

► Nuevos horizontes

Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural

Inés Fernández Mouján



RÍO NEGRO
UNIVERSIDAD NACIONAL



Colección Nuevos Horizontes

**Redefinición de los alcances de la pedagogía
de la liberación en sus dimensiones
ética, política y cultural**



**Redefinición de los alcances de la pedagogía
de la liberación en sus dimensiones
ética, política y cultural**

Inés Fernández Mouján

Tesis doctoral

2012

Fernández Mouján, Inés

Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. – 1a ed. –

Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2013.

E-Book.

ISBN 978-987-27739-6-0

1. Pedagogía. I. Título

CDD 370.1

Fecha de catalogación: 16/05/2013

© 2013, Universidad Nacional de Río Negro

<http://www.unrn.edu.ar>

publicaciones@unrn.edu.ar

© 2013, Inés Fernandez Mouján

Foto de tapa: "Stone Texture - Wall Series 1" por Eastop (<http://www.sxc.hu/profile/Eastop>)

Diseño y maquetación: Ignacio J. Artola

Este libro se realizó con software libre en entorno GNU/Linux: Sigil, LibreOffice, Inkscape, Gimp.

Para la composición se utilizaron las fuentes tipográficas: Source San Pro y Gentium.



LIBRO
UNIVERSITARIO
ARGENTINO



Usted es libre de: Compartir – copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones siguientes:

- **Atribución** — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
- **No Comercial** — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin Obras Derivadas** — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia Creative Commons Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada 2.5 Argentina.

Resumen

El propósito de esta tesis doctoral es indagar en los desarrollos teóricos referidos a la pedagogía de la liberación planteada por Paulo Freire y ubicarlos dentro de un conjunto más amplio de debates dentro de la Ciencias Sociales y Humanas. Por ello, la investigación tiene como preocupaciones centrales: revisar el corpus teórico de la pedagogía de la liberación freireana con el fin de analizar sus presupuestos más importantes; realizar una interpretación y una deconstrucción; y delinear nuevos alcances. La producción relacionada con la obra de Freire ha sido importante y vasta, se la ha tematizado en sus diferentes aspectos, pero no se ha planteado hasta el momento una tarea analítica y abarcativa que indague en profundidad la influencia de la teoría de Fanon en la pedagogía de la liberación y que resitúe el concepto en un más allá de la narrativa original. Resulta de esta manera crucial, por un lado, identificar la recepción de Fanon en la obra de Freire, la influencia política y cultural en esta propuesta educativa, y desarrollar un análisis crítico constituido a partir de un corpus teórico que toma como eje central: los estudios sociales de raigambre decolonial y poscolonial, los desarrollos teóricos de la subalternidad y de los estudios culturales.

Palabras claves: pedagogía, descolonización, liberación, Freire, Fanon

Abstract

The purpose of this thesis is to investigate the theoretical developments related to the pedagogy of liberation raised by Paulo Freire and place them within a broader set of debates within the Social and Human Sciences. Therefore, research is central concerns: review the theoretical corpus of Freirean pedagogy of liberation in order to analyze their budgets more important, an interpretation and a deconstruction, and delineate new scopes. The production linked to Freire's work has been important and vast, it has been thematized in different ways, but has not considered to date an analytical and comprehensive task to investigate in depth the influence of Fanon's theory on the pedagogy of liberation. It is thus crucial, first, identify the receipt of Fanon in Freire's work, the political and cultural influence in this educational proposal, and develop a critical analysis constituted from a body of theory that takes as its central axis: the social studies post-colonial, the decolonial proyect, the theoretical developments of subalternity and cultural studies.

Keywords: pedagogy, decolonization, liberation, Freire, Fanon

I. Cuerpo preliminar

Agradecimientos

Agradezco a mi compañero de vida, Norberto Riccombene, que estuvo conmigo en este desafío; a mis hijos y a Tatiana. A Pancho Álvarez, compañero y hermano de la vida. A la entrañable amiga Adriana Imperatore, por sus palabras de aliento; a Martita Quintana, joven amiga y compañera de andanzas patagónicas y lectora puntillosa de muchos de mis escritos; a Micaela Nappe, atenta colaboradora en la ruta académica, quien hurgando en las mesas de usados me fue regalando libros “incunables” de Freire; a Viviana Mancovsky, colega orientadora de las preguntas iniciales; a María Eugenia Cattaneo quien me acompañó con sus análisis certeros; a mis amigas y colegas de Viedma. A la Dra. Lidia Rodríguez, quien dirigió mi tesis. Al Compañero y Director de Estudios, Dr. Alejandro De Oto, por sus palabras inspiradoras y sus aportes que me permitieron complejizar las lecturas freireanas; a Silvia Llomovate y a Fernanda Juarros, que fueron hospitalarias conmigo cuando la adversidad se me presentó. A los colegas de Brasil: Dr. Paulo Henriquez, Dr. André Ferreira da Silva, Dr. Rui Mezquita de la Universidad Federal de Pernambuco. Al Lutgardes Freire (hijo de Paulo Freire) quien me hizo conocer la biblioteca personal y acceder a manuscritos inéditos de su padre. A la Universidad Pública: Facultad de Filosofía, Letras de la Universidad de Buenos Aires, a la Universidad Nacional de Río Negro y a la Universidad Federal de Pernambuco, espacios institucionales que me habilitaron desplegar mi potencial como educadora e investigadora. A mis compañeros de militancia con quienes aprendí que lo colectivo es una apuesta a la vida.

Índice

0. Introducción y consideraciones teórico metodológicas.....	13
1. A manera de inicio: los trazos de la escritura de un educador e intelectual crítico.....	21
1.1. La biografía intelectual.....	21
1.2. Los años 60 y el optimismo pedagógico.....	25
1.3. El desafío del exilio.....	30
1.4. En diálogo con las pedagogías críticas: el parentesco intelectual.....	34
1.5. Paulo Freire: político y educador.....	36
2. En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación.....	39
2.1. Historizar las marcas	39
2.2. De la invención del concepto de Europa y su relación con la Modernidad.....	40
2.3. Colonialismo y colonialidad.....	44
2.4. De los procesos emancipatorios y la educación.....	45
2.5. Liberación/dependencia, una enunciación interpelante.....	51
2.6. La pedagogía de la liberación.....	56
3. La dimensión política de la pedagogía de la liberación.....	65
3.1. La recepción de Fanon en los escritos freireanos.....	66
3.2. La trama discursiva común.....	72
3.3. El poder, lo político y la descolonización.....	77
3.4. La praxis educativa.....	88
4. La pedagogía de la liberación y su articulación con la noción de razón ético-crítica.....	97
4.1. La razón ético-crítica.....	97
4.2. La razón ético-crítica y su articulación con la pedagogía de la liberación.....	101
4.3. Sobre el concepto de concientización.....	106
4.4. El diálogo de la ética y motor del conocimiento.....	112
4.5. La educación liberadora concebida como una pedagógica.....	115
4.6. Una praxis dialógica.....	119
5. Formas <i>otras</i> de producción de conocimiento.....	121
5.1. Fuentes conceptuales del proyecto decolonial.....	122
5.2. El proyecto decolonial.....	124
5.3. Colonialidad del poder y subversión cultural dos términos de la conversación.....	128
5.4. Del concepto de transmodernidad y sus aportes al debate.....	132
5.5. Locus de enunciación compartida.....	133
5.6. El problema de la interculturalidad.....	134
5.7. En el sentido de insinuar una pedagogía decolonial.....	140

6. La pedagogía de la liberación una forma más de resistencia cultura e intervención.....	143
6.1. Una aproximación a lo cultural.....	143
6.2. El concepto de subalterno y los aportes a la pedagogía.....	149
6.3. La educación liberadora y su afinidad con los estudios poscoloniales.....	153
6.4. Cuestiones de identidad cultural en la educación	156
6.5. La educación liberadora como modo de resistencia cultural e intervención.....	161
6.6. El círculo de cultura una forma de subversión cultural en el tiempo y el espacio educativo.....	168
 Conclusiones.....	 171
 Bibliografía.....	 179

II. Cuerpo de la obra

0. Introducción y consideraciones metodológicas

La investigación, tal como expresa su título, tiene una preocupación central, la revisión del concepto de “*pedagogía de la liberación*” de Paulo Freire. Me propuse, desde el inicio, establecer un diálogo y, a partir de allí, realizar un análisis de las conceptualizaciones más importantes del discurso del pedagogo. Por ello emprendí un camino hermenéutico–deconstructivo del marco teórico freireano en un intento por delimitar los alcances de esta propuesta pedagógica.

Indagué en algunos de los autores a los que Freire recurría en su escritura, a fin de trazar una genealogía de sus conceptos centrales, pues entiendo que su narrativa está comprometida y atravesada por la historicidad. Fue el estudio de los textos más importantes de este educador brasileño lo que me llevó a (re)encontrarme con la obra de Frantz Fanon y a leer nuevamente las teorizaciones de Adriana Puiggrós sobre historia de la educación argentina y latinoamericana.

También desde Freire me acerqué a la obra de algunos autores de la filosofía de la liberación latinoamericana, en particular, a aquellos textos donde estos escritores exponen sus primeras discusiones, allá por los años setenta, para focalizarme luego en las producciones de Enrique Dussel y Horacio Cerutti Guldberg, a quienes tuve el gusto de conocer personalmente, lo que me permitió vivenciar la generosidad de ambos al poner a disposición mía sus producciones.

En este derrotero me encontré con la escritura de Eduard Said y disfruté tanto de su narrativa comprometida y contundente, desde su subalternidad palestina, como de su interpelación audaz a la cultura impuesta por el imperialismo. Conocí los textos de Hommi Bhabha y su sensibilidad y profundidad para interpretar la letra fanoniana. Alejandro De Oto, con su trabajo sobre Fanon, me mostró la posibilidad de (re)encontrarme con las narrativas políticas de los años sesenta y setenta, a la luz de los debates de los estudios poscoloniales y de la subalternidad.

Otro aporte sustancial en estas reflexiones fueron los desarrollos del proyecto decolonial y la noción de colonialidad del poder de Aníbal Quijano, quien desmitifica en sus teorizaciones el pensamiento europeo, dándole categoría real y simbólica al imaginario impuesto por la Modernidad vigente hasta nuestros días.

Pero, además de estas producciones teóricas, mi fuente de inspiración fue mi propia historia militante, los recuerdos de mi participación en hechos colectivos, aquellos que me dieron la posibilidad de conocer a muchos compañeros (hoy amigos) de la resistencia peronista, que me mostraron que la vida de los pueblos es de permanente lucha por imaginar mundos mejores, evitando caer en antiguas ortodoxias e injusticias.

A esto debo agregar la experiencia con un grupo de colegas, en un encuentro organizado por Walter Kohan en Río de Janeiro, en abril de 2006, donde, a lo largo de cuatro días, viví la experiencia del *pensamiento*. Durante esos días comprendí que, a pesar de haber realizado mi formación académica en el campo de las Ciencias de la Educación y no de la Filosofía, también yo podía filosofar. Agradezco, entonces, la generosa actitud de Walter, al propiciar este recorrido.

Por último, también cabe mencionar mi trabajo entre los años 1997 y 2009 como docente en la cátedra de Filosofía de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, ya que me permitió acercarme a los planteos y problemas filosóficos y de ese modo vislumbrar mejor aquellos ámbitos de posible encuentro entre experiencia y pensamiento.

Abordar la discursividad freireana no fue sin dificultad, escudriñar en los textos del Maestro, de a momentos se tornó arduo por su estilo conversacional-reflexivo (muchas veces repetitivo) y por el tono de sus escritos entre lo epistolar y autobiográfico. Partiendo de estas primeras impresiones, me dejé interrogar por el texto, me propuse buscar e investigar en aquellas conceptualizaciones que se repetían con insistencia, en las articulaciones que Freire establecía entre una teoría y otra para darle consistencia y materialidad a su pedagogía del oprimido. Confieso que muchas veces me inquietó y me impacientó su esperanza pertinaz, su creencia idealizada y su optimismo. Pero en la investigación fui descubriendo, a la manera de una arqueóloga, en los pie de página, en sus enunciados, en una frase dicha al pasar, en algunas entrevistas, el enorme potencial político que la pedagogía de la liberación tiene principalmente a partir de la influencia de los textos fanonianos, que interpelaron de manera consistente a el enfoque educativo de Freire.

Consideraciones teórico-metodológicas

Mi propósito es situar la indagación dentro de un conjunto más amplio de desarrollos teóricos referidos a la pedagogía de la liberación planteada por Freire. Por ello, la investigación tiene, como preocupación central, la revisión de este corpus teórico con el fin de analizar sus presupuestos más importantes, para realizar desde allí una interpretación y una deconstrucción que permita delinear nuevos alcances. La producción relacionada con la obra de Freire ha sido importante y vasta, se la ha tematizado en sus diferentes aspectos, pero no se ha planteado hasta el momento una tarea analítica y abarcativa que indague en profundidad la influencia de la teoría de Fanon en la pedagogía de la liberación y que resitúe el concepto en un *más allá* de la narrativa original. Resulta de esta manera crucial, por un lado, identificar la recepción de Fanon en la obra de Freire, la influencia política y cultural en esta propuesta educativa, y desarrollar un análisis crítico constituido a partir de un corpus teórico que toma como eje central los estudios sociales, de raigambre decolonial y poscolonial, los desarrollos teóricos de la subalternidad y de los estudios culturales.

Para poder mostrar con claridad estos planteos, llevo a cabo una indagación que permita valorar el trabajo realizado y apreciar con mayor claridad los principales aportes y novedades que se presentan en la investigación. De este modo en el análisis hago referencia a los estudios más relevantes que abordan sistemática o históricamente la pedagogía de la liberación en su conjunto, para indicar luego aquellos en donde las dimensiones ética, política y cultural se desarrollan en forma específica. Así, partiendo de la extensa bibliografía de Freire (1967, 1970, 1973, 1974, 1975, 1977, 1979, 1986, 1992, 1993, 1994, 1997, 2001, 2002), contextualizo sus trabajos, analizo e interpreto algunas cuestiones de su biografía que ayudan a entender mejor el sentido de su obra.

A propósito de la bibliografía sobre el pedagogo, se destaca en primer lugar *Paulo Freire, una biobibliografía* (Gadotti y Torres, comp, 2003) obra en la que se tematiza la biografía de Freire, sus

referentes más importantes tanto de la filosofía como de la política, las producciones teóricas, los escritos de otros relativos a su obra, y presenta, asimismo, un glosario de todos sus escritos. También se tienen en cuenta, los trabajos de Giroux (1985,1994); Kush (2000); Rodríguez (2008); Hillert (2008); Puiggrós (1990, 1995, 2005); Romao (2001); Torres (1994); Paiva (1982a y b).

Tal como señalo en el inicio, esta investigación converge en un interlocutor fundamental como lo es Fanon (1974). En relación a esto último se destacan Bhabha (2007); Césaire (2006); De Oto (2003, 2008,2009, 2010); Guimarães (2009); Said (1996, 2004). Por consiguiente, es clave para esta investigación identificar en la escritura freireana las influencias de *Fanon*, principalmente en los conceptos de “opresor/oprimido”, “liberación” y “descolonización”, nodales en la teoría política del martinico, que dejaron marcas sustantivas en la pedagogía de la liberación. Demostraré cómo estos conceptos definen de manera fundamental los desarrollos teóricos de Freire en relación con la educación como “praxis política”, así también, de qué modo el pedagogo con un tono *fanoniano* de denuncia desestructurada, muestra que la educación es una vía crítica a toda imposición colonial, a la vez que política de creación y recreación de la palabra. Al respecto Alejandro De Oto (2003) señala que Fanon “sigue siendo el centro de una fuerte interpelación al colonialismo, el lugar de una voz dura, poderosa, encarnada en la urgencia política y moral y en el proyecto cultural y político” (p. 19).

