras que dan lugar a las desigualdades y la exclusión social, ya que actualmente existen dentro de nuestras propias vidas y las de nuestros estudiantes. Por otra parte, los escritos de FREIRE también argumentan que la materialización del conocimiento, potencialmente nos puede apartar de las abstracciones y las separaciones del cuerpo, un fenómeno que siempre ha funcionado a favor del interés colonizador de los poderosos y ricos. (DARDER, 2011)

Esto quiere decir, que el propósito subyacente del poder hegemónico es legitimar y ocultar las relaciones imperiales y coloniales que aún hoy sustentan el capitalismo. Como tal, el trabajo político de los oprimidos siempre ha requerido la revelación, el nombramiento y el desafío ante las relaciones asimétricas del poder y sus consecuencias dentro de las escuelas, las comunidades y la sociedad en general. No hay duda que la pedagogía de los oprimidos de FREIRE se articuló precisamente con la intención de decirle la verdad al poder y, al hacerlo, crear

condiciones en el aula mediante las cuales la auto-determinación y conciencia crítica podrían florecer más fácilmente, en concierto con los educadores comprometidos con su formación crítica.

Es a partir de este imperativo político cuando han surgido las críticas filosóficas relacionadas con la objetividad, el conocimiento absoluto, el reduccionismo, el etnocentrismo y el elitismo, así como las críticas estructurales de las desigualdades de clase, la invasión cultural, el racismo, el sexismo, heterosexismo, etc. Para algunos, esto es una repetición del mantra de la interseccionalidad, que tantas veces se escucha en los discursos de oposición. Sin embargo, como Rodolfo TORRES y yo (2004) hemos argumentado en: *After Race: Racism After Multiculturalism*, que la interseccionalidad sigue sin enfrentar el impacto totalizador del capitalismo. Es decir, el racismo, el sexismo, el heterosexismo, la discriminación contra las personas con discapacidad, y todas las formas de opresión están profundamente implicadas en un conjunto interrelacionado de las relaciones que mantienen y sostienen los intereses del capital y no funcionan independientemente de una injusta distribución de la riqueza y el poder.

Más allá de la obvia desposesión material de la clase trabajadora empobrecida, FREIRE habló en repetidas ocasiones sobre la manera en que las condiciones de la explotación económica y la dominación deshumaniza nuestras relaciones, lo cual distorsiona nuestra capacidad de amarnos los unos a los otros, al mundo y a nosotros mismos. En concierto con Antonio GRAMSCI (1971) antes que él, FREIRE era muy consciente de cómo incluso los educadores con buenas intenciones, a falta de una política o liderazgo moral crítico, participan en la desactivación de los corazones, las mentes y los cuerpos de los estudiantes —un acto que interfiere con el desarrollo de la agencia social y la comprensión política que se requieren para participar y transformar las debilitantes circunstancias sociales y materiales que traicionan nuestra humanidad.

Nuestro inacabado

[Nuestra] propia unidad e identidad, en lo que respecta a los demás y el mundo, constituye [nuestra] forma esencial e irrepetible de experimentar [nosotros mismos] como seres culturales, históricos e inacabados en el mundo, simultáneamente conscientes de [nuestro propio estado] de seres inacabados... Este inacabado es esencial para nuestra condición humana. Donde hay vida, hay inacabado.

Paulo FREIRE (1998a).

A partir de la constatación de que vivimos en un mundo no libre y desigual, FREIRE afirmó que “nuestra lucha por nuestra humanización”, tuvo que evolucionar a partir de nuestra lucha por la emancipación del trabajo y la superación de nuestra alienación⁴, para que podamos afirmarnos a nosotros

mismos como sujetos plenos de la historia. Sin embargo, en la búsqueda de nuestra plena humanidad, FREIRE (1970b) argumentó que no se podría “llevar a cabo de forma aislada o como individuos, sino solo dentro del compañerismo y la solidaridad” (pág. 85) del movimiento social y comunitario. Por lo tanto, las relaciones de solidaridad construidas mediante el trabajo colectivo, deben permanecer al centro de nuestra política y nuestra pedagogía, dado que está “en el proceso de la revolución”... que los seres humanos en comunión se liberan entre sí (pág. 133). Esta comprensión de la lucha social como empresa colectiva ha resonado profunda y fuertemente con quienes poseen poco poder o influencia sobre sus vidas, dadas las contradicciones y constricciones que funcionan en las sociedades capitalistas.

FREIRE a menudo se refiere a la importancia de lo inacabado como una variable radical significativa en la disminución del fatalismo que nos inspira esperanza en las nuevas posibilidades del cambio colectivo entre los oprimidos. El reconocimiento de lo inacabado humano también puede ayudar a revelar o silenciar las contradicciones que funcionan detrás de lo que FREIRE denomina situaciones-límite —contradicciones que debemos desafiar y superar en nuestros esfuerzos por reinventar las escuelas y las comunidades. En el corazón de este concepto de nuestra humanidad, existe también el reconocimiento de que la opresión no es una condición permanente; y es, de hecho, debido a que no hay condición humana que sea siempre absoluta o acabada, que la lucha sigue siendo viable y la esperanza fértil, aun dentro de las condiciones políticas y materiales que aparentar ser desoladas y estériles. FREIRE (1983) explicó,

Si se hubiera creado este mundo como algo acabado, ya no sería susceptible a la transformación. Los seres humanos existen como tal, y el mundo es histórico-cultural, ya que los dos se unen como productos no acabados en una relación permanente, en la que los seres humanos transforman el mundo y se someten a los efectos de su transformación. En este proceso dinámico, histórico-cultural una generación se encuentra con la realidad objetiva marcada por otra generación y recibe a través de ella las huellas de la realidad.

(Pág. 147.)

Para FREIRE, nuestra capacidad de vivir libremente entonces requiere un cambio fundamental en las “huellas” por las cuales los líderes, educadores y estudiantes definimos nuestras vidas y las condiciones de nuestro trabajo. Esto requiere ir más allá de la internalización de nuestra opresión, la expulsión de las ideologías colonizantes de la dominación para establecer la solidaridad con los demás, el reconocimiento de nosotros mismos como sujetos de la historia, el valor para hablar cuando sea necesario, y un sentido de empoderamiento bien desarrollado, para que podamos nombrar, analizar, descolonizar y reinventar nuestro mundo nuevo, para lograr un futuro verdaderamente justo y democrático. Al librar luchas para realizar el cambio social, FREIRE consideró que era cuestión imperativa que

los oprimidos llegaran a creer y entendieran que la dominación no existe dentro de un mundo cerrado sin salida. En lugar de eso, FREIRE (1970b) nos recordó que: “Esta lucha es posible solo porque la deshumanización, aunque sea un hecho histórico concreto, no es un destino determinado, sino el resultado de un orden injusto que engendra la violencia... que a su vez deshumaniza a los oprimidos” (pág. 44).

Los escritos de FREIRE reconocen la violencia psicológica, física y espiritual que las poblaciones oprimidas han recibido durante siglos de manos de los poderosos —una visión significativa, dada la violencia despiadada tanto física como psicológica que tan a menudo se vive en las comunidades de color. En el mundo neoliberal de hoy, la violencia psicológica disfrazada de responsabilidad, se convierte en algo sabroso a través de los discursos de deficiencia encubiertos de los estudiantes de “alto riesgo”, que FREIRE (1970b) comparó a ser “endulzada por la falsa generosidad, porque interfiere con la vocación ontológica e histórica [de los estudiante] para llegar a ser más plenamente humanos” (pág. 55). Razonó que las situaciones violentas en general, surgen de la subyugación y la negación de nuestra humanidad. Acerca de esto, FREIRE escribió,

La violencia se inicia por los que oprimen, que explotan, que no reconocen la humanidad de los demás —no por los oprimidos, explotados, y no reconocidos. El no amado no es el que inicia la desafección, sino que son los que no puede amar, porque solo se aman a sí mismos. No son los indefensos, sujetos al terror, quienes inician el terror, sino los violentos, que con su poder de crear la situación concreta que engendra los “rechazos de la vida”. No son los que viven bajo la tiranía los que inician el despotismo, sino los tiranos. No son los despreciados los que inician el odio, sino los que desprecian. No son aquellos a quienes les niegan la humanidad los mismos que niegan la humanidad, sino los que negaron la humanidad (y por lo tanto niegan la propia también).

(Pág. 55.)

Al igual que Franz FANON, FREIRE demostró su fortaleza política y valor intelectual cuando vinculó la cuestión de la violencia con la intencionalidad. Su punto de vista sobre la violencia ha sido particularmente importante para la lucha de los oprimidos. Es decir, que aunque FREIRE (1970b) nunca toleró la violencia en ninguno de sus discursos o escritos, claramente reconoció que había un fenómeno muy diferente en la violencia engendrada por los que tratan de dominar y explotar y la violencia generada por la lucha de quienes tratan de contrarrestar su deshumanización. “Y esta lucha, debido al propósito dado por los oprimidos, en realidad constituye un acto de amor, que se opone a la falta de amor que resta en el corazón de la violencia de los opresores, la falta de amor, incluso cuando aparenta ser una falsa generosidad” (pág. 45).

A través de su fidelidad ontológica sólida respecto a nuestra condición como ser inacabado, FREIRE defendió las posibilidades de los oprimidos para rehacer la historia, a través de nuestro compromiso con la lucha. Porque, precisamente, debido a que la opresión existe como fenómeno histórico impermanente,

incompleto, y cambiante —construido por seres humanos— nosotros como sujetos de la historia descolonizados y capacitados poseemos la posibilidad de transformar su configuración. Entonces nuestra tarea como educadores críticos comprometidos con un mundo justo es aceptar plenamente esta comprensión dialéctica de nuestra relación con el mundo, para que juntos podamos transformar nuestra enseñanza y el aprendizaje en una praxis revolucionaria —una praxis crítica que abarca la reflexión, el diálogo y la acción, donde la teoría y la práctica se regeneran y funcionan como aliados.

FREIRE (1997) sabía que esta forma de vida requiere un compromiso fundamental de avanzar más allá de la piedad, del sentimentalismo y los gestos individualistas, para poder “arriesgar un acto de amor” y participar en relaciones políticas que ofrecen sostén y apoyo con diálogo y solidaridad —relaciones comunales fundadas en nuestra inquebrantable fidelidad para romper con la domesticación y la colonización de las condiciones que nos engañan y nos convierten en cómplices de “una economía incapaz de desarrollar programas de acuerdo con las necesidades humanas y que coexiste con indiferencia hacia el hambre de millones de personas a quienes todo se les niega” (pág. 36).

En Cartas a quien pretende enseñar, FREIRE (1998b) reconoció que las luchas radicales, para quienes se atreven a ejercer su voluntad y capacidad política dentro de las escuelas, podría ser severamente limitada por la tendencia al “endurecimiento” debido a las expectativas opresivas y la postura deshumanizante hacia aquellos que critican el sistema y trabajan en pro del cambio social. Reconoció que, casi siempre, este fenómeno prevalece porque los educadores críticos —particularmente los educadores de color— comprometidos con una pedagogía libertaria inspirada por FREIRE son percibidos por los guardianes institucionales como perjudiciales y destructivos, mientras desaniman nuestros esfuerzos por lograr mayor libertad y autonomía con castigos y desaliento, incluso por aquellos que se hacen llamar nuestros aliados. En los esfuerzos por controlar y convertir a los maestros y estudiantes de color en seres “inanimados”, las burocracias educativas conservadoras y las políticas de escolaridad a menudo “desaniman el impulso por buscar esa inquietud y creatividad que caracteriza a la vida” (FREIRE, 1970b, pág. 46). Como respuesta, FREIRE argumentó que las formas genuinas de aprendizaje deben enfocarse fundamentalmente para revelar las contradicciones y desafiar con valentía las prácticas que objetivan, desalientan y deshumanizan, impidiendo así nuestra expresión política como plenos ciudadanos culturales. La opresión en la educación, en carne propia, consiste en las políticas y prácticas de control social, con las cuales se les permite a los maestros, estudiantes y padres de familia de las comunidades históricamente oprimidas, en su mayor parte, una oportunidad suficiente para cumplir con los roles prescritos por su clase social.

FREIRE reconoció y frecuentemente hablaba de la enormidad y la dificultad de la visión pedagógica que él mismo propuso. Sin embargo, no pudo ver otra alternativa para la restauración de nuestra humanidad más que erradicar el fatalismo debilitante y los mitos impuestos, que buscan alienarnos y hacernos pasivos, mientras solapadamente buscan nuestro consenso y la participación en nuestra propia opresión. A menudo, esto se logra a través de las ideas burguesas respecto a la moralidad que funcionan para reforzar nuestra falta de poder, haciéndonos recordar las palabras de la ex Pantera Negra, Assata Shakur, que argumentó, "Nadie en el mundo, nadie en la historia, ha logrado su libertad apelando al sentido moral de las personas que los están oprimiendo"⁵. Por lo tanto, FREIRE (1970b) afirmó varias veces que nadie puede empoderar a los oprimidos, sino que los oprimidos se deben empoderar a sí mismos, si acaso ha de prevalecer la emancipación. Tomando esto en cuenta, el papel del aliado privilegiado es usar su privilegio para crear las condiciones para que los desposeídos realmente puedan "llegar a ser seres para sí mismos" (pág. 74).

Este proyecto político de emancipación, sin embargo, requiere nuestro trabajo sostenido y colectivo, un trabajo que nace del amor, pero que está profundamente anclado en un compromiso político incesante del saber, a través de la teoría y la práctica, dejándonos llevar por esa naturaleza de la bestia que se aprovecha de nuestra humanidad; y con este conocimiento, luchar con una solidaridad y esperanza inquebrantables. Para muchos de nosotros de las comunidades pobres y de clase trabajadora de color, la opción de la lucha nunca fue opción, sino una necesidad política de empoderarnos a nosotros mismos y garantizáramos nuestro derecho a existir en sintonía con la sabiduría cultural, forjada a partir de nuestras propias historias vividas de supervivencia como tribus, naciones y pueblos.

De hecho, la visión revolucionaria de FREIRE señala la necesidad de un proceso político, de una lucha personal y comunitaria que exige una vigilancia crítica y permanente. Esto exige el deseo, la existencia de una voluntad para persistir con valentía y consistencia en un proceso de reflexión personal y colectivo, respecto a las consecuencias de nuestra teoría y acción. Para FREIRE (1983), este es un componente esencial de nuestra pedagogía y política, porque cuando los educadores se ven "cara a cara ante ellos mismos, se investigan y se cuestionan a sí mismos" (pág. 150) animan su práctica. Este compromiso íntimo con uno mismo subraya la responsabilidad revolucionaria que los educadores y los líderes deben realizar en sus esfuerzos por transformar las condiciones de desigualdad. A través de un proceso sostenido de responsabilidad personal y política, podemos trabajar en las escuelas y comunidades con mayor coherencia, humildad y amor.

1 Citado en Facundo, B. How Is Freire Seen in the United States? El artículo de Facundo plantea una crítica bastante mordaz de FREIRE que simplemente no coincide con mi experiencia del trabajo que hizo FREIRE en las comunidades de color. Sin embargo, respeto aquí sus esfuerzos. Véase www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/section2.html

2 Véase, The Punishing Decade: Prison and Jail Estimates at the Millennium. [1] May 2000. Justice Policy Institute; Historical Corrections Statistics in the United States, 1850-1984. NCJ 102529. Publicado en 1986; Correctional Population Trends Chart. U.S. Bureau of Justice Statistics. Number of prison and jail inmates from 1980 onwards; y Sourcebook of Criminal Justice Statistics (uses BJS data).

3 Aquí se refiere a Thomas L. Friedman's The World Is Flat, un libro que glorifica los logros de un neoliberalismo globalizado pero que no logra captar las realidades de un mundo cada vez más desigual. Lo que FRIEDMAN quiere decir con "plano" es "conectado": la reducción de las barreras comerciales y políticas y los avances tecnológicos exponenciales de la revolución digital, que han hecho posible hacer negocios, o casi cualquier otra cosa, instantáneamente con miles de millones de otras personas a través de el planeta.

Una vez más, la pregunta es ¿quién exactamente puede hacer negocios o cualquier otra cosa?

4 FREIRE, P. (1970b) op.cit. (28).

5 SHAKUR, Assata. The People Record. Véase, <http://thepeoplesrecord.com/post/31671382262/nobody-in-the-world-nobody-in-history-has-ever>

La pedagogía del amor: Encarnando nuestra humanidad

Creo que se podrá decir cuando yo ya no esté en este mundo que: "Paulo FREIRE fue un hombre que vivió. No pudo entender ni la vida ni la existencia humana sin el amor y sin la búsqueda del conocimiento..."

Paulo FREIRE (1993).

La opinión de Paulo FREIRE sobre el significado del amor en nuestras vidas pedagógicas y políticas se mantiene firme y rotundamente a través del paisaje de sus escritos. FREIRE creía profundamente —de lo personal a lo pedagógico y a lo político— en el poder transformador y emancipador de amor. La articulación radical de FREIRE habló del amor a la vez como un eros personal y político, basado en una fe inquebrantable en los oprimidos de generar la voluntad política necesaria para transformar nuestras vidas y el mundo. En los ojos de FREIRE, intentar un compromiso diario con las fuerzas sociales que deshumanizan y socavan nuestra existencia, sin el poder del amor a nuestro lado, era como caminar como peregrinos perdidos en un vasto desierto, con agua insuficiente para completar la travesía. Por lo tanto, no es sorprendente que FREIRE (1998b) a menudo regresara a la noción de un "amor armado —el amor guerrero de los que están convencidos del derecho y el deber de luchar, denunciar y anunciar" (pág. 42). El suyo es un concepto de un amor no solo destinado para el consuelo o para mitigar el sufrimiento de los oprimidos, sino también para despertar en nosotros la sed histórica por la justicia y los medios políticos para reinventar nuestro mundo.

El amor de FREIRE impregnaba su existencia como hombre y educador. Podía ser suave, tierno e inspirador, mientras que al mismo tiempo podía ser crítico,

desafiante y capaz de revelar estratégicamente las locuras individuales o colectivas. Como tal, la pedagogía del amor de FREIRE desafió profundamente la falsa “generosidad” de aquellos cuyas ideologías y prácticas de trabajo sostienen un sistema de educación que transgrede en su esencia todo principio emancipador de la justicia social y la vida democrática. Fue la lúcida comprensión de FREIRE respecto al amor como fuerza política de la conciencia aún no explotada, lo que más me atrajo a su trabajo y en la actualidad continúa alimentando mi compromiso con el proyecto político emancipador que él defendió durante toda su vida.

En mi preparación académica, nunca hubo otro teórico de la educación que le otorgó al amor la primacía en su filosofía, pedagogía o política. Por otra parte, lo hizo de corazón, sin preocuparse por las consecuencias de las críticas mezquinas que lo criticaban por una falta sistemática o científica. Para un estudiante cuya vida estuvo sumida bajo la falta del amor que existe en la opresión, (1970b) el compromiso de FREIRE con “la creación de un mundo en el que será más fácil amar” se refiere al sufrimiento de mi propio corazón, al cansancio de mi espíritu, y al anhelo de mi alma. Por lo tanto, no es de extrañar que yo me acercara a la pedagogía del amor de FREIRE como fuerza política, la cual fundamentalmente inspiró mi formación política e intelectual como erudita crítica.

El amor como fuerza política

Tengo el derecho de amar y de expresar mi amor al mundo y de utilizarlo como una base de motivación para la lucha.

Paulo FREIRE (1998a).

Entender el amor como fuerza política es esencial para comprender la visión revolucionaria de la conciencia y la transformación de FREIRE. La inseparabilidad con la que teorizó el significado político del amor en la evolución de la conciencia y el poder político es clave para nuestra capacidad de captar con precisión la profundidad del significado de FREIRE. De acuerdo con Erich FROMM (1956, 1964) la contribución a esta cuestión, expresada de manera tan formidable en su libro *El arte de amar*, FREIRE no veía al amor como un mero intercambio sentimental entre las personas, sino más bien que el amor constituye un acto espiritual intencional de la conciencia que emerge y madura a través de nuestras prácticas sociales y materiales, a medida que trabajamos para vivir, aprender y trabajar juntos. A través de los libros de FREIRE se encuentra éste punto de vista crítico respecto al amor, a menudo ignorado por las mismas personas que más necesitan comprender a fondo su intento de humanización. A veces de la manera más directa y otras veces de la manera más sutil, FREIRE nos recuerda que una política de amor debe servir como la fuerza subyacente de cualquier proyecto

político que nos obliga a contrarrestar todos los días la opresión, a medida que simultáneamente buscamos en su entorno las nuevas posibilidades de transformación.

FREIRE escribió acerca de la política del amor participando en los intercambios personales y comunitarios que él consideraba que eran importantes en la relación entre profesores y estudiantes. En particular, se trata de promover la importancia de cultivar una mayor intimidad entre sí mismo, los demás y el mundo, en el proceso de nuestra enseñanza y el aprendizaje. FREIRE (1997) creía en que hay que “vivir con [la democracia] y profundizarla para que tenga un significado real en la vida diaria de la gente” (CARNOY, 1987, pág. 12), debe ser una preocupación política importante del aula emancipadora. Aquí, la democracia y la solidaridad necesaria para su evolución son posibles gracias a una pedagogía fortificada por el sentido universal de la dignidad y la igualdad de todas las personas, independientemente de sus diferencias o circunstancias. La opinión de FREIRE respecto al amor como fuerza dialéctica que une y respeta la diferencia al mismo tiempo, debe imaginarse como un sentido radical de fuerte parentesco que nos ayude a transformar de manera efectiva las condiciones sociales y materiales de la desigualdad y la desafiliación que son el sello del capitalismo. FREIRE se refiere a un amor generado a base de una gracia política y que nace de la conciencia colectiva que surge de nuestra curiosidad, creatividad e imaginación compartida, dando sentido tanto nuestra resistencia como a la práctica contrahegemónica.

A través de un compromiso con el amor y el trabajo juntos para realizar un mundo más justo, FREIRE creía sinceramente que las relaciones de solidaridad pueden ser alimentadas y los sueños políticos de la libertad se regeneran. FREIRE afirma a menudo la idea de que nosotros, como seres humanos, debemos unirnos con el mundo y con los demás en el proceso de la co-creación social y política, de modo que a través de nuestra participación compartida en el trabajo de lucha, nos podría impulsar hacia un sentido más profundo de nosotros mismos como seres históricos. Esto también es una fuerza que nos mueve más allá de la trascendencia espiritual, de la abnegación personal o de las negaciones políticas de la dialéctica entre la conciencia y lo material. Por el contrario, FREIRE afirmó un amor que nace y surge directamente de nuestra participación social y del compromiso político inquebrantable con la transformación de ese momento histórico en el que existimos como sujetos enraizados.

Teniendo todo esto en cuenta, podemos apreciar mejor la preocupación de FREIRE con las fuerzas deshumanizantes que son tan comunes en la educación hegemónica. Él fue insistente acerca de la necesidad política de dar a conocer las pedagogías autoritarias en el aula, que limitan el placer de la vida y el principio del amor, generando en ambos, profesores y estudiantes, un sentido de alienación y distanciamiento de uno mismo y del mundo. Esto, a su vez, provoca

profundas ansiedades e inseguridades que interfieren con el cultivo y el cuidado de la imaginación política, la curiosidad epistemológica, y la alegría del aprendizaje, las cuales son necesarias para nuestra práctica. FREIRE (1970a) escribió en *Pedagogía del Oprimido* sobre este desconocimiento histórico y sistemático hacia el respeto y la dignidad de los estudiantes que sirve, por una parte, para alimentar la impotencia y la pérdida de poder; mientras que, por otro lado, genera formas de resistencia no crítica que pueden trabajar en contra de los intereses de los oprimidos. FREIRE afirmó que la opresión depende de mantener a flote a los oprimidos confundidos y distanciados los unos de los otros, llenos de sentimientos de fatalismo e inferioridad que culpan a los estudiantes por su fracaso académico y a los trabajadores por sus desgracias materiales.

En su concepción del amor como una fuerza de motivación para la lucha, FREIRE vinculó su pedagogía del amor a los valores políticos que nutren las relaciones emancipadoras. Algunos de estos incluyen la fe y la dignidad en nuestras relaciones con los demás, la responsabilidad social de nuestro mundo, la participación en la co-construcción del conocimiento, y la solidaridad a través de nuestras diferencias. Directa e indirectamente, FREIRE se refirió a la esencia del amor como algo inseparable de nuestra labor como educadores y ciudadanos democráticos del mundo. Una vez más, fiel al adagio de FROMM (1964), FREIRE adoptó la idea de que “uno ama las cosas por las que uno trabaja, y uno trabaja a favor de lo que uno ama” (pág. 26). Esto señala sin lugar a dudas, la medida en que FREIRE, íntima y apasionadamente amaba el mundo —un rasgo significativo tanto de su pedagogía y la forma personal de ser, ya sea con los niños, los estudiantes, los colegas, familiares, amigos, o simplemente con las muchas personas que se cruzaban en su camino cada día.

Aunque hay quienes se suman a una crítica feminista a las ideas y el lenguaje de FREIRE para disminuir el poder de su influencia política, irónicamente, es casi imposible —fiel a la sensibilidad de las feministas— separar lo político de lo personal al tratar con la obra de FREIRE. A lo largo de su vida, FREIRE resistió dicha separación en sus propias ideas de filosofía, de interpretaciones políticas, y de la praxis pedagógica. Basado en un enorme sentido de la responsabilidad de usar su privilegio en beneficio de los oprimidos, FREIRE hizo hincapié en la importancia de practicar el respeto, la paciencia y la fe, si vamos a dismantelar las estructuras de la dominación que, sin que les importe nuestras ilusiones, enajenan y explotan a los que existen, mayoritariamente, como esclavos del capital.

En el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, es imposible expresar el amor y el respeto a los estudiantes sin nuestra voluntad de participar en las formas que nos permiten conocerlos auténticamente. Esta es una forma de saber que

exige que trascendamos nuestra autoabsorción y fijaciones autoritarias, de manera que nos abran horizontalmente para conocer y ser conocidos. En muchos aspectos, la capacidad del propio FREIRE para el amor fue un ejercicio de humanización precisamente con esta dinámica relacional que busca identificar o identificarse con el núcleo del otro, más allá de las respuestas simplemente superficiales o de las distorsiones estereotipadas. Por ejemplo, a menudo los estudiantes de color de la clase trabajadora son percibidos como enojados; pero, en lugar de ver más allá de las ideas preconcebidas de la ira o de reconocer que todos los seres humanos que están ansiosos, preocupados, aislados, temerosos, reprimidos, o con sufrimientos pueden exhibir momentos de ira, la mayoría de los profesores generalmente se detienen ante la superficie de la ira y, a partir de ahí, declaran caracterizaciones racializadas, carentes de conocimientos sobre las condiciones que podrían ayudar a los estudiantes de color a expresar su ira o frustración. Y, aún más desconcertante, los maestros rara vez enfrentan sus propias distorsiones que les causan responder a la defensiva y de un modo aún más autoritario cuando responden a los alumnos de color de la clase trabajadora.

Dada la forma en la que las acusaciones de cólera racializadas han sido tan a menudo utilizadas para excluir y socavar a las voces de los maestros, los estudiantes, los padres y las comunidades de color, es útil tomar un momento para señalar que, de acuerdo con FREIRE (1998a), “el tipo de educación que no reconoce el derecho de expresar la ira adecuada contra la injusticia, contra la deslealtad, contra la negación del amor, contra la explotación, y contra de la violencia no alcanza a ver el papel educativo implícito en la expresión de estos sentimientos” (pág. 45). A menudo él observó que el derecho de estar enojado, al igual que el derecho al amor, sirve como una base de motivación legítima para nuestras luchas liberadoras; en la que una ira justa nos puede recordar que no debemos vivir como objetos de opresión. Bajo el mismo concepto, FREIRE (1998a) insistió,

mi derecho a estar enojado presupone que la experiencia histórica en la que participo mañana no es un hecho, sino un desafío y un problema. Mi ira justa se basa en cualquier indignación ante la denegación del derecho inherente de la mera esencia de la condición humana.

(Pág. 71.)

Por lo tanto, una de las tareas más importantes de una pedagogía del amor es crear las condiciones para que los estudiantes “se involucren en la experiencia de asumirse a sí mismos como seres sociales, históricos, pensadores, comunicadores, personas creativas, transformadoras; soñadores de utopías posibles, capaces de estar enojados debido a la capacidad de amar” (pág. 45).

Esto es particularmente así, dado que muchos educadores están tan desconectados de las condiciones de “el otro” y asustados por sus propias ideas racializadas falsas que les impiden conocer realmente a sus estudiantes como

seres humanos vitales. En cambio, los estudiantes siguen siendo objetos para ser manejados, manipulados y controlados, de manera que pueden llegar a extraer de ellos las respuestas prescritas. Como consecuencia, el aula se convierte en rutina de estándares de expectativas incorpóreas alejadas de las respuestas orgánicas de los cuerpos estudiantiles, mientras los maestros se comportan “profesionalmente” de tal manera que se alejan de la posibilidad de expresar un amor auténtico más allá del cliché que a menudo escuchamos, cuando dicen: “¡Yo amo a todos mis estudiantes!”

Sin embargo, ya que los estudiantes no son objetos ni productos estáticos que se deben ajustar aquí y allá, FREIRE sabía que el aprendizaje, como el amar, es un acto que los estudiantes deben elegir libremente para practicar, a través del ejercicio de su agencia social y de su empoderamiento. Con esto en el núcleo de su sensibilidad pedagógica, FREIRE también argumentó que los maestros tenían que evitar nociones fijas o prescripciones del “otro”, porque dado el cambio y la evolución de la naturaleza de nuestra humanidad, rara vez podemos conocer a nuestros alumnos o incluso a nosotros mismos totalmente. En el mejor de los casos podemos conocernos los unos a otros solo en el contexto y en relación con nuestro trabajo compartido o experiencias de vida. De hecho, es precisamente este aspecto impredecible y dinámico de nuestra humanidad que más nos proporciona ese rico terreno para el cultivo de la conciencia transformadora, de maneras que nutren nuestras complejidades humanas y responden a nuestra ansia por la libertad.

En su obra, FREIRE (1995) habló del amor por sus alumnos, pero siempre en relación con la enseñanza. “Cuando digo amor, me refiero a amar el propio proceso de enseñanza” (pág. 20). En este proceso de enseñanza, razonó que las fuerzas del amor, la belleza y la ética convergen para facilitar y mejorar una experiencia comunal del aprendizaje. Por lo tanto, FREIRE entendía su amor por los estudiantes dentro de este proceso de la enseñanza. De esto, él escribió,

Es imposible pensar en separar la belleza de la enseñanza; la belleza de la ética; y el amor por los estudiantes del amor por el proceso a través del cual debo amar al estudiante. Amo a mis estudiantes no porque están en una habitación donde soy el maestro. Amo a mis estudiantes en la medida en que me encanta el proceso mismo de estar con ellos.

(Pág. 20.)

En el otro lado, el modelo de la educación bancaria, con su objetivación de los estudiantes como vasos estáticos que se deben llenar con el conocimiento, impide el establecimiento de un proceso emancipador de aprendizaje y, por lo tanto, constituye un acto de falta de respeto y violencia. En consecuencia, esta falta de amor socava nuestra capacidad humana para expresar la solidaridad y erosiona la belleza de enseñar y el aprender juntos, a través de nuestras diferencias.

La solidaridad y la diferencia

Nuestra lucha contra las diferentes discriminaciones, contra cualquier negación de nuestro ser, solo conducirá a la victoria si podemos darnos cuenta de lo obvio: la unidad dentro de la diversidad.

Paulo FREIRE (1997).

FREIRE argumentó que la relación entre la enseñanza y el amar es fundamental para nuestro potencial pedagógico y político, en cuanto a que solo a través de nuestro valor de amar, a pesar de las diferencias, es cuando la solidaridad es por lo menos posible, una solidaridad que nos abre para conocer y experimentarnos el uno al otro, tanto individual como colectivamente, en cuestión de momentos compartidos de ternura, incertidumbres intelectuales, las dudas, los avances del conocimiento, o las ansiedades sociales vinculadas al sufrimiento humano reprimido. De esta manera, la solidaridad y la diferencia se entrelazan para crear el espacio social y material para que los estudiantes critiquen las actitudes y prácticas diarias que son opresivas. En un aula emancipadora, donde prevalece un sentido compartido de comunidad, el compromiso crítico de los estudiantes para tratar con los conflictos y las contradicciones de la diferencia, funciona para sostener el desarrollo de la conciencia social crítica y, por lo tanto, se crean las condiciones que nos cambian a todos.

Aunque a muchos educadores de las comunidades subordinadas no les gusta el término tolerancia, FREIRE (1995) lanzó una visión crítica de la tolerancia como una virtud política importante que es difícil de adoptar, porque casi siempre, la dialéctica de la tolerancia-intolerancia se corta. Explicó que la tolerancia es esa calidad que requiere que nos movamos fuera de nosotros mismos:

Es la capacidad de disfrutar de la diferencia. Es aprender de la diferencia. Significa que no nos consideramos mejores que otros, precisamente porque son diferentes a nosotros. Cuando pensamos en la tolerancia pensamos inmediatamente en el racismo que es la negación más fuerte de la tolerancia; la negación más baja de las diferencias.