Por otra parte, el análisis focaliza en el concepto de “razón ético-crítica” propuesto por Dussel (1975, 1988a y b, 1992, 2002, 2005); se hace también referencia a los aportes de Fanon (1974); Fromm (1947); Maldonado Torres (2007); Ortega (2004), Sidekum (2006) y Torres (1995), trabajos que se consideran más pertinentes con relación a la dimensión ética presente en los textos de Freire. Se toman para ello las conceptualizaciones en torno a la apertura al otro como diferente, en definitiva, la alteridad despojada, definida por la convicción de no estar en el lugar correcto, siendo esta al mismo tiempo, posibilidad y límite de transformación.

En la dimensión política sitúo las relaciones que se presentan en la educación, que aún marcadas por la condición colonial, constituyen el lugar donde se hace presente la política y la pregunta por la subjetividad. En este sentido asumo, la educación, como un encuentro antagónico, conflictivo, inesperado, pero donde es posible la transformación y la creación de nuevas formas de encuentro con el otro. Al respecto, discuto de diversos modos, según diferentes genealogías y posicionamientos políticos, con los paradigmas ilustrados/eurocéntricos que hacen prevalecer la razón universal, articulada como violencia epistémica y olvido de las diferencias, soslayando, además, las complejas producciones de subalternidad desde las circulaciones del poder. Interpreto e investigo, en articulación con los textos freireanos, en los escritos de Cerletti (2008); Cooke (2009); Fanon (1961); De Oto (2003, 2010); Dussel (2007, 2005); Foucault (1988, 1989); Gadotti (1996); Guimarães (2009); Ferreira Silva (2007); Kohan (1996, 2004); Marx (2004); Rancière (1996); Torres (1983; 1995), entre otros.

En la dimensión cultural entrelazada con lo político, se realiza una revisión, interpretación y deconstrucción del concepto de *acción cultural liberadora* de Freire, a partir de los estudios poscoloniales, subalternos, culturales, decoloniales y de la filosofía de la liberación; Bhabha (2007); Cerutti Guldberg (1998, 2007); Chakrabarty (2008, 2009); Castro Gómez y Grosfoguel (2007); De Certeau (1974) De Oto (2011); Dussel (2004); Grosberg (2003); Hall (2003, 2008, 2011); Mignolo (2002,

2003, 2006, 2007); Quijano (2000, 2001); Restrepo (2010); Restrepo y Rojas (2010); Modonesi (2010); Richard (2010); Said (1996, 2004); Walsh (2005, 2006, 2009); Woodward (2011).

Ahora bien, el concepto de *pedagogía de la liberación* adquiere especial importancia en el campo de la problemática de la educación, dada su incidencia en propuestas alternativas al modelo hegemónico y en las producciones de pensamiento radical en los estudios sociales contemporáneos. Por este motivo, resulta clave ir más allá de la narrativa original para pensar los niveles ético, político y cultural que están presentes en la pedagogía latinoamericana. Por ello, el trabajo se propone destacar que este enfoque centra su interés en los problemas del presente, y dirige su mirada hacia los procesos históricos y culturales latinoamericanos, lo que posibilita atender “la emergencia de los intersticios donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas” (Bhabha, 2007: 18).

Planteo como punto de partida, que el marco que provee la pedagogía de la liberación permite desocultar, desentrañar lo que alguien, desde una posicionalidad dominante –sea el opresor, el poderoso, el rico, el blanco, el europeo, el pensamiento hegemónico del ser– oculta. No obstante, hay que aclarar que se trata de posiciones no esencializadas, de las configuraciones de las relaciones de saber/poder, por tanto, de posiciones históricas. Desde esta lógica, este trabajo se propone deconstruir y re–construir los conceptos de educación liberadora¹, concientización, praxis, diálogo, conocimiento, política, acción cultural, oprimido/opresor, participación, liberación (todos ellos presentes en la obra de Freire). Esta investigación busca problematizar los conceptos referidos, contextualizarlos, historizarlos, planteando sus alcances y sus límites para desde allí realizar un aporte a una analítica de la pedagogía de la liberación.

Teniendo en cuenta los presupuestos señalados me planteo los siguientes objetivos:

- Analizar los marcadores centrales de la obra de Freire: praxis, liberación, relación opresor–oprimido, política, diálogo, concientización, deshumanización/ humanización, educación liberadora y acción cultural.
- Realizar un análisis que permita delimitar los alcances del concepto, pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural.
- Demostrar la recepción sustancial que la obra de Fanon *Los condenados de la Tierra* tuvo en los textos freireanos.
- Contribuir a (re)pensar el concepto, pedagogía de la liberación desde las nociones de: descolonización, praxis, entre–medio, razón ético–crítica, interpelación, colonialidad, transmodernidad, interculturalidad, subalternidad, identidad cultural, resistencia cultural, intervención.

En relación con las hipótesis propongo:

¹ Educación liberadora se utilizará en muchos momentos como sinónimo de pedagogía de la liberación. Si lo amerita se señalará su diferencia.

- Una interpretación² y una deconstrucción³ desde una perspectiva latinoamericana y de estudios sociales contemporáneos (poscoloniales, decoloniales, culturales y subalternos) aporta a una nueva delimitación del concepto de pedagogía de la liberación.
- La demostración de la influencia sustancial de Fanon en la obra de Freire viabiliza la revisión de ideas y cosmovisiones rescatando del aislamiento el aspecto político y cultural de la tarea educativa.
- Los conceptos de razón ético-crítica, colonialidad, subalternidad, identidad y resistencia cultural e intervención posibilitan la reinterpretación y deconstrucción del concepto de pedagogía de la liberación desarrollado por Paulo Freire.

El desafío asumido consiste en delimitar los alcances de la pedagogía de la liberación pues la mención a una relectura atiende, en primera instancia, a la historia del concepto pedagogía de la liberación que, desde su vigencia en los años sesenta hasta su actual consideración en el discurso educativo, suele mostrar cierto distanciamiento de su matriz pedagógico-filosófica, bajo la influencia reduccionista de interpretaciones de raíz técnica. En este mismo marco cabe referir a los conceptos de liberación, descolonización, dependencia, historicidad, colonialismo, que permitirían recuperar las producciones del debate educativo y su relación con el contexto social y cultural de los años sesenta y setenta, en los que surge la pedagogía de la liberación.

Por otro lado, se discute con la propuesta pedagógica de Freire desde un análisis hermenéutico-deconstrutivo constituido a partir de un corpus teórico que pretende evitar repetir ingenuamente afirmaciones que retrotraen a planteos acríticos o dogmáticos con la intención de demostrar que el discurso freireano dista de ser claro y evidente. Por ello desde los enfoques aludidos se propone pensar sin fundamentos últimos, sin la idea de progreso propia de la Ilustración, pues se considera importante denunciar los olvidos y sujeciones, y realizar una crítica a la ilusión de totalidad presente en la transmisión del conocimiento. En otras palabras, la intención es desinstalar y subvertir el discurso binario colonizador/colonizado, opresor/oprimido, modernidad/colonialidad, deshumanización/humanización, subjetividad/objetividad, saber/poder, teoría/práctica, y articular el concepto de pedagogía de la liberación con los estudios sociales mencionados, en vistas a una reescritura crítica de dicho concepto.

² Tengo en cuenta la idea de interpretación hermenéutica, tal como propone el filósofo Paul Ricoeur (1970, 1988). Por un lado, la tarea de interpretación refiere a las reglas requeridas para la interpretación de los documentos escritos de nuestra cultura. Por otro, remite al concepto de *comprensión* que depende del reconocimiento de lo que otro sujeto quiere decir o piensa, teniendo en cuenta las bases de su vida psíquica. Según Ricoeur, recuperando distintas tradiciones, la hermenéutica es tarea interpretativa de recolección y restauración de sentido, como así también ejercicio de sospecha de lo dado (conciencia, razón, sujeto).

³ Me remito al concepto propuesto por Jacques Derrida, que consiste en la tarea de deshacer un texto elaborado, con el objetivo de comprobar como está realizado, como está constituida su trama, cuáles son los sedimentos que lo constituyen, como se articulan. La deconstrucción, se propone ir más allá del mero análisis o reflexión, su intención no es recuperar "...un elemento simple o un presunto origen indescomponible de un determinado sistema, sino (que se propone) como una especie de *palanca de intervención activa*, estratégica y singular..." (Derrida 1987 en De Peritti, 1998)

El enfoque teórico–metodológico–interdisciplinario que invoco no es una simple *yuxtaposición* de disciplinas, sino un encuentro para originar nuevas lecturas y espacios que sinteticen las distintas producciones. Por ello, enfrento el problema de relacionar marcos teóricos de la pedagogía con enfoques filosóficos, históricos, antropológicos y sociales. Por consiguiente, encaro una interpretación y una deconstrucción sabiendo de su parcialidad y reconociendo en su discernimiento una inevitable voluntad política de apertura a la alteridad social y una crítica al lenguaje metafísico del racionalismo moderno. Desde este marco metodológico es que tengo en cuenta la crítica decolonial, poscolonial y de la filosofía de la liberación, que cuestiona los lazos entre el poder geopolítico (económico, social, cultural) y un tipo de saber (de carácter neocolonial). De este modo, el problema ya no consiste en una relación más o menos liberal entre tradición e interpretación, sino en el reconocimiento de que ciertos conceptos que inscriben el ente (escritura, historia, ser) y que rigen la relación entre tradición e interpretación, inevitablemente, recuperan contenidos idealistas y reconstituyen teleologías que sobretexualizan el ente y sus modos, y justifican los sistemas de exclusión. Por eso, la tarea crítica la dirijo al relato historicista en el que la modernidad europea funciona como el justificador supremo de un ordenamiento mundial caracterizado por la desigualdad y el desconocimiento de las particularidades locales (Ortega, 2004).

Esta tarea hermenéutica–deconstructiva articula (en tensión) la comprensión del sentido del texto y la observación de las huellas de la historia, en donde se excluye la continuidad y la linealidad del tiempo. El trabajo metodológico realizado se tensiona permanentemente entre la hermenéutica y la deconstrucción. Pues, asumo el interés de comprender el texto que me interpela, de asimilar sus sentidos, ponerlo de manifiesto y hacerlo presente. Al mismo tiempo que, escudriño entre las líneas del texto, sus márgenes, sus entre–medio, sus deslizamientos y desplazamientos (De Peritti, 1998). Porque como plantea Graciela Frigerio, quiero pensar “...la educación como el trabajo político de asegurar a todos el acceso al *arkhé* (archivo), a su constitución y a su interpretación.”(2005: 129, la cursiva es del original). Con la intención de producir una transformación de su estructura significativa, no para hallar su verdad o sentido más profundo, sino lo que está latente, oculto, lo ilegible, lo excesivo, porque como todo texto, el texto de Freire es un entramado de otros textos y abrir su lectura y dislocarla es permitir que no se agote su significación.

Estos presupuestos metodológicos los traslado también a métodos más convencionales en este tipo de investigación: el descubrimiento de fuentes primarias, la búsqueda y el hallazgo de documentos que me permiten fundamentar bien los debates y establecer núcleos problemáticos y sus conexiones. Teniendo en cuenta que este trabajo se propone contribuir a una discusión fundada de la pedagogía de la liberación, no trato solamente de revisar hipótesis previas, sino también de encontrar nuevas formulaciones y tomar decisiones para seguir avanzando en la problematización del concepto, entendiéndolo como praxis política.

Distingo, entonces, dos aspectos generales: el contexto histórico y el marco problemático. Con respecto al primero, presento la pedagogía y el pensamiento latinoamericano, enfrentados a procesos de disolución de las identidades y de crisis de la educación. Con respecto al segundo, articulo la temática de acuerdo con los ejes liberación, praxis política, alteridad, subalternidad, interculturalidad, colonialidad del poder, diferencia cultural, razón ético–crítica, historicidad, poder, saber, pensamiento otro, identidad cultural, resistencia cultural e intervención, teniendo en

cuenta la metodología señalada y sobre la base de una actividad centrada en la lectura de las respectivas fuentes y la reflexión sobre ellas.

El desafío, entonces, es realizar una lectura instalada en la estructura heterogénea del escrito freireano y descubrir en su interior sus tensiones y contradicciones, de manera que al mismo tiempo que se lo lee sea factible reconstruirlo y resignificarlo. Porque a partir de una actividad sobre el texto, entiendo, es posible intervenir en lo oculto para “extraer de su antigua estructura todos los recursos estratégicos y económicos de la subversión” (Derrida, 1971: 32, citado en Peñalver, 1998: 115). Mi motivación está relacionada con la experiencia de escribir, con el dejar una huella que de algún modo prescinda del presente de su inscripción originaria, la del mismo Freire, para liberar así la restricción de la metafísica de la presencia (Derrida), y realizar el intento de dejar una marca que la sustituya pues nunca ha estado presente. Así el propósito es aportar a una analítica de la pedagogía de la liberación y, en ese mismo proceso, plantear la interacción de la educación con los estudios sociales contemporáneos y con la filosofía de la liberación latinoamericana. Una tarea deconstructiva que pretendo sea capaz de leer la escritura para subvertir los niveles de lo explícito y de lo implícito, del texto y del contexto, de la significación y del sentido. Desocultar los elementos ideológicos-culturales aglutinantes que alojan y traman como matrices de sentido, para situar presencias y ausencias, lo dicho y de lo que no habla el texto. El interés está, entonces en la estructura heterogénea del mismo, propone Derrida:

La deconstrucción es uno de los nombres posibles para designar, por metonimia en suma, lo que acontece o no llega a acontecer, es decir, cierta dislocación que, en efecto, se repite regularmente allí donde hay algo» en todo texto filosófico u otro, en toda realidad social, histórica, técnica, etc. (Derrida, 1991, 26) [...] Lo que me interesa en la lectura que hago de un texto [...] es instalarme en la estructura heterogénea del texto y encontrar tensiones o contradicciones en su interior, de forma que se lea y se deconstruya a sí mismo (Derrida, 1986, citado en Peñalver, 1998: 115).

De este modo me propongo asumir la tarea de desnaturalizar, de subvertir un orden dado, cuestionando analíticamente conceptos del marco teórico freireano con el propósito de situar la escritura en un espacio intermedio de la contemporaneidad cultural y sus complejidades. Pues mi finalidad consiste en provocar un posicionamiento transgresor, de transformación, de intervención e incidencia, donde sea posible identificar, visibilizar y alentar construcciones educativas alternativas.

Por lo antes dicho propongo la siguiente organización en el desarrollo de la tesis. En una primera parte –que incluye los capítulos uno y dos–, discuro y reflexiono sobre los trazos de la escritura de Freire como intelectual y educador y el objetivo principal para presentar las líneas centrales de su pensamiento, en tanto que es una teorización comprometida con su presente y tramada en el contexto social, histórico y cultural de los años ‘60 y 70’ del Siglo XX. En el capítulo uno esbozo una biografía intelectual crítica que se ocupa de focalizar en el derrotero que presenta su propuesta. Las influencias intelectuales de cada momento y los cambios de enfoque político que va presentando su obra. Recorro para ello a sus biógrafos más importantes, a diversas fuentes de pedagogos, sociólogos e historiadores que conocieron a Freire y dan testimonio de ello, también a entrevistas que resultan sustanciales a la hora de indagar en profundidad en sus presupuestos.

Pues mi intención primordial es presentarlo tal un hombre que encarna el sufrimiento de los silenciados por las narrativas hegemónicas.

En el capítulo dos, también de corte más histórico, sitúo a la educación en tanto reflexión que se lleva adelante en un momento determinado, con la intención de historizar las marcas coloniales en la educación para luego ubicar la discusión en torno al concepto de liberación que se presenta a partir de mediados del siglo XX y la incidencia que los debates en relación a este último término tuvieron la pedagogía de la liberación. Para ello (re)visito las discusiones que recuperan los aportes de la filosofía de la liberación latinoamericana, de la historia de la educación argentina y latinoamericana teorías críticas en educación y los desarrollos teóricos del pensamiento decolonial. Todo ello, pues lo considero un aporte ineludible que permite comprender en toda su amplitud los conceptos de “educación bancaria” y “educación liberadora.

En un segundo momento –capítulos tres a seis–, presento las dimensiones política, ética y cultural de la pedagogía de la liberación. En relación con la primera dimensión, propongo demostrar la influencia política de Fanon en los desarrollos freireanos. Entiendo, a partir de estos análisis, que el vínculo Freire/ Fanon en lo que respecta a la categoría de liberación da la posibilidad de pensar desde una analítica la potencia de un concepto que aún está en vigencia, pero que se hace necesario (re)pensar desde otros marcos conceptuales, que enriquezcan el corpus teórico de la misma en clave actual para desafiar las fuertes demarcaciones que exhibe el sistema educativo en el mundo globalizado, heredero de modelos educativos cerrados y universalistas. Con respecto a la dimensión ética, presento la relación entre la pedagogía de la liberación y el concepto de razón ético-crítica, planteado por Dussel. Porque el objetivo es identificar en el concepto de diálogo, que propone Freire, los nombres del “otro”, de la alteridad, en sus diversas manifestaciones –la diferencia, la diversidad, lo distinto, la heterogeneidad, lo subalterno–, para demostrar que la “dialógica freireana” es condición de posibilidad para la toma de la palabra. Estas reflexiones se entrelazan también con los aportes del pensamiento decolonial, en torno a la colonialidad del poder y lo intercultural en la educación en la posibilidad de encuentro con el “otro”. Respecto a la dimensión cultural, discuto en el último capítulo, con el concepto de acción cultural freireano para resignificar y deconstruir su propuesta partiendo de los aportes del pensamiento cultural, poscolonial y de la subalternidad. Teniendo en cuenta estas discusiones planteo una pedagogía como forma más de resistencia cultural e intervención.

1. A manera de inicio: los trazos de la escritura de un educador e intelectual crítico

1.1. La biografía intelectual

Trazar la biografía intelectual de Freire tiene un objetivo principal, mostrar algunas de las líneas centrales de la discusión que plantea el pedagogo latinoamericano en torno a su concepción ético-política de la educación. Sus desarrollos teóricos participan en el contexto de debate del pensamiento latinoamericano y cada uno de ellos constituye hoy un aporte sustancial a la corriente crítica de la pedagogía latinoamericana y del mundo en general pues pone el foco en el cuestionamiento sistemático de las formas de poder presentes en el acto educativo, lo entiende como paternalista y vertical, ligado a las relaciones sociales y culturales de dominación colonial opresor/oprimido. En este sentido, su mirada crítica de la realidad, sus escritos y toda su praxis muestran que las determinaciones de poder que se manifiestan claramente en la relación educativa no son unilineales ni unidireccionales, sino heterogéneas, discontinuas, conflictivas, y que, detrás de ellas, está permanentemente vigente la marca de la condición colonial. Mi intención en un primer momento, es realizar una biografía crítica de Freire y sostener que ella tiene estrecha relación con su discurso, una alocución eminentemente subjetiva, comprometida con su tiempo y con los otros. Su discurso, en primer lugar, se caracteriza por su estilo narrativo y muchas veces repetitivo, por su formato ensayístico que adquiere la forma epistolar, con un cuidado por lo ético y lo estético que refleja una preocupación por el sentido de la realidad más inmediata. Es un autor que no puede y no quiere alejarse del mundo que lo rodea y de sus conflictos. Su escritura asume el papel de ser un lugar de encuentro, de diálogo, o simplemente un espacio para constatar, testificar el conflicto existencial permanente. Así, observo en sus textos que lo autobiográfico se encuentra entrelazado con su sensibilidad por el *otro*, y dado que este último ocupa un lugar de preeminencia, su discurso adquiere un valor testimonial. Al respecto refiere en unos de sus libros: “... uno trabaja realmente a favor de las clases populares si trabaja con ellas, discutiendo acerca de sus sueños, sus deseos, sus frustraciones, sus miedos, sus alegrías” (Freire, 2001: 94).

En este sentido, como intelectual crítico, asume con compromiso la voz de los grupos sociales subalternizados y su actitud de sospecha interroga por lo dado proponiendo actos transformadores y por ello desafía los supuestos de su propia tradición. De este modo es un hombre que encarna el sufrimiento de los silenciados por las narrativas, pues no se limita a ser un simple profesional sin rostro que únicamente se interesa por cuidar el lugar de privilegio que ocupa. Tal como demostraré con detalle en el desarrollo de esta tesis, es un individuo dotado de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión, una actitud, una filosofía una opinión para los oprimidos, y a favor de ellos, con una misión específica que es hacer públicas las críticas a las situaciones conflictivas, complicadas, oponiéndose a la ortodoxia y al dogma, y con un actuar que subvierte el orden establecido ya que su razón de ser es representar a los “condenados de la tierra”. En continuidad con esta línea, señalo que es un intelectual crítico, que realiza un aporte invaluable al movimiento de liberación latinoamericano en todo su sentido; es una figura distintiva, que se compromete con su punto de vista, lo asume y supera las barreras que se le imponen. Es

un hombre con “vocación para el arte de representar, ya sea hablando, escribiendo, enseñando” (Said, 1996: 31), que cree en aquello que expresa: “... escribir para mí es tanto un placer como una tarea política que es preciso cumplir” (Freire, 1996: 17). No duda en transmitir su experiencia, sus ideas, “no importa por qué razón despertamos un día en tierra extraña. El hecho de experimentarlo trabaja, con el tiempo, para que nuevas situaciones nos re-pongamos en el Mundo” (Freire, 1996: 21). Su tarea intelectual es un compromiso con su tiempo; al dar la cara, confronta, se implica con el conflicto, con la realidad que le toca vivir; no tolera el cinismo: “... soy sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo” (Freire, 1996: 15). Hay en esta afirmación un compromiso con una verdad que está ligada directamente a la lucha política, y que afronta responsablemente el conjunto de su experiencia viva. Un intelectual de su tiempo, que no es ni fabricante de consenso ni pacificador; es un ser que aporta, desde su lugar de educador, al sentido crítico, dado que, con sus escritos, su praxis pone en tela de juicio las verdades racionales y morales, políticas o simplemente metodológicas.

Al respecto señala:

Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre -recuerda Paulo Freire casi con alegría, como si esa circunstancia le hubiera cargado de potencias aún mayores para comunicarse con el pueblo, conocerlo, conocerse mejor y actuar juntos-. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños (Freire citado en Torres Novoa, 1983: 18, la negrita es del texto original).

Para examinar aún más el lugar de intelectual crítico que asume, es útil explorar el criterio de demarcación que propone Dussel (2002) Un intelectual comprometido define su tarea desde la comunidad de víctimas, cuando lo interpelan convocándolo a la solidaridad, a la responsabilidad que tiene como intelectual orgánico, cuando colabora en la crítica científica del sistema que oprime. Esta interpelación pone al intelectual en posición de exterioridad “con respecto al orden social establecido desapareciendo doblemente el espectador desinteresado” (Dussel, 2002:445). Desde este lugar, Freire es un intelectual que se propone ser un científico social y hablar de la negatividad de los oprimidos y se siente obligado, en cierta manera, a inventar nuevos paradigmas, interpretaciones diferentes que den cuenta del compromiso asumido y no sean un mero momento externo en el desarrollo teórico, dado que entiende que la comunidad de víctimas no es una excusa, sino un momento constructivo de la objetualidad, de la teoría y de sus hechos respectivos. Encara su trabajo, con su discurso y su práctica, interpela y se deja interpelar, se dispone al *otro*, subjetiva y objetivamente: “... salimos para el exterior no para descubrir el secreto de los otros, sino para descubrir el secreto de nosotros mismos” (Freire, 1986: 102).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo antes señalado, me propongo en este apartado recuperar la matriz intelectual crítica del Freire. Por ello, sitúo en primera instancia la reflexión en el contexto cultural, social, político y económico de surgimiento de su teoría, dado que -tal como lo describe uno de sus biógrafos, Moacir Gadotti- fue un hombre de su tiempo; su pensamiento es una teoría del conocimiento de su época, y para comprenderla, es necesario mostrar el contexto social

en que surgió, el inicio de su praxis, la cual se sitúa en el nordeste brasileño donde, en la década de 1960, la mitad de los habitantes eran analfabetos (Gadotti, 2001: 51). Es desde allí desde donde Freire sostiene que es necesario que el analfabeto pronuncie su propia palabra, para ser dueño de su destino, resistir y superar el estado de opresión y sojuzgamiento. La condición de posibilidad de la liberación se encuentra en la toma de conciencia de su situación de sometimiento y alienación. Pues entiende que, la liberación es posible y viable si se asume la propia condición, si se la apropia críticamente para generar otros discursos y otras prácticas tendientes a la transformación de un mundo injusto. Esta operación liberadora necesariamente debe reconocer la deshumanización como realidad histórica: “¿Quién mejor que el excluido para comprender la necesidad de la liberación? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?”, se pregunta Freire (2002a:39). Luego, continúa, asumir la inconclusión dentro de un contexto real y concreto, afirmarse en la pretensión de libertad, de justicia, es la única manera que tiene el oprimido para recuperar “su humanidad despojada” (Freire, 2002a:41). Al mismo tiempo alerta que a este camino de liberación se le presenta un obstáculo el miedo a la libertad⁴, que es el miedo a enfrentar la propia elección, a ser sujeto en el más amplio sentido de la palabra, miedo a abrirse a la interrogación pues se teme ocupar el lugar del perseguido por no aceptar el lugar que le ha sido asignado:

La libertad que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que solo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo [...]. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más (Freire, 2002a: 37).

En principio, puedo indicar que sus inspiraciones teóricas más importantes son las obras de los filósofos y científicos sociales que se ubican dentro de la corriente filosófica del humanismo en sus diversas vertientes: Hegel, Marx, Marcel, Mounier, Merlau-Ponty, Sartre, Jaspers, Lukács, Fanon, Freud, Fromm y tantos otros. Por ello su principal motivación proviene de su formación humanista en la cual adquiere importancia central el hombre como ser-en-el mundo, la libertad y la dignidad del hombre concreto, su autorrealización, su emancipación en la historia y a partir de estas premisas sostiene la necesidad de un compromiso activo con el cumplimiento de ese ideal y con la promesa de un hombre nuevo. De este marco de pensamiento deriva su pertinaz inquietud sobre la realidad de los pobres del nordeste brasileño, donde él nació y vivió. Es en la articulación de pensamiento y experiencia va plantear su pedagogía “que se propone el surgimiento de una conciencia ético-crítica” (Dussel, 2002: 437). El motor de esta propuesta educativa es el acto pedagógico que se origina en el sujeto mismo y en su praxis transformadora.

Con miras a una mayor comprensión del movimiento intelectual-crítico operado por Freire, es imprescindible establecer tres etapas en la producción de su pensamiento. En la primera, que va desde 1959 hasta 1967, ubico las reflexiones centradas en su preocupación por lo nacional, por los movimientos políticos y sociales que recorren su territorio, con fuerte influencia del desarro-

⁴ Término acuñado por Erich Fromm para significar la responsabilidad subjetiva de la propia libertad y la de los otros. Esto será retomado en el desarrollo posterior de esta tesis.

llismo populista y del humanismo cristiano. Entre sus obras más importantes de esta etapa, se encuentran: *Educación y actualidad brasileña*, escrita en 1959 y publicada recién en 2001, *Alfabetización y concientización*, de 1963, y *La educación como práctica de la libertad*⁵, de 1967, la obra más leída de este período.

En una segunda etapa intelectual, la del exilio, presento el giro importante que Freire realiza en relación con su pensamiento anterior. Observo en su obra a un Freire más crítico de las estructuras económicas y sociales, que recoge con sensibilidad las distintas voces rebeldes que recorren América y el mundo. En este período escribe su obra más importante, *Pedagogía del oprimido* (1970), luego *Concientización* (1971), *Educación y cambio* (1976) y *Cartas a Guinea-Bissau* (1977), por nombrar las más importantes. Entre esta etapa y la anterior, se producen importantes transformaciones epistemológicas que reflejan un cambio de fuentes inspiradoras y bibliográficas. Así, en *La educación como práctica de la libertad*, sus referentes más importantes son Scheler, Ortega y Gasset, Mannheim, Wright Mills, Mounier y Marcel; en las líneas de *Pedagogía del oprimido*, se observan las influencias de Hegel, Marx, Engels, Lenin, Fanon, Fromm, Mao TseTung, Marcuse, Althusser, Sartre, Lukács, y Ernesto Guevara. En esta segunda etapa hay un cambio radical en su enfoque: la educación ya no será la vía posible para el desarrollo, sino el camino de la liberación, de la transformación efectiva, que incluye revolución y subversión del poder impuesto. En *Pedagogía del oprimido* y en otros ensayos de estos años, los temas centrales de su discusión son: “concientización, revolución, diálogo y cooperación entre los líderes y las masas para mantener el espíritu de la revolución” (Torres, 2001: 140).

La tercera y última etapa -la vuelta del exilio- abarca desde 1980 hasta 1997. Este período de producción se inicia con la publicación de *La importancia del acto de leer* (1982), escrita después de más de 15 años de exilio. Hacia fines de los setenta, Freire asesora a varios países de África que, habiéndose independizado a partir de mediados del siglo XX, intentaban elaborar sus políticas educativas sobre la base de los principios de autodeterminación. Es en este momento cuando tiene el contacto más próximo con la obra de Antonio Gramsci. Esto se refleja en los diálogos mantenidos con Henry Giroux y Peter McLaren, educadores críticos norteamericanos; en el intercambio con ellos se da la discusión de las teorías críticas de la educación. En esta etapa, lleva a cabo una mirada aguda al modelo neoliberal imperante en América Latina, se integra como participante activo al Partido de los Trabajadores, y es nombrado secretario de Educación. Sus obras más importantes son: *Pedagogía de la pregunta* (1986), *La educación en la ciudad* (1991), *Pedagogía de la esperanza* (1992), *Política y educación* (1993), *Cartas a quien pretende enseñar* (1993), *Cartas a Cristina* (1994), *A sombra desta mangueira* (1995) y *Pedagogía de la Autonomía* (1996). Al decir de Moacir Gadotti en el “Prólogo biográfico a cuatro voces”, en estas últimas obras Freire se muestra más literario y poético, aunque conserva su pensamiento analítico-histórico (Gadotti, 2001: 87).

La vigencia de Paulo Freire nunca se ha perdido su fuerza e influencia, de ello dan cuenta las múltiples producciones en torno a su obra⁶. A pesar de que muchos congelaron su pensamiento en los años 70 del siglo XX y lo dejaron encorsetado en las paredes de la educación de adultos, Freire traspuso esas fronteras, fue más allá del lugar asignado. Esto se debe a su compromiso polí-

⁵ Escrita en Brasil y publicada en su exilio.