(Pág. 21.)

Por el contrario, la intolerancia frustra los derechos políticos de la población oprimida para elegir y la libertad de ser. Por otra parte, la lectura crítica de FREIRE de la tolerancia no degenera en formas de indiferencia o irresponsabilidad. Más bien, debajo de este punto de vista existe la creencia de que el amor es tolerante. En esto radica el potencial transformador de una genuina solidaridad — no arraigada en la negación de la diferencia— sino más bien en una reinención significativa de la vida del aula y de la sociedad; donde el amor como fuerza pedagógica consume la construcción del conocimiento, a través del poder de los diálogos de los estudiantes fundados en sus historias vividas. Respecto a esta relación entre el diálogo y el amor, FREIRE (1970b) escribió:

El diálogo no puede existir... en la ausencia de un amor profundo por el mundo y por la gente. El

nombramiento del mundo, que es un acto de creación y re-creación, no es posible si no está impregnado del amor. El amor es al mismo tiempo la base del diálogo y el diálogo en sí... Porque el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es un compromiso con los demás... Si no amo al mundo, si no amo la vida si no me gusta la gente —no puedo entrar en diálogo.

(Pág. 90 a 91.)

Es también dentro de las expresiones cotidianas de la solidaridad y de la diferencia que los profesores y los estudiantes llegan a aceptar la dialéctica poderosa del profesor-alumno y alumno-profesor, que existe en el corazón de la pedagogía de FREIRE. A través de la tensión inherente a este proceso, los profesores y los estudiantes aprenden a construir el conocimiento juntos, descubriendo así un poderoso sentido de unidad en medio de la diferencia e incluso la diferencia que existe dentro del núcleo de la unidad. Porque sin cultivar este nivel de apertura compartida, la humildad y la compasión (más allá de los dictados del ego), el conocimiento del aula se convierte en un objeto de manipulación y posesión, causando así que rápidamente quede estancado, fragmentado y sin vida.

A su vez, los profesores y los estudiantes pueden sentir el aislamiento y la desconexión, en un juego perpetuo de competencia despreciable que solo ofrece momentos fugaces de satisfacción dentro de una conciencia estancada de los poderes de dominación. La naturaleza utilitaria e individualista de las relaciones capitalistas funciona en forma sistemática dentro del aula y en el lugar del trabajo para desbaratar los parentescos culturales, las afiliaciones comunales, e incluso las lealtades familiares, que potencian el desarrollo y la profundización de la intimidad y la solidaridad. En este proceso, los estudiantes y los trabajadores por igual, se vuelven más y más distanciados el uno del otro, de su labor, y del mundo que los rodea. En este proceso, los humanistas reaccionarios exigen que las comunidades, ya sean definidas por barrio, religión, "raza", nacionalidad o clase —surjan con la esperanza de superar un profundo sentimiento de aislamiento y abandono social.

Para FREIRE, la promulgación del amor radical en el aula, por el contrario, busca construir un campo democrático de la praxis crítica, donde las experiencias anestésicas de la alienación se puedan nombrar abiertamente, puedan ser desafiadas, y desmanteladas, creando un lugar para que los profesores y estudiantes traten con más honestidad y eficacia con las diferencias humanas que existen entre nosotros, según vamos descartando las tendencias reaccionarias. Esto también implica un reconocimiento dialéctico de que "hay una oscilación constante de altas y bajas en cuestiones de discriminación: uno tampoco debe creer en el progreso garantizado ni convertirse en fatalista al respecto"¹.

Las diferencias culturales en el aula también son dignas de discusión aquí, en

cuanto a que FREIRE, de nuevo, nos impulsa a mantenernos estables dentro de la tensión dialéctica de las diferencias (diferencias que pueden o bien contribuir a que crezca la curiosidad, la imaginación y la naturaleza inquisitiva o pueden causar la disonancia, la frustración y la ira), cuando a los estudiantes no se les proporcionan oportunidades sustantivas para la expresión u orientación acerca de la sabiduría que existe en sus conocimientos culturales que se ofrece en la práctica de una vida democrática. Por desgracia, con demasiada frecuencia las prácticas hegemónicas de escolarización interrumpen los procesos de despertar democrático, reduciendo el campo de la vitalidad, la receptividad y la solidaridad. En consecuencia, los ambientes del aula que son hegemónicos impiden descolonizar las formas de conocimiento, que se derivan, sobre todo, de las sensibilidades culturales y lingüísticas excluidas de las historias y experiencias de vida de los estudiantes.

Entonces no debe ser sorprendente descubrir que uno de los mayores retos a los que nos enfrentamos los maestros, en nuestros esfuerzos por encarnar la pedagogía del amor de FREIRE, es el establecimiento de la democracia cultural y lingüística en el aula. Esto se parece a la idea de FREIRE de la unidad dentro de la diversidad, que también está en el centro de su teoría sobre la ética de la diferencia y la vida democrática. En el corazón de este concepto existe el reconocimiento de que el proceso de liberación, ya sea en el aula o en la sociedad en general, solo puede aplicarse a través de una visión política, donde no se sacrifica ni la unidad ni la diferencia. Esto es particularmente notable, porque las sociedades ostensiblemente democráticas tienden a exhibir un grado abrumador de homogeneidad y de conformidad, inculcada por un sistema de educación bancaria. Este concepto se extiende a la esfera de la economía, de manera que en los países como los Estados Unidos, en donde lo normal es que existan enormes disparidades económicas, en contra de esta evidencia se presenta a la educación como una garantía de la movilidad social y de la ganancia económica personal.

Por supuesto, la conformidad no reconocida que existe en el aula y la economía se perpetúan a través de las estructuras hegemónicas y los mecanismos sociales contradictorios que acostumbra a los estudiantes a pensar en sí mismos únicamente como poseedores y consumidores individuales, con poca consideración por el bien común o el sentido de la responsabilidad hacia nuestra existencia comunitaria. En conjunto, FREIRE (1970b) se dirigió a esta tendencia del capitalismo de mercantilizar.

En su afán desenfrenado de poseer, los opresores desarrollan la convicción de que es posible para ellos transformarlo todo en objetos de su poder adquisitivo; por lo tanto, he aquí su concepto estrictamente materialista de la existencia. El dinero es la medida de todas las cosas, y las ganancias el objetivo principal. Para los opresores, lo que vale es tener más —siempre más— incluso a costa de los oprimidos que tienen menos o que no tienen nada. Para ellos, ser es tener y ser la clase de los “ricos”.

Esta conciencia en pro de poseer, a menudo se refuerza a través de eslóganes publicitarios y las parafernalias diferenciadoras del mercado que les aseguran fácilmente a los consumidores que son, de hecho, no solo todos diferentes, sino especiales. Esta ideología distorsionada del mercado está integrada en el programa oculto de la educación y la cultura meritocrática del elitismo y el privilegio que prevalece dentro de las escuelas y de la esfera social más amplia.

Por lo general permaneció sin resolver esta inclinación hacia la asimilación del aula, de manera que la descolonización de las formas de conocimiento sencillamente no pueden surgir, en este campo cerrado de la educación bancaria. Además, la fabricación de la creencia insidiosa en la "singularidad de cada individuo" por la industria de la cultura funciona de manera efectiva no solo para frustrar las epistemologías genuinas de las diferencias, sino que también es compatible con las políticas y las prácticas de lo que FREIRE (1970b) llama invasión cultural. A continuación se refirió a

las relaciones entre el invasor y el invadido [que] están situados en polos opuestos. Son relaciones de autoridad. El invasor actúa, los invadidos están bajo la ilusión de que están actuando a través de la acción del otro; el invasor dice sus verdades, los invadidos, a quienes esto se les prohíbe, escuchan lo que dice el invasor.

(Pág. 17.)

Esta relación continúa como una condición general, incluso en las escuelas donde las comunidades de color desean que sus hijos experimenten una mayor conexión con sus tradiciones culturales, las lenguas maternas y las historias de supervivencia. La consecuencia política de la escolarización hegemónica es la negación al por mayor o borrar de las historias comunes, del conocimiento cultural y la autodeterminación política —a menudo reemplazado con intervenciones multiculturales superficiales que poco respetan la dignidad o los derechos humanos de los estudiantes, cuyas historias están indeleblemente marcadas por siglos de genocidio, esclavitud, colonización y explotación económica.

La creciente tendencia de eliminar las diferencias dentro de las escuelas y la sociedad está en sincronía con el aparato hegemónico de la escuela capitalista que una vez impulsó abiertamente el movimiento de americanización en los Estados Unidos y persiste en contorsiones homogeneizadoras de multiculturalismo neoliberal —donde el reconocimiento cultural en la superficie oculta la ausencia de poder. Como tal, la nueva política de asimilación está ligada con las nociones engañosas de "igualdad" y "equidad", que parecen ignorar la desigualdad que existe en la aceleración bruta de la distribución de la riqueza y el poder— un fenómeno antagónico a las expresiones pedagógicas del amor radical o la vida democrática. Por lo tanto, "en la sociedad capitalista contemporánea, el

significado de la igualdad ahora se refiere a la igualdad de los seres autómatas—humanos que, de hecho, están desprovistos de su individualidad” (FROMM, 1964, pág. 15). Esto, en parte, se vincula a la cultura alienante del capitalismo, lo cual resulta en la supresión de las diferencias culturales, por un lado, y la producción de exclusiones sociales, por el otro. Este fenómeno está bien orientado para también infundir una falsa sensación de unidad nacional, basado en una cultura arraigada y generalizada del consumo y el militarismo estadounidense.

Las nociones de sentido común respecto a la igualdad y la diferencia funcionan bien en una sociedad capitalista, con el fin de persuadir a los consumidores haciéndoles creer que son, de hecho, individuos, mientras que al mismo tiempo se adhieren colectivamente a los dictados del mercado. De esta manera, las formas de normalización en masa pueden prevalecer, mientras la mayoría de los miembros de la sociedad impregnada con los éteres de su “singularidad individual”, parecen ser indiferentes. Por lo tanto, no es de extrañar que no haya más protestas y manifestaciones contra la desigualdad de la riqueza o contra las pruebas estandarizadas o la actual normalización nacional del plan de estudios, que parece haber recibido poca oposición, aparte del costo de la implementación. En el nombre de la conformidad, la construcción del conocimiento, el movimiento del cuerpo, la expresión de los sentimientos humanos, e incluso la práctica de la espiritualidad, son cosas miserablemente rutinarias y violentamente secuestradas, dentro de las aulas tradicionales o las instituciones comunitarias que han sido las encargadas de la tarea de la contención pública de las masas.

En oposición directa, FREIRE afirmó el poder revolucionario del amor para animar nuestra enseñanza y crear las condiciones que permitan a nuestros estudiantes experimentar el significado y la práctica de la democracia viva. Las prácticas educativas impulsadas por un amor radical también crean las condiciones en las que los estudiantes pueden explorar críticamente sus historias culturales, lo cual también puede mejorar su expresión individual dentro del aula. El poder detrás de este enfoque pedagógico es que al mismo tiempo que rompe las barreras que aíslan y objetivan a los estudiantes, también los integra en el corazón de la vida aula.

Es mucho más fácil describir las aspiraciones democratizadoras de una pedagogía de amor en estas páginas que practicarlas constantemente. Esto es particularmente cierto, ya que requiere que los maestros corran el riesgo de la vulnerabilidad al forjar relaciones democráticas con sus alumnos, incluso en medio de las luchas políticas externas que les pueden imponer limitaciones pedagógicas y curriculares. Por lo tanto, FREIRE (1970b) considera que la práctica del amor revolucionario en el aula constituye un acto de valor y riesgo, porque esta práctica también debe estar vinculada con el ethos humanizante más grande de la educación.

Hacia una Educación Humanizante

Para superar la situación de la opresión, la gente debe primero reconocer críticamente sus causas, para que a través de la acción transformadora pueda crear una situación nueva, una que haga posible la búsqueda de una humanidad más plena.

Paulo FREIRE (1970b).

Una pedagogía del amor mejor se puede entender como una profunda práctica educativa con propósito, alimentada por una visión política emancipadora que tiene sus raíces en lo que FREIRE (1970b) considera nuestra “verdadera vocación: ser más humanos”. Detrás de la perspectiva de FREIRE hay un compromiso político con el proyecto político aún mayor de humanizar a las escuelas y a la sociedad. Esta conceptualización crítica de la humanidad abarca una comprensión profunda de reflexión e interpretación política de la relación dialéctica que existe entre nuestra existencia cultural como individuos, y nuestra existencia política y económica como seres comunes. De acuerdo con ello, FREIRE entiende el capitalismo como un sistema de producción que niega la humanidad de los trabajadores, fomentando la acumulación mayor de la riqueza material por unos pocos, con poca preocupación por el sufrimiento de los explotados y desposeídos en el proceso. Esta dinámica se repite en toda la sociedad, incluyendo en las políticas y prácticas que conforman las escuelas, ya sean públicas, escuelas particulares subvencionadas o privadas.

Por lo tanto, si los educadores han de participar de manera efectiva con respecto a las dificultades que los estudiantes de las comunidades oprimidas enfrentan, entonces, esto requiere que nuestra comprensión exista más allá de una mera comprensión individualista o psicologizada de nuestros estudiantes, y abrazarlos tanto como seres humanos políticos y comunales con un enorme potencial no solo para el logro académico, sino también con el potencial innato para transformar las condiciones concretas que erosionan su bienestar. Esto requiere que busquemos respuestas dentro de la esfera histórica de las formas económicas, sociales y políticas, para que podamos entender mejor las estructuras y las fuerzas políticas que dan lugar a nuestra humanidad, tal como existe actualmente. En consecuencia, una visión humanizadora de la pedagogía nutre la conciencia crítica y la acción social, de manera que los estudiantes se apartan de las formas de aprendizaje instrumentalizadas y las sustituye con las actividades pedagógicas que encienden tanto su pasión por aprender y su compromiso creativo con el mundo que les rodea.

La misma rica cualidad humanizante que FREIRE llevó a sus escritos también era profundamente evidente en su amor por la vida, la libertad y el aprendizaje; así como las formas en que trató de compartir el poder transformador de este amor en su praxis —ya sea en un grupo pequeño o en un gran auditorio lleno de la gente. FREIRE consistentemente expresó un profundo sentimiento de alegría y

amor por la vida, independientemente de cuán difíciles fueron las condiciones o circunstancias que tuvo que enfrentar, como individuo o en la lucha con los demás. Una vez más, lo político y lo personal aquí se mezclan completamente, en el compromiso que FREIRE expresó consistentemente tanto como una lucha personal para ser libre y una lucha colectiva por la emancipación de nuestra humanidad colectiva. Del mismo modo, instó a los educadores a acoger nuestra labor en las escuelas y comunidades con amor y respeto por nuestros estudiantes, como creadores de su propia vida y co-creadores del nuevo mundo por venir.

FREIRE reconoció que la naturaleza de los seres humanos existía más allá de ser sencillamente seres cognitivos o mentales. La idea de que somos seres integrales abarca una comprensión de nuestra humanidad como combinación de nuestras facultades físicas, emocionales y espirituales, además de nuestra capacidad cognitiva. FREIRE cultiva a través de su mundo una pedagogía que pide que los maestros profundizen su examen del mundo más allá de la superficie de lo que a menudo llamamos realidad. En cambio, él postula un planteamiento con enfoque de problemas, anclado en el diálogo y en un principio radical del amor, por el cual los profesores y los estudiantes podemos llegar a conocernos críticamente a nosotros mismos y al mundo. Dentro de esta práctica pedagógica, FREIRE trató de enfrentarse abiertamente y en consonancia con la forma en que la opresión deshumaniza a los profesores y a los estudiantes por igual. FREIRE se preocupaba por la manera en que incluso los maestros bien intencionados, a través de una falta de liderazgo moral crítico, pueden participar en la desactivación del corazón, las mentes y los cuerpos de los estudiantes —un acto que enajena a los estudiantes, excluye su autodeterminación, y socava su formación política. En lugar de ello, a través de una pedagogía que apoya deliberadamente el despertar de la conciencia crítica, FREIRE trató de romper rígidas prescripciones de los oprimidos y de luchar por la restauración de nuestra humanidad.

Aunque algunos criticaron las ideas de FREIRE por ser irreales o imposibles de promulgar, estas críticas son injustificadas. FREIRE nunca creyó que una pedagogía emancipadora o lucha política podrían mágicamente o al instante transformar nuestra conciencia o el mundo. En lugar de ello, constantemente señaló que para producir cualquier cambio profundo en nuestras vidas, las escuelas en las que enseñamos, y las comunidades en las que vivimos y trabajamos es necesario un trabajo muy duro. Lo que FREIRE creía era que a través del diálogo y las relaciones de lucha, podríamos empezar a invocar el poder humano y las condiciones materiales necesarias para reinventar el mundo que nos rodea. Insistió en que podíamos hacer esto a través de la creación de un nuevo lenguaje y nuevas formas de ser, que tenían que ver con las genuinas posibilidades democráticas y nuestro anhelo por la libertad existencial.

Relacionado con este proceso difícil, FREIRE también a menudo nos advirtió de las dificultades para las que debemos estar preparados, porque a menudo en el mismo momento en que el cambio estructural es palpable, la respuesta reaccionaria puede surgir, enraizada en una negación extrema e inflexible de las posibilidades democráticas. En contraste directo, la pedagogía del amor de FREIRE se oponía diametralmente a tal negación de nuestra humanidad, trabajando por el contrario para crear las condiciones necesarias para la potenciación de la emancipación social a través de una praxis crítica del cuerpo.

La indispensabilidad del cuerpo

Es el cuerpo humano, joven o viejo, gordo o delgado, de cualquier color, el cuerpo consciente, es el que mira a las estrellas. Es el cuerpo que escribe. Es el cuerpo que habla. Es el cuerpo que combate. Es el cuerpo que ama y odia. Es el cuerpo que sufre. Es el cuerpo que muere. ¡Es el cuerpo que vive!

Paulo FREIRE (FREIRE y en FAUNDEZ, 1989.)

FREIRE dejó un legado que habla con pasión respecto a la relación entre el amor, el cuerpo, y el conocimiento. Esto abarca una perspectiva pedagógica plenamente consciente del poder tanto de la disciplina del amor y la primacía del cuerpo en la construcción del conocimiento. La pedagogía del amor de FREIRE está anclada a un entendimiento de que somos seres materiales, y que la idea de amar, en el sentido pedagógico, implica un espíritu de humanización de la vida del aula que apoya el diálogo y la solidaridad, al obrar por el bien común. Según participan más plenamente los profesores y los estudiantes en el proceso del diálogo del aprendizaje comunitario, la materialidad de sus cuerpos también se convierte en aliados justos en la formación y expresión de la conciencia colectiva. De esto FREIRE (1983), dijo, "la verdadera educación encarna la búsqueda permanente de las personas junto con otros para que lleguen a ser plenamente humanos en el mundo en el que existen" (pág. 96).

Acoger el lugar que le corresponde al cuerpo en el aula requiere una visión de los estudiantes como seres humanos integrales. Esta es la visión integral que se niega dentro de la educación bancaria, donde una comprensión más compleja del cuerpo y su significado en la formación intelectual y política de los estudiantes están ausentes. Dado que el enfoque epistemológico se dirige hacia los procesos analíticos, otros aspectos importantes del conocer son ignorados o descartados fácilmente. Como resultado, las voces de los estudiantes y otras expresiones físicas del cuerpo que quedan fuera del registro de la corriente principal son silenciadas o apagadas de manera sistemática. También vale la pena señalar que este fenómeno se basa en un concepto dominante del individuo como un ser psicológico, cuya inteligencia y "fuerza del ego" supuestamente se miden según la capacidad de funcionar, independientemente de las condiciones externas.

Como consecuencia de ello, los educadores preparados según el paradigma

occidental de sí mismo, rara vez poseen la perspicacia política necesaria para desviar el concepto de déficit, para poder comprometerse críticamente con las desigualdades sociales más grandes que dan forma a la vida de las poblaciones históricamente oprimidas. En consecuencia, a los educadores a menudo se les enseña a colocar una gran cantidad de atención en la gestión y el control de las expresiones transgresoras del cuerpo visto como perturbaciones a la pseudo-armonía del aula. Las respuestas autoritarias comunes respecto al aspecto físico del estudiante ignoran el significado y la intención detrás de la conducta del estudiante, que convierte el cuerpo en un objeto que debe consentir a la voluntad del maestro o ser expulsado. En el proceso, se presta poca atención a la relación dialéctica que los estudiantes tienen con su mundo —una relación que para los estudiantes de clase trabajadora de color requiere la navegación constante de los campos de minas de la opresión estructural perpetuada por el racismo, la pobreza y otras formas de exclusión social.

Las condiciones materiales y las historias de nuestros estudiantes se hacen visibles en sus cuerpos. Sus historias de supervivencia se presencian en su piel, en sus dientes, su pelo, sus gestos, su forma de hablar, y el movimiento de sus brazos y piernas. Como tal, los cuerpos son “mapas de poder e identidad” (HARAWAY, 1990, pág. 2) que proporcionan información significativa e ideas de gran alcance respecto a las tensiones, las luchas, y la necesidad que los estudiantes de las comunidades oprimidas tienen de expresarse en el aula. FREIRE (1998a) concluyó, por lo tanto, que no es suficiente confiar en los enfoques abstractos hacia el aprendizaje, donde las palabras y los textos incorpóreos son privilegiados en la construcción del conocimiento. Argumentó que “las palabras que no tienen cuerpo (hechas carne) tienen poco o ningún valor” (pág. 39) para el proceso de la liberación. Lo que le preocupaba aquí era la forma en la que los procesos educativos de distanciamiento provocan una falsa dicotomía que aparta a los estudiantes de su mundo, el único ámbito verdadero en el cual la educación liberadora puede surgir.

Para ello es necesario que los profesores y estudiantes trabajen en carne propia. Esto quiere decir que nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje tienen sus raíces en la materialidad de la existencia humana, como punto de partida para la praxis crítica. FREIRE (1993) argumentó que

Aprendemos cosas respecto al mundo actuando y cambiando el mundo que nos rodea. Es [a través de] este proceso de cambio, de transformación del mundo material del que surgimos, [donde] se lleva a cabo la creación del mundo histórico y cultural. Esta transformación del mundo [está] hecha por nosotros mientras el mundo nos hace y nos rehace.

(Pág. 108.)

Sin embargo, también estaba claro que no hay nada automático o natural en este proceso de cambio social ni es un proceso que solo puede basarse en el

cálculo de la lógica o en la racionalidad fría. Por otra parte, dada la calidad sensitiva del cuerpo que es lo que más da forma a las experiencias y respuestas de los estudiantes ante el mundo, justo o injusto, sus cuerpos constantemente resistirán o cesarán, se ajustarán o se rebelarán, se alegrarán o se desesperarán, en la larga búsqueda humana para ser libres.

El cuerpo humano, además, constituye un terreno político significativo a partir del cual debe surgir todo el conocimiento emancipador. Sin la materialidad del cuerpo, nuestra enseñanza y el aprendizaje se reduce a un proceso de abstracción y fragmentación que intenta hacer que el conocimiento falsamente sea un fenómeno neutral y objetivo, ausente de la historia y de la ideología. FREIRE reconoció que es el cuerpo el que nos proporciona el medio para nuestra existencia como sujetos de la Historia y como agentes políticos empoderados para realizar el cambio. Dentro del contexto de las grandes desigualdades, es especialmente notable que "los cuerpos también son el medio principal por el cual el capitalismo hace su trabajo" (MCLAREN, 1999, pág. xiii). Estamos moldeados y formados por las estructuras, las políticas y las prácticas de dominación económica y la exclusión social, que se insertan de modo violento a nuestros cuerpos en el pantano alienante de una división global del trabajo intensificada. En concierto con Marx, FREIRE entendió que la educación hegemónica se basa en una pedagogía de distanciamiento, que al igual que la de la alienación laboral funciona para distanciar a los estudiantes de sus cuerpos y del mundo natural.

FREIRE (1998a) considera que este distanciamiento del cuerpo es parecido a "ese poder invisible de la domesticación alienada... un estado de distanciamiento refinado, de la abdicación de la mente de su propio ser esencial, de una pérdida de la conciencia del cuerpo, de una 'producción en masa' del individuo, y de conformidad" (pág. 102). El aula tradicional existe como una arena de la domesticación, donde se objetivan el conocimiento abstracto y su construcción, junto con los estudiantes que deben consentir a su función alienante, la racionalidad limitante y el instrumentalismo tecnocrático. En este caso, la producción del conocimiento no es ni histórico ni colectivo ni fenómeno encarnado. Se ignora el hecho evidente de que nuestras vidas se desarrollan dentro de las experiencias vitales del cuerpo y su capacidad sensitiva. "La carne, el aspecto material del cuerpo, es vista como un obstáculo que debe ser superado, negado, y que trasciende" (BECKEY, 2000, pág. 71). Esta visión trascendente hace quedar al margen las necesidades afectivas y relacionales de los cuerpos de los estudiantes que deben soportar, resistir y luchar para llegar a ser libres de los enredos sociales y materiales de una sociedad que los aprisiona, tanto ideológica como corporalmente.

La ausencia histórica del cuerpo en el aula probablemente se debe a los

temores institucionales asociados con el potencial real del cuerpo para la interrupción y la subversión. Por esta razón, un compromiso político para contrarrestar la desincorporación de nuestra humanidad está en el corazón de la pedagogía del amor de FREIRE. Para soportar los enfrentamientos diarios con las fuerzas de la opresión, por ejemplo, FREIRE (1998a) nos instó a

luchar por las condiciones materiales sin las cuales nuestro cuerpo va a sufrir por abandono, por lo tanto que se corre el riesgo de convertirse en frustrado e ineficaz, entonces ya no [seremos] el testigo que deberíamos ser, ya no seremos el luchador tenaz que se cansa pero que nunca se da.

(Pág. 95.)

Sin embargo, lo que falta en los discursos educativos es precisamente esta conexión política del cuerpo con la formación crítica, tanto para los profesores como para los estudiantes. Sin embargo, FREIRE (1993) aceptó la totalidad del cuerpo en el acto de conocer, insistiendo, "Es mi cuerpo entero el que sabe socialmente. No puedo, en el nombre de exactitud y el rigor, negar mi cuerpo, mis emociones y mis sentimientos" (pág. 105).

A pesar de la afirmación de FREIRE, la mayoría de los programas de preparación de maestros rara vez los involucran sustancialmente con la manera en la que las respuestas físicas de los estudiantes pueden servir como indicios significativos para evaluar con mayor precisión sus necesidades académicas. No importa la edad o nivel de grado, los estudiantes pueden experimentar y expresar, abierta o encubiertamente, las respuestas de excitación, frustración, alegría, y su desesperación en su proceso de aprendizaje. FREIRE (1998b) considera que estas emociones son respuestas humanas lógicas, porque "se estudia una ocupación exigente, en el proceso del cual nos encontraremos con el dolor, el placer, la victoria, la derrota, la duda y la felicidad" (pág. 78). Cuando no se tienen en cuenta estas respuestas, las prácticas pedagógicas pasan a la domesticación, silenciando la creatividad y la imaginación arraigada de la sabiduría del cuerpo.

Por lo tanto, como una entidad política y orgánica, el cuerpo juega un papel importante que da sentido a las condiciones materiales y a las relaciones sociales de poder que dan forma a nuestras vidas. Del mismo modo, como praxis del cuerpo que pueda apoyar a los maestros en la construcción de una práctica educativa democrática, donde no se les pide a los estudiantes hacer frente a sí mismos ni entre sí como extraños, sino más bien a través del espíritu del parentesco humano y comunitario, desde el momento en que entran en el aula. Fiel a este punto de vista, una pedagogía del amor busca involucrar dentro de nuestro cuerpo y nuestra carne las historias y conocimientos de los oprimidos, así como las circunstancias represivas que inhiben su voz, su agencia social, la autodeterminación y la solidaridad. Desde esta posición liberadora, FREIRE (1993) habló de nuevo a la centralidad indiscutible del cuerpo en el acto de conocer al mundo:

La importancia del cuerpo es indiscutible; el cuerpo se mueve, actúa, rememora la lucha por su liberación; el cuerpo en resumen, desea, señala, anuncia, protesta, las curvas de sí mismo, se eleva, diseña y rehace el mundo... y su importancia tiene que ver con una cierta sensualidad... contenida por el cuerpo, incluso en relación con la capacidad cognitiva...es absurdo separar los actos rigurosos de conocer al mundo mediante la capacidad apasionada [del cuerpo] para saber.

(Pág. 87.)

Por desgracia, y vale la pena repetirlo, que es el poder de éste sensualismo, con su potencial revolucionario para convocar la disidencia y para nutrir la potenciación de los estudiantes, lo que se despoja sistemáticamente del proceso educativo de la enseñanza hegemónica. En respuesta, la vista de FREIRE respecto al cuerpo es un desafío ante las ideologías conservadoras del control social históricamente asociado con un epistemicidio puritano que considera el cuerpo como el mal, el placer sensual como algo pecaminoso, y las pasiones como corruptoras de la santidad del espíritu—todas las nociones subyacentes reflejadas en las políticas pedagógicas y las prácticas de hoy. Respecto a esto, FREIRE observó cómo la sensualidad del cuerpo queda encadenada y limitada dentro de las escuelas, desalentada de su propia expresión y la libertad de ser.

Del mismo modo, la tradición hegemónica de los cuerpos encadenados también es producto de una tradición educativa arraigada en la convergencia de tres paradigmas dominantes de Occidente, representada por Sócrates, el cristianismo y la psicología del comportamiento. En la tradición socrática clásica, el cuerpo sensual se subordina rápidamente a la mente, mientras que las ideas son privilegiadas por encima de los sentidos (SEIDEL, 1964). En el cristianismo, la separación entre el cuerpo y el alma constituye toda la relación con el aprendizaje. En el modelo conductista, el cuerpo se transforma en un objeto instrumentalizado para ser manipulado y dominado por un estímulo externo, en el proceso del aprendizaje.

Estos puntos de vista respecto a la enseñanza y el aprendizaje han llevado históricamente a las prácticas pedagógicas a practicar la violencia a través de una borrada del cuerpo y la aniquilación de la carne en el acto de conocer. En consecuencia, las desigualdades se reproducen a través de las percepciones y las distorsiones de clase, raza, género, de discapacidad, y heterosexistas, que están incrustadas, consciente o inconscientemente, en las actitudes prevalecientes de los maestros con las mejores intenciones. Implícito en esto están las suposiciones de déficit e ideas preconcebidas debilitantes proyectadas en los estudiantes que son considerados fuera de la corriente aceptada a nivel de clase, raza, patriarcal, hetero-normativa, condición de discapacitado o espiritual. En consecuencia, los estudiantes de la clase trabajadora y de las comunidades racializadas, donde la espontaneidad del cuerpo tiene mayor primacía y la libertad en el acto de conocer, a menudo se espera que sacrifiquen el conocimiento creativo y sensual de sus cuerpos ante una lógica atomizada, abstraída, y

desapasionada de ser. En consecuencia, la sexualidad del cuerpo se reprime como una intrusión no deseada ante el régimen de la vida del aula.

Esta descorporeización condenada comienza temprano en la formación académica de los estudiantes, lo cual resulta en una dicotomía preocupante entre el cuerpo y la mente de los estudiantes en su lectura del mundo. FREIRE (2005) problematizó esta dicotomía, dada la necesidad de los estudiantes de aprender a leer cuerpos, en el curso de su formación política.

Las cuestiones de la sociabilidad, la imaginación, los sentimientos, los deseos, el miedo, el coraje, el amor, el odio, la ira cruda, la sexualidad, y así sucesivamente nos llevan a la necesidad de "leer" nuestros cuerpos como si fueran textos, a través de las interrelaciones que componen su conjunto. Existe la necesidad de una lectura interdisciplinaria de los cuerpos con los estudiantes, para romper con dicotomías, rupturas que son envidiables y que deforman.

(Pág. 52.)

Vale la pena señalar aquí que la propia forma apasionada de FREIRE de estar en el mundo y la variedad de referencias que hizo a la "belleza del cuerpo" y "la inquietud de los cuerpos" también da testimonio de una apreciación de la sensualidad y de la sexualidad del ser humano. Insistió en que "la sexualidad tiene un efecto determinante en el desarrollo de la conciencia y de la razón" (primavera de 1994). En A la sombra de este árbol, FREIRE (1997) se refirió a la "mejora gradual en el rendimiento por parte de los estudiantes, cuando la pedagogía de interrogatorio comenzó a ganar terreno frente a la pedagogía de respuestas, y cuando las cuestiones respecto al cuerpo se abordaron en el Programa de Orientación Sexual" (pág. 62) —un programa que existía durante su cargo como Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo.