⁶ Puede consultarse para ello *Paulo Freire, una biobibliografía*(2001) compilado por Moacir Gadotti y Carlos Torres.

tico e intelectual que asumió en toda su dimension. Como señala Rosa María Torres (2007): “A lo largo y ancho del planeta, en los lugares y culturas más diversos, cada quien fue encontrando en Freire esencialmente lo que necesitaba y lo que quería encontrar.”

1.2. Los años 60 y el optimismo pedagógico

En esta primer etapa se destaca la primera experiencia de alfabetización, que marca toda la praxis de Freire y su producción teórica. Esta se realiza en Angicos (1963), pueblo del Estado de Rio Grande do Norte. Con un equipo de 21 investigadores y docentes de la Universidad de Recife (filosofía, pedagogía, medicina, servicio social, odontología, derecho, biología, educación física), Secretaría de Extensión y Cultura bajo su dirección. Llevan a partir de un trabajo colectivo un programa de alfabetización para 400 hombres, mujeres y jóvenes de Angicos. Ciudad que en ese momento contaba del total de su población con un 70% de analfabetismo y 10% de semianalfabetos. Esta experiencia la llevar a cabo con el apoyo del gobernador del Estado de Rio Grande do Norte y del Ministerio de Educación de Brasil. En la primer etapa de investigación se proponen recolectar el universo vocabular en conversaciones informales con la población de Angicos. En los encuentros se les explica que ellos y ellas estan ayudando a hacer el programa a partir de su participación activa. En un segunda etapa siguiendo el método de palabra generadora y teniendo en cuenta el universo vocabular recogido partían de palabras simples a las más complejas junto a un soporte audiovisual. En cuanto a la organización de las clases: en la primera se realizaba el ejercicio de diferenciar entre un objeto de la naturaleza y un objeto de la cultura. A partir de allí se problematizaba la comprensión de la situación social y económica dentro de la realidad brasileira: momento de politización. Luego se incorporaban mayor cantidad de palabras y se iniciaba la construcción de oraciones. Se impartieron 40 clases durante 45 días. Al cierre de la experiencia concurrió el Presidente de la República Joa Goulart.⁷ (A experiencia de Angicos, 1963). La carta que aquí se transcribe es leída por una de las mujeres participantes del proyecto al Presidente de la República.

Señor Presidente: En este momento tomo mi lápiz para comunicarle mis necesidades. Ahora mismo no soy más masa soy pueblo y por eso exijo mis derechos. Señor Presidente nosotros precisamos muchas cosas como: reforma agraria, escuela y que el señor vote las leyes de la constitución para poder salir de esta situación. Tengo dos hijas para educar y no tengo recursos por eso pido al señor una beca de estudio para que ellas no crezcan como yo crecí . (Francisca Andrade, 2 de abril de 1963 en *Angicos Diario de una experiencia*.1963)

En testimonio de esta mujer momento se observa el momento inicial de la teoría freireana, como desde el inicio Freire opera tal un intelectual comprometido con un proyecto político de corte populista que se propone la inclusión de toda la población al proceso de desarrollo que vivía Brasil. Debo destacar que, en los orígenes de su teoría, se observa una apuesta a una educación como promotora de desarrollo entrelazado esto con la marca de la razón europea, ideología que tal como señala Dussel, se presenta al mundo: “... desde Hegel, Marx, Comte, hasta Weber inclu-

⁷ Estos datos se encuentran en el diario de la experiencia escrito en el desarrollo de la experiencia durante febrero y marzo de 1963.

yendo a Freud, Husserl, Heidegger, Popper, [...] el eurocentrismo brillará sin oposición. Y dominará al mundo colonial con el fasto de la cultura occidental, como la expresión desde siempre del centro [...] más desarrollado de la humanidad” (Dussel, 2002: 445). Esta influencia intelectual provee todas las categorías conceptuales para interpretar y transformar la realidad. En los orígenes de su teoría –1959– estuvo influenciado por el pensamiento hegemónico de la época. En “Contextualización: Paulo Freire y el Pacto Populista”, José Romao⁸ (2001) afirma que las fuentes inspiradoras de los principios y las categorías fundantes de la teoría freireana hallan sus fundamentos en los movimientos intelectuales de la posguerra, por un lado, el humanismo (Sartre, Mounier, Marcel, Fromm), y por otro, la influencia de los teóricos estadounidenses en relación con las ideas de desarrollo y democracia. Pensamientos que fueron reformulados y repensados en el contexto de debate en que el pedagogo brasileño fue produciendo, su teoría y práctica, sosteniendo de esta manera una incansable reelaboración de sus escritos, extremando su crítica, y reformulando su pensamiento y producción (Romao, 2001: xiii).

Es en los inicios de su escritura que se observa un fuerte optimismo pedagógico enlazado indudablemente con las condiciones económicas estructurales y de coyuntura favorables que se avizoraban por esos años en varios países de Latinoamérica (uno de ellos Brasil). Cardoso y Faletto en el “Prefacio” de *Desarrollo y dependencia en América Latina* (1973) observan que había una creencia común en que el desarrollo económico dependería primordialmente de la capacidad de cada país de tomar decisiones (p. 38). Teniendo en cuenta este espíritu de época, en su primer texto (escrito 1956 pero como señalé anteriormente fue publicado recién en 2001), *Educación y actualidad brasileña*, Freire expresa su confianza en el proceso democrático y la posibilidad de intervención a través de la educación: “... vivimos una fase de nuestra historia que exige la participación cada vez mayor del pueblo en la elaboración del desarrollo [...] es necesaria una participación que acompañe las tareas emprendidas por el Estado” (Freire, 2001:30); de esta afirmación se desprende la firme creencia en el fortalecimiento y la modernización del Estado como instrumentos para lograr una política de desarrollo efectiva. Esta preocupación es trabajada críticamente por Vanilda Paiva, en su obra *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. Según Paiva: la pedagogía de Freire se debe entender dentro del movimiento de ideas que caracterizó a los años 50 del siglo XX, particularmente la ideología del nacionalismo desarrollista. En este punto, conviene situar, entonces, la influencia de Mannheim en sus primeras propuestas pedagógicas, principalmente en su abordaje respecto al método de alfabetización adultos. A principios de 1960, Freire propone una técnica capaz de alfabetizar a los adultos en solo cuarenta horas, y se convierte en uno de los pedagogos más conocidos del Brasil. El método de Freire resucitó la esperanza de una solución pedagógica de validez universal (Paiva, 1982a: 15). Para pensar su procedimiento, Freire se apoya en la tradición europea, católica y escolanovista de la época: “... su pedagogía se sitúa en la encrucijada del pensamiento católico y del nacionalismo desarrollista” (Paiva, 1982a: 16). Paiva, ve que las primeras ideas de Freire tienen una pertenencia importante en el ISEB (Instituto Superior de Estudios Brasileños), de allí la impronta nacionalista y desarrollista que denotan sus trabajos de los años 50 y 60. Confirmando lo señalado por Paiva, Freire, en su tesis de concurso público 1956, plantea que la inexperiencia de-

⁸ Esta Introducción forma parte de la edición de la Tesis doctoral de Paulo Freire “Educación en la Actualidad Brasileña” editada en 2001.

mocrática que se observa en las matrices culturales de su país compromete la posibilidad de desarrollo del pueblo y no le permite estar a la altura de las circunstancias que vive Brasil:

Recurrir a la ideología del desarrollo [en la] que lúcidamente insiste el profesor Vieira Pinto y con la cual incorporaríamos al pueblo al proceso de desarrollo como participante. Es decir, en oposición conscientemente crítica. Realmente vivimos una fase de nuestra historia que exige la participación cada vez mayor del pueblo en la elaboración del desarrollo. Que exige la inserción en él del pueblo críticamente consciente, porque solo así irá creando nuevas disposiciones mentales con las que podrá oponerse a la inexperiencia democrática y superarla (Freire, 2001: 30).

En el mismo texto, Freire insiste en que es primordial aumentar el grado de conciencia de los problemas del tiempo en que se vive, dándole al pueblo una “ideología del desarrollo”, imprescindible para lograr el progreso democrático. Estas afirmaciones son un antecedente de uno de sus libros más leídos: *La educación como práctica de la libertad*. En esta obra explica que el desarrollo incluye no solo cuestiones técnicas o de política puramente económica, sino que requiere un necesario cambio de mentalidad, de reformas profundas para que sea posible y se sostenga la democracia: “... el fenómeno que Mannheim llama democratización fundamental y que implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico...” (Freire, 1973: 47).

Quien también reacciona, ante estas afirmaciones, con una crítica aguda y contextualizada es Rodolfo Kush⁹, en su escrito *Geocultura y desarrollismo* (2000) examina la propuesta freireana y sostiene que, si bien Freire tiene un entendimiento y una comprensión acabada de la situación de opresión por la que atraviesa el campesinado, propone una mutación del ethos popular. Para sostener este movimiento –sitúa Kush–, Freire promueve el desarrollo mediante la educación, pero “esto es falible porque no se puede educar en general, en todo caso, se educa en un contexto, en una cultura determinada, “para que alguien se adapte a una comunidad al sentido de realidad que es propio de ella” (Kush, 2000: 114). De esta manera, este enfoque educativo educa solo para una cultura, la cultura occidental, y olvida que toda educación tiene un alto sentido local, que es una acción cultural, y en tanto operación cultural, se debe a su comunidad. Argumenta, entonces, a partir de estas afirmaciones, que Freire describe muy bien al campesino, pero no lo toma en cuenta; lo occidentaliza con su ideal educativo. Más adelante, en el desarrollo del texto, explica que Freire es un pensador que no puede desligarse de la influencia del pensamiento occidental y eurocéntrico, que su sistema de clasificación es binario (doxa–logos; magia–ciencia), y esto le imposibilita pensar desde un ethos popular. De este modo, es un educador que “se educa en nuestra cultura para la luz y esta se instala en nuestra sociedad acompañada por los ideales de conciencia, objetividad y libertad” (Kush, 2000: 114). Si bien, para Kush, Freire obra tal investigador, no logra despojarse y sacrificar los esquemas progresistas de nuestro ambiente ciudadano (Kush, 2000: 114). En la acción cotidiana del campesino, en el día a día, cuando enfrenta la resolución de los problemas que la naturaleza le presenta, opera una actitud crítica que el pedagogo omite pues reconoce, solo los parámetros del pensamiento occidental/ciudadano. Para Kush la diferencia entre el campesino y hombre/mujer de la ciudad estriba en la manera en que cada uno resuelve el problema.

⁹ (1922–1979) Filósofo argentino perteneciente al movimiento de la Filosofía de la Liberación.

No se puede ser ingenuo y pensar que existen grados de actitud crítica; no se trata de que el campesino no tenga conciencia crítica y por esto continúa con sus prácticas “mágicas”:

La resistencia se debe ante todo a que lo respalda no solo un código, sino un organismo cultural, en el que imperan criterios perfectamente conscientes y críticos, pero regidos según otro tipo de apreciación de tal modo que, si Freire insiste en que ellos utilicen métodos producidos por la ciudad, es porque le urge -no sólo a él, sino al cuerpo social al cual pertenece- incorporar al campesino a la vida económica de la ciudad (Kush, 2000: 118).

Continuando su sospecha sobre los planteos freireanos, Kush, sin olvidar el aporte que el pedagogo ha realizado al pensamiento latinoamericano, sugiere que es importante desconfiar del desarrollo, a fin de no tomarlo como algo “mesiánico”, y creer más en el “hombre que se escucha detrás del campesino” (Kush, 2000: 134).

Contrariamente a la posición de Kush otras voces rescatan de la propuesta teórica de Freire y plantean que, más allá de estas críticas, es importante destacar el compromiso que Freire tiene con el momento político que se vive en su país, a partir de sus prácticas comprometidas en el “Movimiento Cultura Popular” en Recife, donde él lleva adelante las primeras experiencias de alfabetización de adultos. Es en estos años que Freire presenta su método de alfabetización, que según señala Ana María Freire Araujo (2001) con su propuesta educativa, Freire invita al analfabeto a salir de la apatía y del conformismo, de su opresión, de la vida de sometimiento, y lo desafía en los encuentros de los “círculos de cultura” a ser hacedor de su propia vida. En los “círculos de cultura”, hombres y mujeres del pueblo se encuentran en el espacio dialógico para, con otros, hacer una lectura del mundo y, a partir de allí, una lectura crítica del mundo y la palabra. El debate que allí surge permite una relectura de la realidad, la que puede dar como resultado el compromiso del alfabetizando con prácticas sociales, políticas y culturales transformadoras de una realidad injusta. Las preguntas ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿contra quién?, ¿contra qué?, ¿a favor de quién?, son las que guían el diálogo y provocan nuevas preguntas, lo que lleva a los participantes a una actitud investigadora en torno a la sustantividad de las cosas y su razón de ser (Freire Araujo, 2001: 20-21). Es en su obra *La educación como práctica de la libertad* donde sostiene que, para lograr una mentalidad legítimamente democrática, es preciso evolucionar desde una conciencia transitiva-ingenua hacia una conciencia crítica, pero es necesario estar alertas porque la conciencia ingenua puede distorsionarse hacia una forma deshumanizada que es “la conciencia fanatizada de Marcel” (Freire, 1973: 58). Esta matriz filosófica es la que incide de manera sustancial en el planteo de su propuesta metodológica de los “círculos de cultura”, donde la apuesta por el diálogo comunitario es condición que hace posible la filosofía de la existencia. Una filosofía, que se fundamenta en el humanismo cristiano, que asume como un axioma que persona significa mucho más que hombre: una persona es una existencia capaz de desposeerse y estar para otros. Solo podrá liberar a los otros, propone Freire, aquel que primero se libera a sí mismo. La existencia debe descentrarse para llegar a estar disponible para otros. De allí que explicita, en el inicio de esta obra, que las relaciones que el hombre establece con el mundo no son solo contactos: “... no está en el mundo sino con el mundo [...]. En las relaciones que el hombre establece con el mundo existe, por eso mismo, una pluralidad dentro de la propia singularidad” (Freire, 1973: 28). En una clara referencia a Karl Jaspers, señala que “el existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo.

Es estar en él y con él. [...] El existir es individual, con todo, solo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos” (Freire, 1973: 29). Pero este existir implica una radicalización que, siendo crítica, es amorosa, que tiene el deber por una cuestión de amor de reaccionar ante quienes con violencia pretenden imponerle silencio: “Tal como decía Fanon, es con el opresor con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende de torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor” (Freire, 1973: 41-42).

Freire se propone una alfabetización que esté directamente ligada a la democratización de las relaciones, en donde el hombre no sea un mero espectador del proceso, “cuya única virtud sea el tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase sujeto” (Freire, 1973: 100). Por lo tanto, hacer efectiva esta propuesta educativa es ineludible –señala haciendo referencia a Jaspers– tener en cuenta una matriz crítica y esto es posible a través del diálogo, que debe nutrirse del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe y de la confianza:

El diálogo es por tanto, el camino indispensable –dice Jaspers– no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo solo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos (Freire, 1973: 104).

Retomando lo antes dicho, influenciaron en sus primeras ideas Jaspers, Mannheim, Fromm, Marcel, Sartre, Fanon, Memmi y la relación cercana con el pensamiento católico, principalmente los documentos de la Asamblea Regional de Obispos en Medellín, Colombia, en 1968 (Torres, 2001: 100). Pero como señala Adriana Puiggrós estas corrientes de pensamiento son recuperadas críticamente por Freire. “El particular sincretismo y las prácticas de negociación culturales de la sociedad brasileña inspiraron a Freire a creer en el diálogo como acto de profunda comunión, que trasciende el cristianismo, para alcanzar el ancho de la humanidad” (Puiggrós, 2005: 22). Puedo afirmar, entonces, que en esta primera etapa, con su propuesta de “círculos de cultura”, Freire sienta las bases teórico-prácticas de una educación que irrumpe con un dispositivo lógico distinto al positivismo¹⁰. Su objetivo pedagógico es “todos educan a todos”: educando-educador en comunión y diálogo enseñan y aprenden. “El que enseña aprende y el que aprende enseña”, dirá repetidas veces Freire, a lo largo de sus obras.