Dado el papel importante del cuerpo en el proceso pedagógico, la ruptura epistemológica occidental del cuerpo en la construcción del conocimiento, interfiere dramáticamente con las capacidades de los estudiantes para conocerse a sí mismos, unos a otros, y a su mundo. La visión represiva del cuerpo y de la sexualidad dentro de la educación también sirve para negar, abierta o encubiertamente, los conocimientos culturales de las poblaciones culturales oprimidas, cuya visión epistemológica y expresión del cuerpo en el proceso cultural de su complicidad, pueden diferir sustancialmente de la dicotomización de la corriente principal respecto al cuerpo y la conciencia. En el proceso, esto también puede hacer que los profesores y los estudiantes queden alienados y separados de las formas de sufrimiento humano que existen fuera del alcance limitado de la lente hegemónica, sobre todo si esto se relaciona con la clase, el género, la etnia, la sexualidad, el color de la piel, la constitución física, o las creencias espirituales.

Tomando esto en cuenta, es interesante observar que a pesar de las teorías de desarrollo humano que afirman que somos seres sexuales, incluso en la matriz, el

compromiso serio con la sexualidad humana es reprimido y negado sistemáticamente en el aula de EE.UU. Esto es así incluso en la pubertad, cuando los cuerpos de los estudiantes están experimentando sensaciones aumentadas y confusas. Rara vez los profesores —muchos que no se sienten particularmente cómodos con su propia sexualidad— entablan de modo crítico la cuestión de la sexualidad, más allá de los repetidos clichés respecto a “las hormonas descontroladas”, en referencia a la sexualidad de los adolescentes. En el proceso, se abandona a los estudiantes, no solo pedagógicamente, sino también los dejan a la merced de los medios de comunicación y de los piratas corporativos que, muy deliberada y sistemáticamente, se aprovechan de las poderosas sensaciones, emociones y sentimientos de la juventud. En la cultura de la industria de la publicidad, por ejemplo, los cuerpos adolescentes se buscan por el valor de tipo de cambio que generan en la comercialización de una sexualidad de los adolescentes, que ofrece un exotismo marginal y amplios placeres para los consumidores que son en su mayoría hombres. La mercantilización cosifica y se obsesiona con la complejidad de los organismos juveniles y el alcance de las posibilidades que podrían suponer, mientras a la vez los explotan como carne para el mercado (GIROUX, 1998).

Asustados por su propia ambivalencia y el aspecto físico de los cuerpos de los estudiantes, los responsables de las políticas educativas y los educadores implementan prácticas que sistemáticamente callan la expresión física. Esto limita rígidamente cualquier discusión respecto a uno de los aspectos más significativos de nuestra humanidad. El mensaje está claro: se espera que los profesores y estudiantes abandonen su sexualidad, junto con todos los otros aspectos de sus conocimientos culturales e historias vividas, antes de entrar. Sin embargo, a pesar de las dificultades y penurias que tal silencio presagia para muchos estudiantes —el aislamiento y el aumento de las tasas de suicidio entre muchos jóvenes LGTBI, por ejemplo— las escuelas y los maestros, al igual que la iglesia fundamentalista, funcionan como agentes morales para reprimir la participación del cuerpo, de manera que dejan a los estudiantes desinformados sobre el importante papel del cuerpo en la lucha por la conciencia y la liberación.

Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos institucionales para reprimir y controlar los deseos, los placeres y la movilidad del cuerpo dentro del aula y de la sociedad, los escritos de FREIRE apoyan la idea de que los estudiantes rara vez rinden sus cuerpos por completo ni consienten a las prácticas autoritarias —prácticas que en sí proporcionan el impulso necesario para la resistencia, especialmente en aquellos alumnos cuyas historias dinámicas están excluidas en la educación convencional. En lugar de ello, FREIRE (1970b) reconoce que en su lucha por la libertad, los que son reprimidos, inclusive los jóvenes, “prueban formas de acción rebelde” (pág. 64). Como tal, muchos se dedican a la

construcción de sus propias formas culturales de resistencia que pueden o no funcionar siempre en su mejor interés.

Sin embargo, a menudo, las expresiones de resistencia estudiantil son promulgadas a través de las alteraciones del cuerpo —ya sean prendas de vestir, el peinado, la postura, la forma de caminar, la forma de hablar, el pirsin, y el tatuaje del cuerpo. Estas acciones representan a continuación, no solo los actos de resistencia, sino también las formas diferentes de experimentar, afirmar, y conocer el mundo, algo generalmente percibido por los funcionarios como actos transgresores y perjudiciales para el orden social. En una nota al pie de la página, en la Pedagogía del Oprimido, FREIRE hizo referencia a éste fenómeno.

Los jóvenes cada vez más consideran que el autoritarismo de los padres y los maestros es el enemigo de su propia libertad. Por esta misma razón, se oponen cada vez más a las formas de acción que reducen al mínimo su expresividad y que obstaculizan su autoafirmación. Este fenómeno muy positivo no es accidental. En realidad, es un síntoma del clima histórico... Por esta razón uno no puede (a menos que él [o ella] tenga un interés personal en hacerlo) ver a la rebelión de la juventud como un mero ejemplo de las diferencias tradicionales entre generaciones. Hay algo más profundo aquí. Los jóvenes en su rebelión están denunciando y condenando el modelo injusto de una sociedad de dominación. Esta rebelión con su dimensión especial, sin embargo, es muy reciente; la sociedad sigue siendo de carácter autoritario.

(Pág. 154.)

Tales puntos de vista autoritarios respecto a los estudiantes también son exacerbados por una “nueva forma de política de representación [que] ha surgido en la cultura de los medios alimentados por representaciones visuales degradadas de los jóvenes como criminales, sexualmente decadentes, enloquecidos por las drogas y analfabetos. En resumen, los jóvenes son vistos como una amenaza creciente para el orden público” (GIROUX, 1998)².

Los maestros, cuyos cuerpos están restringidos de manera similar, alienados y domesticados por su lugar de trabajo, están bajo una enorme presión para cumplir con las políticas y procedimientos estrictos respecto a la conducta en la clase, en lugar de emplear enfoques más creativos y humanizantes, basados en las necesidades reales de sus alumnos. Teniendo en cuenta el impacto de las prácticas sin el cuerpo, los maestros suelen experimentar una batalla cuesta arriba en el cumplimiento de los mandatos normalizados, que de forma sistemática elimina a los estudiantes de la ecuación de su propio aprendizaje. Por otra parte, los educadores que luchan en este contexto represivo para implementar las estrategias liberadoras se ven obligados a convertirse en maestros del engaño —diciendo lo que el director o la oficina del distrito desea oír, mientras que a puerta cerrada hacen lo que ellos creen que beneficia a los estudiantes. Por desgracia, tener que cargar con el estrés físico de esta duplicidad puede alejar a algunos de los maestros más eficaces de su vocación elegida, dada la alienación intolerable que esto genera. Mientras que otros, que

simplemente se sienten derrotados o frustrados por la presión, adoptan enfoques más autoritarios para manipular o forzar la cooperación, justifican su decisión con una retórica contradictoria respecto a la necesidad pragmática. Lo que no se puede ignorar es que las prácticas autoritarias del aula no solo "les pone una venda a los estudiantes y los lleva a un futuro domesticado" (FREIRE, 1970b, pág. 79), sino que también aleja la mano de obra del maestro.

El punto de vista de FREIRE respecto al cuerpo también es relevante para repensar la educación universitaria, donde parece que hay poca tolerancia pedagógica para las necesidades emocionales de los estudiantes adultos. "En algún lugar de la historia intelectual de Occidente se desarrolló la idea equivocada de que la mente y el corazón son antagonistas, que el estudio debe ser despojado de la emoción, que el desarrollo espiritual debe evitar preocupaciones intelectuales" (LIFTON, 1990, pág. 29). Esta tradición establece una expectativa de que los profesores y los estudiantes se compartimenten a sí mismos dentro del aula, sin la debida atención a la manera en que la esencia misma de la educación universitaria a menudo está vinculada con los momentos cruciales de la transición de la vida; y más aún para los estudiantes de color de clase trabajadora quienes podrían ser la primera generación que asiste a la universidad.

Al mismo tiempo, se espera que los estudiantes entren a sus estudios o investigaciones como observadores objetivos, distanciados e imparciales, incluso cuando el objeto de su estudio puede estar íntimamente ligado a las condiciones brutales de sufrimiento humano que son una parte de sus historias vividas. FREIRE (1993) argumenta con razón que las expectativas académicas tradicionales de la universidad afirman que "los sentimientos corrompen a la investigación y sus conclusiones, el miedo a la intuición, la negación categórica de la emoción y la pasión, la creencia en el tecnicismo, [que] termina por convencer a muchos de que, cuanto más neutrales somos en nuestras acciones, más objetivos y eficaces seremos" (pág. 106) en nuestra construcción del conocimiento. Por lo tanto, a los estudiantes se les enseña lenta pero seguramente a nivel social a trabajar como académicos sin crítica, descriptivos, "neutros", desapasionados y alienados de su tema de estudio. El resultado suele ser una escolaridad concebida epistemológicamente de una forma profundamente distanciada, carente de las cualidades que componen nuestra humanidad. La desafortunada consecuencia es que el conocimiento sin cuerpo rara vez conduce a los profesores y a los estudiantes a lidiar con la crítica más profunda de las cuestiones morales de la educación, lo que sin duda desafiaría las relaciones sociales y materiales que sustentan el sufrimiento humano y las desigualdades estructurales, en primer lugar.

FREIRE (1983) afirmó que poseemos un cuerpo consciente, indispensable para

la evolución de la conciencia crítica. “Su conciencia, con su ‘intencionalidad’ hacia el mundo, siempre está consciente de algo. Es un estado permanente de avance hacia la realidad. Por lo tanto, la condición del ser humano es estar en constante relación con el mundo” (pág. 146). Las relaciones dialécticas entre el cuerpo y la conciencia, objeto y sujeto, los estudiantes y el mundo son esenciales para una comprensión crítica del mundo y las acciones forjantes que pueden tener consecuencias materiales sobre la vida de los oprimidos. Del mismo modo, FREIRE creía que la transformación de las estructuras sociales y materiales de la opresión no se pueden emprender por la mera abstracción carente de la acción; ni puede la acción emancipadora resultar desprovista del amor que nos mueve hacia la conciencia social. Para FREIRE, el mayor potencial emancipatorio que subyace una pedagogía del amor es la promulgación integral de nuestras facultades humanas —el cuerpo, la mente, el corazón y el espíritu— en nuestras luchas pedagógicas y políticas por despertar la conciencia crítica.

¹ Ver entrevista con Étienne BALIBAR realizada por Clemente PETITJEAN el 15 de abril de 2014, disponible en www.versobooks.com/blogs/1559-a-racism-sin-razas

² Véase GIROUX, H. (1998). Teenage Sexuality, Body Politics and the Pedagogy of Display. Disponible www.henryagiroux.com/online_articles/teenage_sexuality.htm

La concientización: El despertar de la conciencia crítica

La concientización representa el desarrollo del despertar de la conciencia crítica.

Paulo FREIRE (1983).

La pedagogía del amor de FREIRE invita a los educadores a abrazar la lucha por la conciencia crítica y la transformación social como un camino que aún no se ha realizado, que, debido a que se desconoce, debe ser rastreado paso a paso, en nuestra relación orgánica con el mundo y en el proceso de nuestro trabajo como educadores, activistas y líderes revolucionarios. La lucha por el cambio comienza, entonces, en el momento en que los seres humanos se convierten en la conciencia crítica y que a la vez se vuelven intolerantes de las condiciones de opresión en las que se encuentran y empujan hacia nuevas formas de conocer y ser en el mundo. Este proceso indica ese momento de conciencia cuando los individuos en la comunidad experimentan un gran avance y deciden tomar otro camino, a pesar de su futuro incierto. FREIRE (1998a) consideraba que el proceso de concientización era un principio crítico esencial de su pedagogía, en el que se abre el campo para la expresión de la curiosidad epistemológica, por lo tanto, “es uno de los caminos que tenemos que seguir si queremos profundizar nuestra conciencia del mundo, de los hechos, de los acontecimientos” (pág. 55). Del mismo modo, la noción de la conciencia humana de FREIRE, como algo interminable, nos ofrece un sentido de concientización como proceso evolutivo crítico, cuya apertura puede avivar nuestra relación dialéctica con el mundo y nos conduce hacia los futuros emancipadores.

La evolución de concientización o la conciencia social se expresa como eco de la metáfora de que el camino se hace al andar¹. FREIRE, en diálogo con Myles HORTON (HORTON y FREIRE, 1990), habló con firmeza respecto a la conciencia social como un proceso dialéctico que se desarrolla y evoluciona, ya que cada

uno nos enfrentamos, a través de la teoría y la práctica, con las condiciones sociales reales que encontramos y en relación con los demás. En lugar de cumplir con las funciones y estructuras prescritas que oprimen y reprimen a nuestra humanidad, FREIRE (1998a) instó a favor del desarrollo de la conciencia emancipadora, a través de una praxis crítica que requiere nuestra participación continua como ciudadanos y sujetos culturales del mundo. Desde esta perspectiva, el conocimiento y los avances de la conciencia, que informan de manera crítica, emanan y reflejan la experiencia social en evolución de las personas mismas. Y así, afirmó que los momentos de despertar respecto a la conciencia crítica o “el avance de una nueva forma de conciencia en la comprensión del mundo no es el privilegio de una persona. La experiencia que hace posible la ‘brecha’ es una experiencia colectiva” (pág. 77).

Fiel a su propia comprensión del conocimiento como algo histórico, hubo una profundización en la articulación del despertar de la conciencia o concientización de FREIRE, a lo largo de los años. Este es particularmente el caso en sus últimos escritos, donde dió mucho mayor relevancia al papel de los sentimientos, sensaciones y el cuerpo, además del ejercicio de la razón, en la formación de la conciencia. Esto es particularmente evidente en Acción Cultural para la libertad, cuando FREIRE (1998b) afirma que “[l]o importante en la enseñanza no es la repetición mecánica de este o aquel gesto, sino una comprensión del valor de los sentimientos, emociones y deseos... y la sensibilidad, la afectividad y la intuición” (pág. 48). Esta poderosa afirmación del valor de nuestras facultades humanas, más allá de nuestra razón, en la lucha por nuestra liberación es un sello distintivo de la pedagogía del amor de FREIRE. Sus denodados esfuerzos por desafiar la empuñadura necrófila de la escolaridad hegemónica, al mismo tiempo, empujó una nueva racionalidad integral infundida con una comprensión común de la conciencia social, o concientización como un fenómeno vivo de las mujeres y los hombres en pie de lucha.

El concepto de la concientización

Es suficiente saber que la concientización no ocurre en seres abstractos en el aire, sino en los hombres y mujeres reales y en las estructuras sociales, entender que no puede permanecer a nivel del individuo.

Paulo FREIRE (1983).

El concepto de FREIRE respecto a la concientización indica la comprensión de la conciencia crítica y la formación de la conciencia social tanto como un fenómeno histórico y como un proceso social humano conectado a nuestras capacidades comunes para convertirnos en los autores y actores sociales de nuestros destinos. En FREIRE (1983) se distingue lo que él considera que son las tres formas de la conciencia: semitransitiva, transitiva, y transitiva crítica. En el

proceso de la concientización, él creía que la conciencia se somete a un movimiento o evolución que procede, en primer lugar, de la conciencia semitransitiva o de un lugar donde se coloca el foco predominante de los individuos en su supervivencia y su compromiso limitado como sujetos de un proceso histórico más amplio. Aquí los oprimidos pueden tender a ser identificados de forma inadvertida con la ideología dominante, que en nuestra propia supervivencia está ligada con los engaños y los intereses de los poderosos.

FREIRE afirmó que a medida que las personas comenzamos a ampliar nuestra conciencia hacia el mundo, tenemos la tendencia de responder de maneras que reflejan una conciencia transitiva, que se caracteriza por una permeabilidad que aumenta nuestra capacidad de entrar en diálogo con los demás y se extiende más allá de nosotros mismos, más que una mera preocupación por nuestra supervivencia inmediata. Por último, la teoría de FREIRE indica que los individuos se mueven hacia las expresiones de la conciencia transitiva crítica, la cual él caracteriza por una mayor profundidad dialéctica en nuestra interpretación de los problemas y del mundo, aumentando nuestra capacidad de sostener un compromiso crítico en la problematización de las nociones y las condiciones de sentido común, una apertura a reestablecer una visión, a un rechazo de la pasividad y a la capacidad autorizada de practicar la reflexión crítica y el diálogo. Este proceso, él conjeturó, es impulsado a través de la participación en un diálogo crítico y por medio de acciones emancipadoras continuas, en el nombre de la transformación social.

Sin embargo, FREIRE enfatiza que la concientización no se produce de forma automática, ni de forma natural, ni debe ser entendida como un fenómeno lineal en su evolución. En lugar de eso, habló de una conciencia emancipadora que surge a través de un proceso orgánico de compromiso humano, que requiere interacciones pedagógicas críticas que nutren la relación dialéctica del ser humano con el mundo. Esto implica apreciar la tensión dialéctica que se debe conservar, entre la potenciación del individuo y el bienestar democrático de la esfera comunitaria más grande. En una entrevista con Rex DAVIS (1981), FREIRE habló de la importancia de esta dialéctica.

Solo cuando entendemos la "dialecticity" entre la conciencia y el mundo —es decir, cuando sabemos que no tenemos una conciencia aquí y el mundo allá, sino que cuando las dos, la objetividad y la subjetividad, se encarnan dialécticamente, es posible entender lo que es la concientización y el papel de la conciencia en la liberación de la humanidad.

(Pág. 62.)

Al escribir sobre la conciencia crítica, FREIRE también ancla su significado conceptual de concientización basándose en varios conceptos clave. En primer lugar, explica que cuanto más puedan los seres humanos captar la verdadera

causalidad de nuestras circunstancias o condiciones particulares de la vida, con mayor precisión y más crítica será nuestra comprensión de la realidad. Sin embargo, aquí nos dio una advertencia importante. Es decir, lo que se considera cierto hoy en día puede no ser necesariamente cierto mañana. FREIRE postula aquí una teoría histórica y dialéctica respecto al significado que debe ser entendido tanto relacional como contextualmente. A medida que se mueve la historia y las condiciones cambian, así es necesario que nuestras lecturas del mundo cambien, si vamos a permitir esa vida emancipadora. La segunda idea es el resultado de la primera, en la que la conciencia crítica abarca fenómenos o hechos que existen empíricamente o por experiencia dentro de las circunstancias particulares que informan su producción. Como tal, a través de una conciencia crítica del mundo, enraizada en las condiciones sociales y económicas particulares de la vida, podemos llegar más fácilmente a comprender la conciencia y las acciones que ello conlleva como fenómenos correspondientes. Inherente a esta visión del mundo, hay una inseparabilidad entre la conciencia y la importancia relativa que debe ser reconocida y sostenida dialécticamente. Y por último, pero parecido a lo anterior, la naturaleza de las acciones humanas y estructuras de la sociedad corresponden a la naturaleza de las epistemologías predominantes y las ideologías de las estructuras de la vida comunitaria.

La noción de concientización de FREIRE implica la formación orgánica de una relación íntima entre la conciencia, la acción humana, y el mundo que tratamos de reinventar. Pero lo más importante, que él hace hincapié en las circunstancias sociales o comunales que son necesarias en su formación. FREIRE (1983) explicó la profundización de este prise de conscience² de la siguiente manera:

No es y nunca puede ser un intelectual o un esfuerzo intelectualista. La concientización no se puede lograr a través de una carretera subjetivista psicológica, idealista, ni a través de objetivismo... Así como el premio de la conciencia no puede funcionar en individuos aislados, sino a través de las relaciones de transformación que establecen entre ellos y el mundo... [ello] resulta ... en que la persona encara el mundo y con la realidad concreta... Este esfuerzo de la prise de conscience de trascenderse a sí mismo y lograr la concientización, lo que siempre requiere la propia inserción crítica en la realidad con lo que uno empieza a descubrir, no puede ser algo individual, sino algo social.

(Pág. 148.)

Una dimensión política de gran alcance para el proceso de concientización que vale la pena repetir, es que la conciencia crítica, a pesar de que tiene lugar en y surgir de las historias vividas expresadas de cada individuo, no puede evolucionar y transformarse en la ausencia de los demás. Más específicamente, FREIRE argumentó que "no podemos liberar a los demás, la gente no puede liberarse por sí sola, porque las personas se liberan en comunión, a través de la realidad que deben transformar" (DAVIS, 1981, pág. 62). También hay que resaltar aquí que FREIRE entiende muy bien que el concepto de concientización podría ser

fácilmente distorsionado. En primer lugar, a través de una especie de idealismo humanista y subjetivismo liberal que despoja el concepto de su criticidad. El privilegiar subjetivamente produce verdades divorciadas de las condiciones sociales y materiales. En segundo lugar, la objetividad científica reina, privilegiando a las verdades producidas de manera objetiva, divorciadas de las condiciones sociales y materiales. En ambos casos, las formas de conciencia resultan de una dicotomía de la relación sujeto/objeto, en el proceso de conocer, en lugar de un modo crítico de una interdependencia social enraizada entre sujeto y objeto.

Sin embargo, el proceso de la concientización o concientización evoluciona a partir de la relación dialéctica que existe entre los seres humanos y el mundo. Según este punto de vista, llegamos a la conciencia a través de una ampliación de la capacidad de ejercer una racionalidad integral. Una racionalidad en la que el conocimiento subjetivo y objetivo, la mente y el cuerpo, la materia y el espíritu, los seres humanos y el mundo natural coexisten en una danza perpetua, que se resiste a su negación. Contra el punto de esta negación, FREIRE (1998a) argumenta que, "la existencia humana es, de hecho, una tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y la indecencia, entre la belleza y la fealdad del mundo" (pág. 53).

Lo más importante es que es en medio de esta tensión dialéctica en el proceso del aprendizaje donde se desarrolla la curiosidad epistemológica. FREIRE (1998a) a menudo conectaba su comprensión crítica de la concientización con la noción de la curiosidad epistemológica. Él define esta curiosidad como,

cuestionamiento inquieto, como un movimiento hacia la revelación de algo oculto, como una cuestión verbalizada o no, como la búsqueda de una mayor claridad, como un momento de atención, sugerencia, y vigilancia, [que] constituye una parte integral del fenómeno de estar vivo. No puede haber creatividad sin la curiosidad que nos mueve y pacientemente nos hace impacientes ante un mundo que nosotros no hicimos, para añadirle algo que nosotros mismos hicimos.

(Págs. 37-38.)

Entonces el aprendizaje como proceso dialógico crítico para la formación de la conciencia debe abrir el campo para una investigación activa y rigurosa más allá de nuestra simple intuición o corazonada aunque FREIRE (1998a) valora la importante contribución de éstos en el aprendizaje. Pero, en lugar de detenerse allí, nos instó a "construir sobre nuestras intuiciones y someterlas a un análisis metodológico y riguroso para que nuestra curiosidad se convierta en epistemológica" (pág. 48), y al hacerlo, nos permite descubrir aquellas acciones que sirven para la transformación.

A través del diálogo crítico, nuestra "curiosidad se convierte en epistemológica", hay espacio para su expresión, así como la necesidad de considerar rigurosamente su significado, en relación con el mundo. De esta forma, FREIRE

(1998a) mantiene la tensión dialéctica entre dos momentos epistemológicos importantes que favorecen el desarrollo de la conciencia: la necesidad de “estar inmerso en el conocimiento existente como lo es y de ser abiertos y capaces de producir algo que todavía no existe” (pág. 35). Teniendo en cuenta las políticas y prácticas que contaminan los esfuerzos emancipatorios dentro de las escuelas y la sociedad de opresión, FREIRE sostuvo categóricamente que no podíamos dejar atrás nuestra conciencia crítica cuando tratamos con el bombardeo de las nociones de sentido común destinadas a la conservación de las estructuras de opresión recalcitrantes. Como tal, el fenómeno de la concientización también está profundamente informado por nuestra capacidad de entrar en la problematización de la hegemonía.

La problematización

Liberación implica la problematización de su situación en su realidad objetiva concreta de tal manera que al estar críticamente conscientes de ello, también se puede actuar de manera crítica respecto a lo mismo.

Paulo FREIRE (1983).

Solo se puede saber según la medida en que se tiene la oportunidad y la libertad de problematizar las condiciones y realidades en las que estamos inmersos. “Presentar este mundo humano como un problema para los seres humanos es proponer que ‘entren en él’ críticamente, tomando la operación entera en su conjunto, su acción y las de los demás al respecto” (pág. 155). Al entrar en su propio mundo, los estudiantes pueden llegar a ser conscientes de lo que saben en relación con su mundo y también lo que más necesitan saber, con el fin de participar más concretamente, en la realización de sus destinos. Este es un camino hacia una mayor conciencia, donde los estudiantes participan activamente en la tarea de codificar su realidad según la conocen e ir más allá de lo conocido a lo desconocido, para convertirse en creadores de conocimiento y participantes en la fabricación del mundo. FREIRE creía que a través de un proceso de diálogo en curso del planteamiento de los problemas o la problematización, con los estudiantes como sujetos de su propio aprendizaje, la conciencia crítica evoluciona y, como tal, los estudiantes participan orgánicamente en la alteración de sus vidas, como individuos y como seres colectivos. En la pedagogía del amor de FREIRE, los estudiantes aprenden a ejercer su razón de manera que conduzca a la construcción del conocimiento integral, lo que abre la puerta a nuevos interrogatorios y una mayor curiosidad de por qué el mundo es como es y cómo podría ser diferente.

Un aspecto importante de la pedagogía aquí es que los estudiantes encuentren oportunidades genuinas para tener voz y participar democráticamente, en la que puedan pensar más a fondo respecto a las consecuencias de su persona y sus

actitudes colectivas, intervenciones, comportamientos, decisiones, y aún más importante, la relación de éstos a las normas oficiales de conocimiento impuestas por la escolarización hegemónica. Esto implica un proceso de aprendizaje que no depende necesariamente de un plan de estudios específico o determinado por sí mismo, sino uno que está mucho más preocupado por la capacidad de los educadores que crean las condiciones pedagógicas para la problematización, para que los estudiantes puedan cuestionar, deconstruir y reconstruir críticamente el conocimiento sin repercusiones ni represalias, de manera que aumente su sentido de responsabilidad ética hacia ellos mismos y hacia la comunidad.

Inherente a este enfoque de planteamiento de problemas hay un proceso pedagógico que humaniza; en el que, según FREIRE (1983), "ser humano significa participar en relaciones con los demás y con el mundo" (pág. 3). Sin embargo, más allá de la dimensión subjetiva de la humanización, también insistió en que una pedagogía humanizadora guía a los estudiantes "para experimentar ese mundo como una realidad objetiva, independiente de sí mismo, capaz de ser conocida" (pág. 3). De este modo, a través de la participación en un diálogo de planteamiento de problemas, los estudiantes experimentan gradualmente un proceso integral de formación social y política. De este modo, llegan a comprender de manera profunda que los seres humanos son quienes hacen concretamente el mundo y, por tanto, como seres humanos, también deben actuar concretamente para transformarlo. Destacando este punto, FREIRE (1993) sostuvo que

la problematización no es una diversión intelectual, tanto alienada como alienante. Tampoco se trata de escapar de la acción, un modo de disfrazar el hecho de que lo que es real se ha negado. La problematización no solo es inseparable del acto de conocer, sino también inseparable de las situaciones concretas.

(Pág. 153.)

Esta inseparabilidad de las situaciones concretas o las condiciones materiales es clave para entender por qué la conciencia social se profundiza a medida que los estudiantes interactúan entre sí y con su entorno en la dinámica del diálogo crítico. Más específicamente, mediante la participación crítica con el conocimiento oficial o de sentido común, el crear y recrear de ese contenido basado en su participación integral, respondiendo a los retos que esto plantea, salirse del egoísmo al considerar el impacto en los demás, los estudiantes llegan a la pregunta: ¿A favor de qué? ¿A favor de quién? (A. M. FREIRE, 1995). Al discernir las consecuencias sociales y materiales para superar las situaciones-límite, los estudiantes llegan a conocer la esencia de sí mismos como sujetos plenos de la historia, en lugar de ser un objeto para manipular, prescribir, explotar, o dominar.

Son notables dos características importantes relacionadas con la problematización que conviene destacar. La primera es la naturaleza dialéctica de

la relación profesor-alumno, que debe ser confirmada en el proceso dialógico de la problematización; en eso, FREIRE argumentó que los maestros y los estudiantes deben entrar juntos a través del diálogo en el proceso del cambio social, en el cual la concientización tanto de sí mismos y de los estudiantes ocurre simultáneamente en un proceso de interconscientización. Respecto a esto, FREIRE (1983) escribió,

La problematización es sobre todo un proceso dialéctico que sería imposible que alguien lo pudiera comenzar sin estar involucrado en ello. Nadie puede presentar algo a otra persona como un problema y, al mismo tiempo seguir siendo un mero espectador del proceso... En el proceso de la problematización, cualquier paso que da un Sujeto para penetrar en la situación-problema, continuamente abre nuevos caminos para que otros sujetos comprendan el objeto que se está analizando... Cuanto más humildes sean en este proceso, más aprenderán.

(Pág. 153.)

Esta función colectiva o social debe ser absolutamente central en la forma en la que nosotros como educadores, activistas y líderes de la comunidad comprendemos el principio de la concientización de FREIRE.

En segundo lugar está la cuestión histórica; en cuanto a que FREIRE (1998a) firmemente convencido de que "en la medida en que el pasado histórico no se 'problematizó' de manera que pueda ser comprendido de modo crítico, mañana se convertirá simplemente en la perpetuación del hoy" (pág. 102). Para contrarrestar este resultado, se requiere un proceso de problematización que se integre dentro de una praxis crítica de diálogo. Como tal, él creía profundamente que a través de las formas democráticas de participación horizontal, donde residen las relaciones yo-tú de los temas históricos, el amor, la humildad, la confianza y la criticidad sí pueden prevalecer. En este proceso de conocer, los estudiantes aprenden a promulgar la reflexión y la acción en una alianza permanente, a través del proceso comunal del diálogo.

El diálogo y la concientización

Si al hablar su palabra la gente, al nombrar el mundo, lo transforman, el diálogo se impone como el camino por el cual ellos alcanzan significado como seres humanos. El diálogo es por lo tanto una necesidad existencial.

Paulo FREIRE (1970b).

En concierto con las dimensiones gnoseológicas e históricas de la razón, FREIRE (1983) consideraba que el diálogo era indispensable para el acto de conocer el mundo y, por tanto, al proceso de concientización. Es a través de un diálogo crítico que los estudiantes entran juntos en el proceso de la problematización, y, a través de sus intercambios críticos, experimentan importantes avances en los conocimientos que se desprenden de su replanteamiento de las condiciones históricas y contemporáneas. Dentro de este proceso de reflexión, pueden surgir

nuevas acciones que apoyan mejor a los estudiantes para que participen de manera más sustancial en el proceso de su propio aprendizaje, así como mejorar su experiencia de la democracia, dentro de las relaciones culturalmente democráticas centradas en la igualdad y la justicia. Otra forma de pensar en este fenómeno es que a través de la participación en las nuevas posibilidades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes están involucrados en la potencial reconfiguración de las relaciones del poder asimétricas, con el fin de promulgar mayores relaciones horizontales, estructuras y prácticas dentro del aula y fuera de ella.

FREIRE también dio mucha importancia a que los estudiantes experimentaran condiciones en el aula que nutrieran su intimidad con la práctica de la democracia. Él creyó que es a través de un aprendizaje profundamente vivencial e integral de la democracia, en cuerpo, mente, corazón y espíritu, que los estudiantes llegan a entender que la democracia nunca es un regalo y que "la liberación no es un regalo" (DAVIS 1981, pág. 62). Todo lo contrario, la democracia es un proyecto humano colectivo activo que consistentemente debe reconsiderarse, regenerarse, y reinventarse, a través de nuestra vigilancia y el compromiso con las condiciones históricas y materiales reales que afectan a nuestras vidas como individuos y seres culturales. Por otra parte, FREIRE (1983) cree que el clima adecuado para practicar una democracia en formación existe dentro de la apertura del diálogo, donde los hombres y las mujeres puedan desarrollar un sentido de comunidad, de participar en la solución de la vida común. Esto implica una conciencia de responsabilidad social y política, que crece y madura a través de una participación civil significativa y con propósito.

FREIRE afirmó que "la conciencia es la intencionalidad hacia el mundo" (DAVIS, 1981, pág. 58), y el diálogo crítico es el medio por el que se forja la intencionalidad. Por lo tanto, debemos tratar de actuar, pensar y hablar de nuestra realidad de manera que sea coherente con los principios emancipatorios de la vida, los cuales insertan a los profesores y estudiantes en un proceso de mediación en curso. Como un proceso político dinámico, el diálogo crítico también sirve como un medio esencial por el cual podemos lograr una mayor congruencia con nuestros pensamientos y acciones como copartícipes en el mundo. Acerca de esto, FREIRE (1983) postula que como los seres humanos no crean el pensamiento por sí solos, "Ya no hay un 'yo creo', sino un 'nosotros creemos'. Es el 'nosotros pensamos' el que establece el 'yo pienso' y no al contrario" (pág. 137). Esta coparticipación necesaria del Sujeto en el acto del pensamiento crítico constituye una ruptura significativa con el dualismo de Descartes y nos invita a aceptar un entendimiento emancipatorio del conocimiento como una construcción, tanto comunitaria como contextual, dado que debe estar enraizada en las condiciones compartidas que informan a la vida

de Sujetos cognoscentes.

Y, como tal, hay que entender el diálogo como forma significativa de la comunicación y también como proceso activo del aprendizaje que conserva una reciprocidad que no se puede romper. En esta relación recíproca de la co-construcción del conocimiento y el mundo, los estudiantes encuentran verdaderas oportunidades para dirigir su entrada en el diálogo del aula de manera significativa. Esto a su vez pide que los educadores asuman la responsabilidad pedagógica de emplear formas culturalmente apropiadas y creativas para involucrar a los estudiantes respecto al “conocimiento obligatorio” y de acuerdo a las expectativas de la clase, con el fin de garantizar que persista una reciprocidad dialógica en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Una rotura común en esta reciprocidad es precisamente lo que ocurre en el modelo de banca aplicado a la educación o a la formación, donde se espera que el maestro enseñe y que los estudiantes aprendan, sin ningún reconocimiento de que el verdadero aprendizaje es un proceso comunitario, el cual debe ser recíproco si ha de apoyar la formación crítica de los estudiantes y sus comunidades oprimidas. Por lo tanto, se hace más evidente por qué las nociones de déficit de la educación trabajan antidualógicamente y, por lo tanto, frustran el proceso de la concientización, haciendo que los estudiantes sean agentes pasivos en los entornos de aprendizaje tradicionales. FREIRE (1970b) dio a conocer cómo las nociones de déficit afianzan la falsa generosidad, al “ablandar” la dominación de los poderosos, por esencializar los puntos débiles de los oprimidos para justificar una cultura de exclusión y dominación.

De esto, dijo,

La conciencia que domina hace absoluta la ignorancia con el fin de manipular a los llamados “sin cultura”. Si algunos hombres son “totalmente ignorantes”, serán incapaces de manejarse ellos mismos, y necesitarán la orientación, la “dirección”, el “liderato” de aquellos que se consideran a sí mismos como “cultos” y “superiores”.

(Pág. 43.)

FREIRE considera esta absolutización de la ignorancia simplemente como parte de un proceso antidualógico más grande, donde los mitos se normalizan y son empleados por la cultura dominante para suprimir la acción social y la participación cívica de las poblaciones subordinadas. Aquí, él habló de la manera en que el mundo está mitificado por los poderosos, con el fin de garantizar la alienación, la pasividad y la domesticación de los oprimidos. En el proceso, se promulgó una serie de mitos y las correspondientes políticas, prácticas y métodos para impedir la problematización del mundo. En su lugar, las condiciones sociales y materiales de desigualdad, por ejemplo, son tratadas como fenómenos fijos y naturalizados a los que las poblaciones culturales subordinadas simplemente deben adaptarse. FREIRE (1970b) proporcionó ejemplos fuertes de

mitos indispensables para la preservación del statu quo.

[P]or ejemplo, el mito de que el orden opresor es una "sociedad libre"; el mito de que todas las personas tienen la libertad de trabajar donde quieran, que si no les gusta su jefe que pueden dejarlo y buscar otro trabajo; el mito de que este orden respeta los derechos humanos y que, por tanto, es digno de estima; el mito de que cualquier persona que sea trabajadora pueda convertirse en un empresario —peor aún, el mito de que el vendedor ambulante es tanto un empresario como el dueño de una gran fábrica; el mito del derecho universal a la educación, cuando... solo una pequeña fracción llega a la universidad; el mito de la igualdad de todos los individuos, cuando surge la pregunta: "¿Sabe usted con quién está hablando?" sigue vigente entre nosotros; el mito del heroísmo de las clases opresoras como defensores de la "civilización occidental y cristiana" contra la "barbarie materialista"; el mito de la caridad y la generosidad de las élites, cuando lo que realmente hacen como clase es fomentar "buenas acciones" selectivas... el mito de que las élites dominantes "reconocen sus deberes", y promueven el progreso del pueblo, por lo que el pueblo, en un gesto de gratitud, debe aceptar las palabras de las élites y conformarse con ellas; el mito de que la rebelión es un pecado contra Dios; el mito de la propiedad privada como algo fundamental para el desarrollo humano personal (mientras los opresores son los únicos seres humanos verdaderos); el mito de la laboriosidad de los opresores y la pereza y la falta de honradez de los oprimidos, así como el mito de la inferioridad natural de este último y la superioridad de los primeros.

(Págs. 39-41.)

Por lo tanto, FREIRE afirmó que una pedagogía descolonizadora requiere la desmitificación de la realidad para contrarrestar la domesticación de la conciencia, inherente a la educación bancaria. Por ejemplo, uno de los mitos hegemónicos más debilitantes ha sido la visión de la educación como una empresa neutral. En respuesta, FREIRE persistentemente desafió las nociones falsas respecto a la neutralidad dentro de las escuelas y la sociedad que ocultan las estructuras subyacentes de la desigualdad. Él rotundamente argumentó que si estamos en constante interacción con el mundo, es imposible mantener una postura de neutralidad. Por lo tanto, conjeturó, "si somos conscientes o no como educadores, nuestra praxis es para la liberación del pueblo —su humanización— o para su domesticación, su dominio" (DAVIS, 1981, pág. 57).

A pesar de que la propia formación de FREIRE se basó en las raíces intelectuales de la filosofía occidental, su teorización fue más allá de la neutralidad de los principios socráticos de diálogo o del reino de la trascendencia de Platón. Como educadores, activistas, académicos y líderes comprometidos con la lucha por nuestra humanidad, FREIRE creía firmemente que nuestra conexión y el contacto con el mundo es esencial para una política de cambio. Argumentó dialécticamente contra la neutralidad, mientras también convocó la "apertura del futuro", que debe extenderse más allá de las certezas, el sectarismo o el dogma. Para aquellas personas socializadas profundamente dentro del positivismo occidental, esta negación de la neutralidad por un parte y la afirmación de la apertura por otra pueden aturdir la mente. Sin embargo, la postura dialéctica de FREIRE se refiere tanto a los niveles personales como a las políticas de lucha. En

el plano personal, basado en una visión política emancipadora, hay que luchar ferozmente contra las formas de sectarismo o dogma que nos vuelven rígidos y cerrados mentalmente a las posibilidades creativas e imprevistas para lograr el cambio social. Sin embargo, en la arena política, no podemos pretender que la mayoría de las políticas y las prácticas generales no sean obstaculizadas por epistemologías represivas o epistemicidios que, consciente o inconscientemente, se adhieren a los intereses de los ricos y poderosos.

Por lo tanto, no es sorprendente que bajo la apariencia de la neutralidad política, el control benévolo y la conveniencia educativa, muchas de las políticas públicas y las prácticas de la enseñanza (es decir, la verificación, el seguimiento, las estandarizaciones de conocimiento, etc.) perpetúan los privilegios de clase y las estructuras ideológicas racializadas, entre otras formas de exclusión social, que históricamente han hecho la vista gorda a la explotación y a la dominación de la mayoría de la población mundial. Por lo tanto, para pedir la neutralidad o incluso el “equilibrio” en los contextos políticos y pedagógicos, donde la lucha por la descolonización es central para nuestra humanidad, constituye un acto cobarde que abandona falsamente nuestra responsabilidad como ciudadanos culturales comprometidos con la justicia social y una vida culturalmente democrática.

Aún más, FREIRE (1995) vincula a la cuestión de la neutralidad a su discusión sobre la directividad, porque el concepto expone “la imposibilidad de ser neutral en la práctica de la educación” (pág. 18). Para FREIRE, un proceso crítico de la educación implica la transformación y evolución de nuestra comprensión del mundo. Por lo tanto, también implica un movimiento hacia los sueños utópicos críticos, los deseos y los valores. Sin embargo, esto no es ni una visión liberal de la educación que defiende una concepción relativista de la educación ni la búsqueda de una utopía “la la land” donde la vida humana se transforma en un paraíso de libertad sin trabas. En lugar de ello, FREIRE nos advirtió que la democracia nunca está garantizada y constituye un terreno de lucha siempre presente. Como tal, las patologías humanas relacionadas con el poder son siempre una posibilidad real y requieren nuestra vigilancia política. Entonces, nuestro trabajo en las escuelas y comunidades debe defender la claridad y la apertura de la visión política, y una comprensión fundamentada de que los seres humanos deben lidiar permanentemente con esas tensiones dialécticas potentes inherentes al hacer y rehacer la democracia constante.

En oposición directa, la política de la escolarización hegemónica conserva y reproduce las actitudes de la colonización y las prácticas basadas en el conocimiento reificado y las nociones de déficit, donde los estudiantes son iniciados engañosamente para que jueguen los roles prescritos estáticos y limitados, para los cuales sus oportunidades educativas limitadas los preparan

para asumir. No es sorprendente entonces que FREIRE se haya opuesto a la noción del “entrenamiento”, que hace que los estudiantes y los trabajadores sean receptáculos pasivos de un conocimiento fragmentado, especializado e instrumentalizado, en el que no se les permite el espacio para la concientización—un requisito para su plena participación democrática. Este proceso no crítico de la mano de obra es a menudo esencializado y bien apoyado, por razones prácticas, incluso entre las personas que trabajan dentro de las comunidades oprimidas, con la justificación de que necesitan ganarse la vida. FREIRE (1970b), sin embargo, se opuso; porque “a través de tales métodos se dirigen y se manipulan a las masas” (pág. 143) y se frustra su búsqueda de la liberación. Sin embargo, si la preparación para trabajos particulares es acompañada por oportunidades humanizantes para la formación crítica, la participación en la toma de las decisiones, la participación de la comunidad, y un énfasis en un salario digno, tal vez se podría presentar un argumento mejor a favor de tal enfoque, como medida inicial. Por desgracia, los principales programas de “formación” generalmente están asociados con las opciones limitadas, la voz limitada, y los salarios limitados.

En este punto, cabe señalar que la conceptualización de FREIRE del diálogo como algo esencial para una pedagogía emancipadora y la lucha de la comunidad, no siempre se ha entendido o practicado por los que reducirían su pedagogía al método, quitando su intención revolucionaria. Esto es especialmente cierto, dado que los enfoques instrumentalizados o funcionalistas del diálogo desestabilizan los mismos principios que dan sentido y poder a la vida emancipadora.

Para FREIRE, la búsqueda de las respuestas absolutas, formulaciones prescritas, o resultados fijos no es lo que se pretende, cuando los sujetos de la historia entran en comunión con el propósito de la liberación. Esto es así, dado que en virtud de las limitaciones del capitalismo y sus desigualdades ordenadas, nos vemos obligados a descubrir y problematizar los mitos y distorsiones que se unen a nuestra sensibilidad y, desde allí, avanzar hacia posibilidades colectivas a menudo imprevisibles al comienzo de nuestro diálogo en conjunto.

Con esto en mente, otras dos cualidades importantes de diálogo incluyen la voluntad de coexistir con la incertidumbre y aceptar de buen grado las sorpresas que con seguridad tendremos en nuestras reuniones. FREIRE (1970b) consideraba que una capacidad crítica para la incertidumbre y la sorpresa es algo importante para contrarrestar la reproducción hegemónica de la prescripción, donde “cada receta representa la imposición de la elección de uno mismo respecto al otro, transformando la conciencia de la persona prescrita en uno que se ajuste” (pág. 47).

Teniendo en cuenta que todos hemos sido tan condicionados para mantener

expectativas respectivas hacia nuestros estudiantes o de esperar tan poco de ellos, las oportunidades en el aula para expresar su creatividad e imaginación de una manera más fluida y no determinada, puede dar lugar a resultados verdaderamente inesperados. En muchos sentidos, lo que FREIRE entiende es lo que muchos educadores descubren accidentalmente —cuando los estudiantes experimentan realmente con la libertad de pensar sin restricciones y sus imaginaciones encuentran un campo abierto para expresarse, a menudo trabajan mucho más duro y con mayor disciplina, entusiasmo y alegría de lo que lo hacen cuando se ven obligados a usar los modos de enseñanza antidialógicos que los sentencian a regurgitar conocimientos —conocimientos que se abstraen y descontextualizan de sus historias vividas y de su presencia activa. Las tendencias de los maestros tradicionales de control y autoritarismo también reducen el campo de la racionalidad, por las formas prescritas de conocer y las expectativas hegemónicas de rendimiento. Este privilegio de los enfoques prescritos de la educación bancaria, a su vez, disminuye las voces de la diferencia y promueve la exclusión. Es precisamente la transformación de este amortiguamiento y esta pedagogía antidialógica en las escuelas, que informa una pedagogía problematizadora, lo que produce un avance de la formación de la conciencia y de una cultura democrática de voz, la participación y la solidaridad.

Vale la pena señalar que el diálogo que apoya el desarrollo de la conciencia emancipadora no aspira a crear un orden perfecto en el aula o en la sociedad en general, teniendo en cuenta que cualquier sentido de orden epistemológico y material está muy instalado en las sensibilidades culturales y de clase, y por lo tanto, debe permanecer en el terreno comunal de la renegociación constante. En su lugar, la noción de diálogo de FREIRE aspiraba a una conciencia integral de ser, de uno mismo y de los demás, y a un surgimiento de la conciencia, que arma a los maestros y a los estudiantes con la objetividad crítica necesaria para permitirnos a nosotros mismos y a los demás “ser”, para que juntos podamos explorar las consecuencias de las relaciones y sus circunstancias materiales. Este proceso nos ayuda a leer mejor las desigualdades de poder y a descubrir nuevas posibilidades de expresión sin trabas de la humanidad

FREIRE también busca a través de su pedagogía interrumpir el fatalismo deshumanizador inherente en la conciencia de la opresión, porque su trabajo habla de los peligros de permanecer encerrado en ideas hegemónicas preconcebidas internalizados dentro de la deficiencia con respecto al “otro”. Al adaptarse a una identidad de déficit fija e impuesta, FREIRE vio que esta internalización hegemónica se convierte en una fuerza determinante, la desactivación de nuestras capacidades individuales y comunales para liberarnos de las condiciones ideológicas y materiales de la servidumbre que se han proyectado o que se nos han impuesto, a través de las fuerzas hegemónicas de

la represión vinculadas con el racismo, las desigualdades de clase, el sexismo, la discriminación hacia las personas con discapacidad y el heterosexismo.

FREIRE propuso el diálogo como un terreno de complejidades, incertidumbres y ambigüedades, donde hay que arriesgarse a perder las antiguas definiciones de nosotros mismos y del mundo, con el fin de que pudiéramos reinventarlo, de maneras que afirman la agencia social y la potenciación de los más desposeídos. Por lo tanto, él anticipó que los estudiantes a través de un diálogo comenzarían con una interrogación crítica de las suposiciones no examinadas y las nociones de sentido común, por ejemplo, acerca de por qué la gente es pobre, sin hogar o sin empleo, así como las soluciones a la pobreza, empaquetadas y recicladas, basadas en la ignorancia. Tales interrogatorios son importantes, dadas las suposiciones acerca de la pobreza en base a los mitos opresivos —mitos que atribuyen la superioridad, el derecho o privilegio a quienes se les ha concedido la subjetividad completa bajo las normas que conservan los deseos raciales, patriarcales y capitalistas. Un enfoque descolonizador, por otro lado, requiere que enfrentemos lealtades equivocadas a los valores económicos que normalizan o mistifican la pobreza extrema, el encarcelamiento sin precedentes, la guerra perpetua, y una serie de otras condiciones económicamente ligadas al sufrimiento humano.

La indispensabilidad de la Resistencia

Lo que es esencial es que los aprendices... mantengan viva la llama de la resistencia que agudiza su curiosidad y estimula su capacidad de riesgo.

Paulo FREIRE (1998)

En su introducción a la pedagogía de la libertad, Stanley ARONOWITZ (1989) escribe que "FREIRE sostiene que una sociedad humanizada requiere la libertad cultural, la capacidad del individuo de elegir los valores y las normas de conducta que violan las normas sociales convencionales y, que en la política y la sociedad civil, requiere la plena participación de todos sus habitantes en todos los aspectos de la vida pública" (pág. 19). Así, el enfoque dialógico de FREIRE trató de cuestionar los dualismos debilitantes y binarios insostenibles que niegan, polarizan, o limitan las opciones de vida. Sin embargo, violar las normas sociales convencionales implica que, por necesidad, la resistencia o la disidencia deben tener un lugar en la sociedad democrática. Por lo tanto, la resistencia de los estudiantes en el aula requiere un compromiso crítico, ya que juega un papel importante en el proceso de la problematización. En lugar de confrontación o de ser problemático para la construcción crítica del conocimiento, la resistencia sirve como antecedente significativo para la evolución de la conciencia crítica.

FREIRE (1983) creía que no hay problema o acto de resistencia que se pueda

resolver simplemente ignorando, rechazando o tratando de eliminar la resistencia o la oposición, sin caer en el autoritarismo. En su lugar, lo que nosotros como maestros debemos aprender a hacer es cultivar y fomentar el diálogo a fin de crear nuevos campos de posibilidades lo suficientemente grandes como para acoger las tensiones generadas por la resistencia. Esto mejora el campo desde el cual los estudiantes pueden iniciar sus energías en direcciones de investigación emancipadoras, a través de la crítica y la realización reflexiva. Es esta respuesta pedagógica a la resistencia que más apoya la evolución de la conciencia comunitaria, porque la transformación se hace posible a través de un proceso democrático de la participación colectiva, la voz, la solidaridad y la acción que forja nuevas posibilidades.

De acuerdo con ello, un objetivo importante de la pedagogía emancipadora de FREIRE es reemplazar los patrones previamente acondicionados o hegemónicos en la forma en que nombramos el mundo, proporcionando un contexto de desmitologización en el cual los profesores y los estudiantes puedan tener en cuenta las implicaciones políticas de las formas particulares de pensar y sus consecuencias. En el proceso, FREIRE nos pidió que nos alejáramos de las nociones fijas o prescritas de la vida y que fuéramos hacia una comprensión relacional y contextual del conocimiento, la historia, y la comunidad. Esta idea también es relevante para la noción de FREIRE (1993) de una educación crítica, informada por su enseñanza de la alfabetización como una práctica descolonizadora, que para él era “por encima de todo, un compromiso social y político” (pág. 114). En el proceso de la lectura de la palabra y el mundo, FREIRE (2002) también trató de explorar “la relación que prevalece entre la lucidez política... y los diversos niveles de participación en el proceso de movilización y organización para la lucha por la defensa de los derechos, para la colocación del reclamo a la justicia” (pág. 40). Por lo tanto, la capacidad de leer la palabra y el mundo está fundamentalmente vinculada a una lucha política más amplia contra la hegemonía, lo que implica una educación crítica que prepara a los estudiantes para una vida más justa.

Una pedagogía de planteamiento de problemas, con el concepto de FREIRE de la educación crítica como brújula, está destinada a apoyar a los estudiantes para que se conviertan en conscientes de su contexto y de sus condiciones de vida, por lo que se vuelven más conscientes de sus opciones y de su derecho a elegir, como sujetos de sus destinos empoderados. Es en ese momento que FREIRE consideró que los estudiantes se politizan, porque ganan un sentido de conciencia crítica acerca de cómo las relaciones de poder les afectan a ellos y a sus comunidades. Politizarse entonces implica entrar en un proceso de evolución de la conciencia, mediante el cual los individuos se vuelven críticamente conscientes de que su participación activa en el proceso histórico está

directamente ligado a su capacidad de denunciar la injusticia y anunciar un mundo más justo. La resistencia aquí está enraizada en un proceso dialéctico por el cual los estudiantes o comunidades luchan para lidiar con las consecuencias de determinados valores, políticas y prácticas que ponen en peligro su derecho de ser. Por lo tanto, la resistencia es a menudo el precursor antes de que los estudiantes se conviertan en seres más críticamente conscientes y, como tal, también se debe vincular con un derecho a la elección emancipadora.

La pedagogía de FREIRE abarca las condiciones de la pedagogía que apoyan a los maestros, estudiantes y comunidades para introducir intencionalmente en un proceso histórico vivido. Dentro de una pedagogía que apoya el desarrollo de la conciencia crítica también existen los propósitos subyacentes de la potenciación y la autodeterminación que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus vidas y el mundo que los rodea. FREIRE (1983) creía que a medida que los profesores y los estudiantes crecen en el poder de la reflexión y la acción social, también desarrollan “una mayor capacidad de elección” (pág. 16). Este aumento de la capacidad de elección es un requisito fundamental, ya que las comunidades oprimidas se mueven para liberarnos de las viejas elecciones prescritas que nos han entregado los poderosos. Es, por otra parte, a través de la profundización de la conciencia que recuperamos la posibilidad de elegir.

FREIRE también hizo una distinción entre la integración y la adaptación de la formación de la conciencia crítica. Esta explicación conceptual es importante ya que hace alusión a la aversión de FREIRE por el término marginación, porque él no creía que ninguno de nosotros, ya sea oprimido o no, pudiera quedar en los márgenes o fuera de las estructuras del poder. En lugar de ello, insistió en que un objetivo importante de la liberación tenía que ser la plena participación de los oprimidos en la toma de decisiones de las comunidades y las sociedades en las que residen. Ofrezco esta explicación porque el término integración ha perdido su importancia progresiva en lugares como los Estados Unidos, donde el término se hizo más análogo a lo que FREIRE llama adaptación (o en algunos círculos cooptación). Más específicamente, FREIRE (1983) explica estos términos con respecto a la capacidad crítica para tomar decisiones y actuar en interés de la transformación.

La integración en el contexto de uno mismo, a diferencia de la adaptación, es una actividad distintivamente humana. Los resultados de la integración de la capacidad de adaptarse a la realidad de uno mismo, más la capacidad crítica de tomar decisiones y transformar esa realidad. En la medida en que el hombre pierde su capacidad de tomar decisiones y se somete a las decisiones de los demás, en la medida en que sus decisiones ya no son suyas propias debido a que son el resultado de recetas externas, él ya no está integrado. Más bien, se adapta. Él se ha “ajustado”.

(Pág. 4.)

Antes de seguir adelante, es útil tener en cuenta que FREIRE (1983) escribió en

otro lugar que, “en la medida en que una persona actúa más sobre la base de la emotividad que la razón, su comportamiento se produce de forma adaptativa y no puede resultar en un compromiso, porque la conducta comprometida tiene su raíces en la conciencia crítica y en la capacidad de elección genuina” (pág. 20). Sin embargo, una preocupación epistemológica similar se planteó en la medida en que una persona actúa mucho más exclusiva o exageradamente desde el punto de vista de la razón pura, de lo físico, o incluso de la espiritualidad, sin una comprensión integral de la relación de estas facultades humanas en la formación del significado y las cosmovisiones culturales. Por otra parte, según el medio cultural e histórico del que emerge una base de conocimiento y según cómo evoluciona el enfoque particular que se le dé, la expresión de estas facultades humanas también puede ser un eco de las necesidades culturales de los estudiantes, dentro de un contexto pedagógico, donde el proceso de la concientización se considera de suma importancia para la enseñanza y el aprendizaje.

Volviendo a la cuestión de la resistencia, FREIRE (1970a) argumenta que durante las transiciones de época, “la profundización del choque entre lo viejo y lo nuevo promovió tendencia por elegir uno lado u otro; y el clima emocional del tiempo alentó a la tendencia a convertirse en radicales acerca de la elección” (pág. 10). Cuando esto es intensificado puede causar una profunda polarización en la sociedad y también puede conducir a la violencia —ya sea que la violencia sea la violencia del opresor que busca preservar el statu quo o la violencia de la lucha de los oprimidos por crear un avance a través del cual las nuevas condiciones pueden surgir. Este proceso, por supuesto, puede crear una enorme disonancia y resistencia, ya que se habla de la necesidad de un cambio significativo de paradigma. La medida en que los educadores pueden expresar la fe, la compasión y el amor por sus estudiantes, así como crear las condiciones para que todos participen en un proceso de empoderamiento, en última instancia, determinará la manera en que los estudiantes son capaces de moverse a través de su resistencia, cuando se le pidió interrogar a los sistemas injustos de poder y privilegios que pueden implicar a sus propias perspectivas y prácticas del pasado.

Esto requiere que los educadores, preparados para profundizar las dimensiones dolorosas de la opresión personal, inviten a los estudiantes a entrar con ellos en las más justas formas de ser, de pensar y de actuar, todo lo cual puede requerir tanto de los profesores como de los estudiantes tener experiencias continuas tanto de incertidumbre como de cambio, ya que vienen a aprender unos de otros lo que se debe interrogar en el momento. Por otra parte, es importante que los maestros sigan teniendo la mente abierta y flexible en nuestros enfoques pedagógicos, porque nuestras ideas también pueden convertirse en reificadas y

fijas, perdiendo la apertura y la flexibilidad en el endurecimiento de nuestra experiencia, teniendo en cuenta las frustraciones y la impaciencia que podemos pasar dentro de los entornos de la corriente principal educativa.

Vale la pena señalar aquí que el enfoque dialógico de la pedagogía de FREIRE está destinado a ser un proceso tan habilitante para los profesores como para los estudiantes, ya que también está destinado a evitar que los maestros se conviertan en fósiles de nuestras ideas. Esto se logra mejor cuando reconocemos que la enseñanza es igualmente un proceso de aprendizaje para nuestros estudiantes, al igual que un proceso de aprendizaje de los estudiantes con los maestros. Por lo tanto, esta flexibilidad radical es mejor cultivada, como lo vemos en la vida de FREIRE, cuando aspiramos persistentemente en aprender con nuestros estudiantes, a expresar amor y fe en sus interacciones, y, sin embargo, sin miedo de expresar ese “fuego interior” que es alimentado por un amor inquebrantable por la libertad, la vida y el mundo. Este proceso, sin embargo, solo puede proceder de manera efectiva cuando los educadores radicales hayan desarrollado suficiente paciencia, confianza, fe, conocimiento y compromiso con una visión humanizante de la educación.

Esto nos lleva más allá de las fórmulas absolutas, reificadas y fijas de la enseñanza y el aprendizaje, hacia una comprensión dialéctica y un enfoque integral, que es compatible con las prácticas pedagógicas que traen a los estudiantes y al mundo en una relación constante, en el interés de la vida democrática.

Dentro de un enfoque de FREIRE respecto a la educación, entonces la resistencia no se considera como un problema para ser derrotado. En su lugar, una comprensión crítica de la resistencia es un componente esencial para el proceso por el cual surgen nuevos conocimientos y evoluciona la formación política en interés de la justicia. Por esta razón, FREIRE (1983) consideraba que el espíritu de la resistencia es “un síntoma de avance, una introducción a una humanidad más completa [y una] actitud de rebelión como uno de los aspectos más prometedores de nuestra vida política” (pág. 36). Sin embargo, no creía que la auténtica vida democrática pudiera ganarse solo con la resistencia o la rebelión, en esa lucha por nuestra liberación no podría existir predominantemente como la disidencia, sino más bien tenía que moverse también hacia un proceso constructivo de intervención crítica y de reconstrucción de las situaciones concretas. El diálogo, por lo tanto, era para FREIRE la praxis colectiva por la cual se transforma el poder y la promesa de la resistencia en acción transformadora. Así, en lugar de apagar la resistencia por medios de control autoritarios o manipulación, FREIRE nos instó a apreciar que sin la resistencia, el conocimiento transformador es imposible. Es decir, que la resistencia es la clave para la inauguración, en formas más sustantivas, las relaciones asimétricas de poder

dentro de las escuelas y la sociedad y el impacto de las consecuencias opresivas. En esencia, la resistencia puede ser entendida como una coyuntura dialógica donde las situaciones-límite se pueden identificar con mayor claridad y darse a conocer.

Al abrazar el carácter indispensable de la resistencia, llegamos a reconocer su relación con cómo los profesores y estudiantes participan, ya sea para abrir el campo de la racionalidad o para cerrarlo, dependiendo de las lealtades ideológicas, los valores culturales, los privilegios de clase, o las historias vividas. Una respuesta emancipadora a la resistencia, a través de la apertura y la aceptación, amplía el campo de la racionalidad, de maneras que invitan a los estudiantes a mirar más críticamente sus propias actitudes, cómo éstas llegaron a ser, las consecuencias de sus acciones, y las nuevas formas en que se podría responder al mundo, tanto en la teoría como en la práctica. Esto exige un proceso pedagógico que desplaza el foco lejos de tratar de eliminar las oposicionalidades o resistencia ante las formas que incorporan la resistencia a los estudiantes de manera significativa y se fomenta una mayor integración y colaboración. A través de este proceso dialógico, la resistencia y la problematización de la opresión se despliegan, de manera que hacen honor a la dignidad de nuestra humanidad y nos llevan a nuevas relaciones entre unos con otros.

Por otra parte, FREIRE entendía que aunque el poder para denunciar y anunciar ha nacido de la lucha colectiva, también es el resultado de los seres humanos políticamente coherentes e integrales, que deben cada uno llegar a una decisión personal de lucha, dado que cada mujer u hombre revolucionario debe vivir con las grandes alegrías y dificultades que conlleva tal compromiso. Por lo tanto, los revolucionarios o los que están radicalizados son aquellos que, incapaces de persistir en los valores opresivos, las formaciones y las prácticas de la vieja era, se comprometen con su pasión, la razón, la energía vital, y la fortaleza física de la larga lucha histórica por la libertad y, por lo tanto, de auto-determinar su propio destino como seres humanos auténticos, sacarse a sí mismos de las limitadas opciones que se les presentan por el aparato hegemónico de la escolarización.

Sin embargo, la transformación de las condiciones materiales no puede realizarse sin lograr también la transformación de la conciencia, tanto como un fenómeno personal como social. FREIRE consideraba que esto es así, porque la reproducción de las condiciones materiales, ya sea justa o injusta, está indisolublemente ligada a las creencias colectivas y acciones que alimentan su perpetuación. Si tratamos de cambiar las condiciones materiales que oprimen a la mayoría de la población del mundo, entonces debemos reconocer el propósito último de una pedagogía emancipadora que es nada menos que la radicalización

de la conciencia, donde el amor y el compromiso político informan nuestra participación subyacente en la vida comunitaria y la lucha contra nuestra desafiliación y opresión.

La radicalización

Una comprensión más crítica de la situación de la opresión no libera a los oprimidos. Pero la revelación es un paso hacia el camino correcto. Ahora la persona que tiene esta nueva comprensión puede participar en una lucha política por la transformación de las condiciones concretas en las que predomina la opresión.

Paulo FREIRE (2002).

A pesar de su énfasis global sobre el papel de las relaciones sociales en la formación de la conciencia crítica, FREIRE reconoció que cada persona debe encontrar dentro de sí misma y en comunión con los demás ese punto decisivo en su proceso histórico vivido que indica su radicalización como un imperativo de la vida emancipadoras. Esto quiere decir, que la conciencia política y el compromiso de acción no se pueden transferir, de un modo bancario, a los estudiantes o comunidades, no importa cuán oprimidos estén. FREIRE (1970b) abordó este punto al hablar de la cuestión de la liberación como una forma crítica de la praxis.

La liberación es una praxis: la acción y la reflexión de los hombres y las mujeres sobre su mundo con el fin de transformarlo. Los que están verdaderamente comprometidos con la causa de la liberación no pueden aceptar ni el concepto mecanicista de la conciencia como un recipiente vacío que se llena, ni el uso de los métodos de dominación bancarios (propaganda, lemas —depósitos) en nombre de la liberación. Los que verdaderamente se comprometen con la liberación deben rechazar el concepto de banca en su totalidad, y en lugar de eso adoptar un concepto de las mujeres y de los hombres como seres conscientes, y la conciencia como conciencia decidida hacia el mundo.

(Pág. 79.)

Como tal, el desarrollo de la conciencia crítica requiere un proceso de diálogo mediante el cual los individuos, a través de su reflexión personal, el diálogo, la solidaridad y las acciones a través del tiempo, despiertan y evolucionan una fe mayor en su propia agencia social y la capacidad de una formación integral.

Para comprender mejor el poder y las posibilidades de la conciencia emancipadora se requiere que retengamos en su lugar las cualidades dialécticas en que se basa este proceso. Más específicamente, nosotros radicalizamos y somos radicalizados, a través de las relaciones de trabajo y lucha entre sí. Esto, sin embargo, no colapsa al individuo en algo comunal ni lo comunal se hace individual, porque cada uno tiene un campo de la soberanía y autonomía que pesa en el forjamiento de la conciencia crítica. En lugar de los engranajes de la gran rueda de la revolución o el proceso histórico de la evolución, somos, de hecho, los creadores y co-creadores de la vida —ya sea en forma pasiva a través

de la inacción y la sumisión o dar a luz impulsos críticos de la liberación para soportar las estructuras sociales y materiales que afectan a nuestra existencia.