Al trabajar con poblaciones rurales y urbano marginales, con pueblos analfabetos recientemente liberados, Freire se propuso salir del esquema de la falta de quien aprende y el haber de

¹⁰ La filosofía positivista de Augusto Comte (1798-1857) dominó el pensamiento de finales del siglo XIX. El positivismo proponía una visión optimista de los efectos de la ciencia sobre el bienestar humano a la vez que sostenía que las ciencias sociales solo podían adquirir estatuto como tales adoptando el modelo de las ciencias naturales. Se puede señalar siguiendo el argumento planteado por Erik Hobsbawm que: "La sociedad burguesa del tercer cuarto del siglo XIX estuvo segura de sí misma y orgullosa de sus logros" fundamentalmente en el campo de la ciencia. Para el autor, lo que caracteriza a este período es la confianza en el progreso y la discusión sobre la dirección y métodos a seguir para lograrlo. Señala que en todo caso, pueden destacarse diferencias en torno a la linealidad o no del proceso, pero que no puede dudarse de que el siglo XIX creía con firmeza en la posibilidad cierta del progreso humano." (1996:260)

quien enseña, rescatar la voz de quienes viven el silencio, restituir la dignidad de quien aprende, mediante el reconocimiento auténtico -no instrumental ni formal- de su saber (Hillert, 2008: 4).

1.3. El desafío del exilio

El exilio fue el triste destino que Freire debió transitar durante dieciséis años a partir del golpe militar que ocurrió en Brasil en 1964:

[...] nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio. Nadie deja su mundo adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura, la memoria a veces difusa, a veces nítida, clara, de la infancia, de la adolescencia, el recuerdo de algo distante. Experimentamos en la travesía que hacemos una agitación del alma, síntesis de sentimientos contradictorios: la ausencia del inquisidor, del interrogador brutal y ofensivo (Freire, 1996: 31).

En sus palabras, una *vivencia vigorosa* en el camino profesional. Primero llega a Bolivia, luego pasa a Chile; allí reside varios años y escribe *Pedagogía del oprimido* (1970), su libro más radical y luego, su vida en Estados Unidos. El exilio lo llevó por diversos caminos y se encontró participando en las experiencias de educación de adultos en Chile, en los procesos de postindependencias de los países africanos: Tanzania, Guinea-Bissau, Angola y Cabo Verde. “... discutiendo con educadores nacionales problemas fundamentales de sus subsistemas educacionales” (Freire, 2001: 97). El exilio lo obliga a descentrarse de lo estrictamente nacional y desarrollista; esto significa para él un gran desafío. Su experiencia de desarraigo, de dolor y tristeza, pero de sensibilidad hacia los otros, lo acerca a las discusiones de los grupos más revolucionarios e intelectuales y, de esta manera, retoma lecturas antes realizadas e incorpora otros referentes de la filosofía y la teoría crítica, como he señalado en parágrafos anteriores: el análisis de Hegel, Husserl, Marx, Lenin, Lukács, Guevara, Engels, Mao TseTung, Fromm, Memmi, Marcuse, Fanon, Merlau Ponty, Gramsci, Jean Sartre, Dewey, entre otros, así también los movimientos revolucionarios que comienzan a gestarse en América Latina y el Tercer Mundo tienen una fuerte y sustancial influencia en su revisión intelectual.

Algunas de estas tramas terminaron por traerme al exilio al que llego con el cuerpo mojado de historia, de marcas culturales, de recuerdos de sentimientos, de dudas, de sueños rotos pero no deshechos, de nostalgias de mi mundo, de mi cielo de las aguas tibias del Atlántico, de la “lengua errada del pueblo, lengua acertada del pueblo” (Freire, 1996: 10).

El período que se extiende entre el año de su exilio -1964- hasta el comienzo de los setenta estuvo marcado por hechos interrelacionados. Entre los más importantes figuran el triunfo y la consolidación de la revolución cubana y el surgimiento de movimientos populares revolucionarios en América Latina, con diferentes expresiones y estrategias. Estos movimientos populares fueron capaces de organizar a las masas políticamente, y las llevaron a confrontar al Estado capitalista. Por otra parte, cabe destacar la relación cercana entre la filosofía educativa de Freire y el pensamiento católico. En aquel tiempo, después del Concilio Vaticano Segundo (1965), la Iglesia católica

y otras iglesias cristianas, entraron en un proceso de transformación ideológica y de ampliación de sus sistemas y estrategias socioculturales, dirigidas al pueblo. Productos de esta apertura son la corriente de la teología de la liberación y, conjuntamente con ella, el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, un movimiento cristiano de opción por los pobres que se dispone a escuchar la voz de los sin voz, “la voz de los desarraigados del mundo” (Freire, 2002). En resumen, el desarrollo su pensamiento refleja el nuevo horizonte intelectual en América Latina (Torres, 2001: 101), una atmósfera intelectual que tiene algunas características claves: “... la repercusión del trabajo de Louis Althusser y posteriormente de Antonio Gramsci en el medio académico de América Latina y las fuertes figuras de Ernesto Che Guevara y Fidel Castro en la praxis política” (Torres, 2001: 101). A consecuencia de estas influencias, en las ciencias sociales adquieren gran importancia las nuevas propuestas para el estudio del proceso desarrollista, por ejemplo, la llamada teoría de la dependencia y las teorías críticas en educación, con las cuales Freire dialogará a partir de los años 80.

Continuando con esta línea, son tres las filosofías que marcan sucesivamente la obra de Freire –el existencialismo, la fenomenología y el marxismo–: “Con la de Hegel y la de Marx, Paulo Freire hace la crítica de la religión y de la teología, la crítica de la filosofía y de la enajenación política, social y económica” (Gadotti, 2001: 87). Es importante señalar que la presencia de la teoría hegeliana de la dialéctica del amo y el esclavo y el concepto marxista de alineación están presente en toda su obra, cobrando una particular importancia en su texto principal: *Pedagogía del oprimido*. Por otra parte Flora Hillert observa:

[...] es su obra más marcadamente marxista, en la que toma como referentes a Marx, Lenin, Mao y el Che. Del acervo marxista trabaja también con autores como Lukács, Kosik, Goldman, Marcuse. Ya en esos años levanta una crítica indeclinable al dogmatismo, al vanguardismo y al sectarismo, que persiste hasta el final en sus escritos (Hillert, 2008: 2).

Asimismo, con la fenomenología y el existencialismo, se ocupa de la problemática del sujeto. Al respecto plantea que es necesario que el oprimido deje de ser pensado y vivido por el opresor como un “objeto-cosa”, que su presencia obligue a entender al dominador que el dominado es un sujeto (hombre, mujer, niño, niña). En relación a lo antes señalado, en la entrevista realizada por la revista *Víspera* de enero de 1969, antes de la publicación de su libro *Pedagogía del oprimido*, Freire refiere:

Se llama Pedagogía del oprimido, y ya en el primer capítulo discuto un tema que me parece fundamental: la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación. Pero cuando hablo de conciencia, para que quede claro que no tengo una posición idealista, estoy refiriéndome al hombre como un cuerpo consciente. El núcleo central de este capítulo intenta comprender el fenómeno de la introyección de la conciencia dominadora por la conciencia oprimida. De lo que resulta que ésta se constituye como una conciencia dual. Es ella y es la otra hospedada en ella. La mía es una perspectiva dialéctica y fenomenológica. Creo que a partir de ahí hay que buscar la superación de esta relación antagónica, que no debe darse al nivel idealista. Basta diagnosticar científicamente este fenómeno para que quede planteada la exigencia de la educación como acción cultural de carácter liberador a través de la cual se puede proporcionar la extroyección

de la conciencia dominadora que se halla "habitando" la conciencia oprimida. Educación como acción cultural liberadora que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita (Torres Novoa, 1983: 18).

La frase final de esta cita, será parte central de toda la obra freireana, su preocupación por una acción cultural surge primordialmente por su sensibilidad ante el dolor del "otro"; de ello dan cuenta los recuerdos de sus primeros años de producción, en los inter epistolares que mantiene su sobrina Cristina, allí le relata que cuestiones lo movilizaron a emprender el desafío de una nueva pedagogía:

Podía verme en aquel perfil raquítico, en los ojos grandes, a veces tristes, en los brazos alargados, en las piernas flacuchas de muchos de ellos. En ellos reencontraba también a algunos de mis compañeros de infancia [...]. Sin embargo, al referirme a la relación entre las condiciones desfavorables concretas y las dificultades de aprendizaje debo dejar clara mi posición frente a la cuestión. En primer lugar, de ninguna manera acepto que esas condiciones sean capaces de crear, en quien las experimenta, una especie de naturaleza incompatible con la capacidad de escolarización. Lo que ha estado sucediendo es que generalmente la escuela autoritaria y elitista que existe no considera, ni en la organización de sus planes de estudio ni en la manera de tratar sus contenidos programáticos, los saberes que se vienen generando en la cotidianidad dramática de las clases sociales sometidas y explotadas (Freire, 1996: 34).

Como demuestro en el desarrollo de esta investigación, otra influencia primordial y sustantiva en el pensamiento de Freire es Frantz Fanon, especialmente su obra *Los condenados de la Tierra*. En *Pedagogía del oprimido*, Fanon está presente en todo momento. Sustancialmente, se puede situar la influencia en la siguiente advertencia de Fanon (1974): "Las formas de ser y de comportarse de los oprimidos reflejan en diversos momentos la estructura de la dominación" (p. 57). Fanon alerta sobre el riesgo que corre el oprimido, producto de su alienación en el opresor, y en consecuencia, su imposibilidad de ser, de asumirse tal cual es, "colonizado", para, a partir de allí, recorrer el camino de la liberación. Una acotación importante al respecto es la que realiza Alejandro De Oto en su texto "Las huellas del sujeto: historicidad y liberación en Frantz Fanon" (2010): en la etapa emancipatoria, el colonizado, el oprimido, pasa de la inmovilidad a desear el lugar del colono; Fanon entiende que este representa la supervivencia con un poder. En este sentido Fanon señala que la resistencia a la colonización, no es suficiente para recorrer el camino de la liberación. En relación con esta temática, Freire insiste permanentemente en: "... en tanto marcados por su miedo a la libertad, se niegan a acudir a otros prefiriendo la adaptación" (Freire, 2002a: 38). Siguiendo las huellas de Fanon, de Fromm, de Marx, de Mao, Freire sostiene que el oprimido debe asumir su lugar en el mundo, hacerlo consciente para transitar, a partir de allí, el camino y la lucha por la liberación. Esta lucha no se justifica solo por el hecho de tener libertad para comer, sino que es necesaria la liberación para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que todo hombre y mujer, niño y niña, sean creativos, activos, responsables, no autómatas. El resultado de la transformación, de la liberación, es el amor a la vida. (Freire, 2002a: 65).

Asimismo, plantea que los hombres (y mujeres) radicales, comprometidos con la liberación, no se dejan aprisionar por la realidad. Por el contrario, se insertan en ella para conocerla y transformarla. No temen enfrentar, escuchar, y descubrir el mundo. No le tienen miedo al diálogo pues de ello resulta un saber cada vez mayor para los participantes del encuentro. No se sienten dueños

del tiempo, ni dueños de los hombres, ni liberadores de los otros. Se comprometen con ellos, en el tiempo, para luchar a su lado por la liberación de todos. En sus palabras: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 2002a: 26–39).

En este momento, la preocupación de Freire se resignifica y se conmueve; asumiendo las palabras de Fanon, plantea a la educación como una vía posible para la liberación. Desde este sitio, brega y se propone instaurar un lugar educativo digno, de palabra y diálogo. Un espacio que restituya la humanización negada, un lugar de creación de la ética y la política. Su propuesta es con el oprimido y no para él; su objetivo primordial, una pedagogía que participe activamente en la lucha por la permanente recuperación de la humanidad negada (Freire, 2002a: 34), con el reconocimiento de la acción pedagógica como lucha por la liberación. (Freire, 2002a: 101–110).

Su experiencia en el armado del sistema educativo de Guinea-Bissau en 1975, lo acerca aún más a la experiencia de la colonialización, y de la opresión. Guinea-Bissau, excolonia portuguesa se encuentra por esos años en un proceso de reconstrucción a partir del abandono por parte de Portugal de aquellos territorios. La invitación para que Freire y su equipo participe, surge del gobierno revolucionario, en su representación Amílcar Cabral, quien les plantea que colaboren con el programa de alfabetización de adultos para llevar adelante una “...descolonización de las mentes y reafirmación de las mentalidades.” (1997: 23). Freire entiende que asumir este compromiso es pensar e implicarse en una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador:

[...] este proyecto [...] tenía que nacer allí, pensado por los educadores nacionales en función de la práctica social que se da en el país. Nuestra colaboración al diseño del proyecto y a su puesta en práctica dependería de nuestra capacidad de conocer mejor la realidad nacional, profundizando lo que ya sabíamos de la lucha por la liberación y de las experiencias realizadas por el PAIGC [Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde] en las antiguas zonas liberadas. Nuestra opción política [...] nos prohibía pensar siquiera que nos sería posible enseñar a los educadores y a los educandos de Guinea-Bissau sin aprender con ellos (Freire, 1997: 15).

Pues desde su enfoque la función político-pedagógica debe destacar el carácter creador del acto de conocer, la “reinención que el acto de conocer exige de sus sujetos, el problema de la curiosidad frente al objeto” (Freire, 1997: 20); el educador no es llevado a “burocratizarse” en el proceso, sino a mantener viva su curiosidad, a redescubrir el objeto junto con los educandos. De hecho, en este movimiento es indispensable que educadores-educandos y educandos-educadores se ejerciten constantemente en decir “no a la burocratización que, aniquilando la creatividad, los convierte en repetidores y memorizadores de recetas” (Freire, 1997: 20). Siguiendo estos presupuestos el equipo coordinado por Freire va a trabajar de manera, conjunta con el Comisariado de Educación de Guinea-Bissau para desarrollar una escuela de trabajo vinculada “con la producción y preocupada por la formación política, en respuesta a las exigencias mismas de la lucha de liberación” (Freire, 1997: 27). La preocupación primordial de aquel trabajo estuvo centrada en: la transformación radical del sistema educativo colonial heredado, la recuperación de lo mejor de la experiencia de la lucha por la independencia, las acciones tendientes a desinstalar las prácticas coloniales y la resignificación de la experiencia educativa de las “zonas liberadas” (Freire, 1997: 26)

Así, estas intervenciones y colaboraciones con los países africanos junto con la lectura a nivel mundial de *Pedagogía del Oprimido*, más los aportes de Iván Illich, hacen que la pedagogía de la liberación en este período cobre relevancia y vigencia internacional pues “el aporte de las ideas freireanas abrió un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado” (Puiggrós, 2005: 18).

1.4. En diálogo con las pedagogías críticas: el parentesco intelectual

Una tercera y última etapa es la vuelta del exilio en 1980 hasta 1997, según señalé al comienzo, este período de producción se inicia con la publicación de *La importancia del acto de leer* (1982), cuando Freire regresa a su país luego de más de 15 años. Los diálogos mantenidos con Henry Giroux y Peter McLaren, durante este tiempo, se ven reflejados en sus escritos: en un prólogo a un texto de McLaren señala que entre él, McLaren y Giroux hay un “parentesco intelectual”, esto referido –continúa– a la similitud en la forma de analizar, comprender y valorar los hechos, pero también –agrega– incluye disparidades e incoherencias (1997: 13). Comparten sustancialmente una mirada sobre la pedagogía que va más allá del mero hacer técnico, coinciden en observar críticas al reproductivismo, ya que entienden a la escuela como lugar de negociación, resistencia y producción de subjetividad. Un espacio pedagógico en donde se comparten y producen significados entre los docentes y los estudiantes; esto quiere decir que entienden el tiempo del diálogo como un momento sustancial de la pedagogía en donde se presenta la cultura cotidiana informal y popular junto con los patrones de poder que se encuentran implicados en la formación de subjetividad y de la identidad individual (Mc Laren, 1997: 40). Continuando el camino desarrollado, se puede plantear que el diálogo y la libertad son las dos caras del proceso de conocer que Freire plantea en los inicios de su obra y seguirá sosteniendo en estos años. Su experiencia del exilio lo acerca a otros intelectuales con los que realiza producciones en conjunto. Con Antonio Faúndez, –filósofo chileno y exiliado político a partir de 1973, a quien Freire conoce en Ginebra y con el que trabaja en el Consejo Mundial de Iglesias durante la década del 80– escribe, en el año 1986, *Hacia una pedagogía de la pregunta*. La intención de este diálogo es plantear, dentro del desarrollo de una educación problematizadora, la pregunta como parte primordial del proceso de conocer. En este diálogo filosófico ambos sostienen que el conocimiento es un proceso que se construye mediante la pregunta en situación dialógica y es un movimiento creador, constante, constructivo y reestructivo donde la pregunta es la que permite iniciar en conjunto el camino de la búsqueda del conocer. Desde este lugar, justifican ética y políticamente la importancia sustantiva del acto de preguntar pues entienden que la educación no debe ser hecha para los educandos y sobre ellos, sino con ellos. Proponen entender al conocimiento como un acto que se inicia con la curiosidad, con una interrogación, una duda o una sospecha. De esta manera, plantean, es posible interrumpir en el movimiento unilineal de lo dado. Ellos observan que esta actitud interrogativa provoca una apertura a nuevas preguntas, al encuentro con múltiples respuestas y este pensamiento en acción vinculado con la realidad, estimula la actitud investigativa del conocer. Solo de esta manera el proceso de conocer, permite transformar la realidad, no para otros o por otros, sino con otros.

En su vuelta a Brasil, Freire retoma la participación activa en los debates educativos de su

país, forma parte del proyecto del Partido de los Trabajadores y asume el Secretariado de Educación en la ciudad de San Pablo y pone al servicio de la gestión pública su propuesta pedagógica para el mejoramiento del sistema educativo formal, producto de la experiencia en la gestión escribe varios textos que resumen su enfoque. Al respecto en 1993 publica *Cartas a quien quiere enseñar*, un libro dirigido a los docentes en formación, en este escrito pone el acento en la tarea del educador en el marco del sistema educativo formal y, les plantea y recomienda tener en cuenta que: *enseñar, es aprender*:

...el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 2002b: 28).

De este modo, observo que en este último período de producción intelectual su acento está puesto en (re)visar y (re)significar sus presupuestos iniciales. Así lo señala en otra de sus obras de aquel momento, publicada en 1992, *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*:

[...] hablo de ella, de cómo aprendí a escribirla [...] Discuto algunos de sus momentos, analizo algunas críticas que se le hicieron en los años setenta [...] reviviendo y al hacerlo repensando, ciertos momentos [...] Las tramas, los hechos, los debates, las discusiones, los proyectos, las experiencias, los diálogos en que participé en los años setenta, teniendo como centro la *Pedagogía del Oprimido*, me parecen tan actuales como otros años ochenta y de hoy. (Freire, 1999:11)

Luego en 1996, en su último libro, *Pedagogía de la Autonomía*, expresa una síntesis de su propuesta pedagógica y de presupuestos ya abordados en otros textos de este período. Su interés primordial es (re)situar el contexto de debate de los años 90: globalización, discurso neoliberal, exclusión social y los desafíos que ese momento le presenta a la tarea docente (Zitkoski, 2010:77). En sus “Primeras Palabras” dice Freire:

Debo aclarar a los probables lectores y lectoras lo siguiente: en la misma medida en que ésta viene siendo una temática siempre presente en mis preocupaciones de educador, algunos de los aspectos aquí discutidos no han estado ausentes de los análisis hechos en anteriores libros míos. No creo, sin embargo, que el regreso a los problemas entre un libro y otro, y en el cuerpo de un mismo libro, enfade al lector. Sobre todo cuando ese regreso al terna no es pura repetición de lo que ya fue dicho. En mi caso personal retomar un asunto o tema tiene que ver principalmente con la marca oral de mi escritura. Pero tiene que ver también con la relevancia que el tema de que hablo y al que vuelvo tiene en el conjunto de objetos a los que dirijo mi curiosidad. Tiene que ver también con la relación que cierta materia tiene con otras que vienen emergiendo en el desarrollo de mi reflexión. Es en este sentido, por ejemplo, como me aproximó de nuevo a la cuestión de la inconclusión humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda (Freire, 1999: 15)

Freire entiende, que resulta primordial para todo aquel que pretende enseñar, “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1999: 47). En estas reflexiones últimas sigue apostando a la necesidad de descentrarse del lugar del saber del educador para ir al encuentro de los saberes de los educandos y, conjuntamente con ellos, transformar los conocimientos dados, revisarlos, repensarlos, cuestionarlos, dando lugar a la duda, al error y, a partir de allí, crear un espacio dialógico que permita realizar una devolución organizada, sistematizada y acrecentada de aquellos elementos que, en el saber cotidiano, se presentan de forma desestructurada. Sus presupuestos de *Pedagogía del oprimido* siguen presentes, pues continúa en este período su convencimiento acerca de la necesidad de instalar una educación dialógica que se implique en la lectura crítica del mundo para su transformación: “De allí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía.” (Freire, 1999:16)

1.5. Paulo Freire: político y educador

Afirmar, entonces, que la obra de Freire recoge con fuerza la intensa movilización política que atraviesa su país y América Latina toda a partir de 1960, resulta necesario, para observar como su pedagogía se presenta en un contexto latinoamericano convulsionado por golpes de Estado, revoluciones y grandes producciones en todos los niveles (político, artístico, económico, cultural y educativo). En este escenario, la concepción pedagógica, disociada de la atención al factor cultural, resultaba insostenible. No es casual, por ende, que el pensamiento de Freire, en tanto ejercicio de sospecha, se haya hecho eco de los imperativos de época que proponían un ataque frontal contra los posibles condicionantes que provocaban la ausencia de atención de las demandas populares (salud, educación, distribución de la riqueza, transformación de la sociedad injusta) En este contexto crítico, desconfía de la educación planteada hasta ese momento. Sospecha de la educación moderna ilustrada a la que denomina “educación bancaria”, la considera lugar de depósito, de repetición, de memorización, de silencio, “instrumento de opresión”. Detrás de esta contiene en su misma génesis un ejercicio del que domina y somete, que niega la diferencia y que es injusto y opresor. El mérito de Freire es tratar las relaciones de poder en situaciones educativas reales; su tarea, poner en cuestión los fundamentos que constituyen la escuela. El punto de partida para su filosofar es la opresión; para Freire el “pueblo oprimido”, el de la liberación latinoamericana, no es el pueblo “ilustrado”; más bien, encarna un sujeto histórico, cultural y antagonista. Freire comprende el proceso pedagógico en términos radicales y define una nueva ética para la práctica docente. Dussel (2002) ve que la propuesta de educación dialógica planteada por Freire, permite articular y superar las dicotomías entre teoría y práctica, educador y educando, sentimiento y comprensión. Por otra parte, teniendo en cuenta los aportes de Eduard Said (1996) en relación al rol de los intelectuales, considero que resulta necesario ubicar a Freire en el lugar del (re)creador de su cultura pues recupera la herencia europea negándola, tomando de ella solo lo mejor; sin ser apologista de su propia cultura, la resignifica con los elementos que otros le aportan, no se pre-

tende poseedor de una verdad, y recurre a pensadores críticos para crear un espacio educativo amplio, de teoría y práctica..

Es la relación pensamiento-experiencia que permanentemente le da sentido a su obra. Interpretando la educación la modifica y la transforma. La sitúa como instrumento de reflexión y ubica el debate educativo en el dominio de lo cultural, somete a discusión la relación educador-educando, proponiendo de esta manera una educación real cuyo contenido se encuentra en relación dialéctica con las necesidades del país en que se habita.

En este sentido, el Freire, alega en *Pedagogía de la pregunta* que la “responsabilidad político-pedagógica” (p.80) del intelectual debe llevarlo a la búsqueda constante de nuevos caminos con los grupos populares, destacándose junto con ellos en su imaginación creadora y sensibilidad histórica. Su propuesta política cuestiona la escuela que deja sin voz al oprimido y lo confina a no ser, invisibilizándolo. Su apuesta es desobedecer la norma injusta, rebelarse ante el disciplinamiento y asumirse sujeto cognoscente junto a otros. Propone, desde sus primeros escritos, que la educación como práctica de la libertad debe inscribirse en el movimiento dialéctico y (re) constructivo de lectura crítica del mundo y la palabra. Habrá entonces, plantea Freire, que cimentar otra manera de educar, ante la “educación bancaria y alienada”, la “educación dialógica y liberadora” que habilita la toma de la palabra.

Esta revisión muestra¹¹, que la propuesta de Freire es una innovación en las combinaciones conceptuales pues va más allá de los grandes relatos pedagógicos, de los mundos conceptuales de alcance universal y naturaleza abstracta de las relaciones entre categorías. Proponiendo una forma de construcción discursiva que, más que obediente de “los cánones del ensayismo político y de la aburrida retórica pedagógica” (Puiggrós, 1995:131), se plantea articulatoria de diversas teorías que permiten enriquecer y pensar un nuevo imaginario pedagógico: el de la educación dialógica, en donde docentes y educadores puedan trocar sus posiciones respectivas. “El que aprende enseña y el que enseña aprende”, afirma Freire. Esta reflexión no responde a abstracciones pedagógicas, sino que son construcciones históricas y políticas. A diferencia de las pedagogías modernas clásicas, Freire expone un tipo de relación nueva entre los sujetos de la educación y la política, no diseña contenidos, no se propone un método a seguir. Puiggrós ve que la obra del brasileño permite ser interpretada de maneras muy diversas: puede ser considerada una reflexión crítica sobre la educación, una guía para la acción en las distintas experiencias de educación, teatro, comunicación popular, pero, fundamentalmente, interpela a múltiples sujetos y deja germinar propuestas (Puiggrós, 2005: 28).

¹¹ En desarrollos posteriores se ahondará en estos aspectos.

2. En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación

2.1. Historizar las marcas

Este apartado me propongo reconocer la historicidad del fenómeno educativo y comprender que la educación es una práctica y una reflexión que se lleva adelante en un momento histórico determinado. De este modo asumir la historicidad del acto educativo es pensar sus contingencias, peligros y riesgos; es enriquecer la búsqueda de nuevas interpretaciones, de caminos alternativos que abran a la reflexión y a la posibilidad de pensar los problemas educativos actuales de manera dinámica no reduccionista y sin forzar las relaciones de causa-efecto. Entender la educación en estos términos permite asumir las paradojas, las contradicciones y sospechar de las superficies excesivamente lisas (Puiggrós, 1996).

Desde esta perspectiva proyecto historizar las marcas de la “colonialidad” en la educación para luego situar la discusión en torno a la noción de “liberación” que se presentó a partir de mediados del siglo XX y la incidencia que los debates en relación a este último término tuvieron en la noción de “pedagogía de la liberación” desarrollada por Freire. Ahora bien, propongo llevar adelante una reflexión contextualizada del problema, dialogar y debatir desde distintos enfoques, tanto desde la filosofía, la historia y la pedagogía para comprender los alcances del concepto de “educación liberadora”.

Realizar un análisis en torno a la “pedagogía de la liberación” es reflexionar acerca del pensamiento crítico implícito en esta propuesta y (re)visitar las discusiones de época que Freire asume. Para ello se tomarán las referencias los aportes de la filosofía de la liberación latinoamericana, de la historia de la educación argentina y latinoamericana, teorías críticas en educación, los desarrollos teóricos de los estudios sociales críticos. Todo ello, pues lo considero un aporte ineludible que permite comprender en toda su amplitud las nociones de “educación bancaria” y “educación liberadora” propuestas por Freire para dar cuenta de la educación planteada hasta ese momento.

Con el concepto de “educación bancaria” Freire, denunciará y criticará la sujeción a la educación domesticadora y alienante que olvida al “otro”. Con la categoría de “educación liberadora” pondrá en tensión y propondrá una alternativa crítica a la “educación bancaria”. Su planteo es una práctica pedagógica que desoculte la verdad, y se proponga como un lugar de esperanza crítica, de transformación y de palabra creadora.

Ahora bien, el contexto que explica y a la vez sirve de puntal a este interés no es otro que la historia de la institución educativa en Latinoamérica, la cual remite a los procesos de independencia y está ligada a la propuesta moderna-europea-ilustrada, cuyo propósito es el afianzamiento de un orden social, político y cultural asociado a las élites criollas. Por ello, primero sitúo algunas cuestiones de contexto respecto a la educación, presento brevemente una mirada crítica de la matriz histórica del sistema educativo en nuestros territorios, la huella que deja la colonización, y luego planteo los encuentros y desencuentros en los momentos fundacionales de la escuela argentina y latinoamericana: la marca de Sarmiento (1811-1888), el caso latinoamericano de Simón Rodríguez (1771-1858), y por último, el surgimiento de la pedagogía de la liberación (Freire

1921–1997) y los conceptos nodales que articulan y sostienen la categoría de educación liberadora/pedagogía de la liberación.

Se parte, entonces, de una noción de identidad histórica que va más allá de posiciones esencialistas y ontologizadas. El porqué de esta decisión está relacionada con entender que, en las naciones latinoamericanas, se pretendió hegemonizar una única versión del mundo, un enfoque cerrado e inamovible que se enquistó en el par axiológico campo/ciudad, barbarie/civilización. Esta idea homogeneizante auspició y acompañó los procesos de las identidades nacionales y culminó con el mito de la raza elegida. A esta noción de identidad ontologizada solo le quedaba el recurso de cercar o exterminar lo diferente o diverso, todo aquello que se salía de la norma (Cerutti Guldberg, 1998: 138). Por el contrario, el concepto histórico de la identidad, en el que hago foco en el análisis, concibe al ser como siendo, para enfatizar su construcción. La identidad, desde esta concepción es un proceso de autorreconocimiento, no una estación de llegada perfecta y acabada. Así, esta noción de identidad histórica incluye la categoría de acción y creación cultural que parte siempre de materiales culturales y elementos itinerantes que nutren a las culturas que transitan y migran, que enriquecen y generan nuevas formas culturales. Hallando que la identidad histórica brinda elementos a la utopía y no es algo dado e imposible de cambiar sino, que es proyecto y construcción conjunta que incluye la dimensión de un pasado y un por-venir. Un movimiento que no se conforma con lo adquirido y estático, sino que apuesta a su potencia y que sostiene una identidad latinoamericana como recurso contra la agresión y los intervencionismos descarados. (Cerutti Guldberg, 1998)

2.2. De la invención del concepto de Europa y su relación con la Modernidad

Problematizar el concepto de Europa y de Modernidad resulta inevitable para revisar la noción de América y América Latina. Porque no se trata de reemplazar lo universal o puro de las ideas que produjeron los pensadores europeos en lo que va desde el Renacimiento hasta la Ilustración y que han influenciado en los proyectos de modernidad y modernización de todo el mundo. Por ello desde el inicio de este capítulo hago mención a que nuestra educación está atravesada por una historia compleja que esta no es ni lineal ni progresiva sino por el contrario es disruptiva, que en primer instancia considero necesario para iniciar este análisis establecer los aportes que Enrique Dussel realiza en su texto “Europa, modernidad y eurocentrismo” (2000). En este texto Dussel efectúa una reflexión crítica sobre el concepto “Europa”, con la intención, en primer lugar, de trazar una genealogía que permita señalar sus raíces semitas y, en consecuencia, diferenciar la Europa “hija de fenicios” de la Europa moderna: “... la diacronía unilineal Grecia-Roma-Europa [...] es un invento ideológico de fines del siglo XVIII romántico alemán; es entonces un manejo posterior conceptual del ‘modelo ario’, racista” (Dussel, 2000: 41).