Una pregunta siempre presente, sin embargo, en el proceso de la radicalización es el modo cómo hacemos que la opción sea radical. FREIRE (1983) creía que el hombre o la mujer ética “que escoge una opción radical” no le niega al otro el derecho de elegir ni le impone esa elección al otro. Sin embargo, los radicales tienen “la obligación, impuesta por el amor, de reaccionar en contra de la violencia... en una situación en la que el exceso de poder de unos pocos conduce a la deshumanización de todos” (págs. 10-11). Por desgracia, es precisamente este potencial humano de conocer al mundo de manera crítica y denunciar la injusticia más corrupta aún por la falta de amor a la opresión y la hostilidad del autoritarismo —una hostilidad que funciona para descapacitar la participación individual y colectiva y la potenciación de los que se consideran renegados, dentro del régimen existente.

FREIRE entiende que si la vida emancipadora es de hecho un viaje o camino a lo desconocido, entonces de gran valor, se requiere disciplina y compromiso para denunciar la injusticia y permanecer siempre presente en la lucha más amplia por la transformación individual y social. En lugar de una perspectiva que deshumaniza el resultado de la lucha democrática como algún punto final definitivo o utopía trascendente, FREIRE entendía, a través de su propia vida, que la lucha por la liberación es un proceso evolutivo revolucionario y humano en curso, impulsado por una praxis dialógica, en la que la reflexión en curso, la voz, la participación, la acción y la solidaridad son ingredientes clave para forjar las posibilidades culturales democráticas.

Por otra parte, FREIRE considera esta relación dialógica como algo esencial para el proceso de radicalización y de formación de la claridad política, porque el diálogo crítico proporciona un espacio colectivo en el que nuestras ambigüedades y contradicciones pueden expresarse, criticarse, y transformarse, a través de un espíritu de solidaridad. Este proceso de radicalización implica un profundo compromiso con la auto-vigilancia, sobre todo cuando se deben exponer las contradicciones ideológicas y los privilegios históricos de los educadores liberales; aquellos “que proselitizan respecto a su empoderamiento de las minorías mientras se niegan a desprenderse de su privilegio de blancura y clase, un privilegio que a menudo se deja sin examinar y problematizar y que a menudo se acepta como derecho divino” (MACEDO, 1989).

La radicalización de la conciencia y la lucha política sostenida por la democracia requiere personas que, a través de su compromiso, la claridad política, y el amor por el mundo, son capaces de contener sus impulsos y deseos consumados asociados con el privilegio injusto y la internalización de la opresión, si hemos de alejarnos de los comportamientos autodestructivos o formas de resistencia que

matan que traicionan nuestro anhelo por la libertad. Como tal, FREIRE creía que la razón y la compasión humana deben informar un proceso educativo emancipatorio; pero esto se refiere a una razón y compasión que nacen de un compromiso integral y coherente con el mundo, en lugar de las formas prescritas de sentimentalismo. Como tal, los estudiantes deben encontrar oportunidades para comprender mejor la vida emocional y para practicar la participación con otros en formas orgánicas y creativas, a fin de no verse inmersos en una contradicción y en un conflicto innecesarios. Con esto en mente, FREIRE aconsejó a los educadores radicales a que practicaran la parsimonia en nuestra comunicación, sobre todo cuando la oposición mezquina amenaza con descarrilar las posibilidades de transformación.

Sin embargo, el enfoque persistente de FREIRE respecto a la educación como terreno político de la lucha fue, sin duda, alimentado por su indignación por las estructuras de la opresión y las condiciones de exclusión promulgadas a través de los sistemas de creencias hegemónicas, que deforman sistemáticamente cómo las poblaciones oprimidas vemos nuestras vidas y las condiciones circundantes. Por lo tanto, cualquier pedagogía en el interés de la liberación debe estar orientada fundamentalmente hacia la problematización de nuestra domesticación y la transformación de los mitos que conservan la contradicción de los opresores-oprimidos. Reconociendo la dificultad de tal esfuerzo, FREIRE (1970b) lo compara con el parto; pero implícitamente ligado al proceso de la radicalización a través de su referencia a la aparición de un nuevo ser.

La liberación es por lo tanto un parto y uno doloroso. El hombre o la mujer que emerge es una persona nueva, viable solo según la contradicción de opresores-oprimidos es reemplazada por la humanización de todas las personas. O, por decirlo de otra manera, la solución de esta contradicción nace de nuestra labor colectiva que trae al mundo este nuevo ser: ya no opresor ya no oprimidos, sino humanos en el proceso de lograr la libertad.

(Pág. 49.)

Sin el apoyo de una conciencia de la radicalización, como educadores que continuamente tenemos que lidiar con las fuerzas represivas de la escolarización, es imposible apoyar la imaginación, la creatividad, y los sueños de nuestros estudiantes. Con el fin de apoyar los sueños de emancipación de los demás, debemos creer en la posibilidad de nuestros propios sueños y cultivar un sentido profundamente encarnado de cómo movernos con una conciencia evolutiva de la libertad a través de nuestras vidas. FREIRE (1983) también se creía, basándose en las palabras de Karl Mannheim, que en el centro del proceso de la radicalización está la necesidad de desarrollar "un estado de ánimo que puede soportar la carga del escepticismo y que no tiene pánico cuando muchos de los hábitos de pensamiento están condenados a desaparecer" (pág. 33). Lo que no se puede perder aquí es que la lucha social en medio de la opresión requiere que seamos

capaces de estar de pie de modo independiente, si es necesario.

Por lo tanto, el proceso de la radicalización y, por lo tanto, la educación crítica, debe lidiar con ambos procesos individuales y sociales de transformación. En eso, el individuo y la sociedad deben ser entendidos como dialécticamente indivisibles en la conceptualización de la vida emancipadora de FREIRE. Por otra parte, esta relación dialéctica de los seres humanos y el mundo está plenamente en concierto con la visión pedagógica de FREIRE respecto a la conciencia, como una poderosa fuerza política de mediación en el aula y en el mundo.

La humildad, como una cualidad indispensable de una pedagogía del amor, también es indispensable en el proceso de nuestra radicalización. FREIRE (1983) vincula esta calidad a la idea de que los individuos radicalizados somos Sujetos en la medida en que somos capaces de percibir con humildad tanto nuestras contradicciones históricas y personales de una manera cada vez más crítica. Como tal, no podemos considerarnos “los propietarios de la historia”, sino más bien en una comunión necesaria con los demás “para participar creativamente en el proceso de las transformaciones más exigentes con el fin de facilitar y acelerarlas” (pág. 12). De este modo, como FREIRE lo ilustra en repetidas ocasiones, podemos llegar a ser ejemplos en vida de seres éticos, mediante la participación de nuestros conflictos y contradicciones en formas que nos permitan crecer en conciencia y aplicar nuestra conciencia crítica frente a la acción colectiva, para mejorar el mundo.

La cuestión de la fe en uno mismo y en los demás es otro principio de la pedagogía de FREIRE que afecta el proceso de la radicalización; porque la fe, junto con un amor profundo y duradero por la vida, comprende una premisa fundamental significativa para la promulgación de la esperanza radical, en nuestra enseñanza y vida. Este sentido de fe radical está estrechamente ligado con nuestras capacidades pedagógicas y políticas para creer en esas condiciones sociales y materiales de liberación que aún no somos capaces de ver en el reino material. En esencia, es la fuerza política generada a través de nuestros esfuerzos colectivos la que nos proporciona el ímpetu para luchar por la justicia social en las escuelas y la sociedad. Esta fe radical, por otra parte, emerge a través de nuestra creencia fundamental en las posibilidades radicales de nuestra reinvención colectiva.

Sin un profundo sentido de fe en lo que podríamos lograr juntos, es difícil vivir con un sentido crítico de la esperanza en el futuro. Esta comprensión de la esperanza radical, que tiene que estar enraizada en las posibilidades humanas concretas, es la base de la filosofía y la forma de vida de FREIRE. Y es esta esperanza crítica y la fe en la vida que nos ofrece una vía por la cual podemos vivir, dialécticamente, en lo que existe ahora y lo que podría existir en el futuro venidero, a través de nuestro constante amor, compromiso y trabajo. Para FREIRE,

esta esperanza radical se desarrolla en conjunto con la formación de la conciencia crítica y nuestra radicalización, al empujar contra ideologías y estructuras debilitantes que intentan sofocar nuestros sueños emancipatorios. Con cada momento transformativo en el aula o en el mundo, nuestra determinación pedagógica liberadora se hace más fuerte, según nuestro compromiso de amor se profundiza nuestra gracia política madura, en el proceso de nuestra práctica colectiva en curso, como educadores, activistas, o líderes de la justicia social.

Este proceso de radicalización nos predispone a reevaluar constantemente nuestras vidas, actitudes, comportamientos, acciones, decisiones y relaciones en el mundo. Es a través de este proceso dinámico de cambio que la concientización se desarrolla y evoluciona, al participar con valentía para enfrentar las fuerzas opresivas que afectan a nuestras vidas, interviniendo con mayor confianza y fuerza. Al confrontar juntos los riesgos inherentes en nuestra radicalización, dejamos de entregar nuestras vidas, nuestros hijos y nuestras comunidades a las decisiones de los demás. Inseparables aquí son el compromiso político y la responsabilidad necesaria para luchar por la liberación, por lo que nuestros destinos están directamente en nuestras propias manos.

La cualidad dinámica de la conciencia

Nuestra comprensión del futuro no es estático sino dinámico, y estamos convencidos de que nuestra vocación de grandeza y no nuestra mediocridad es una expresión esencial del proceso de humanización en la que estamos insertados. Estas son las bases de la no conformidad, por negar la renuncia destructiva frente a la opresión. No es por la renuncia, sino a través de una capacidad de indignación frente a la injusticia mediante la cual nosotros nos afirmamos.

Paulo FREIRE (1998a).

Para comprender mejor la cualidad dinámica de la conciencia y su evolución crítica, es útil recurrir de nuevo a la noción de lo inacabado de FREIRE. Es esta dimensión epistemológica de su pedagogía que apunta a la cualidad dinámica y cambiante de la vida humana, la historia y la conciencia humana. A medida que las condiciones cambian en el mundo social y material, así también se desplazarán las actitudes, creencias y prácticas, de acuerdo con nuestro compromiso crítico persistente, en el cuerpo, la mente y el corazón, para crear las condiciones necesarias para desarrollar un proceso de descolonización. FREIRE (FREIRE y FAUNDEZ, 1989), sin embargo, señaló la complejidad de este proceso.

Este proceso de descolonización de las mentes de las personas es más lento de lo que se tarda en sacar al colonialista. No es un proceso automático. La presencia de los colonialistas como una sombra alojada dentro de los pueblos colonizados es más difícil de manejar porque, cuando la sombra del colonialista se expulsa, el pueblo debe, por así decirlo, llenar el espacio que antes ocupaba, con su propia libertad, que es decir, su toma de decisiones, su participación en el redescubrimiento de su sociedad.

(Pág. 95.)

Por lo tanto, FREIRE nos recuerda que debemos permanecer conscientes de la flexibilidad y de la apertura que la vida emancipadora requiere de nosotros, con el fin de lidiar con el proceso de descolonización y, al hacerlo, también abrazar lo inacabado de nuestra existencia como un aspecto esperanzador de la humanidad. Este sentido de esperanza se ve reforzado por el conocimiento de que la opresión no existe como un sistema cerrado o absoluto y, como tal, siempre existen las posibilidades de la transformación, para quienes se atreven a retroceder ante las falsas ilusiones que se hacen pasar por un sentido común impenetrable. Acerca de esto, FREIRE (1983) escribió,

Si este mundo histórico-cultural fuera un mundo creado, un mundo terminado, ya no sería susceptible a la transformación. El ser humano existe como tal, y el mundo es un lugar histórico-cultural, porque los dos se unen como productos no terminados en una relación permanente, en la que los seres humanos transforman al mundo y se someten a los efectos de su transformación.

(Pág. 147.)

Al mismo tiempo ligado a nuestro estado inacabado está el concepto de duración cultural. Como era de esperar, FREIRE (1983) explica que el significado de duración, no es la permanencia sino más bien la "interacción entre la permanencia y transformación" (pág. 152) o la tensión dialéctica permanente entre permanencia y cambio. Esta interacción dialéctica asociada con una conciencia libertaria es un concepto importante para esta discusión, ya que implica un proceso de evolución continuo de la existencia humana y, por lo tanto, requiere que nuestros esfuerzos pedagógicos y políticos se fundan en las condiciones concretas que informan su necesidad. Al considerar la dinámica de la concientización, FREIRE señaló también que las sociedades se mueven a través de una variedad de épocas. El paso de una época a otra se produce a través del proceso de la intervención humana que por un lado empuja en contra de los temas, las creencias y las prácticas de la vieja época y por otro reinventa nuevos temas, creencias y prácticas, que se mueven hacia adelante el proceso de la imaginación humana. Sin embargo, para participar verdaderamente e intervenir eficazmente en este proceso evolutivo, los seres humanos tienen que ser capaces de percibir críticamente las condiciones que dan forma a nuestras vidas. FREIRE (1983) de nuevo nos ha recordado que "una sociedad que comienza a moverse de una época a otra requiere el desarrollo de un espíritu crítico especialmente flexible" (pág. 7). Esto es particularmente así, dado que a medida que las contradicciones profundizan entre, digamos, una época de dominación y una época de liberación:

la "ola" se hace más grande y su clima cada vez más emocional. Este choque entre un ayer que está perdiendo relevancia, pero que todavía trata de sobrevivir, y un mañana que está ganando sustancia, caracteriza la fase de la transición como un momento del anuncio y un tiempo de decisión. Solo es así, sin embargo, en la medida en que las decisiones son el resultado de una percepción crítica de

contradicciones reales y se pueden transformar en acción.

(Pág. 7.)

Esta comprensión de la evolución crítica de la historia como un proceso dinámico, que se mueve de una época a otra, es valiosa para los educadores críticos que están comprometidos para lograr nuevas condiciones sociales y materiales que se caracterizan por los valores humanizantes de la liberación. Sin embargo, la única utilidad de este conocimiento es la medida en que los educadores, activistas y líderes de la comunidad entienden que esta “dinámica de transición implica la confusión de flujo y reflujo, avances y retrocesos. Y aquellos que carecen de la capacidad de percibir el misterio de los tiempos [puede] responder a cada retiro con una desesperanza trágica y con un miedo generalizado” (FREIRE, 1983, pág. 9).

De acuerdo con ello, FREIRE pidió una mayor maduración individual y colectiva en la pedagogía y la política de la lucha. Esto requiere un enfoque radical hacia el cambio institucional y social —uno que no tiene un compromiso emancipador, ni fe en el pueblo, ni tiene esperanza de transformar los contingentes tanto en términos absolutos o inmediatos. En su lugar, se trata de una política de lucha que reconoce (1) el vaivén humano de dinámica evolutiva de la transformación; (2) que existen diferentes momentos de la larga trayectoria de lucha política; y (3) la necesidad de estrategias y tácticas fundamentales enraizadas en las condiciones históricas y la vida cotidiana de las comunidades oprimidas. Esto requiere una actitud pedagógica basada en la reflexión, la autocrítica, y una disposición para cambiar. De esto, FREIRE (1998a) escribió,

cuanto más reconozco mi propio proceso y actitudes, y percibo la razón detrás de esto, más soy capaz de cambiar... en realidad no es posible que alguien se imagine a sí mismo/a sí misma como sujeto en el proceso de convertirse en [críticamente conscientes] sin tener al mismo tiempo una disposición a favor del cambio.

(Pág. 44.)

A medida que se acercan a las nuevas épocas las condiciones sociales comienzan a cambiar. Cuando se producen cambios radicales en los individuos y en el mundo, FREIRE (1983) cree que estos también pueden provocar mayores casos de conciencia de en sí mismos, ya que los nuevos climas culturales comienzan a emerger. La tarea en estos momentos es llegar a percibir lo viejo de nuevas maneras, a medida que empezamos a vernos a nosotros mismos y a la sociedad desde un nuevo punto de vista. De esta manera, nos damos cuenta de las nuevas posibilidades que tal vez no habíamos visto antes. Este es también el punto en el proceso de la radicalización donde la desesperanza comienza a dar paso a la esperanza como optimismo crítico:

coincide con una percepción cada vez más crítica de las condiciones concretas de la realidad. La sociedad ahora se revela como algo inacabado, no como algo inexorable dado; se ha convertido en un

reto en lugar de ser una limitación sin esperanza. Este nuevo optimismo crítico requiere un fuerte sentido de responsabilidad social y la participación en la tarea de la transformación.

(Pág. 13.)

Es un error, sin embargo, interpretar la noción de FREIRE respecto a la conciencia como un proceso lineal que se mueve de la conciencia a la inconsciencia o hacia alguna totalidad revolucionaria o un futuro democrático o utópico final. Más bien puede entenderse mejor como un proceso epistemológico en espiral que emana de nuestros compromisos individuales y colectivos respecto a nosotros mismos, a otros y al mundo. Como tal, la conciencia se mueve a través de capas de conciencia entrecruzadas, a fin de salir, una y otra vez —según las circunstancias sociales y las condiciones humanas— como fuerza histórica dinámica y expresión emancipadora de nuestra humanidad, lo cual puede transformar y ser transformado por nuestra orgánica participación en el mundo. Es precisamente la calidad dinámica de la conciencia lo que hace que sea posible el camino de las nuevas posibilidades para la lucha política y social.

Para FREIRE, la concientización implica una conciencia crítica más allá de los dualismos positivistas o las adherencias epistemológicas a cualquiera de las conceptualizaciones de la vida. En lugar de eso, nace de nuestra capacidad humana para discernir críticamente las complejidades y contradicciones de nuestra condición humana y entrar en un proceso dinámico de cambio social. Esto implica epistemologías de la diferencia que se dedican abiertamente a la relación entre los opuestos de tal manera que se niega la negación misma, algo típico en las conclusiones descontextualizadas, reduccionistas, e instrumentalizadas de las reivindicaciones hegemónicas. La pedagogía de FREIRE apunta hacia la facilitación de una conciencia dinámica y con un propósito que contrarresta el programa oculto de asimilación en el núcleo de la enseñanza hegemónica.

Por lo tanto, la adhesión a un conjunto prescrito de expectativas rígidas o resultados de los estudiantes es un impedimento importante para la evolución del conocimiento emancipador, porque niega todo conocimiento que exista fuera de su reclutamiento obligatorio y, por lo tanto, no solo silencia las voces de los estudiantes, sino también restringe su derecho de participar activamente en el proceso de su propio aprendizaje. En la articulación de FREIRE respecto al modelo bancario, es esta fuerza humana dinámica la que redujo rápidamente las políticas y las prácticas escolares autoritarias. Por el contrario, trató de abrir el campo en el que la participación activa de los estudiantes y el profesor se convierte en una fuerza dialéctica vital para la construcción del conocimiento y la transformación del mundo. Se trata de una pedagogía participativa y abierta a la expansividad de ser, la pasión de la existencia y la naturaleza evolutiva de los seres humanos por construir nuevos conocimientos, a través de nuestra presencia, nuestras

relaciones y las acciones que llevamos a cabo en nuestra búsqueda por conocer el mundo. FREIRE (1998a), por otra parte, consideraba que el proceso de la conciencia nos proporciona los medios por los cuales podemos experimentar la unidad dinámica entre el contenido de nuestra enseñanza y el proceso de nuestro conocimiento.

Es también a través de la calidad dinámica de la conciencia que podemos llegar a comprender mejor lo que FREIRE entiende por la unidad dentro de la diversidad. En eso, sin importar nuestros valores culturales y las diferencias epistemológicas, todos estamos comprometidos con la construcción de los significados, contribuir a la existencia dinámica de nuestra humanidad compartida, y luchar contra las fuerzas que niegan nuestra humanidad. FREIRE (1997) consideró las estructuras recalcitrantes de la opresión del enemigo común en todas las poblaciones oprimidas, afirmando que a través de las posibilidades dinámicas de una conciencia emancipadora, las dificultades de trabajar a través de nuestras diferencias podían reconciliarse. En *Pedagogía del Corazón*, explicó su razonamiento:

Si digo unidad dentro de la diversidad, es porque, incluso aunque reconozco que las diferencias entre las personas, grupos y etnias puede hacer que sea más difícil trabajar en la unidad, la unidad sigue siendo posible. Es más: se necesita, teniendo en cuenta que los objetivos de los diferentes grupos luchan por coincidir. La igualdad de los objetivos y la unidad puede hacer que sea posible aun con la diferencia. La falta de unidad entre la "diferencia" conciliable ayuda a la hegemonía de la "diferencia" antagonica. Lo más importante es la lucha contra el enemigo principal.

(Pág. 85.)

FREIRE esperaba que la política de la unidad dentro de la diversidad podría ayudar a que lucháramos mejor colectivamente contra las fuerzas opresoras que buscan homogeneizar culturalmente a las escuelas y la sociedad, mediante la interrupción de la expresión creativa, la formación cultural y el bienestar material de las poblaciones racializadas.

La opresión, a continuación, puede ser entendida como una fuerza violenta — ya sea física, psicológica, o política, que intenta reprimir nuestra inclinación humana innata de aprender, crecer, innovar y crear de diversos centros culturales de conocimiento, a través del cual brotan las nuevas expresiones de nuestra la humanidad diversa. Una conciencia emancipadora emerge luego de esta inclinación humana por la curiosidad y la imaginación, por lo que soñamos y por medio de nuestras acciones manifestamos nuestros sueños, en la materialidad de la vida cotidiana. Comprometerse con el bien común y el respeto por la dignidad de toda la vida es la medida subyacente por la que se actualizan los sueños emancipatorios, dentro de los contextos culturales particulares en las que éstos se presenten.

No hay duda que lo que subrayó la pedagogía de los oprimidos de FREIRE, fue

un compromiso inflexible con los oprimidos y una fe ilimitada en la universalidad de nuestra supervivencia, la fuerza motriz humana que subyace en las luchas liberadoras sin importar nuestras diferencias culturales. Por lo tanto, solo a través de un diálogo permanente y el respeto por las voces y la participación de los oprimidos y nuestra propia autodeterminación y autoformación, puede la educación trabajar por el interés de la vida democrática cultural. Esto supone un parentesco y solidaridad humano compartido que desplaza las preocupaciones unitarias respecto a nuestras particularidades culturales, al ámbito dialéctico donde la conciencia política emancipadora abre el campo de la unidad dentro de la diversidad para que se desarrolle como valor humano compartido.

En esencia, el proceso de concientización actúa como una fuerza transformadora significativa entre las diferencias culturales y la universalidad humana. Aquí yace el cambio paradigmático de FREIRE de partir del compromiso con la asimilación y lo binario en las diferencias culturales a un paradigma dialéctico, donde tanto las particularidades y las universalidades son esenciales, no solo para la emancipación humana, sino a nuestra propia supervivencia en el planeta. En este sentido, una de las características más significativas de la idea de FREIRE respecto a la conciencia y su papel en la educación incluye una nueva articulación política de las fuerzas relacionales y creativas de la conciencia, de la cual co-creamos un campo dinámico de posibilidades para ser incorporados en la teoría y la práctica. Aquí reside en el poder de una pedagogía que plantea los problemas que problematizan todo lo que frustra nuestra libertad de ser y las luchas por la restauración de nuestra humanidad.

Sin embargo, sería erróneo pensar que la noción de diálogo de FREIRE se enfoca exclusivamente en las estructuras sociales más grandes de la sociedad, como lo sería que redujéramos este poderoso concepto meramente a otro método instrumentalizado de enseñanza en la alfabetización. Ambos puntos de vista rompen la tensión dialéctica y el potencial transformador que están en el corazón mismo del diálogo crítico.

Por lo tanto, la filosofía de la educación de FREIRE nos invita a participar en la política como pensadores dialécticos en el aula y en nuestras comunidades. El proceso colectivo de lucha está inextricablemente ligado a la lucha individual que cada uno de nosotros está dispuesto a llevar a cabo en nuestra propia vida. En repetidas ocasiones, los escritos de FREIRE son testigos del despliegue y la profundidad de sus ideas filosóficas, conjuntamente con sus debilidades, luchas y contradicciones personales. La idea de que somos seres históricos, que el conocimiento evoluciona en la historicidad, y que el poder de nuestras experiencias de vida debe ser cultivado como fuente de conocimiento y la comprensión de sí mismo, son cosas fundamentales respecto a las muchas opciones que FREIRE tomó, durante la evolución de su vida como teórico, amante

de la vida, estudiante inquieto, curioso, un hombre y un camarada político en el mundo.

El educador y la aparición de la conciencia

Mientras que la educación bancaria anestesia e inhibe el poder creativo, la educación que plantea problemas implica una revelación constante respecto a la realidad. La primera mantiene la sumersión de la conciencia; mientras que esta última se esfuerza para que aparezca la conciencia y la intervención crítica sea una realidad.

Paulo FREIRE (1970b).

FREIRE instó a los educadores y dirigentes revolucionarios a que aceptaran el trabajo de la enseñanza, tanto como proceso personal como colectivo. Con el fin de crear las condiciones para el genuino fortalecimiento de los estudiantes, los educadores tenían que abarcar también la lucha por su propio poder personal y colectivo. En este sentido, FREIRE entendía que la lucha pedagógica para la transformación de las condiciones materiales tuvo que ser conceptualizada en relación con la formación de la conciencia crítica. Y este proceso pedagógico solo podía ser promulgado por los educadores que estaban comprometidos con un proyecto más amplio de transformación social. Esta decisión política fue evidente en la vida de FREIRE y a lo largo de sus escritos, en los que su pedagogía del amor se basa en una ética y una práctica comprometida con una visión emancipadora, que se hace posible a través de una creciente conciencia política a favor de la libertad.

FREIRE entendía que esto implicaba una opción radical que había que tomar. Nadie puede obligar a nadie a asumir los riesgos ni a trabajar por un compromiso transformador. Tenía que ser una decisión profundamente sincera y radical que cada educador tenía que tomar dentro de sí mismo. A este respecto, FREIRE fue muy reflexivo, abierto y aceptó las dificultades y riesgos que tal decisión significó en la vida de los educadores radicales. Un verdadero compromiso con la justicia social debía implicar un compromiso serio, anclado en el conocimiento de lo que esta opción requiere de nosotros —un compromiso interno tanto con la integridad personal como con una solidaridad vivida, en nuestra vida personal, y en nuestras relaciones pedagógicas y políticas.

Se podría decir que FREIRE (1995) consideró que su trabajo como educador era una llamada hacia un camino de liberación y hacia una vocación emancipadora, que servía como una expresión de su razón de ser en el mundo como sujeto histórico y ser político. Con esto en mente, también reflexionó sobre lo importante que es tener claro nuestro propio propósito para que podamos tomar las riendas de nuestra praxis:

En mi caso, yo estoy en el mundo porque me gustaría llevar a cabo mi tarea de contribuir a

cambiarlo. Descubrí eso muy temprano en mi niñez. No podría haber llegado al mundo con el fin de preservar el mundo tal como es. Yo no creo en la inmovilidad de la historia. Quiero hacer alguna contribución al cambio, a la transformación ya que es mediante la transformación que lo mejoramos.

(Pág. 19.)

Para aquellos de nosotros que vemos nuestra dedicación a nuestro trabajo como educadores de manera similar, éste no es un compromiso para los débiles de corazón, sino más bien exige que lleguemos a la lucha social con una conciencia crítica profundamente ligada a una praxis crítica que trae consigo una presencia de corazón, mente, cuerpo y espíritu. Esto, por supuesto, presupone una conciencia facultada y desarrollada, donde la capacidad para la imaginación, la creatividad, la concentración, el propósito, la acción, la fe, la humildad, la belleza y el amor se unen en la lucha por nuestra humanidad y en un proceso evolutivo que busca la constante erosión de las ideologías, estructuras y relaciones que interfieren con el surgimiento de la conciencia crítica.

FREIRE también sabía, a través del poder de su historia vivida, que cada persona tiene que llegar a la lucha contra la opresión a través de su propio compromiso consciente, lo que significa que no se puede forzar o imponer. Sin éste compromiso profundamente arraigado, probablemente predominarán las grandes contradicciones pues las cuestiones conflictivas que debilitan nuestra determinación pueden permanecer ocultas. Y, por lo tanto, las posibilidades reales para el desarrollo de los movimientos sociales fuertes, que pueden conducirnos hacia una mayor conciencia emancipadora y, por lo tanto, a la transformación material necesaria dentro de las instituciones y la sociedad —no se puede desarrollar.

En muchos sentidos, la pedagogía y la vida de FREIRE estaban profundamente ancladas en un compromiso político y en la resolución espiritual, en cuanto a que él trató de estar en comunión con los estudiantes y con las comunidades cuyas vidas eran más vulnerables bajo el capitalismo. En muchos sentidos, él entregó su vida a la búsqueda del conocimiento en aras de la liberación humana, reconociendo que el trabajo de su vida no sería más que una pequeña contribución a la larga lucha histórica por la libertad. En muchos de sus escritos, a menudo habló respecto a la cuestión del miedo y su impacto, en el que reconocía que el miedo puede constreñir y limitar la agencia social de muchos educadores bien intencionados, obstruyendo su capacidad de luchar con determinación para la transformación de las prácticas educativas, que ellos mismos veían como destructivo para su enseñanza y la vida de sus estudiantes.

FREIRE reconoció que el individualismo mordaz de la vida de la corriente principal en el capitalismo, reforzada por la preparación de los maestros y la estructura de la educación, interfería con la capacidad de muchos educadores para moverse más allá de sus intereses individualistas e invertir en sí mismos en

una visión colectiva más grande de la posibilidad emancipadora. Perjudicados a menudo por los temores a perder su medio de vida o su sentido de independencia o el control personal, muchos educadores persisten en practicar las formas contradictorias de conciencia que descarrilan el movimiento colectivo necesario para transformar las escuelas de forma y la sociedad.

Como testimonio de su propia vida y la de los demás, FREIRE entendía que un compromiso sólido con la liberación no disminuye nuestra soberanía personal, sino que mejora el empoderamiento personal a través de la gracia y la madurez política generada a partir de nuestra participación comunitaria en el curso de la lucha social (DARDE, A. & Z. YIAMOYIANNIS, 2009). Esto está directamente relacionado con la manera en que la praxis crítica y la solidaridad que informa trabaja para interrumpir el aislamiento y la alienación generada por las instituciones hegemónicas. Como tal, a través de nuestro compromiso colectivo para luchar con otros en contra de la opresión, nos abrimos al desarrollo y a la evolución de la conciencia colectiva y a los conocimientos necesarios para superar las limitaciones de las fuerzas opresivas que limitan las posibilidades emancipadoras.

Como tal, es a través de un auténtico compromiso con la lucha social como nos encontramos con los medios sobre los cuales podemos construir nuestra capacidad humana como activistas —una capacidad que mejora tanto la cantidad como la calidad de nuestra voluntad pedagógica y política. Esta emergencia de la conciencia se produce a través de nuestras acciones individuales y colectivas, en nombre de la justicia y la libertad. En consecuencia, éste proceso emancipador puede trabajar para abrir nuestra racionalidad, proporcionándonos una perspectiva de las posibilidades ilimitadas para reinventar nuestro mundo. En contraste con las epistemologías del poder hegemónicas y fijas que predominan en las escuelas y la sociedad, FREIRE abogó por una conciencia política en evolución imbuida del valor de soñar nuevas formas de aprender, vivir y amar en el mundo.

Sin embargo, a pesar de nuestro compromiso más sentido, FREIRE consideraba que la lucha por nuestra liberación es un camino arduo que requiere una enorme autovigilancia y determinación personal, teniendo en cuenta las poderosas fuerzas de la negación que funcionan en el mundo que limita y restringe nuestras vidas como sujetos de la historia y ciudadanos culturales. A través de la subordinación de la mayoría de la población mundial, los que están en el poder han creado un sistema de capital meritocrático cerrado que conserva las desigualdades y exclusiones sociales. Gracias a los avances de los supuestos positivistas y paradigmas excluyentes que hoy privilegian la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, la mayoría de la población mundial está cada vez más excluida de las decisiones que marcan los destinos de nuestras

comunidades.

Por lo tanto, nuestras luchas personales —en particular para nosotros que somos de la clase trabajadora y de poblaciones racializadas— son tan exigentes como las luchas sociales más amplias que realizamos. En muchos sentidos, esto se puede entender como la manifestación de la contradicción dialéctica de opresor-oprimidos, dada la manera en la que las estructuras de la educación bancaria y la industria cultural constriñen la formación intelectual y política de los estudiantes de las comunidades oprimidas. Como tal, la formación pedagógica de los profesores y de los estudiantes a menudo reflejan la necesidad rotunda de un proceso crítico dialógico que nos invita, a todo nivel, a reflexionar profundamente sobre la ética de nuestra práctica y las consecuencias de nuestras acciones en relación con la desigualdad. Esto también requiere a menudo de nosotros un renovado compromiso con la transformación de la conciencia y los cambios significativos en la manera en la que entendemos y respondemos a nuestro mundo.