En primera instancia afirma la necesidad de criticar y oponerse a la concepción hegemónica de la modernidad, dado que esta no es un problema extraño a la cultura latinoamericana sino que es primordial para definir la “identidad latinoamericana”. De esta manera se hace ineludible, plantea Dussel, ubicar dos conceptos de Modernidad:

El primero es eurocéntrico, provinciano, regional. La Modernidad es una emancipación, una “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón en tanto proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano. Este proceso se cumpliría en Europa, esencialmente en el siglo XVIII [...] Una segunda visión de la “Modernidad”, en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) “centro” de la Historia Mundial (Dussel, 2000: 45–46).

En la segunda visión, que pone a Europa en el centro de la historia mundial, se pueden ubicar dos momentos. El primer momento estaría ligado con la llegada de los españoles a América y “España como primer nación moderna” (1492–1610 aprox.) y luego la supremacía en las colonias de Holanda, Inglaterra y Francia. El segundo momento, entonces se vincularía con la revolución industrial y la Ilustración (siglo XVIII), en este se profundizan y amplían el horizonte que ya se había comenzado a perfilar a fines del siglo XV. Inglaterra reemplaza a España tiene la hegemonía de la Europa moderna, de la Historia mundial. El siglo XVII es fruto de un siglo y medio de Modernidad. Es efecto y no punto de partida. (Dussel, 2000). De esta manera entiende que hay dos conceptualizaciones distintas para denominar el mito de la modernidad. Por un lado una primera modernidad provinciana y regional, de la emancipación, aquella que se esforzará por salir de la minoría de edad, la que entiende que la razón es paso crítico que posibilitará un nuevo desarrollo, una apertura a la autonomía moral y política. Esta es una reacción europea a su marginalidad y lugar de periferia secundaria y relativamente aislada que hasta entonces había experimentado con relación al mundo musulmán y turco que habían dominado. Esta concepción de la modernidad europeizante no necesita más que a Europa para explicar el fenómeno, es algo que ocurrió intra-Europa y no requiere de procesos exógenos para ser entendida.

El otro elemento de la hipótesis de Dussel consiste en plantear la determinación fundamental del mundo moderno en el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) centro, núcleo central, fundamento de la Historia Mundial:

Es decir, nunca hubo empíricamente Historia Mundial hasta el 1492 (fecha de iniciación del despliegue del “Sistema-mundo”). Anteriormente a esta fecha los imperios o sistemas culturales coexistían entre sí. Solo con la expansión portuguesa desde el siglo XV, que llega al Extremo Oriente en el siglo XVI, y con el descubrimiento de América hispánica, todo el planeta se torna el “lugar” de “una sola” Historia Mundial [...]. El Atlántico suplanta al Mediterráneo. Para nosotros, la “centralidad” de la Europa latina en la Historia Mundial es la determinación fundamental de la Modernidad [...] Esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” de la Historia Mundial, constituye, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su “periferia” (Dussel, 2000: 46–47).

Dussel destaca que lo “occidental” está representado por el Imperio Romano, que habla latín y se opone a lo “oriental”¹², es decir, al imperio helenista, que habla griego. En tercer lugar, Dussel menciona que Constantinopla, el Imperio Romano Oriental Cristiano, desde el siglo VII se

¹² Tal como señala Eduard Said en su libro *Orientalismo* (2009), Oriente también es una invención europea con el objeto de narrar lo narrable y silenciar a las voces conquistadas por el imperialismo, organizando de esa manera el orden del discurso.

enfrenta al mundo árabe musulmán creciente. Esta revisión le permite indicar el modo en que se configuró la “ideología eurocéntrica” a través del romanticismo alemán del siglo XIX. En otras palabras, con ese esquema Dussel sistematiza su hipótesis de que Europa es una invención ideológica. (Dussel, 2000: 47).

Dussel anima una hipótesis contrahegemónica: esta Europa Moderna desde 1492, centro y eje de la Historia Mundial, constituye, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su periferia; de este modo, no permitirá otra mirada que no sea la del europeo, es decir: “Si la Modernidad tiene un núcleo racional ad intra fuerte [...], por otra parte ad extra, realiza un proceso irracional que se oculta a sus propios ojos” (Dussel, 2000: 47).

De lo anterior se sigue que el *eurocentrismo*, en su visión, constituye al resto de las culturas como “periferia” y hace de sí misma una “universalidad-mundialidad”. Asimismo En otras palabras, según este filósofo, la formulación especulativa de Descartes a propósito del “yo pienso” presupone un sujeto anterior práctico (es decir, que actúa), que él denomina como *ego conquiro* o “yo conquistador”. Este se dio a partir del siglo XV como paradigma de vida cotidiana, de comprensión del mundo, de la ciencia, y como sistema de creencias. Lo que Dussel se propone explicar es que la modernidad, por un lado, tiene “ad intra” un núcleo racional ilustrado, que busca alcanzar autonomía e ir más allá de su inmadurez provinciana; y, por otro, “ad extra”, que está anclada en una fuerte irracionalidad, en un núcleo mítico, que se justifica en la autocomprensión. Así, Europa se presenta, con poder militar de por medio, como una civilización más desarrollada, que, en virtud de ello, tiene el deber de educar a los bárbaros, justificando la violencia frente a la resistencia de las víctimas en pos del mentado progreso civilizatorio. Por todo esto, dice el autor, se hace necesario “negar la negación del *mito de la modernidad*” (Dussel, 2000:48). Para ello, la “otra-cara negada” de la “modernidad” debe descubrirse como “inocente”, porque al descubrirse como tal, podrá juzgar a la dominación europea como culpable de la violencia conquistadora y constitutiva de su subjetividad. Solo en el reconocimiento de la “alteridad” colonizada y no como culpable se hace posible desocultar la “cara negada” de la modernidad, que se expresa en “... el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular [...] como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma modernidad” (Dussel, 2000: 49).

Según Dussel, solo así es posible trascender la razón moderna: desde el paradigma de la “transmodernidad”, que incluye la “modernidad/alteridad” mundial y que denuncia aquella modernidad que, a partir de su carácter mítico, operó haciendo que lo histórico pareciera natural; una modernidad que se definió “como *emancipación* con respecto al *nosotros*, pero no advirtió su carácter mítico-sacrificial con respeto a *los otros*” (Dussel, 2000: 51, las cursivas son del original).

Esta afirmación cobra mayor sentido si se recurre al análisis que al respecto realiza Dipesh Chakrabarty. El teórico de los estudios subalternos señala que Europa es un referente tácito del conocimiento histórico; así, las historias no occidentales (las del tercer mundo) adquieren un carácter de subalternidad, lo que deriva en la actitud de los historiadores del tercer mundo que necesitan ir a la historia europea para poder justificar sus propias historias, pero no sucede lo contrario: por el lado de los europeos, no existe ningún interés en preguntarse por nuestras historias (Chakrabarty, 2008: 58). Pero esta ignorancia asimétrica, explicita Chakrabarty, no es una mera

cuestión de servilismo cultural de parte de los subalternos o de arrogancia cultural por parte de los europeos. No se trata solamente del predominio de Europa en tanto sujeto de todas las historias, es una cuestión mucho más profunda y paradójica. Se trata de un “síntoma cotidiano de nuestra condición de subalternidad” (Chakrabarty, 2008: 59).

Ahora bien, el fenómeno de la modernidad política comportó una visión secular y universal de lo humano que guarda una insoportable paradoja: el colonizador europeo predicaba el humanismo, pero, al mismo tiempo, con sus prácticas, les negaba la humanidad a los conquistados. Y las secuelas han sido tan profundas que aún hoy se convive con esos efectos. Por ejemplo, no se puede negar que hoy la erudición de los intelectuales de Asia, África, América Latina y el Caribe se inscribe dentro de estas figuras del humanismo y la Razón que fueron forjadas por la Europa del siglo XVIII en adelante, y no hay manera sencilla de prescindir de esos universales para pensar la modernidad política y las cuestiones de las ciencias sociales y humanas: que las epistemologías europeo-norteamericanas parecen tener una influencia importante en los trabajos actuales sobre modernidad y globalización. (Chackarbarty, 2008)

Desde esta matriz fundacional, Europa justifica la imposición de una matrix violenta e irracional con que colonizará a las poblaciones que nominadas: *no modernas*. Desde esta perspectiva, la modernidad no consiste solo en el proceso racional, sino que también tiene una cara oculta de la cual no puede deshacerse, pues es constitutiva de sí: la de la irracionalidad que supone su afirmación frente a la alteridad y sus víctimas. Es interesante agregar a este análisis de la segunda modernidad, la de la “emancipación”. Las palabras de Kant (citadas por Emmanuel Chukwudi Eze), muestran claramente la raciología presente en el pensamiento de los intelectuales europeos del siglo XIX, discurso que será el sustento teórico para justificar la continuidad de la agencia del colonialismo:

La raza de los americanos no puede educarse. No hay fuerza motivadora porque carecen de afecto y pasión. Ellos no están en el amor, por esto tampoco tienen miedo. Apenas hablan, no se acarician mutuamente, nada les importa y son haraganes [...]. Uno podría decir que la raza de los negros es completamente lo contrario a los americanos, están llenos de afecto y pasión, son muy vivaces, conversadores y vanidosos. Ellos pueden ser educados pero solo como sirvientes (esclavos), o sea que se permiten ser entrenados (Chukwudi Eze, 2001: 224).

Los supuestos constitutivos de este mito de la modernidad son descritos por Dussel en los siguientes términos: 1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior. 2) La superioridad obliga a desarrollar as y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una los más primitivos, rudos, bárbaros, es una exigencia moral. 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa. 4) Si el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer, en último caso, la violencia, si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la modernización. 5) Esta dominación produce víctimas, violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi ritual de sacrificio. 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una culpa. 7) Por último, y por el carácter civilizatorio de la modernidad, se interpretan como inevitables los sufrimientos de la modernización de los otros pueblos atrasados (de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera) (Dussel, 2000: 49). De este modo, puedo confirmar que la colonialismo es constitutivo de la modernidad y

que modernidad y colonialismo son las dos caras de un mismo fenómeno que se inicia con la conquista de América por parte de los europeos.

2.3. Colonialismo y colonialidad

En continuidad con el análisis realizado, resultan de utilidad establecer la diferencia entre las nociones de “colonialismo” y “colonialidad”. Categorías de análisis que resultan sustanciales para entender el proceso identitario en el ámbito de lo cultural en América Latina y su correlato en la educación, dado que esta última se presenta como espacio privilegiado de construcción subjetiva. Ahora bien entre colonialismo y colonialidad, siguiendo los análisis de Aníbal Quijano (2000), puedo establecer importantes diferencias. Por un lado el concepto de colonialismo se inscribe en la noción de conquista, sometimiento y exterminio de los pueblos que habitaban las tierras de América antes de la llegada de los europeos. De este modo es un término que hace referencia a la relación política y económica entre una metrópolis y un pueblo dominado y explotado. Por otra parte el segundo término, la colonialidad, se la entiende como matriz de organización:

[...] es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América [...] en el curso del despliegue de este poder se fueron configurando las nuevas identidades societales de la colonialidad, indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos y mestizos (Quijano, 2000: 342).

La colonialidad, entonces, hace referencia al patrón de poder que emerge como resultado del colonialismo moderno y que perdura, incluso, una vez que la relación de sometimiento-manifiesto desaparece. La colonialidad se la entiende en la forma que adquieren las relaciones intersubjetivas (conocimiento, trabajo, autoridad, educación) De este modo la colonialidad sobrevive al colonialismo a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza y es matriz de organización y producción de poder que va más allá de un tiempo cronológico determinado. Sus prácticas de saber, poder e identidad persisten aún hoy (Quijano, 2000).

De este modo y en relación a lo antes dicho, el contexto que explica y a la vez sirve de inicio a este interés es la historia de la conquista europea en América Latina, Tawantinsuyu, AbyaYala, la cual remite a los procesos de colonización e independencia ligados a la propuesta moderna-europea-ilustrada, cuyo propósito es el afianzamiento de un orden social, político y cultural asociado a las élites criollas. Hasta comienzos del siglo XVI, el continente no figuraba en los mapas porque no se había inventado la palabra América, ni había nacido la idea de un cuarto continente. Desde este punto de vista, América nunca operó un descubrimiento, sino una invención, necesaria para consolidar la expansión de las ideas e instituciones occidentales. Asumir esta posición es señalar que descubrimiento e invención son dos interpretaciones y dos paradigmas distintos del mismo acontecimiento. Se trata - dice Mignolo (2007)- de contenidos de discurso, de una transformación en la geopolítica del conocimiento. Por ello, no me referiré al proyecto de la modernidad, sino al pro-

yecto de la modernidad/colonialidad, pues desde este lugar intentaré demostrar que modernidad y colonialidad son “caras de una misma moneda”, que la colonialidad es la cara negada de la modernidad, pero es parte constitutiva de ella.

El mundo moderno/colonial se inventa/descubre en el momento del Renacimiento europeo y se afianza con el proyecto de la Ilustración y la Revolución Industrial; de allí, la aparición de un nuevo continente para los europeos, al que llamarán primero América (siglo XVI) y luego América Latina (siglo XIX). Ahora bien, para poder comprender la historicidad de estos procesos se hace necesario situar algunas conceptualizaciones. En primer lugar, las ideas de América y América Latina se inventan en dos momentos distintos de la modernidad, al respecto señala Mignolo:

La idea de América “Latina” surgió en la segunda modernidad (la de la Ilustración y la Revolución Industrial). Pero no podría haber surgido si no hubiera existido ya la idea de “América”, una invención europea propia de la primera modernidad (la del Renacimiento y la Revolución Colonial) (Mignolo, 2007: 216).

Por otra parte, y en continuidad con la línea argumental propuesta por Mignolo, es útil la revisión que ensaya Antonio Sidekum, cuando señala que la denominación América Latina no se corresponde con el nombre usado por los pueblos del continente y conocido como Abya-Yala; la multiplicidad de pueblos que habitaban estas tierras fueron nombrados por el español, por el colonizador: “indios”. Antes de 1492, este continente presentaba una identidad particular lejos de la agresión que recibió por parte de los conquistadores. Tenía un ethos cultural propio que no fue reconocido por el invasor (Sidekum, 2006: 35). Por lo tanto, prosigue el autor, como consecuencia del no reconocimiento y de la violencia utilizada contra las personas de esta tierra, surge una crisis de identidad. El ethos cultural no es reconocido, la identidad cultural originaria es destruida, y se genera una superposición de aspectos culturales. Pero esta supresión de la diferencia del semejante operará conjuntamente como núcleo de resistencia, desarrollando una subjetividad con una permanente sospecha sobre las instituciones modernas. Partiendo de esto se puede afirmar que, si hubo desconfianza, hubo resistencia y enunciados alternativos.