A través de nuestro desarrollo de la conciencia crítica, nosotros, como profesores y estudiantes, podemos alejarnos de las nociones singulares de lo que es la verdad, hacia una pluralidad de conciencia donde existen las verdades simultáneas como fenómenos contextuales y relacionales —verdades culturales que a menudo son frustradas por las epistemologías hegemónicas que nos pueden cegar y no dejarnos ver la sabiduría y el poder que yace más allá de las creencias hegemónicas. A menudo, estos epistemicidios existen camuflados en la retórica del sentido común que presenta la verdad como algo fijo, que ofusca las políticas y las prácticas opresivas que perpetúan el sufrimiento humano. En contraste, la conciencia crítica abre el campo de la interpretación y el análisis que alumbró el currículum oculto de la escolarización y las transcripciones oficiales de la sociedad que conservan los intereses del statu quo y devalúan la vida de los oprimidos.

Como es evidente por sus escritos, FREIRE creía fervientemente que la educación podía servir como un vehículo político para la formación de la conciencia social. Sin embargo, para que los profesores entren efectivamente en dicho proceso también se requiere una gran perseverancia personal, el discernimiento y la paciencia en su propia radicalización pedagógica y política como agentes de cambio social. Para FREIRE, la educación constituye un acto de amor, precisamente debido a que requiere nuestra inversión personal como maestros en las vidas de nuestros estudiantes, de manera que también requieren nuestra presencia completa como seres humanos en plena evolución en el aula. FREIRE (1998a) describe esta “presencia” como algo que “puede reflexionar sobre sí misma, que se conoce a sí misma como presencia, que puede intervenir, puede transformar, puede hablar de lo que hace, pero que también puede tomar las

cosas en cuenta, comparar, evaluar, dar valor, decidir, romper con, y soñar” (pág. 26). Para desarrollar el poder de esta presencia, debemos abordar nuestros conflictos y contradicciones, si hemos de ser capaces de apoyar a los estudiantes en la participación de los suyos. Por otra parte, esto “exige una vigilancia constante sobre nosotros mismos a fin de evitar ser simplistas, superficial e incoherente” (pág. 51). En general, esta forma de auto-vigilancia también puede ayudar a mantenernos más flexibles de espíritu y humildes en nuestro enfoque respecto a las dificultades que enfrentan nuestros estudiantes y sus familias.

No es necesario decir que una filosofía tan profundamente humanista está en el centro de las articulaciones (1983) de la pedagogía y la conciencia social de FREIRE. En Educación para la conciencia crítica, resumió su punto de vista sobre esta cuestión.

El aspecto humanista no es abstracto. Es concreto y con rigor científico. Este ismo no se basa en la visión de un ser humano ideal, separado del mundo, el retrato de una persona imaginaria... Es un humanismo que, comprometido con la humanización de los hombres y las mujeres, rechaza todas las formas de manipulación como la contradicción de la liberación. Este humanismo que ve a los hombres y a las mujeres en el mundo y en el tiempo, “mezclado” con la realidad, solo es un humanismo verdadero cuando se involucra en la acción para transformar las estructuras en las que se reifican. Este humanismo niega tanto la desesperación como el optimismo ingenuo, y es por lo tanto esperanzadamente crítico. Su esperanza crítica se basa en la creencia, igualmente crítica, de que los seres humanos pueden hacer y rehacer las cosas, que pueden transformar el mundo. Una creencia en la que los seres humanos, por hacer y rehacer las cosas y por transformar el mundo, pueden... llegar a ser más plenamente humanos.

(Pág. 145.)

Así pues, la formación política de la conciencia y las prácticas pedagógicas necesarias para esta formación deben abarcar este ethos humanizante —un espíritu que nos mueve lejos del egoísmo, el fatalismo, la arrogancia, el dogmatismo, el sectarismo, y todas las formas de las trampas ideológicas que pueden encerrar nuestra mente y descarrilar la intimidad de nuestra relación con la democracia. Como tal, la pedagogía del amor de FREIRE refleja una creencia expansiva en el poder de la conciencia social y una profunda fe en el potencial emancipatorio de nuestro trabajo personal y político, como seres humanos capacitados. Además, esto apunta a un proceso pedagógico viviente que nos aporta un significado y un propósito a nuestra existencia material y, como tal, reconoce que para existir libres, debemos estar dispuestos a luchar juntos para lidiar con nuestro derecho tanto a nuestra autonomía personal como a la soberanía comunitaria, mientras a su vez formamos parte de la administración conjunta de nuestras vidas, de las comunidades y del mundo.

¹ Se hace referencia aquí a una línea del poema "Caminante no hay camino" por el poeta español, Antonio MACHADO.

² Prise de conscience, en francés, toma de conciencia, se entiende aquí como una elevación de la conciencia o la realización consciente.

Problematizando la diversidad: Un diálogo con Paulo Freire

Cuanto más radical sea la persona, más plenamente entra él o ella dentro de la realidad para que, conociéndola mejor, él o ella pueda transformarla. Este individuo no tiene miedo de confrontar, de escuchar, de ver al mundo tal y como es. Esta persona no tiene miedo de conocer a las personas ni de entrar en un diálogo con ellas. Esta persona no se considera a sí misma como dueño ni dueña de la historia ni de todas las personas, ni liberador de los oprimidos; pero él o ella sí se compromete consigo mismo, dentro de la historia, a luchar junto a ellas.

Paulo FREIRE (1970b).

Fiel a su filosofía, Paulo FREIRE creía en el diálogo y en las posibilidades de llegar a comprender a los demás, a sí mismo, y al mundo a través de interacciones donde los participantes estaban dispuestos a estar presentes y a ser completamente abiertos respecto al proceso comunal en el intercambio de ideas. Nunca tuvo “miedo de afrontar, de escuchar, de ver al mundo tal y como es”. Comienzo este último capítulo con un potente diálogo entre Paulo, mi colega, Peter Park, y yo. Es un gran ejemplo del poder y de la alegría del estilo pedagógico de FREIRE y de su sincero interés en las vidas y en las luchas de aquellos a quienes llegó a conocerlos en el camino. El enfoque inicial del diálogo tiene en cuenta algunas de las dinámicas y las luchas que estaban ocurriendo a principios de la década de los 90 para los estudiosos y activistas de color, que trabajábamos con el “movimiento” de la pedagogía crítica y dentro de las instituciones progresistas. Como suele suceder en el diálogo crítico, comenzamos nuestro viaje juntos en un mismo lugar, pero el proceso nos lleva en direcciones diferentes a medida que descubrimos otras preguntas y preocupaciones, que se refieren a las cuestiones éticas más grandes relacionadas con la diferencia y con la ética que se requiere en nuestra lucha por la liberación.

El diálogo tuvo lugar en mi oficina en la Universidad de Claremont para Graduados en 1992. En muchos sentidos, la conversación esa tarde fue mucho más profética de lo que jamás podría haber imaginado. Veinte años después, me llama la atención la generosidad de Paulo por participar en las preocupaciones que estábamos expresando y por el profundo respeto y afecto que nos ofreció a Peter y a mí mientras hacíamos preguntas y respondíamos a sus observaciones. Por otra parte, también me sorprende que los temas que discutimos en aquel entonces todavía son relevantes en el contexto político actual de las universidades, instituciones públicas, y comunidades.

La marginación

No defiendo este término marginación. La naturaleza semántica de la palabra me es problemática.

Paulo FREIRE.

Antonia: ¿Cómo podemos mejor entender la dinámica de poder que funciona en las comunidades marginadas dentro de contextos educativos progresistas? Por ejemplo, los latinos y chicanos en este país son considerados miembros de un grupo culturalmente subordinado y a menudo nos encontramos marginados dentro de la sociedad. Como consecuencia, cuando tratamos de trabajar políticamente, incluso dentro de contextos donde la retórica predominante de la organización o grupo se considera radical, con respecto al antirracismo, por ejemplo, a menudo aún nos encontramos marginados, nuestra participación es restringida, y nuestras voces silenciadas.

Paulo: Mi primera reacción es responder al contexto de la pregunta, lo que me lleva a tener algunas consideraciones previas, para poder entrar en el contenido de la cuestión planteada por su pregunta. Mi primera reflexión se enfoca en el concepto de la marginación. No apoyo este término, marginación. La naturaleza semántica de la palabra me es problemática. El hombre o la mujer marginada es una persona que se encuentra en el margen de la sociedad. Y objetivamente, nadie está realmente en los márgenes de la sociedad. ¡Nadie! Todo el mundo está dentro de la sociedad. La cuestión es saber qué posición tienen dentro de ella. ¿Acaso existen dentro de esa sociedad como opresores o como oprimidos; como individuos y como clases?

¡Sigo insistiendo en la existencia de las clases sociales, aquí en los Estados Unidos, también! Entonces, el concepto de marginación es una invención ideológica de los poderosos. Cuando los que tienen poder me definen como marginado, inherente a la definición existe un discurso oculto que se basa en el mismo poder de la ideología. Por lo tanto, debemos preguntarnos, ¿qué significa tener el poder para ocultar la desigualdad?

¿Qué significa esto? Cuando, por ejemplo, aquellos en el poder dicen: “Si ellos no desearan ser marginados, no serían marginados”. O bien, cuando los que están en el poder definen a los chicanos, latinos o negros como marginados. Es como si estuvieran diciendo que las personas son marginadas porque ese es el modo en el que quieren permanecer. Lo que la clase dominante está diciendo aquí es que “si aceptaran las reglas del juego, no estarían marginados”. Para mí, en vez de ser seres marginados, lo que somos, de hecho, es seres que tienen prohibido ser. Personas a quienes se les niega ser, existir por completo. Esta es mi primera observación con respecto al concepto de la marginación.

Una segunda observación tiene que ver exactamente con la misma pregunta. ¿Qué hacer en una sociedad u organización que se autodenomina progresista? O ¿qué decir o hacer en un contexto que se autodenomina progresista? ¿Qué dinámicas están en juego en un contexto “pos-derechos civiles”? Mi comprensión de esto es que, en primer lugar, es necesario para aquellos a quienes se les nombra marginados, a quienes yo llamo oprimidos, los discriminados, a los que se les niega el derecho de ser y de hacer, pero que en cambio son estimulados a hacer lo que disminuye su bienestar ... aquellos que están tratando de derrocar las estructuras existentes a favor de la liberación, lo primero que tienen que hacer es llegar a conocer, lo más científicamente posible, cómo funciona la sociedad —no, yo diría mejor, cómo funcionan las clases dominantes— y cómo crean trampas ideológicas para que caigamos en ellas.

Los grupos privados de derechos, los oprimidos, necesariamente tienen que luchar. ¡Sin luchar, nada es posible! La liberación no cae del cielo como un milagro o incluso un regalo. La liberación es una construcción política. Se trata de una invención política de los oprimidos. Y, se reconoce como un hecho que esos grupos privados de sus derechos, oprimidos, deben luchar por su liberación.

Pero la cuestión aquí, en relación a todo esto, también plantea la cuestión de una estrategia. Cuando nos preguntamos, ¿cuáles son las dinámicas que funcionan dentro de un contexto progresista? ¿Qué hace uno dentro de una sociedad integrada pos-derechos civiles? Me gustaría plantear esta cuestión preguntando ¿cómo luchamos hoy en día, en el contexto actual, por la misma visión por la que estábamos luchando en los años sesenta y setenta? Las estrategias objetivas siguen siendo las mismas. Lo que cambia son las tácticas que utilizamos, las formas en las que luchamos bajo las nuevas condiciones históricas. Esta cuestión debe entenderse en relación a las tácticas utilizadas por los oprimidos hoy que están vinculadas a una estrategia más amplia?

Peter: Quiero continuar con esa idea. En general comparto con usted que la palabra marginación no es una buena palabra. Pero realmente no tenemos una buena palabra para describir a las personas oprimidas racial y étnicamente en este país. A veces utilizamos la palabra minoría, pero como usted lo ha señalado, en otros momentos, en cuanto a números, en algunas áreas no son minorías en absoluto. Minoría tiene dos significados, entonces. La minoría política y la minoría numérica. En cierto sentido podemos ser numéricamente una mayoría, pero políticamente seguimos siendo una minoría. Así que la palabra minoría tampoco es buena, pues este doble sentido que tiene puede confundir y ofuscar. Y del mismo modo, la palabra marginación, como usted lo acaba de señalar, tiene esta connotación, de alguna manera, que no somos parte de la sociedad.

Pero no quiero entrar en una discusión semántica, porque sabemos de lo que estamos hablando aquí, estamos hablando de personas oprimidas racial y étnicamente y oprimidas económicamente. De eso estamos hablando. Si entiendo lo que está diciendo, la palabra posderechos civiles o después de la integración, como con posindustrial, esto sí que me genera muchas dudas. Porque estos términos a menudo sirven como camuflaje. Por ejemplo, cuando la gente dice posindustrial, es como decir que la industrialización ya no existe. O cuando las personas usan la expresión posderechos civiles, implica de alguna manera que hemos ganado la batalla de los derechos civiles y la integración, sobre el racismo. Pero este no es el caso en absoluto. Esto es muy parecido a lo que ocurre en otras partes de América Latina, donde las dictaduras crueles han sido reemplazados por dictaduras amistosas. Tal como en Brasil tenemos a Collor, en El Salvador tenemos a Christiani, en Nicaragua tenemos a Chamorro, y así sucesivamente. Todos ellos llegaron al poder mediante elecciones, pero su política y las dinámicas de poder de la sociedad son exactamente las mismas que antes. Y podemos decir pos-dictaduras, en tales casos, pero la realidad es que solo es "pos" en la superficie.

Poder y saber

Sin saber cómo funciona esta sociedad, la economía y el modo de producción de la sociedad, no podemos trabajar para desarrollar nuevas tácticas...

Paulo FREIRE.

Antonia: Los usos de estos términos particulares se emplean aquí únicamente para poner de relieve que, en un ambiente progresista, hay múltiples esferas políticas de poder. Usted puede entrar a una institución o grupo en los Estados Unidos y la política es muy conservadora de derechas. Luego

puede uno entrar en otro ambiente y se encuentra con las características y la retórica del movimiento de derechos civiles, de la integración cultural o la inclusión. Sin embargo, las desigualdades de poder similares todavía pueden existir en ambos. La retórica no parece coincidir con las acciones. Es decir, existe una dicotomía, llena de grandes contradicciones. Así que estoy luchando con la situación de cómo la tal llamada esfera progresista, donde los actores en el poder se consideran a sí mismos como “pos” —no que yo los vea de esa manera en lo absoluto— los que venimos de las comunidades oprimidas a menudo nos encontramos tratando de luchar con personas que hablan de sí mismos como si hubieran trascendido su privilegio, su elitismo, su racismo, su sexismo, y así sucesivamente. Y, sin embargo, podemos encontrar que luchamos enormemente con estas personas para tener voz y para participar en la toma de decisiones, por las mismas razones mencionadas anteriormente. ¡En muchos aspectos, los que son más ricos y privilegiados, cuando sienten que han llegado a ver la luz, creen que ellos pueden hablar mejor en nombre de los oprimidos que nosotros mismos que hemos lidiado la batalla, en carne propia, incluso para participar en la conversación! Es como si cuando los oprimidos estamos sentados en medio de ellos y deseamos hablar respecto a nuestros propios problemas, somos considerados demasiado ingenuos, demasiado emocionales, también teóricamente deficientes, o demasiado inexpertos políticamente.

Peter: Sí, yo quiero abordar esta cuestión. Así, la lucha se ha vuelto más sofisticada en algunos aspectos y más difícil en otros. En los viejos tiempos, en los años sesenta, el enemigo parecía muy claro, era muy visible, se sentía tangible. Estaba Bull Conner en el Sur; estaba George Wallace. Estaba Pinochet en Chile. Teníamos bien claro quién era el enemigo, y los grupos podían luchar con mayor enfoque. Ahora, se esconden detrás de la fachada de gobiernos amigos o instituciones “multiculturales”. Así que, como usted dice, Paulo, las tácticas tienen que cambiar. Necesitamos diferentes tácticas. En la década de los sesenta, luchamos en las calles. Luchamos en los tribunales. Pero eso ya no lo podemos hacer tan fácilmente, porque ahora las leyes ya existen ahí en los libros. El enemigo parece haber desaparecido en la superficie. Así que hay que utilizar una táctica diferente. Así que esta es una pregunta muy buena, desde ese punto de vista. En Corea, por ejemplo, hay más presos políticos hoy que antes de la elección del tal llamado presidente elegido democráticamente que está en el poder. Solo que en esta era, se ha hecho más subrepticamente.

Antonia: Este es el caso de los Estados Unidos, también. La mayoría de las

personas desconocen por completo la cantidad de presos políticos puertorriqueños o prisioneros políticos indígenas estadounidenses y afroamericanos que permanecen encarcelados. Una población más alta de lo que fue hace 30 años. La lucha sigue siendo muy real en este Estados Unidos. Nuestros jóvenes están abandonando las escuelas o más bien son empujados, pero se les culpa por su condición. El desempleo entre negros y latinos es el doble que el del trabajador de la corriente principal. Así que mi pregunta también quiere saber: ¿Cómo seguimos luchando y haciéndolo de manera efectiva, cuando el enemigo no da la cara tan fácilmente y nos hacen más fácilmente responsables por las condiciones materiales de la pobreza, las cuales controlamos bastante poco?

Paulo: Por esta razón hablé antes de mi conocimiento de cómo funciona esta sociedad. Porque sin saber cómo funciona esta sociedad, la economía y el modo de producción de la sociedad, no podemos desarrollar nuevas tácticas vis a vis con la estrategia emancipadora más grande porque, para mí, de nuevo la estrategia sigue siendo la misma. La estrategia no cambió. ¿Qué querían las personas que lucharon en la década de los sesenta? Querían libertad. Querían superar la discriminación. Querían ser. ¿Qué quieren las personas hoy en día? Todavía quieren la libertad de ser. Es el mismo sueño político de la autodeterminación. Sin embargo, las tácticas deben cambiar más rápidamente que la estrategia. La estrategia es también lo que significa cambiar la historia. Entonces también hay que entender y comprometerse de forma clara con la estrategia, la estrategia es el nido de nuestros sueños revolucionarios. Es por esta razón por la que digo que la estrategia cambia menos que las tácticas, las cuales están destinadas a ayudarnos a llegar a ella.

La hegemonía en los contextos progresistas

Los contextos progresistas también pueden ser hegemónicos.

Paulo FREIRE.

Antonia: Bueno Paulo, dada su declaración respecto a la estrategia, ¿cómo es que todavía se transmite el poder racista, sexista, clasista dentro de los denominados contextos progresistas y con compañeros o colegas progresistas? ¿cómo en esos mismos lugares que pretenden ser un reto activo contra las nociones tradicionales del poder, se reproducen simultáneamente las mismas estructuras y dinámicas? ¿Dentro de los grupos que pretenden retar las nociones opresivas del poder y la búsqueda de nuestra participación? Aún vivimos estas contradicciones y dicotomías en el trabajo, en la política, económicamente y socialmente, sin importar las

buenas palabras que se digan. Como dije antes, convivimos esta dinámica especialmente cuando estamos trabajando con gente que se considera progresista, pero que entran a la lucha desde posiciones privilegiadas y sintiéndose con todo el derecho. Aprenden las palabras —desprovistas de la praxis revolucionaria— y piensan que no solo deben estar libres de cualquier crítica isino que ahora están aún más capacitados que nosotros para hablar de nuestros propios problemas! Y nosotros, que hemos entrado desde una posición de opresión, encontramos que las viejas relaciones de poder todavía están siendo transmitidas y reproducidas, a través del contexto educativo. Así que la pregunta, de nuevo, es ¿cómo se lucha tácticamente para superar esta dinámica y las tensiones abrumadoras que interfieren con nuestro proyecto político para lograr una vida democrática?

Paulo: En primer lugar, creo que, de nuevo, podemos aclarar lo que significa la pregunta teniendo en cuenta el contexto. Los contextos progresistas pueden también ser hegemónicos. Para mí no se trata del aspecto progresista de la cuestión, aunque sí es importante. Para mí, la cuestión es saber si el contexto estadounidense realmente puede llegar a ser considerado como progresista. ¡La sociedad estadounidense no lo es! Entonces lo que tenemos aquí son algunas personas que se identifican a sí mismos como progresistas, algunos intelectuales, algunos trabajadores. Lo que tenemos aquí son algunos departamentos de las universidades que dicen que son progresistas.

Antonia: Bueno, el movimiento de la pedagogía crítica, por ejemplo, se supone que encarna un contexto progresista, al menos en teoría, si no en la práctica. Tal vez si utilizamos este contexto como un ejemplo, hará que las cosas queden más claras aquí.

Paulo: Pero el problema aquí es que hay que reconocer que el movimiento de la educación crítica progresista no puede hacer nada solo. Por eso, una de las reglas de los grupos progresistas debe ser hacer esfuerzos para difundir su progresismo en sus relaciones a través de los diferentes grupos.

Peter: Bueno, sí, pero lo que está diciendo Antonia es esto. Hay organizaciones dedicadas a la pedagogía crítica, digamos, pero cuando nos fijamos en la estructura organizativa, la práctica de esa organización no está en sintonía con el discurso progresista que defiende. Esta es la dicotomía y la contradicción de que ella habla —donde la retórica de la igualdad es una cosa y la práctica es otra. Y esto también es cierto respecto a otras organizaciones educativas, también. Es realmente un escándalo. Por ejemplo, Fielding, donde estuvo usted ayer, es en muchos aspectos progresista. No completamente; pero por lo menos, dicen tener una filosofía progresista. Pero en el interior, hay mecanismos que se establecen,

sin darse cuenta, que se interponen en el camino de la práctica de la educación progresista. No es porque sean malas personas, pero la estructura tradicional a la que se adhieren interfiere.

Déjeme darle un ejemplo concreto. Fielding se ha vuelto demasiado grande. Así las viejas relaciones entre profesores y estudiantes están cambiando. La facultad ya no es capaz de dar el mismo nivel de cuidado y atención a los estudiantes, y los estudiantes no pueden relacionarse con la facultad de la misma manera. Por lo tanto, en la medida en que las relaciones de cuidado entre alumno y maestro son parte de un programa progresista —porque ser progresista no consiste solo en adquirir un conocimiento técnico, sino también en relacionarse con los demás en modos humanizadores— este aspecto de la obra se está erosionando. Esto es cada vez más difícil ahora porque hay demasiados estudiantes. Y el aumento de los estudiantes fue una necesidad debido a razones económicas. Para sobrevivir económicamente, Fielding tuvo que aceptar más estudiantes. Y debido a esa necesidad, la estructura ha cambiado.

A medida que aumentan de tamaño y cambian las estructuras, las relaciones cambian, convirtiéndose cada vez más burocráticas. La práctica de una filosofía educativa cuidadosa se ha vuelto más difícil. Y esto se replica en la administración, que también está aumentando en número. Por lo tanto, las relaciones en todos los niveles no son tan buenas como deberían ser, en términos de diversidad étnica y en términos de otras formas de diversidad. Pero no está sucediendo debido solo al crecimiento estimulado por la necesidad económica. No estoy tratando de dar una excusa para explicar por qué está sucediendo, sino más bien quiero ilustrar que nuestra retórica en Fielding no se corresponde a nuestra práctica como intelectuales progresistas.

Saber lo que ocurre en la sociedad

Esta es la razón por la que he hablado antes acerca de la necesidad de que las personas progresistas sepan lo que sucede en la sociedad...

Paulo FREIRE.

Antonia: Creo que es por eso que debemos seguir enraizados en la noción de la praxis. Las estructuras están construidas para cumplir con los objetivos de una visión o un programa de educación especial. En los Estados Unidos, sobre todo desde Reagan, esa agenda está directamente vinculada a las escuelas como motores económicos. En el proceso, las humanidades están sintiendo un golpe en las universidades. Las escuelas públicas han comenzado a verse desplazadas por las campañas conservadoras que

promueven el sistema de vales y de escuelas chárter. En cierto modo, esto parece ser una táctica entre los conservadores para recuperar el control de la agenda educativa. Y por esta razón, no entiendo cómo podemos trabajar hacia el cambio social y la transformación en las escuelas y en la sociedad si no lo hacemos también en poner atención para reinventar las estructuras institucionales que rigen la mayoría de las instituciones en los Estados Unidos.

Paulo: Esta es la razón por la que antes hablé acerca de la necesidad de que las personas progresistas deben saber lo que sucede en la sociedad. Ahora Peter dio un ejemplo de un instituto cuyo sueño es progresista, pero que está teniendo cada vez más dificultades porque se está haciendo más grande. Por eso la pregunta para nosotros es que consideremos cómo seguimos siendo progresistas, a pesar de estas estructuras. Esta es una de las cosas que no creo que hacemos bien. Llegamos a burocratizarnos y a ser dogmáticos muy fácilmente, cuando surge la tensión derivada del cambio.

Así que si, por ejemplo, somos marxistas firmes, hay que seguir haciendo lo que hay que hacer, según Lenin. Entonces, es imposible en este momento histórico poner las manos en el aire y darnos por vencidos. También es imposible ser sectarios hoy. Hacer incapié en realizar nuestra política de la misma forma que lo hicimos en la década de los sesenta o setenta no va a funcionar. Es imposible entender la historia como el determinismo o algo estancado. Para concebir un futuro democrático, es algo que tiene que ocurrir a través de nuestros esfuerzos, de hoy. Tenemos que cambiar la concepción de lo que significa la historia, con el fin de que seamos capaces de interrumpir o de interferir con las estructuras de poder en las instituciones y la sociedad. Debemos tratar de separar el pequeño contexto progresista dentro del contexto amplio, que no es progresista. La orientación política de este país, las políticas de este país no son progresistas. Solo estamos dentro de ciertos grupos pequeños. Por esta razón yo digo que hay que trabajar para extender nuestro mensaje progresista en todos aquellos grupos que puede que no sean progresistas, pero que están dispuestos a dialogar con nosotros.

La contradicción opresores-oprimidos

Es decir que somos radicales con las palabras, pero nuestra pedagogía es muy conservadora; y, a veces, muy reaccionaria.

Peter PARK.

Antonia: Esa es exactamente la lucha que enfrentamos. Exactamente lo que está

diciendo, aquí, es lo que muchos de nosotros vivimos. Porque, en verdad, existen estos grupos progresistas que son muy pequeños, dentro de una gran realidad no progresista a la que llamamos sociedad estadounidense; a continuación, dentro de esas esferas de la gente progresista, todavía hay otro nivel. Y es aquí, en este nivel, donde la contradicción opresores-oprimidos parece reproducirse a sí misma de una manera aún más engañosa y camuflada. Y, es con gran frustración que muchos de nosotros seguimos luchando furiosamente tanto con las contradicciones internas y externas en el trabajo aquí, con los académicos de izquierda atrapados en hacer su carrera; con grupos sectarios anti-intelectuales de la comunidad; con los artistas cuyo arte se hace pasar por política; con los sindicatos de profesores que se niegan a luchar más allá de la cuestión de los salarios; io con los administradores liberales que no tienen fundamento en una política de la lucha emancipadora!

Pero seguimos, sin embargo, porque no tenemos otra opción. Seguimos porque sabemos que debemos forjar algún tipo de unidad a través de nuestras diferencias, a fin de consolidar la lucha contra la dominación y la explotación. Pero a menudo, es en este mismo lugar en el que nos encontramos aún más deshumanizados y con el corazón roto, esperando encontrar el consuelo del amor y de la solidaridad revolucionaria, pero en lugar de eso encontramos una arrogancia brutal, la competitividad amarga, y la mezquindad egoísta. A veces es inmensamente doloroso, esto es lo que hace que sea difícil para los estudiantes de color, que se han comprometido y son siempre apasionados respecto a los objetivos más amplios de la política de la justicia social, la democracia económica, y la libertad de aparentar la calma, presenciar las traiciones y agresiones de los compañeros a quienes hemos respetado y admirado. Solo para encontrarnos en una nueva batalla por nuestra dignidad, de nuevo.

Peter: Permítanme hablar de esto desde una perspectiva diferente por un momento. En la década de los sesenta, solíamos decir que hay tres tipos de radicales. Hay una política radical, una pedagogía radical, y un estilo de vida radical. Por lo tanto, muchos pueden ser radicales a nivel político, pero no ser radicales a nivel pedagógico. Esto quiere decir que somos radicales en palabras, pero nuestra pedagogía es muy conservadora; y, a veces, muy reaccionaria. Y también, muchos de nosotros no hemos sido tampoco muy radicales en nuestro estilo de vida. En el caso de los hombres, hablamos de la liberación de la mujer y luego nos vamos a casa y oprimimos a las mujeres que forman parte de nuestras vidas. En nuestro idioma, lo hicimos. En nuestras vidas íntimas, lo hicimos. Creo que es algo que sigue ocurriendo, dentro de lo que imprecisamente se denomina el movimiento

pedagogía crítica. Muchos de nosotros nos consideramos políticamente progresistas, pero quizás aún no somos pedagógicamente progresistas. Incluso muchas de esas personas que hablan de la pedagogía crítica, todavía no están practicando la pedagogía. Y en cuanto a estilo de vida, pueden hablar de ello, pero en el fondo, en el interior existe el residuo del sexismo, el residuo del racismo, que se practica en las interacciones sociales, todo reproducido sin saberlo.

Antonia: Y, a diario, estas dinámicas sociales se transmiten como actos de poder que oprimen y disminuyen nuestra capacidad de ser verdaderamente libres, dentro de muchos de los lugares en los que trabajamos, enseñamos y vivimos —incluso cuando éstos están envueltos en el lema progresista o arte radical. Esta dicotomía o duplicidad se afianza con malicia en los contextos multiculturales actuales de las escuelas, en los espacios de la pedagogía crítica en el que se esperaba encontrar compañeros, en el corazón y la mente. La dinámica de los supuestos y de los comportamientos no examinados que perpetúan el clasismo, el racismo, el sexismo, la homofobia, y así sucesivamente, pueden aparecer de forma inesperada, o incluso sorprendente, dentro de nuestras interacciones con los compañeros o compañeros de trabajo o durante nuestra participación en comunidades o clases o reuniones sindicales, a consecuencia de la dinámica de poder opresiva y las dicotomías que en última instancia traicionan nuestros mejores esfuerzos. Y en estos contextos, es aún más doloroso para los oprimidos; porque ya esperamos dicho tratamiento de los conservadores de la corriente principal, pero no de los que llamamos compañeros o aliados.

Peter: Sí, así es. Por lo tanto, es por eso que digo que la estructura es una cosa, y la forma en que vivimos es otra. Todos los días, hablamos el idioma del racismo. Hablamos el idioma del sexismo. Hablamos estas ideologías en nuestro lenguaje corporal y en las formas en las que vivimos y nos relacionamos con los demás. Así que si no cambiamos nuestra manera de vivir, desde dentro hacia afuera, hablar solo de la educación liberadora o la política progresista no será suficiente.

La coherencia política

Una de las primeras virtudes que un hombre o una mujer gravemente progresista debe tener es... esperar para crear en su cuerpo la virtud de ser coherente.

Paulo FREIRE.

Paulo: Sí. Y es debido a esto que yo creo que consiste en que una de las primeras virtudes que un hombre o una mujer seriamente progresista

deben tener es no esperar a que el cambio personal o social caiga del cielo. Debe, en cambio, esperar que puede crear en su cuerpo la virtud de ser coherente. Consistente. Una de mis funciones, si yo soy un hombre progresista es disminuir la distancia entre lo que digo y lo que hago en todas las dimensiones. Es decir que no puedo ser un hombre diferente en el hogar; un hombre diferente en la escuela; y un hombre diferente en la calle. Debo vivir mi política como un hombre coherente, reconociendo que voy a tener que lidiar con las contradicciones en el camino, en el mío y en el de los demás.

Antonia: Sí, Paulo, exactamente lo que está hablando es una de las más grandes luchas con las que estamos lidiando en este momento, en términos de lo que podríamos llamar contextos de lucha progresistas. Alguien escribirá algo bello o hablará elocuentemente sobre la solidaridad y la solidaridad con los oprimidos; sin embargo, no se da cuenta que en su relación con los colegas de color, de una manera u otra, han tomado una posición de dominio que simplemente reproduce las estructuras más grandes del poder y de la ideología contra la que supuestamente estamos luchando para denunciar y reinventar en primer lugar.

Y cuando, en el espíritu de solidaridad que para mí abarca un proceso de diálogo en el que tanto nos afirmamos y nos criticamos el uno al otro en nuestro trabajo —las contradicciones se dan a conocer, y se asustan por completo. Se asustan porque sienten que los están criticando porque son blancos. O porque sienten que ya han aportado suficiente a este movimiento progresista y que por lo tanto de algún modo deben quedar exentos de esa crítica. La consecuencia es que se crea un enorme choque que fractura la solidaridad, entre esas mismas personas que podrían crecer y aprender unos con los otros, a través de su mutua disposición para asumir las mismas tareas que les estamos pidiendo a los demás que adopten en su enseñanza y en la vida. Parece que este choque se produce más cuando a los que han disfrutado de un sentido de privilegio relativo dentro del contexto progresista se les pide hacer frente a la lucha con sus contradicciones; contradicciones que tienen un impacto opresivo en la vida de la clase trabajadora de las comunidades culturalmente subordinadas. Este esfuerzo por hacer más horizontal las dinámicas del funcionamiento de un grupo político diverso radical es muy, muy difícil. Y, por lo tanto, parece que hay en muchos momentos, cuando se hace un esfuerzo por tratar con los problemas de forma directa y sencilla, que existe la posibilidad de una verdadera camaradería y solidaridad —nacidas por la voluntad de trabajar y luchar juntos— pero luego se desbarata completamente a causa de las mismas personas que predicán la importancia de la vida democrática.

La cuestión de la ética

La ética tiene que estar en el centro de nuestra pedagogía y política.

Paulo FREIRE.

Paulo: Esto nos lleva a la cuestión de la ética. Sin una posición ética muy fuerte, para mí, es imposible cambiar el mundo. La ética, hoy en día, toma un papel cada vez más importante en la historia. Sin ética, no podemos seriamente hacer un movimiento progresista en los Estados Unidos o en cualquier otro lugar. La ética tiene que estar en el centro de nuestra pedagogía y política. Sin una ética muy fuerte, vamos a estar siempre en peligro de caer en la contradicción y la incoherencia.

Peter: Sí, estoy de acuerdo. La ética es una cuestión política que finalmente en el análisis es siempre una cuestión moral. Los positivistas y técnicos políticos decían que la política no tiene nada que ver con la moral. Por ejemplo, la política de Kissinger se divorció de la moral. Pero a fin de cuentas, una buena política siempre es moral. Sin moral, la política se convierte en un instrumento de opresión.

Paulo: Y el problema de la coherencia es un problema moral. No puedo hacer un discurso por la mañana y tener una práctica opuesta por la tarde. En la medida en que, por ejemplo, si la debilidad de las personas no toca a las demás personas, nunca; o si mi debilidad podría recorrer el mundo sin hacer daño a los demás, yo podría ser inconsistente. Pero la cuestión es esta, que la debilidad de uno también hace la debilidad de los demás. Del mismo modo, mi debilidad también tiene mucho que ver con la formación de otros. Esto es así, porque en el último análisis, el testimonio de la persona no es solo lo hablado; se trata de un acto comunitario que afecta a los demás. Si queremos que nuestra voz tenga valor, hay que poner juntos como si fueran una sola cosa, lo hablado y la acción como una sola cosa. Pero cuando mi voz se divorcia y es antagónica a mi acción, entonces la parte más fuerte no es mi voz, sino mi acción.

Antonia: Estoy completamente de acuerdo con usted respecto a esta cuestión, Paulo. Para una persona, como yo, que tiene que tratar directamente con los temas del clasismo todos los días; que tiene que tratar con los problemas de racismo todos los días; y que tiene que tratar con los problemas del sexismo todos los días —todo esto, a veces, parece ser una lucha demasiado grande. Tengo 40 años y viví en la pobreza, bajo programas de beneficencia, hasta los 26 años de edad. La mayor parte de mi vida la he vivido en la pobreza. Ahora, alguien me mira en la academia o en la calle y no conocen la historia que llevo dentro. No conocen la realidad en la que he tenido que luchar para estar viva y presente aquí hoy. Sin embargo, para mí, como para todos nosotros, la historia personal siempre

está presente y también está vinculada con nuestra coherencia como persona. No puedo cortarla de mí, ni olvidar la importancia de mi historia con respecto a mi evolución política, a mi pedagogía. Mi historia siempre está interactuando con los demás, con la comunidad en la que vivo, y con la realidad social más amplia, la realidad política que de una manera u otra, sigue determinando una gran parte de mi capacidad para estar en esta sociedad.

La lucha por tener voz

Las personas que hablaban de liberar voces —incluyendo su propia voz— ahora impiden el camino, y causan la supresión de esa voz.

Peter PARK.

Antonia: Ahora, al tratar de comprometerse críticamente con todo eso, es más frustrante creer profundamente en lo que está uno diciendo y que luego otras personas, que saben muy poco acerca de las condiciones en las que, por ejemplo, yo he tenido que sobrevivir, piensen que pueden dar una voz mejor y más precisa de la opresión que yo he vivido. Al hacerlo, sin darse cuenta, niegan las dificultades que he soportado para convertirme en una mujer consciente de la crítica y encontrar mi propia voz como sujeto oprimido de la historia, en estos tiempos. ¿Y cómo es que la gente como yo lidiamos con aquellos que tratan de hacer que nuestras voces sean ilegítimas, incluso dentro de un contexto progresista? ¿Cómo manejamos eso? ¿Cómo es que las personas que alguna vez fueron oprimidas y que, tanto en su lucha individual y colectiva, expresan sus propias realidades o se reconcilian con esta forma inesperada de dominación?

Ser, de repente, deslegitimado por las mismas personas que, en otro momento, hablaban de nuestra opresión, del silenciamiento de los oprimidos. Entonces, cuando los que fueron silenciados son capaces de hablar por sí mismos, de repente surge un choque en el contexto progresista. Esto, se lo digo, es uno de los dilemas más difíciles que las personas de color han tenido en el seno de los foros políticos corrientes. Somos bien aceptados siempre que hablemos cuando se nos dice o aceptemos que los demás hablen por nosotros. Para estar afianzados en nuestra autonomía, en nuestra agencia social como seres políticos para nosotros mismos, debemos a menudo librar incluso una batalla más difícil con los compañeros (de todos los colores), si la pedagogía crítica, como movimiento, existe en verdadera comunión con el pueblo.

Paulo: Entendí que de alguna manera usted sufre una especie de ambigüedad, por haber tenido una experiencia de la pobreza y al mismo tiempo querer

ser fiel al pasado de esa pobreza. Sin embargo, usted tiene un presente que ya no es el pasado. Así, usted piensa que su voz o el habla de hoy en día, por la cual usted manifiesta su compromiso con el antirracismo, antisexismo, antidominación; en otras palabras, usted supone que su discurso, puede perder un poco del poder que tendría, si hubiera una congruencia total entre la voz y el tiempo, por ejemplo el de la pobreza. ¿Es esto lo que quiere decir?

Peter: Tal vez, pueda yo hablar de esto. Antonia ha, por supuesto, salido de un pasado de la pobreza y el silencio, y ahora ha salido de eso y en el proceso de hacer eso, ella tiene que hablar como persona oprimida —como mujer, como puertorriqueña, en este país. Y hubo aliados que hablaron como si le estuvieran ayudando a entrar a este otro espacio donde habría menos opresión. Pero una vez que entró en ese espacio, se encontró con que las personas que hablaban de liberar a voces —incluyendo la voz de ella— ahora le impiden el camino, y vuelven callar esa voz, una vez más. En nombre de haberle ayudado a llegar, de estar en alianza. Pero en cuanto entró en el espacio en el que pudo hablar por sí misma, la alianza de repente se terminó. Retóricamente o teóricamente sí; pero, de hecho, en la práctica no es así. Hacen las cosas, tal vez inconscientemente, que son la continuación de los viejos patrones de opresión blanca, de la dominación masculina.

Paulo: Usted sabe cómo yo reacciono a esto. En primer lugar, es normal.

Antonia: Bueno, sí. Se puede decir que es normal, bajo las actuales condiciones ideológicas y materiales del capitalismo, y sus estructuras represivas que sustentan el racismo, el sexismo y las formas de opresión social.

La dinámica de las contradicciones históricas

En primer lugar, debemos entender que la historia siempre se ve a través y dentro de las contradicciones.

Paulo FREIRE.

Paulo: Sí, y me gustaría decirle algo aún más profundamente inquietante que eso. Seguirá formando parte de la historia. Hoy en día, o durante dos mil años más, permanecerá de esta manera, a menos que los hombres y las mujeres cambien absolutamente. Pero ser normal, no significa que no se deba luchar contra ello. Y entonces esta es la cuestión de sus sueños, ahora. Es decir, creo que, en primer lugar, debemos entender que la historia siempre se ve a través y dentro de las contradicciones. Esta es una de las contradicciones. ¿Cómo es posible suprimir las contradicciones? Mire, las revoluciones no tienen este poder. Las revoluciones solo conducen a la

superación de la contradicción principal del momento; a pesar de que pensaron que podían suprimir todas las contradicciones. Ellos pensaron que de repente estarían libres de las contradicciones. Pero las contradicciones objetivas continúan, incluso después de una revolución y del crecimiento político. Porque con el fin de superar, definitivamente, las contradicciones, haríamos lo que dicen los reaccionarios posmodernos: No hay más historia. Lo ves. No hay más sueños. No hay más utopías. Entonces es posible que no haya más contradicciones.

Paulo: Pero para nosotros, convencidos de que la historia no está determinada sino que es dinámica: Cuando uno supera una contradicción, se obtiene otra. Otra contradicción surge que aún no se había percibido, en las viejas formas de ser. Ni siquiera imaginadas, tal vez. Pero surgen, sin embargo. La pregunta, entonces, para mí, es pensar y también actuar, con el fin de suprimir esas contradicciones que pueden ser suprimidas en el ahora. Y convivir, tanto como sea posible, con las cosas que no puedo destruir hoy. Por ejemplo, yo también tengo una infancia de pobreza, pero hoy yo vivo en una casa muy agradable. Si yo fuera tan ingenuo para abandonar la casa en la que vivo, en Sao Paulo para estar en la periferia de la ciudad sin nada, la primera consecuencia sería perder la oportunidad de hablar acerca de la situación difícil de los oprimidos. Porque la falta de un lugar para vivir también podría causar mi silencio. Pero, mientras yo estoy aquí en este lugar, tengo una voz. Hablo con presidentes. Digo lo que puedo decir. Lo que tengo que decir. Tengo, sin embargo, la conciencia de los límites de mi propio discurso; pues no hay nada sin límites. ¡Nada!

Antonia: Me hace recordar que hay quienes no querían que usted hablara en un momento en su vida, ¿no?

Paulo: ¡Sí! ¡Sí! Sé que todavía ocurre; y a mí también me han impedido hablar, de vez en cuando. Sí, lo sé. Pero reconozco a esto como una especie de accidente sustantivo de la historia. Si no fuera por esa posibilidad de liberarnos a nosotros mismos, ¿entonces para qué luchamos?

Antonia: Sí, Paulo entiendo, lo que está diciendo, porque a menudo me siento como que soy un accidente de la historia, para mí estar donde estoy hoy, dada mi historia de opresión, mi infancia de la pobreza, el abuso y la crueldad. Es un accidente que yo este en este lugar y tener algún tipo de acceso, de maneras en las que nadie en mi familia ha conocido ni la mayoría de personas en todo el mundo, en ese caso. La pregunta, entonces, es: ¿qué hago con esta oportunidad o privilegio inesperado? ¿Cómo reconcilian los oprimidos los cambios que han tenido lugar en nuestras vidas? Y qué hacemos con nuestra voz o recursos recién descubiertos? ¿Tenemos que malgastarlos o los usamos para apoyar la

lucha más grande por nuestra humanidad? Siento que esto es parte de lo que usted está diciendo en su respuesta.

Paulo: Sí, exactamente. Por lo que debe ver que si usted se sale de la universidad, por ejemplo, es posible que no la paren de hablar, pero es muy probable que hablará menos. Además, debido a que usted está aquí, tiene mucho más poder y tiene la oportunidad de hablar contra la injusticia y la opresión, que en la mayoría de los lugares a donde pudiera ir. Y desde su posición en esta institución puede hacer más concesiones, no porque esa institución la ame, sino porque usted ha conseguido esa posición desde la que puede hablar. ¿Por qué? Porque, este establecimiento (fiel a la hegemonía) tiene que tener un poco de coherencia con su ideal de libertad intelectual y de expresión democrática. No es posible que el Presidente [George] Bush en éste país diga que éste país es el educador profeso de la democracia para el mundo y al siguiente día ponga en silencio a todos. Pero donde hay contradicciones, también hay posibilidades para construir pactos políticos. Mire, hay que ser prudentes. Tenemos que aprovechar, precisamente, las debilidades inherentes a éste sistema de poder.

Los pactos y la lucha

El pacto es una forma de lucha, hasta que otras posibilidades históricas surjan para el cambio.

Paulo FREIRE.

Antonia: Entonces, ¿cómo podemos nosotros, como pueblo oprimido llegar a ser sujetos de la historia? ¿Cómo podemos trabajar y teorizar como sujetos plenos en las agendas progresistas, con los que vienen de la clase opresora? Desde el punto de vista de la táctica, ¿cómo podemos lograr esto, dadas las contradicciones que tan bien ha identificado usted en su trabajo y en este diálogo?

Peter: Esta pregunta creo evoluciona de otra pregunta: ¿Es posible el diálogo con las fuerzas de la opresión? O como usted dice, ¿hacemos un pacto con ellos? Porque no parece que el verdadero diálogo sea posible. La conversación superficial sí; pero sin un diálogo verdadero. Tal vez hay otras maneras de hacer esto. Estas son solo dos opciones. Puede uno enfrentar y desafiar la estructura de poder, creando una situación incómoda mediante una exposición de las contradicciones. O bien, puede uno hacer un pacto, lo que puede poner en peligro nuestra integridad. ¿Hay otras maneras?

Paulo: Honestamente, no conozco ninguna otra manera! A menos que sea con armas. Pero para mí, el tiempo para las armas de fuego ha terminado. Por lo menos hasta el próximo siglo, tal vez. Sin embargo, incluso entonces, tendríamos que preguntar, si acaso las armas han resultado un cambio

social duradero. ¿Acaso la verdadera liberación nace de la violencia? Yo diría que no hemos logrado esto en la historia, a pesar de que algunos dirían que sí.

Peter: Bueno, digamos que sin armas de fuego, entonces. Pero, ¿qué hay de las manifestaciones o protestas populares en las calles?

Paulo: ¡Las manifestaciones, sí! Pero éste es uno de los ejemplos, para hacer esto siempre se necesitan pactos. La clase dominada, la clase popular, sale a las calles o a las huelgas para crear presión, para lograr un pacto en particular. Esto es necesario porque, en el primer intento por lograr un cambio, la clase dominante va a rechazar un pacto. ¡Lo romperá, de inmediato! Entonces los dominados deben utilizar diferentes maneras, hablando tácticamente. Vienen a las manifestaciones, salen a las calles. Hacen huelgas, y así sucesivamente. Un día, el dominante tiene que aceptar una conversación. Yo le llamo a esta conversación, un pacto —no un diálogo. Voy a dar un gran ejemplo que se llevó a cabo en Brasil.

Hoy en día existe un pacto que se encuentra actualmente activo. Los precios de los automóviles de las corporaciones multinacionales estaban por las nubes. Esto ocasionó que el ochenta por ciento de la población brasileña dejó de comprar coches, y por tanto el negocio de automóviles disminuyó. Pero las multinacionales no venden solo automóviles en Brasil. En cambio, los que estaban más interesados en la venta de los coches eran tres grupos: La clase trabajadora, los propietarios y el gobierno. El origen de esta subida de precios por parte de las corporaciones multinacionales fue la subida del impuesto de importación por parte del gobierno de Brasil. que causó que las corporaciones multinacionales vendieran los coches a un precio muy alto.

Así que estos grupos decidieron tener una reunión la primavera pasada. Ahora es seguro que entre la multinacional y la corporación sí había diálogo. Pero además, entre estos dos grupos de élite y la clase trabajadora, también hubo un pacto hecho con todos en la misma sesión. ¿Y cuál fue la esencia del pacto? El gobierno redujo el impuesto. Con la reducción de los impuestos por el gobierno, la multinacional accedió a dejar de despedir a los trabajadores. En segundo lugar, aceptaron no reducir los salarios; de esta manera estas fueron dos concesiones que son derechos, se convirtieron en co-concesiones.

Por supuesto, esto funcionó para la clase trabajadora por el acuerdo de detener el despido de los trabajadores y de no reducir sus salarios. Desde el primer momento, estas dos condiciones fueron absolutamente necesarias para que los trabajadores dijeran que sí volverían al trabajo. Se trata de un pacto. La estructura esencial del capitalismo y la sociedad brasileña no ha

cambiado fundamentalmente, pero los trabajadores podían reagruparse y seguir cuidando de sus familias. Y aquí es donde la gente comete un error, cuando dicen que no hay más clases, que no hay más guerras entre clases, no hay más lucha. ¡No! El pacto es parte de la lucha. El pacto es una forma de lucha, hasta que otras posibilidades históricas surjan para el cambio.

Antonia: Así que usted está diciendo Paulo que debemos ser prudentes y pensar de manera crítica, del modo en que pensamos en la lucha. No hay que esencializar la lucha para que tenga sentido solo con un tipo de acción u otra, ya que las condiciones históricas son también un factor importante en relación con lo que es posible dentro de una sociedad, en un momento determinado. Así que un pacto consiste en todos aquellos acuerdos que hacemos con el poder, sean los que sean, que permitan algunas oportunidades para que las personas que trabajan mejoren sus condiciones, por el momento, mientras nos preparamos para mayores oportunidades para la lucha en el futuro. De esta manera, pues, como usted dice, el pacto es una herramienta legítima o táctica (como lo mencionó anteriormente) de la lucha, ya que es una forma de lucha.

Peter: O a la inversa, también. El pacto también puede resultar de la lucha.

Paulo: ¡Sí! ¡Tiene razón! Por un lado, es la lucha y por el otro es el resultado de la lucha. Es lo mismo, porque es dialéctica. Y mire, si está hablando con el presidente de la unión nacional de los trabajadores, cuyo poder corresponde a la de un ministro, que es muy duro y no hace concesiones más allá de los límites. ¡Se detiene allí! ¡Dice que no se pagará más por la inflación! ¡Que la inflación ahora tiene que ser pagada por los ricos! Si usted habla con él, él es un hombre de Estado. Sabe cómo funciona la sociedad. Se trata de un pacto. Pero creo que hacer pactos aquí en los Estados Unidos es difícil.

Antonia: Sí, Paulo. Es difícil establecer pactos en los Estados Unidos, como usted dice, o, al menos, los pactos que realmente pueden beneficiar a la clase trabajadora y a los más oprimidos. Las contradicciones son tan grandes aquí y hay una historia profundamente reprimida de solidaridad entre trabajadores, junto con los ataques contra sindicatos; en cierta medida, incluso en las luchas revolucionarias de los 60 no parecen haber dejado ninguna tradición profunda de lucha social en curso, más allá de la nostalgia comercial. Si nos fijamos en el panorama político de EE.UU., solo hay dos partidos principales, que muchos dicen que son un solo partido, con dos caras. La evolución de los grupos políticos serios dentro de la sociedad civil o incluso un partido laboral, en ese caso, que podría tratar de resolver las preocupaciones materiales y entrar en este tipo de conversaciones que producirían pactos, no existe en la misma forma que en

algunas partes de América Latina. Por lo tanto, existe un camuflaje hegemónico respecto a las necesidades de las personas, mientras que el mito de la persona resistente persiste, en perjuicio a los más desposeídos. En el proceso, las necesidades de las poblaciones oprimidas, de la clase trabajadora, son ignoradas o socavadas, con pocos espacios públicos restantes para que su voz se haga sólida de forma sustancial para que el pacto sea más posible.

Peter: Sí, también quiero hablar acerca de por qué esto es tan difícil. Como ya he dicho, un pacto requiere la lucha, sin lucha no es tan fácil. Hay pactos; y hay pactos. Hay pactos donde el opresor se queda con todo y los trabajadores no reciben nada. Y luego hay un pacto donde los oprimidos ganan más y el opresor gana menos, o igual. Sin lucha, ese pacto no tendría sentido. Simplemente sería otra manera de decirles a los oprimidos lo que deben aguantar. Con el fin de luchar, hay que tener comunidad. Ahora estamos hablando de una huelga como una amenaza y una huelga en realidad. Esa táctica de la huelga en este país es cada vez menos eficaz. Y esta es la razón por la que la labor de los sindicatos ha sido cada vez menos eficaz. La fuerza laboral ya no tiene poder, porque ha perdido mucho de su poder, como lo ha mencionado Antonia.

Por esta razón, no pueden hacer el tipo de pacto del que usted habla. Los sindicatos han estado haciendo pactos por encima de los trabajadores. Sí tenemos huelgas, de vez en cuando, pero son cada vez menos y menos eficaces ya que para que esta táctica funcione, hay que tener solidaridad. Hay que tener una comunidad detrás de la huelga. Sin comunidad, no se puede ganar una huelga, porque solo se esfuma. Por ejemplo, en los viejos tiempos de los años 30 y 40, las personas de la comunidad salieron y alimentaron a los trabajadores, mientras estaban en la línea de huelga. Había una comunidad que los apoyó. Así que sabían que podían estar en huelga durante mucho tiempo y seguir vivos. Esto se está poniendo muy difícil ahora.

Comunidad e identidad

Cuando perdemos nuestra identidad étnica, se pierde el sentido de la solidaridad de la comunidad y no podemos seguir luchando con la misma eficacia...

Peter PARK.

Peter: Un sentido de comunidad parece estar desapareciendo, volviéndose cada vez más fragmentado. Quiero volver al tema de la identidad étnica. Por eso creo que es tan importante conservar la identidad racial y étnica en este país, para los puertorriqueños, asiáticos, afroamericanos, chicanos que

deben conservar su sentido de identidad. Cuando perdemos nuestra identidad étnica, se pierde el sentido de la solidaridad de la comunidad y no podemos seguir luchando con la misma eficacia, ya que se convierte en una lucha individual.

Paulo: Estoy completamente de acuerdo acerca de la importancia de la identidad. Pero si no se crea la conexión o la solidaridad entre los diferentes grupos étnicos, ya saben lo que pasa. Cada grupo étnico también puede llegar a ser individualizado.

Peter: Sí, estamos de acuerdo en que las diferentes comunidades deben unirse y encontrar sus puntos en común para la lucha, sin perder su identidad.

Antonia: Usted sabe, por supuesto, que estoy de acuerdo con usted acerca de la importancia de la identidad étnica. Sin embargo, también hay que entender que la lucha no es solo acerca de la identidad. Todos forjamos una multitud de identidades, como mujeres, como hombres, como educadores, como trabajadores, como artistas, como gays, y así sucesivamente. Nuestras identidades étnicas son significativas, en tanto que éstas nos conectan con nuestras historias de lucha y con nuestros esfuerzos para sobrevivir el genocidio, la esclavitud y la colonización. Sin embargo, la lucha debe también, en última instancia, volver a la cuestión del capitalismo y a la opresión material; y, como tan a menudo lo dice usted, Paulo, volver a la lucha por nuestra humanidad y la libertad de ser.



Epílogo

Nuestra lucha continúa

Creo, o mejor dicho, estoy convencido, que nunca antes hemos necesitado posiciones radicales, en el sentido de la radicalidad que defendí en Pedagogía del Oprimido, como las necesitamos hoy en día.

Paulo FREIRE (2002).

En la actualidad, a lo largo y ancho de los Estados Unidos, las comunidades de color están experimentando el impacto del colapso económico reciente de una manera tal, que exacerba muchas de las mismas desigualdades sociales que han estado funcionando durante más de un siglo. Las deportaciones en masa, el aumento del desempleo y el encarcelamiento, la falta de atención a la salud, los recortes severos de los presupuestos escolares, la denigración de la educación pública, el silenciamiento de los padres y de los estudiantes, y los ataques al por mayor contra los programas de estudios étnicos, son condiciones altamente prevalentes en nuestras comunidades, donde la opresión social y material son la norma. Estas condiciones solo son algunas de las manifestaciones contemporáneas de las agresiones contra las personas que trabajan y la persistencia del racismo, a pesar de la creciente diversidad de la población en EE.UU.

Como era de esperar, la educación está en el centro de muchos conflictos y debates, dado su papel importante como uno de los pocos espacios públicos controvertidos que permanece dentro del esquema de privatización cada vez más invasor del neoliberalismo. Por lo tanto, al igual que lo fue en los días del movimiento de los derechos civiles en este país, la educación sigue representando un espacio público importante de lucha para la clase trabajadora de color en los Estados Unidos, un escenario donde las esperanzas, sueños y aspiraciones de nuestros hijos pueden potencialmente ser nutridos y apoyados, a través de una conciencia emancipadora y una pedagogía del amor, como propone Paulo FREIRE.

Sin embargo, muy a menudo la agencia social de los estudiantes de clase

trabajadora con recursos modestos y sus comunidades están fundamentalmente discapacitados y sus necesidades académicas y cívicas se vuelven invisibles por el impacto de las desigualdades de clase, la racialización y otras fuerzas políticas e ideológicas que efectivamente impiden su voz y la participación democrática — fuerzas de invasión cultural que funcionan para subsumir las historias, idiomas y el futuro de tantas comunidades. En consecuencia, muchos experimentan una creciente sensación de alienación social, porque tienen que lidiar a diario con las brutales fuerzas de desafiliación social, la desigualdad material y el creciente abandono del sector público respecto a las necesidades de las poblaciones más vulnerables.

Basado en estas preocupaciones, el poder de la resistencia política se ha ejemplificado por educadores, estudiantes, padres y comunidades que, a lo largo de los años, se han levantado para resistir activamente los ataques contra nuestra dignidad, nuestras expresiones culturales y voz política, y nuestro derecho de participar como ciudadanos del mundo. La pedagogía del oprimido de FREIRE marcó un momento filosófico profundo de resistencia y evolución de la conciencia, respecto al poder político y las posibilidades emancipadoras que anuncia. No es un mecanismo psicológico ni legado pedagógico ni reacción política sin sentido. Por el contrario, la teoría de la pedagogía, de la conciencia y de la lucha de FREIRE está imbuida con el poder del amor, de la esperanza, de la fe, de la responsabilidad, de la disciplina, de la paciencia, del valor, de la belleza, de la imaginación y de la perseverancia, como una práctica emancipadora de la vida cotidiana.

Como ocurre en la mayor parte de sus escritos, FREIRE concibe la conciencia crítica no como un estado de bienestar, sino como un fenómeno activo que nace de la lucha colectiva, basado en la creencia de que cuando los seres humanos participan juntos en la reflexión y el diálogo sobre las condiciones limitantes — muchas que no fueron creadas por nosotros mismos— que asfixian nuestra libre determinación y aspiraciones personales y comunitarias, nos volvemos más conscientes de las condiciones sociales, políticas y económicas más grandes que son las que silencian nuestra participación democrática como sujetos plenos de historia. Como consecuencia, nuestro compromiso permanente con lo que amenaza nuestra autodeterminación como individuos y comunidades nos obliga a adoptar medidas colectivas con el fin de cuestionar y reinventar nuestro mundo.

Como educadores, académicos y activistas, muchos de nosotros seguimos basándonos en gran medida en el trabajo del hombre de Recife, tanto como fuente de inspiración y como una guía conceptual para comprender los límites y las posibilidades de resistencia en esta etapa de la historia. Por medio de la comprensión de FREIRE respecto a la resistencia política y la transformación, junto

con su propio concepto de la praxis como un proceso regenerativo, su visión descolonizadora se convirtió en el precursor de la acción social, de la conciencia crítica y de la solidaridad política entre aquellos que están comprometidos con la lucha por la vida democrática. La praxis emancipadora de FREIRE es fundamental para una educación que prepara a los estudiantes para convertirse en seres que son para sí mismos. Pero aún más importante, este tipo de praxis solo puede forjarse en el contexto de un diálogo valiente en la comunidad. En efecto, solo a medida que llegamos a ver el mundo como sujetos que pueden actuar en él —en vez de ser víctimas pasivas de las circunstancias, es cuando llegamos a experimentar por nosotros mismos lo que realmente significa estar facultados como seres humanos. Y esto es, precisamente, lo que FREIRE quiso decir cuando escribió y habló de la capacitación como un imperativo pedagógico.

No cabe duda que los educadores radicales de color que hemos comprometido nuestras vidas para nuestra emancipación, de acuerdo con los principios de FREIRE, seguimos compartiendo este conocimiento vital del organismo social, de la conciencia, del empoderamiento y del compromiso político que esto conlleva. Como tal, nos comprometemos con el proyecto aún más grande de la educación como medio de fortalecimiento para los estudiantes y la comunidad, a través de la creación de las condiciones para la alfabetización crítica y la conciencia política como concepto básico de nuestra pedagogía y nuestra política. Este enfoque ofrece un contraste fundamental con la cultura meritocrática profundamente fragmentada, descontextualizada y racializada de las pruebas estandarizadas de hoy en día, que funciona, consciente o inconscientemente, para perpetuar la falta de poder y la explotación de las poblaciones más vulnerables.

Inherente en la teoría de educación de FREIRE también existe un compromiso ineludible con organizar a la comunidad, a través de estrategias de diálogo y de planteamiento de problemas críticos, en un esfuerzo por lograr una conciencia común de lo que debe hacerse para enfrentar nuestros propios problemas y para guiar nuestros esfuerzos colectivos. Pero, ante todo, hay un compromiso con una visión política de humanización, enraizada en el reconocimiento de que sin la resistencia activa, colectiva, dentro de las escuelas y de la sociedad, se corre el riesgo no solo de convertirse aún más en víctimas, sino de también de quedarse cada vez más sin poder y sin voz, incluso dentro de nuestras propias comunidades.

Reinventar la pedagogía y la política emancipadora de FREIRE desde nuestros sitios sociales y culturales reafirma que la resistencia a las fuerzas que oprimen a nuestras comunidades no solo es posible, sino que es absolutamente esencial. La visión de FREIRE respecto a la lucha vuelve a ser el centro de esta tesis subyacente. Implica una visión pedagógica y política íntimamente arraigada en la idea radical de que una persona no puede actuar para librar a otro, sino más bien

que a través de la dignidad y el respeto por el otro, el amor por toda la vida, el diálogo con propósito y persistente, y la solidaridad política, podemos construir juntos esas estrategias que hacen que la resistencia sea realizable y la transformación inevitable.

En Pedagogía del oprimido, FREIRE (1970b) argumenta acertadamente, “intentar liberar a los oprimidos sin su participación reflexiva en el acto de la liberación es tratarlos como objetos que deben ser salvados en un edificio en llamas” (pág. 65). Por lo tanto, nosotros, como educadores, activistas y líderes de la comunidad debemos seguir acogiendo este sentimiento y, de este modo, entender la resistencia, no como un eslogan o frase pegajosa, sino como un proceso pedagógico de gran alcance y un imperativo profundamente político. A través de nuestra práctica en las escuelas y en las comunidades, los educadores de color inspirados en el mandato de FREIRE siguen ilustrando cómo la resistencia puede funcionar como una parte integral de un proyecto educativo emancipatorio, que afirma los derechos humanos, alimenta nuestros espíritus y hace posible el cumplimiento de nuestros sueños revolucionarios.

Por otra parte, la noción de FREIRE respecto al amor armado y su dialéctica de la práctica revolucionaria siguen proporcionando a los educadores de las comunidades oprimidas una base política sólida para poner en marcha una pedagogía liberadora del amor, enraizada en nuestro compromiso continuo hacia nuestra emancipación colectiva.

FREIRE (1970b) afirma, “mientras que tanto la humanización y la deshumanización son alternativas reales, solo la primera [es nuestra] vocación... Se desbarata por la injusticia, la explotación, la opresión y la violencia del opresor; se afirma por el anhelo de los oprimidos por la libertad y la justicia” (pág. 43). Por el contrario, FREIRE articula las condiciones para la reinscripción de nuestra humanidad y, al hacerlo, señaló el poder de la educación tanto para desafiar como para sobrepasar las situaciones-límite, con el fin de abrir el camino hacia nuevos futuros. En un momento en el que los responsables políticos claman sin cesar sobre la importancia de la normalización y la rendición de cuentas y los líderes educativos venden el último truco de la reforma o instrucción favorita del momento por ejemplo el aprendizaje de la lectura por fonemas como el Open Court¹, las pizarras digitales, el currículo común obligatorio para “salvar a nuestras escuelas”, las ideas de FREIRE siguen siendo relevantes, en nuestros esfuerzos por revivir los debates pedagógicos y siguen inculcando en la educación en los Estados Unidos y en el extranjero una visión liberadora que abarca el valor de la vida.

Durante más de 40 años, las palabras de Paulo FREIRE han inspirado en los educadores radicales de color el deseo de abrazar la educación, una vez más, como herramienta para el empoderamiento, es un medio para interrumpir la

pobreza, un escenario laboral importante, un lugar para construir la solidaridad, y es también la herramienta política más fundamental que poseemos actualmente para la lucha contra la ignorancia, la intolerancia y la codicia de la clase dominante. En medio de los cambios históricos innovadores a nivel tecnológico, la opresión material de la parte más grande de la población del mundo persiste. Sin embargo, el trabajo de FREIRE nos sigue ofreciendo una base desde la cual es posible que pongamos en práctica la educación como parte integral de la lucha por descolonizarnos a nosotros mismos —una lucha esencial persistente para el futuro de nuestra supervivencia planetaria.

¹ Open Court es un programa para enseñar inglés basado en la fonética utilizado en los niveles educativos elementales de los EE.UU.



Bibliografía

- ARONOWITZ, S. (1998). Introduction to Pedagogy of Freedom by P. FREIRE (págs. 1-19). Lanham, MA: Rowman and Littlefield.
- BECKEY, C. (2000). Wicked Bodied: Toward a Critical Pedagogy of Corporeal Differences for Performance. En C. O'FARRELL, D. MEADMORE, E. MCWILLIAM y C. SYMES (Eds.), *Taught Bodies* (págs. 57-80). Nueva York: Peter Lang.
- CARNOY, M. (1987). Foreword to Pedagogy of the Heart by P. FREIRE (págs. 7-19). Nueva York: Continuum.
- DARDE, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Boulder, CO: Westview.
- (2011). *A Dissident Voice: Essays on Culture, Pedagogy, & Power*. Nueva York: Palgrave.
- (2012). *Culture and Power in the Classroom (20th Anniversary Edition)*. Boulder, CO: Paradigm.
- y TORRES, R. D. (2004). *After Race: Racism After Multiculturalism*. Nueva York: New York University Press.
- y Z. YIAMOUYIANNIS (2009). Political Grace and the Struggle to Decolonize Community en J. LAVIA y M. MOORE (eds.) *Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts*. Londres: Routledge.
- DAVIS, R. (1981). Education for Awareness: A Talk with Paulo Freire. En R. MACKIE (Ed.), *Literacy & Revolution* (págs. 57-69). Nueva York: Continuum.
- FACUNDO, B. (1984). Freire-inspired Programs in the United States and Puerto Rico: A Critical Evaluation. Retrieved from www.bmartin.cc/dissent/documents/Facundo/section2.html
- FANON, F. (1967). *Black Skin, White Masks*. Nueva York: Grove Press. (Trad. cast.: *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid. Akal, 2009.)
- FREIRE, A. M. A. (1995). Literacy in Brazil: The Contribution of Paulo Freire. En M. de FIGUEIREDO-COWEN y D. GASTALDO (Eds.), *Paulo Freire at the Institute* (págs. 25-37). Londres, UK: Institute of Education.
- y MACEDO, D. (1998). Introduction. En A. M. A. FREIRE y D. MACEDO (Eds.), *The Paulo Freire Reader* (págs. 1-44). Nueva York: Continuum.
- FREIRE, P. (1970a). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review. (Trad. cast.: *Acción Cultural para la libertad*. Santiago de Chile, ICIRA, 1968 y Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975.)
- FREIRE, P. (1970b). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2008, 19ª ed.)
- (1983). *Education for Critical Consciousness*. Nueva York: Seabury Press. (Trad. cast.: *Esta es una edición que incluye en un sólo volumen dos libros, publicados por separado en español: La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Siglo XXI, 2002, 11ª ed. y *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Buenos Aires. Siglo XXI, 1973.)

- (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. (Trad. cast.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós-M.E.C., 1990.)
- (1993). *Pedagogy of the City*. Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *La educación en la ciudad*. México, D.F. Siglo XXI, 2005, 3ª ed.)
- (1995). *The Progressive Teacher*. En M. de FIGUEIREDO-COWEN y D. GASTALDO (Eds.), *Paulo Freire at the Institute* (págs. 17-24). Londres, UK: Institute of Education.
- (1997). *Pedagogy of the Heart*. Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure, 1996.)
- (1998a). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers. (Trad. cast.: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D. F. Siglo XXI, 2009, 11ª ed.)
- (1998b). *Teachers and Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach*. Boulder, CO: Westview Press. (Trad. cast.: *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid. Siglo XXI, 1994.)
- (2002). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía de la esperanza. Reencuentro con pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 1994.)
- (2005). *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition)*. Nueva York: Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2008, 19ª ed.)
- y FAUNDEZ, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. Trans. Tony Coates, Nueva York: Continuum.
- y MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers. (Trad. cast.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.)
- — (1995, fall). *A Dialogue: Culture, Language, and Race*. *Harvard Educational Review*, 65 (3), págs. 377-402.
- FROMM, E. (1956). *The Art of Loving*. Nueva York: Harper & Row. (Trad. cast.: *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Barcelona. Paidós, 1991, 12ª ed.)
- (1964). *The Heart of Man*. Nueva York: Harper & Row. (Trad. cast.: *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 1990, 14ª ed.)
- GIROUX, H. (1998). *Teenage Sexuality, Body Politics and the Pedagogy of Display*. En J. EPSTEIN (Ed.), *Youth Culture: Identity in a Postmodern world* (págs. 24-55). Malden, MA: Wiley-Blackwell. Retrieved from www.henryagiroux.com/online_articles/teenage_sexuality.htm
- GRAMSCI, A. (1971), *Selections of the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers. (Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel*. Madrid. Veintisiete letras, 2010.)
- HARAWAY, D. (1990). "A Manifesto for Cyborgs." En L. NICHOLSON (Ed.), *Feminisms/Postmodernisms* (págs. 190-233). Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *Manifiesto para ciborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo xx*. Valencia. Universitat de València. Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo, 1995; y Avellaneda (Argentina). Puente Aéreo Ediciones, 2014, 2ª ed.)
- HOOBS, b. (1994). *Teaching to Transgress*. Nueva York: Routledge.
- HORTON, M., y FREIRE, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- LIFTON, R. (1990). *The Genocidal Mentality*. *Tikkun*, 5(3), págs. 29-32, 97-98.
- MACEDO, D. (1989). Foreword to *Pedagogy of Freedom* by P. FREIRE (págs. xi-xxxii). Lanham, MA: Rowman and Littlefield.
- (1994). *Literacies of Power*. Boulder, CO: Westview.
- MCLAREN, P. (1998) Foreword to *Pedagogy of the Body* by S. SHAPIRO (págs. xiii-xxvi). Nueva York: Routledge.
- (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MA: Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México, D.F. Siglo XXI,

2001.)

PARASKEVA, J. (2011). *Conflicts in Curriculum Theory*. Nueva York: Palgrave MacMillan.

SEIDEL, G. (1964). *Martin Heidegger and the Pre-socratics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

SPRING, J. (1994). *Wheels in the Head: Educational Philosophies of Authority, Freedom, and Culture from Socrates to Paulo Freire*. Nueva York: McGraw-Hill.



Índice de nombres y materias

- A la sombra de este árbol (FREIRE), 69**
- Acción Cultural para la libertad, 74
- Agentes morales, 70
- Aislamiento y desconexión, 58, 104
- Alfabetización crítica, 88, 133
- Alienación, 22, 35, 36, 37, 45, 53, 58, 66, 71, 82, 104, 132
- Amor armado: noción de, 51, 134
 - : como fuerza dialéctica, 53
 - — — política, 52-56
 - : e indispensabilidad del cuerpo, 64-72
 - revolucionario, 61, 118
 - : y educación humanizante, 61-63
 - — humildad, 95
 - — solidaridad y diferencia, 56-61
- Aprendizaje: e indispensabilidad del cuerpo, 65, 66, 68
 - : objetivo fundamental, 48
 - : y conciencia crítica, 77-78
 - — la moda de la educación tecnológica, 38
 - — pedagogía del amor, 54-55
 - — reciprocidad dialógica, 82
- Aulas: como lugar político, 24-25
 - : con diferencias culturales, 58-59
 - : desarrollo de la democracia en las, 34
 - : e indispensabilidad del cuerpo, 66
 - : ejercicio de la autoridad en las, 33
 - : emancipadoras, 53, 57
 - : estudiantes en resistencia, 87-92
 - : noción de la neutralidad en ellas, 83-84
- Autoridad: y libertad, 32, 32-33, 40, 60
- Autoritarismo, 26, 27, 34, 37, 70
- Capitalismo, 19, 20, 34-40, 45, 53, 59, 60-61, 66, 85, 104, 123, 127, 129**

- Cartas a quién pretende enseñar (FREIRE), 48
- Coherencia política, 120-121
- Colonización, 14, 21, 25, 39, 40, 41, 43, 48, 60, 129
- Comprensión crítica de la historia, 98
- Comunidad e identidad, 129
- Comunidades de color,
 - — opresión/oprimidos: y capitalismo, 34, 38-39, 59-60
 - — opresor/oprimido: descubrimiento de la historia, 29
 - — — —: e intolerancia, 57
 - — — —: Ira y, 55
 - — — —: profundizar en lo personal, 90
 - — — —: Punto de vista de FREIRE, 20
 - — — —: violencia de la, 20, 46, 90
 - — — —: y conciencia emancipadora, 100-101
 - — — — — desigualdades, 44
 - — — — — fatalismo deshumanizador, 86-87
 - — — — — la lucha por tener voz, 122-123
 - — — — — liberación, 111
 - — — — — marginación, 110
 - — — — — resistencia, 28
 - — — /oprimidos: y conciencia emancipadora, 103-104
- Comunidades de opresores/oprimidos: crecimiento de la capacidad de elegir, 89
 - — oprimidos/opresores: y comunidades de color, 25
 - desposeídas /privadas de derechos/marginadas/oprimidas, 34, 49, 87, 128
 - racializadas, 34, 36, 44, 68
- Conciencia: aparición de la, 102-107
 - : colectiva, 53, 64, 104
 - crítica , 74, 75, 100, 102-103
 - —: como un fenómeno activo, 132
 - —: desarrollo de la, 105
 - —: e indispensabilidad del cuerpo, 72
 - — — integración y adaptación, 89
 - —: evolución de la, 22, 23, 39
 - —: Indispensabilidad de la resistencia, 89
 - — semitransitiva, 75
 - —: y amor como fuerza política, 52-56
 - — — aprendizaje, 77-78
 - — — contexto cultural, 43-45
 - — — educación humanizante, 62
 - : cualidad dinámica , 97-102
 - : de la formación política, 107
 - emancipadora, 74, 75, 86, 93, 101-102
 - política, 22, 92, 101, 103, 105, 133
 - social, 72, 73, 74, 79, 106, 107
 - transitiva, 75
 - — crítica, 75
 - : radicalización de la, 94
- Concientización, concepto de: Indispensabilidad de la resistencia, 87-92
 - — —: y conciencia, 97-107
 - —: elementos, 74-78
 - —: introducción , 76
 - —: nociones clave , 73-74

- —: véase también concientización,
- —: y diálogo, 80-87
- — — problematización, 78-80
- — — radicalización, 92-96
- Condiciones materiales, 66, 77, 86, 98, 102
- Conocimiento: estandarización del, 42
- emancipador, 30, 31, 32, 65, 100
- como proceso histórico, 28-31
- Construcción del conocimiento: Responsabilidad del profesorado para la, 33
- — —: valores y creencias, 32
- — —: y la indispensabilidad del cuerpo, 64, 65
- — — — pedagogía del amor, 54, 57
- Consumismo, 35, 36, 60
- Contexto progresista: de lucha, 120
- —: en hemonía, 114-116
- —: y ética, 123
- Contradicciones históricas, 124-125
- —: dinámica de las, 124-125
- Control social, 48, 68
- Cuestiones morales, 72, 121
- cultura dominante, 21, 24, 29, 82
- Curiosidad epistemológica, 53, 73, 77
- Currículum: de la escuela, 106
- : e ideología de mercado, 59-60
- : estandarización del (véase también plan de estudios), 25, 26, 61
- : multicultural, 40-43
- : y tecnología, 38
- Déficit:** nociones, concepto de, 41, 43, 64, 68, 82, 84-85, 86
- Descolonización , 84, 97
- Descolonización de las formas de conocimiento, 59, 60
- Desempleo y subempleo, 36, 40, 87, 131
- Deshumanización, 43, 46, 47, 93, 134
- Desigualdad: clases, 35
- de la riqueza: véase desigualdades,
- : y opresión, 44
- — políticas neoliberales, 43
- Desigualdades económicas, 39-40, 41, 59
- estructurales, 34, 72
- : de poder, 113
- : y capitalismo, 34, 35
- — liberación, 105
- — riqueza, 61
- Diálogo crítico: véase también diálogo,
- : comprensión relacional del, 31
- : con Paulo FREIRE, 109-129
- : entre profesores y estudiantes, 33
- : y concientización, 80-87
- — educación humanizante, 63
- — pedagogía del amor, 57
- — proceso de radicalización, 94
- Diferencias culturales, 58-59
- domesticación, 27, 36-37, 48, 66, 67, 82-83, 94

Duración cultural, concepto, 98

Economía política: conocimiento en el aula y, 34

Educación bancaria, 14, 25, 31, 39, 40, 56, 59, 60, 64, 82, 83, 86, 92, 100, 102, 105

—: humanizante, 61-63

Educación: Asunción de neutralidad, 24

—: como acto político, 23-28

— — un acto de amor, 106

—: del sistema bancario, 25, 31, 39, 56

—: e indispensabilidad de la resistencia, 91

—: proceso humanizador, 22, 61-63

—: y conciencia social, 106-107

— — multiculturalidad, 40-43

Educadores de color, 41, 42, 133

Elitismo, 44, 60, 113

Empoderamiento personal, 56, 104

Encarcelamientos, 41, 87, 114, 131

Enfoque descolonizador, 87, 88

Enseñanza: a través del aprendizaje de los estudiantes, 90-91

—: amar el proceso de, 56

—: de la política, 27-28

—: e indispensabilidad del cuerpo, 65, 66, 68

—: y pedagogía del amor, 54-55

— — reciprocidad dialógica, 82

Epistemicidio, 29, 68, 84, 105

Epistemología, 21, 24, 29, 30, 42, 43, 53, 60, 64, 69, 72, 76, 77, 84, 86, 89, 97, 99-100, 105

Escolarización: currículum, 106

—: prácticas hegemónicas de, 53, 59, 60, 66, 74, 79

—: y economía política, 39-40

— — capitalismo, 34-40

Escuelas públicas, 27, 35, 117

—: que siguen la moda de la educación tecnológica, 38

—: y perpetuación de la clase privilegiada, 84

Estilo de vida radical, 118, 119

Estudiantes: condiciones educativas de los, 34

— de clase trabajadora: véase estudiantes,

— — color, 32, 39, 54-55

—: Diálogo con profesores, 33

—: e indispensabilidad de la resistencia, 87-92

— — indispensabilidad del cuerpo, 65, 68, 70, 71-72

—: formación política, 26, 27, 105, 107

—: y pedagogía del amor, 54-56

— — problematización, 78-80

Ética, 56, 59, 103, 105, 109, 121-122

Expresión física, 64, 69, 70

Fe en uno mismo y en los demás, 96

Fetichización: proceso de, 36

Formación política de los estudiantes, 26, 27, 105, 107

FREIRE, entrevista: coherencia política, 120-121

— —: comunidad e identidad, 129

— —: contextos progresistas, 114-116

— —: contradicción opresores/oprimidos, 118-119

- —: contradicciones históricas, 124-125
- —: cuestión de la ética, 121-122
- —: introducción, 109-110
- —: lucha por tener voz, 122-123
- —: marginación, 110-112
- —: pacto y lucha, 125-129
- —: poder y saber, 112-114
- —: saber lo que ocurre en la sociedad, 116-117
- FREIRE, Paulo:** creencias, 63
- —: cualidad humanizante, 62
- —: Filosofía de la educación, 102
- —: opresión, 20
- —: violencia, 47
- —: visión revolucionaria, 49
- —: y pedagogía del amor, 54
- Fuerza laboral:** alienación de la, 35-36, 36-37
- —: y capitalismo, 34, 35

Historia, comprensión crítica de la, 28-31
humanización, 22, 38, 45, 46, 47, 83, 95, 97, 106, 133

Identidad étnica, 129
Igualdad y tratamiento justo, 40, 60
Inacabado: significado, 45-49, 97
Indispensabilidad de la resistencia, 87-92
— del cuerpo, 64-72
Integración y adaptación, 89
Intolerancia: y opresión, 57
Ira, 55, 58, 68-69

Jóvenes LGTBI, 70
Justicia social, 52, 84, 96, 103, 118

La educación como práctica de la libertad o Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural (FREIRE), 75, 106
— — en la ciudad (FREIRE), 33
Latinos y chicanos, 110, 111
Liberación: escolarización y capitalismo, 34-40
—: introducción a la, 19-23
—: relación dialéctica, 31-34
Liberación: y conocimiento como proceso histórico, 28-31
Liberación: y conocimiento contexto cultural, 43-45
— — desigualdades, 105
— — empoderamiento personal, 104
— — la educación como acto político, 23-28
— — opresión, 111
— — radicalización, 93
— — significado de lo inacabado, 45-49
— — traición del multiculturalismo, 40-43
— — violencia, 126
Libertad, y autoridad, 33
Liderazgo moral crítico, 45, 63

Manifestaciones como forma de protesta, 126

Marginación, 42-43, 89, 110-112
 Materialidad de la existencia humana, 65, 67
 Minoría numerica, 112
 — política, 112
 Modelo de comportamiento, 68
 Moral: potencial, 24
 Moralidad, 48-49, 121
 Movimiento de la pedagogía crítica, 115, 119
 — — los derechos civiles, 40, 41, 131
 Multiculturalismo neoliberal, 42, 60
 —: traición del, 40-43

neoliberal, 60
 neoliberalismo, 19, 35, 36, 37, 38, 47, 131

opresor/oprimido, contradicción, 21, 94-95, 105, 118-119

Pacto y lucha, 125-129
 Paradigma cristiano, 68
 Participación democrática, 79, 84, 132
 Pedagogía del amor: véase amor,
 — — Oprimido (FREIRE), 19-20
 — emancidora, 22, 63, 85, 88
 — radical, 118, 119
 —: que plantea problemas, 40, 86, 87
 plan de estudios estandarizado, 25, 26
 Poblaciones de color: véase comunidades de color,
 Poder, desigualdad de, 112-114
 Política económica: y capitalismo, 38-39, 39-40
 — radical, 118, 119
 Políticas neoliberales, 37, 41, 43
 Postura moral, 22
 prácticas educativas, 27, 36, 61, 104
 prescrito, noción de, 25, 26, 48, 55, 74, 80, 85, 86, 88, 89, 94, 100
 Prisioneros políticos, 113, 114
 Problematización, 78-80
 Proceso emancipador, 29, 56, 105
 — evolutivo, 73, 88, 94, 98, 103
 Producción en masa, 37, 66
 Profesores: e indispensabilidad de la resistencia, 91-92
 — — indispensabilidad del cuerpo, 71
 — problemas de evaluación, 26-27
 — sistema de premio y castigo, 26-27
 — y autoridad, 33
 — — capitalismo, 38-39
 — — formación política de los estudiantes, 26, 17
 Profesores: y la aparición de la conciencia, 102-107
 — — pedagogía del amor, 54-56
 — — responsabilidad, 40
 Programas de entrenamiento, 85
 — — preparación de profesores, 42, 67
 pruebas estandarizadas, 26, 39, 42, 61, 133

Racialización, 39, 132

Racismo, 15, 17, 19, 20, 44, 45, 57, 65, 86, 110, 112, 113, 119, 122, 123, 131
Radicalización, 92-96, 99
Relación dialéctica, 31-34
— profesor-alumno, 58, 80
Relaciones de solidaridad, 53
Resistencia política, 28, 132
— y opresión, 28
— — relación dialéctica, 31-32

Sensualidad y sexualidad, 69, 70

Sindicatos, 128

situaciones-límite, 30, 31, 46, 80, 91, 134

Sociedad pos-derechos civiles, 111, 112

Tecnología: y capitalismo, 38

Tensión dialéctica, 29, 38, 58, 75, 77-78, 98, 102

transformación social, 22, 73, 75, 103, 117

Unidad dentro de la diversidad, 59, 100, 101

Violencia: de la opresión, 20, 46, 90

Violencia: punto de vista de Freire, 47

Violencia: y liberación, 126

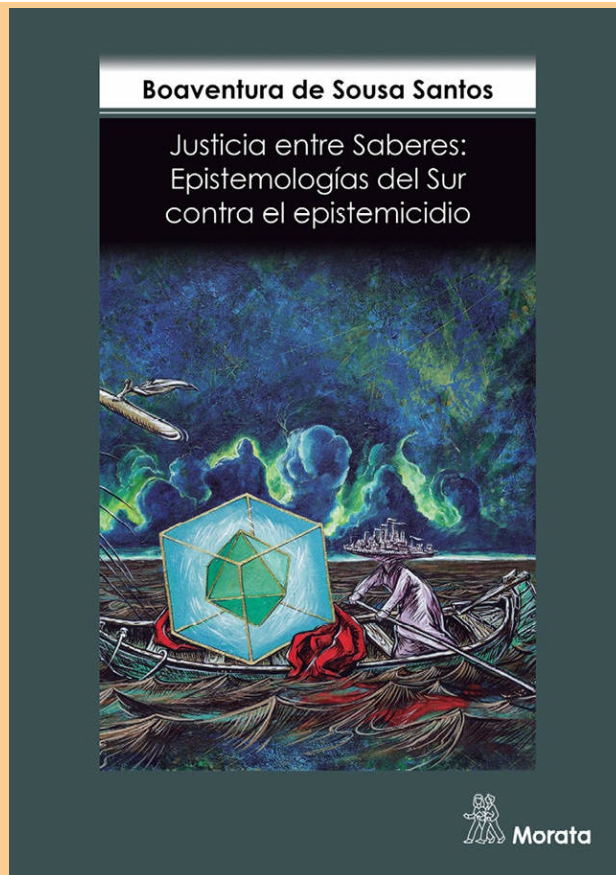
Visión política emancipadora, 25, 62, 84

voz, 21, 22, 29, 55, 64, 67, 79, 85, 86, 88, 94, 100, 110, 113, 128, 132

Voz, la lucha por tenerla, 122-123

Nota: Las páginas corresponden al libro impreso.

Otras obras de Morata



Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio
Boaventura de Sousa Santos

Esta obra es una invitación de Antonia DARDER para considerar a Paulo FREIRE, un humanista, educador e intelectual revolucionario comprometido con una educación sustentada en la esperanza, el amor, la justicia y la democracia; un ser humano comprometido en todos los momentos de su vida con la emancipación de las personas más marginadas y con la meta de generar una educación alejada de sus dimensiones represivas y de la violencia con la que se instrumentaliza la educación bajo el capitalismo.

La autora realiza un exitoso esfuerzo para que su trabajo sea fiel a la filosofía e intenciones de Paulo FREIRE, a fin de involucrarnos, extender y reinventar su ideario pedagógico de una manera que potencie nuestras propias vidas y prácticas, como individuos y como seres comunales.

Y nadie mejor para iluminar la grandeza y posibilidades del pensamiento freiriano que una intelectual y activista comprometida con las clases sociales populares y con las luchas de los pueblos colonizados y oprimidos como Antonia DARDER. Tanto su trayectoria vital como su valioso trabajo en el ámbito de la educación, le sirven para dialogar con Paulo FREIRE con rigor, pasión y cariño, buscando la razón de ser de una propuesta educativa que es el resultado de una constante interacción y compromiso con las duras realidades con las que vivió comprometido toda su existencia.

El acceso que DARDER ha tenido a numerosos documentos, diarios y notas nunca antes publicadas, le ha llevado a ser lo más fiel posible a lo que Paulo FREIRE pretendía cuando decía: "Espero que al menos lo siguiente perdure: mi confianza en el pueblo y mi fe en los hombres y en las mujeres, y en la creación de un mundo en el cual será más fácil amar".

El análisis de Antonia DARDER está destinado tanto a especialistas que conocen la obra de Paulo FREIRE, -para poder contrastar sus interpretaciones-, como a quienes intentan familiarizarse con esta fértil filosofía del empoderamiento y de la concientización y, de esta manera, tener una visión de mayor alcance sobre las enormes posibilidades de una educación liberadora.

Antonia DARDER, es Catedrática de la Facultad de Educación de la Universidad de Loyola Marymount, en Los Ángeles, donde ocupa la Leavey Presidential Endowed Chair de Ética y Liderazgo Moral. Es también Catedrática Emérita de Políticas Educativas, Organización y Liderazgo en la Universidad de Illinois Urbana Champaign, USA.

Temas: **Fundamentos de educación**
Justicia social



Morata

www.edmorata.es





Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa

Barbour, Rosaline

9788471127327

224 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En este volumen de la colección "Investigación Cualitativa" se examinan los problemas más importantes de los Grupos de discusión; se consideran los problemas del diseño de la investigación, la planificación y dirección de los grupos de discusión, el arte de generar datos y las etapas implicadas en el análisis y, así mismo, la redacción del informe final. Se tratan las cuestiones prácticas del muestreo, de la documentación y la moderación en los grupos de discusión; se proporcionan consejos con respecto al montaje de la sala para los debates de los grupos de discusión, la toma de decisiones sobre la grabación y la transcripción, y la dirección de los grupos de discusión, incluido el manejo de las dinámicas de grupo potencialmente problemáticas, el desarrollo de guías temáticas eficaces y la selección de materiales de estímulo apropiados. Se analizan también los problemas especiales de dar sentido a los datos de los grupos de discusión y de evaluar su calidad y la de los análisis que se realizan. Además, se exploran las posibilidades que proporciona Internet en esta modalidad de investigación. Igualmente, Rosaline Barbour reflexiona acerca de las cuestiones éticas y los compromisos implicados en este tipo de investigaciones. Esta obra le permitirá saber más sobre cómo hacer un grupo de discusión, pero también por qué y cuándo utilizar

este método; aspira a estimular un uso reflexivo e imaginativo de los grupos de discusión. Los grupos de discusión en la Investigación Cualitativa se complementa muy bien con el resto de los títulos que integran la presente colección destinada a promover la investigación cualitativa.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Jim Crawley
Jan Grant

Terapia de pareja.
El yo en la relación



Morata

Terapia de pareja: el yo en la relación

Crawley, Jim

9788471126931

184 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Llevar a cabo un trabajo con parejas que sea beneficioso supone ser capaz de entender y atender tanto a las personas que la forman como la dinámica de la relación que se establece entre ellas. Terapia de pareja. El yo en la relación, explica con claridad cómo la psicodinámica y las teorías sistémicas conciben la terapia de pareja. Jim CRAWLEY y Jan GRANT, plantean ideas teóricas ilustrativas y exposiciones minuciosas del proceso de intervención y las técnicas de la terapia. Los autores proponen un marco útil y detallado para la evaluación. Esta obra hace especial énfasis en las cuestiones prácticas a las que se enfrenta el orientador o terapeuta, a su vez aborda de forma directa la mejor manera de tratar temas como la violencia doméstica, una aventura amorosa o el sistema de familia reconstituida.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Olga Fadón

Tu bebé
Guía práctica de tu pediatra



Tu bebé. Guía práctica de tu pediatra

Fadón, Olga

9788471126863

320 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El objetivo de este libro es facilitar a los padres o cuidadores primarios, el conocimiento del desarrollo de su bebé, proporcionándoles información detallada que se basa en la evidencia. No se busca crear un super bebé, pero sí lograr que no lleve retraso alguno en su evolución o si existe, detectarlo lo antes posible. Esta obra intenta dar respuesta a todas las preguntas que les surgen a padres y madres cuando dejan el hospital con el bebé en brazos camino de casa. Se estudia el desarrollo del bebé durante el primer año de vida, examinando los avances y cambios que se producen mes a mes: el proceso madurativo de su cuerpo, sus sentidos y sus actividades vitales, siempre en función del medio en el que se desarrolla. Estos pasos servirán como referencia, aunque cada bebé tiene su propio ritmo de maduración. El bebé presenta al nacer unas características distintas de las que tenía en el vientre de su madre y de las que tendrá minutos después de haber nacido. Seguiremos esa sorprendente metamorfosis. Observando la transformación de su cuerpo, la capacidad de sus manos, cómo sus sonidos guturales se van modificando hasta llegar a emitir las primeras palabras. Veremos cómo va cambiando su conducta social, desde la primera sonrisa hasta conseguir el protagonismo que adquiere a los 12 meses de vida. El libro aporta soluciones, como el tipo de alimentación que le corresponde mes a mes, así como el control vacunal y las alteraciones propias de los

primeros meses. Trataremos de orientar a los padres y madres sobre las distintas actividades del bebé para que participen en juegos recreativos y pedagógicos y disfruten con él. Este libro viene acompañado de unos vídeos explicativos a los que puede acceder desde el icono de Youtube que hay en la esquina superior izquierda de esta página.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Roberto Pereira (Coord.)

Psicoterapia de la violencia filio-parental
Entre el secreto y la vergüenza



Morata

Psicoterapia de la violencia filio-parental

Pereira Tercero, Roberto

9788471126726

256 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los Medios de Comunicación han reflejado durante los cuatro últimos años un espectacular incremento de lo que podemos denominar "tercer tipo de violencia intrafamiliar": la violencia de hijos a padres, o violencia filio-parental. Históricamente, en primer lugar se prestó atención a la violencia paterno-filial, luego a la violencia conyugal y, en la actualidad, emerge la violencia filio-parental. Las memorias judiciales de estos últimos años recogen un notable aumento de las denuncias de padres agredidos por sus hijos: No existen estudios fiables de prevalencia e incidencia, aunque sí se constata, en todo el mundo occidental, su incremento constante. En realidad, este fenómeno no es un proceso extraño, lo mismo ocurrió con los otros tipos de violencia intrafamiliar. Tanto el maltrato infantil como el conyugal son situaciones ancladas desde hace muchos años en el seno de la familia y sólo su definición como inadecuados y dañinos, así como el esfuerzo por sacarlos a la luz modificó la visión fragmentada que se tenía sobre ellos, favoreciendo la emergencia social de un problema oculto. De la misma manera, la violencia filio-parental permanecía encubierta como uno más de los conflictos que presentaba una familia con otras disfuncionalidades. Pero otro factor ha sido decisivo para esta "aparición repentina" de la violencia filio-parental: la emergencia de un "nuevo" perfil de violencia, localizada en familias aparentemente "normalizadas", ejercida por hijos que no presentaban previamente

problemas, y que son los responsables de este espectacular incremento de las denuncias judiciales. El libro presenta las conclusiones de los estudios y del trabajo realizado en Euskarri, Centro de Intervención en VFP, único Centro de sus características que existe en España. 'Este libro puede interesar a:'Profesionales de la psiquiatría, psicología, trabajo social y educadores sociales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Kenneth M. Zeichner

**La formación del
profesorado y la lucha
por la justicia social**



Morata

La formación del profesorado y la lucha por la justicia social

Zeichner, Kenneth M.

9788471127037

264 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En esta selección de ensayos escritos entre 1991 y 2008, Kenneth M. ZEICHNER analiza las relaciones entre diversos aspectos de la formación del profesorado, su desarrollo profesional y su contribución a la consecución educación de gran calidad para todas las chicas y chicos y, por tanto, a una mayor justicia en los procesos escolares y en la sociedad más amplia. El foco de atención dominante se centra en cuestiones referentes a la igualdad y a la justicia social en la formación del profesorado y en el desarrollo profesional del docente. Algo que están poniendo en cuestión el fuerte predominio de las políticas neoliberales, de los nuevos modelos empresariales y de las políticas neoconservadoras. Políticas que tienen en su agenda de urgencia privatizar la educación pública y, simultáneamente, culpabilizar al profesorado y a los centros escolares de los problemas de la sociedad. Un tema importante que aparece de diversas formas a lo largo de los capítulos es el convencimiento de que la misión de los programas de formación del profesorado es la de preparar para educar con éxito a todo tipo de alumnado, cualquiera que sea su procedencia social, étnica o familiar. Advierte contra la aceptación acrítica de conceptos y prácticas estimuladas desde muchos discursos dominantes tanto por parte de la Administración como en las instituciones de formación y

actualización docente, como los de justicia social, reflexión, investigación en la acción y escuelas de desarrollo profesional, sin un examen más detenido de los objetivos a los que se dirigen en la práctica y de las consecuencias reales relacionadas con su uso. Un segundo tema es el de la defensa de una formación del profesorado más democrática que utilice el conocimiento y la experiencia que existen en las instituciones que preparan a profesores y profesoras, en los centros educativos y en las comunidades donde éstos se encuentran.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Créditos	3
Nota de la Editorial	4
Dedicatoria	5
Sobre la autora	6
Contenido	8
Prólogo	10
Agradecimientos	14
CAPÍTULO 1: La liberación: Nuestra tarea histórica	16
La educación como acto político	20
El conocimiento como proceso histórico	25
La relación dialéctica	28
La escolarización y el capitalismo	31
La traición del multiculturalismo	37
El contexto cultural	41
Nuestro inacabado	42
CAPÍTULO 2: La pedagogía del amor: Encarnando nuestra humanidad	48
El amor como fuerza política	49
La solidaridad y la diferencia	54
Hacia una Educación Humanizante	59
La indispensabilidad del cuerpo	61
CAPÍTULO 3: La concientización: El despertar de la conciencia crítica	71
El concepto de la concientización	72
La problematización	76
El diálogo y la concientización	78
La indispensabilidad de la Resistencia	85
La radicalización	91
La cualidad dinámica de la conciencia	95
El educador y la aparición de la conciencia	101

CAPÍTULO 4: Problematicando la diversidad: Un diálogo con Paulo Freire	107
La marginación	108
Poder y saber	110
La hegemonía en los contextos progresistas	112
Saber lo que ocurre en la sociedad	114
La contradicción opresores-oprimidos	115
La coherencia política	117
La cuestión de la ética	119
La lucha por tener voz	120
La dinámica de las contradicciones históricas	121
Los pactos y la lucha	123
Comunidad e identidad	126
EPÍLOGO: Nuestra lucha continúa	128
Bibliografía	133
Índice de nombres y materias	136
Otras obras de Ediciones Morata	143
Contraportada	144