En este sentido, Sidekum sugiere, citando a Raúl Fonet Betancourt: “América surge como presencia fáctica y muda, con el misterio y la magia de sus máscaras, hace sentir y presentir el sentido esencial de su realidad oculta.” (Sidekum, 2006: 34)

Hay una búsqueda que está detrás de las máscaras, un movimiento cuestionador en el ser latinoamericano basado en su imaginación, en sus sueños, sus visiones y utopías, lejos de todo modelo racional claro y lógico. Esta búsqueda -sin pretensión de dogmática- supondrá recorrer un camino oscuro para comprender esta situación: un largo camino de comprensión de las leyendas, los mitos y los elementos constitutivos que formaron la identidad cultural (Sidekum, 2006: 36).

2.4. De los procesos emancipatorios y la educación

En los vestigios de la modernidad/colonialización puedo ubicar los inicios de los procesos emancipatorios latinoamericanos. Movimientos de independencia que se proponen, entre sus objetivos,

constituir un sistema educativo propio y determinar las funciones que se le asignará a la educación en la constitución del Estado-Nación. De esta manera, describe Leopoldo Zea el problema:

Los pueblos que forman la América Latina apenas se habían emancipado de sus metrópolis en Europa: España y Portugal, cuando ya se les planteaba el problema al que muchos de nuestros pensadores llamaron emancipación mental. Había también que liberarse de hábitos, costumbres y modos de pensar impuestos por las metrópolis, esto es, de una cierta concepción del mundo y de vida, de una cierta cultura, para adoptar libremente otra. [...] Hábitos, costumbres y cultura, creadas por las metrópolis para garantizar los dominios. [...] A la lucha por la liberación política, debería seguir así la lucha por la liberación mental y cultural. La larga lucha, en nuestro siglo XIX entre liberales y conservadores, federalistas y unitarios, pipiolo y pelucos, futuro contra pasado, civilización contra barbarie, fue expresión del nuevo acto libertario (Zea, 1974: 10).

Se distingue en los procesos emancipatorios del siglo XIX, como objetivo primordial, conformar una nueva subjetividad, que siente sus bases en la idea de un ciudadano activo y libre, en reemplazo del súbdito fiel a la corona española (es importante aclarar, y más adelante explicaré, que esta ciudadanía activa y libre tendrá su bemoles, en el lema “civilización o barbarie”, y mostrará su lado sombrío). Puesto en cuestión el poder conquistador del español y siguiendo la línea trazada por el paradigma ilustrado, se hizo necesario fundar un nuevo orden legítimo, una nación que uniera a los hombres que habitaban en un mismo territorio. Consolidar un Estado nacional cuyos agentes debían apropiarse de manera exclusiva del recurso estratégico del poder (uso o amenaza de uso de la violencia física, socialmente reconocida). Señala Tenti Fanfani (2011), se constituyeron una serie de aparatos represivos institucionalizados (el ejército y la policía, el primero garante de la defensa del enemigo exterior, otro de la seguridad interior). También se fundó un sistema de recaudación de impuestos y al mismo tiempo las élites de los Estados nación mostraron interés en la organización de otro aparato: el sistema educativo. El objetivo es garantizar la dominación de “los incipientes miembros de las nuevas configuraciones políticas nacionales/estatales” (p. 21). Así la agencia de la educación se distribuirá en todo el territorio nacional para construir subjetividad, un claro ejemplo de ello es el español como lengua oficial, las élites gobernantes entendieron que de esta forma era posible construir identidad y una comunidad de sentido. Fanfani observa que la enseñanza de la historia patria junto con una lengua nacional tuvieron: “un lugar central en los primeros programas curriculares de los incipientes sistemas educativos nacionales estatales” (Fanfani, 2011:21) De este modo, la educación va a ser el camino para lograr este objetivo, la posibilidad de consolidar la identidad de una nueva república; “educar al soberano” es el enunciado pedagógico moderno-ilustrado que condensa y engloba la aspiración al uso público de la razón, como posibilidad –así lo enuncia Kant en “Qué es la Ilustración”– de alcanzar la mayoría de edad, de ser sujetos libres y autónomos; mecanismo emancipatorio de individuos que se comprometen a la obediencia del contrato social, es decir, a su autonomía y al disciplinamiento para la mejor convivencia. De este modo, la escuela, en tanto institución ilustrada, viene a ocupar un lugar central en el escenario de los procesos independentistas. Es la empresa sobre la que el positivismo apoyó su naturalización y puso a disposición de la educación una pedagogía entendida como fenómeno de control social que se sustentó en medios homogeneizadores y diferen-

ciadores. (Pineau, 1996) Esta tuvo un fuerte impacto en la producción de subjetividad americana; así “nuestros próceres” tomaban el modelo los EEUU y el pensamiento francés. Este modo de pensar -dice Zea- fue impuesto por tres siglos de dominación:

Para liberarnos del dominio cultural de las metrópolis ibéricas adoptamos los modelos de la cultura llamada occidental. [...] Para liberarnos de los hábitos y costumbres de la colonia adoptamos la filosofía positivista (Zea, 1974: 10).

De esta manera, si bien se inició un proceso de independencia de la corona española, se adoptó una nueva forma de dependencia: la sumisión a intereses que no eran los nuestros. Se substituyó el colonialismo por el neocolonialismo (Zea, 1974: 11). Terminado el proceso revolucionario, el período posindependista muestra hombres de la política e intelectuales, preocupados por subordinar la libertad al orden, visto como el único modo de lograr el progreso, y la inclusión en la modernidad. Una vez superado el inicial optimismo en las instituciones libres para modelar la construcción de un nuevo Estado-nación participante del progreso la civilización será lo urbano y lo europeo (personas, ideas o sistemas sociales) y la barbarie el resto. Todo lo no civilizado. Por tanto había que llenar los vacíos, luchar contra lo “salvaje” afirmaba Sarmiento, “de eso se trata de ser o no salvaje” (Quijada, 2000:380) En consecuencia, en ese mismo movimiento, la igualdad de todos fue reemplazada por el ordenamiento jerárquico de la sociedad. Se promovió así la construcción de los sistemas escolares hegemónicos por las dimensiones de: colonialización, civilización, homogeneización y disciplinamiento

Así se presenta una visión del mundo, de la cultura, de la educación que se impone, se trasplanta y se constituye sobre la base del lema positivista “orden y progreso”. Es nuevamente en la modernidad europea donde se definen las categorías filosóficas que organizarán toda la vida, la forma de mirar el mundo, la familia, el conocimiento, la economía, la subjetividad y la educación. Se observa en la misma constitución del sistema educativo bajo el lema “orden y progreso”, “civilización o barbarie”, que se inicia un proceso de homogeneización, centrado fundamentalmente en la inclusión para el disciplinamiento social. Puiggrós (1990) observa que esto se conjuga con la modernización estetizante y moralizadora impulsada por la oligarquía, las demandas educacionales de los inmigrantes y de la clase obrera, las articulaciones entre el sistema educativo argentino y los procesos político culturales.

En este sentido, Sarmiento fue fiel exponente de la postura moderna romántica e ilustrada: desde su propuesta política y educativa buscó comprender los conflictos que agitaron a las Provincias Unidas desde la independencia, recurriendo a explicaciones culturales: la barbarie era el escollo para construir una nación. Puiggrós ve en Sarmiento un hombre que llevaba adelante una serie de acciones que oscilaban entre la represión física y el afán de construir. Algunas veces, señala Puiggrós, propuso la eliminación física de gauchos e indios, que eran la barbarie rural. Otras, se inclinó por la idea de que la construcción de la nación solo sería perdurable si lograba producir nuevos sujetos civilizados por medio de la educación. En definitiva, su posición puede ser caracterizada como la de una generosa -y en muchos aspectos democrática- propuesta educacional que suponía, sin embargo, una condición previa, antidemocrática: la eliminación de todos los sujetos que caían en la descripción de la "barbarie". Esto es, la moderna educación que conduciría a un modelo más democrático y productivo solo era posible a costa de reprimir o exterminar a una

porción de la población (Puiggrós, 1990). La propuesta sarmientina fue fundacional del optimismo pedagógico argentino y generó la convicción de que, para pensar cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba, casi como una daga, una fuerte desconfianza (Puiggrós, 1990).

De ello dan cuenta las palabras escritas por Sarmiento en el *Diario El Progreso* de 1884.

¿Lograremos exterminar a los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa canalla no son más que unos indios asquerosos a quien mandaría colgar ahora si reapareciesen. [...] Incapaces de progreso, su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio insititivo al hombre civilizado (David, 2008: 60-61).

Años más tarde se une a la campaña de exterminación llevada adelante por Roca en la Patagonia, la congregación católica salesiana que junto al proyecto político, económico y militar de la generación del 80 es una muestra ejemplar de la marca colonial del poder homogeneizante que subsistió y subsiste aún hoy. La misión desempeñada por los salesianos en las tierras patagónicas operó como entrada bienhechora y salvadora de los “pobres salvajes”, con su música sojuzgaron a los pueblos que habitaban las tierras del Sur de nuestro país,

[...] rol de paradójico ariete civilizatorio [...] Con su arribo al Río Negro oficiarán misa con Te-Deum acompañado de armonio en un altar preparado, sobre la cureña de un cañon. Aunque cabe acotar que realizarán su faena sin escrúpulos [...] ante una multitud de esclavos engrillados (al respecto dice el P. Costamagna: [...] dejé que todos celebraran la fiesta patria del 25 de mayo y busqué enseguida a mis indios prisioneros para catequizarlos) [...] Sin embargo, esa mirada piadosa no fue obstáculo para la apropiación de semejante botín humano en función de su conversión a la fe católica. En esas condiciones se produjo la entrega de Ceferino a Cagliero de manos de su propio padre (David, 2008:88-89)

Esta escena paradigmática muestra del modo en que se implanta – en toda América Latina– un poder que arrasa con el diferente–extremándose incluso, como genocidio– negando e inculcando normas y valores propios de un modelo educativo que es preeminentemente homogeneizador. El discurso de la cristiandad colonial operó al modo de un “Gran Hermano” proveniente de Europa, de la Madre Patria, reduciendo toda extrañeza, toda naturaleza rebelde ante los moldes europeos. El indio fue incluido rápidamente por el bautismo en la cristiandad colonial porque era impensable el “otro”, no podía permitirse la existencia del “otro” y tenía que incorporárselo dentro de la totalidad que era la cristiandad. Es la presencia de lo exterior dominante, cuya acción produce “hermandad” subsumiendo toda diferencia. (Dussel, 1975:36)

La propuesta educativa sarmientina excluyó al pueblo latinoamericano en el dibujo del sujeto pedagógico, desacreditando sus capacidades educacionales. Así, Sarmiento en una de sus obras más importantes *Facundo* (1845) descalifica permanentemente a la población hispanoamericana. Llama raciales a diferencias culturales y tecnológicas, de organización social y de desarrollo económico de los pueblos. El racismo, que dejó la herencia inscrita en esta obra con el lema: civilización o barbarie, podría verse luego en muchos de sus compatriotas positivistas, liberales y socialistas, que fueron sus discípulos y seguidores (Puiggrós, 2005: 51)

El discurso del "logos", "civilización o barbarie", "eurocentrismo" fue incapaz del reconocimiento de lo diferente, del diferente, del otro, y derivó en políticas educativas que excluyeron e impusieron una única forma de mirar el mundo y la vida. De esta manera, se inició la consolidación de un sistema educativo sobre la base de una filosofía positivista-utilitarista y de una ideología urbanista y laica que repercutió negativamente en la valorización de las culturas regionales, locales, populares e indígenas (Salas Astrain, 2006: 199).

Sin embargo, en el proyecto emancipatorio del siglo XIX también existió un Simón Rodríguez, antecedente histórico ineludible para el análisis de la "pedagogía de la liberación". Este filósofo y educador propuso que el bien social dependía del saber, y que sin luces no había virtudes; luces y virtudes que eran sociales:

En los años de insurgencia revolucionaria de fines del siglo XVIII, el joven Simón Rodríguez (1771-1853) produjo una de las primeras propuestas modernizadoras de la educación para América Latina. En su proyecto para la ciudad de Caracas, el preceptor de Bolívar -influido por la Ilustración española (Ruiz, 1990)- enfatizaba el interés del Estado en el tema educativo (Rodríguez, 2008: 1).

Desde su mirada ilustrada, pero en el reconocimiento del otro negado, de aquel que la corona había excluido por no contar con atributos para ser sujeto de la historia dado que no tenían pureza de sangre, comienza a plantear que la educación debe cumplir un papel central "en términos de un reparto de los saberes y conocimientos acumulados que potenciaría la participación de los diversos grupos sociales en el progreso económico y en la mejora social" (Rodríguez, 2008: 1).

En Simón Rodríguez, la construcción de la institución escolar era necesaria para sostener las nacientes repúblicas; incluía activamente la voz del pueblo: "O inventamos o erramos". De esta manera es el propio pueblo el sujeto impulsor de ese crecimiento. Desde esta concepción, la educación latinoamericana debía tener, su núcleo organizador y su sustento, en la población pobre y marginada, a la que consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos de acceso a la educación que el resto de los habitantes. Los negros, los indios, los pobres, los que no tenían condiciones legales para ser electores ni candidatos a ser elegidos, por falta de instrucción, debían constituir la base de un sistema educativo que jugara para una democracia (Puiggrós, 2005). Al respecto, en *Sociedades americanas* (1828) -una de sus obras más importantes-, Simón Rodríguez sostiene que la razón reclama fundar una sociedad de hombres libres sometidos a sus leyes. Una forma de organización, un gobierno verdaderamente republicano. En consecuencia, su preocupación será qué conocimientos debe transmitir la escuela, a lo que responderá que es primordial enseñar a trabajar, enseñar saberes válidos para que los hombres y mujeres pobres sean el basamento de una sociedad próspera e industrial (Rodríguez, 2008: 2).

No se trataba ya de crear escuelas para los artesanos, separadas de las de los blancos, sino de colocar al lado de cada aula un taller. El sentido no era el de formar a las masas trabajadoras para que aportaran a la construcción de un progreso económico, negando o limitando su participación en el diseño del orden social al cual su esfuerzo estaba contribuyendo. Por el contrario, la consolidación de la emancipación americana requería, con urgencia, la participación entusiasmada de pueblos capaces de llevar adelante una revolución económica ((Rodríguez, 2008: 7) Partidario de la planificación, critica la libertad económica mal entendida, y sostiene que no se debe pro-

ducir más de lo necesario, ni caer en la producción superflua que conlleva el quiebre de los agricultores y a la miseria del capitalista. Concibiendo un capitalismo cooperativo apostaba a la instrucción pública, ya que esta sería la llave del progreso. Reclamaba que estuviera acompañada de transmisión de saberes prácticos, útiles, vinculados con el trabajo. Rodríguez quiso reunir en un mismo ámbito a varones y mujeres, “blanquitos y zambos, pardos, morenos”. Imaginó que para todos ellos deberían estar igualmente disponibles los libros y los instrumentos de trabajo: al lado de cada aula, un taller, en cada escuela, una fábrica (Rodríguez L., 2008: 3). La propuesta de Simón Rodríguez molestaba a sus contemporáneos; por el contrario, la empresa sarmientina de negación del otro era halagada. Para Simón Rodríguez había otro, habilitaba espacios para la palabra lo distinto, lo ajeno (Puiggrós, 2005: 53).

Pero, en contraposición a la propuesta de Simón Rodríguez, los Sarmiento, Mitre, Roca, Alberdi, hombres de la política e intelectuales de los años de constitución del poder posindependista, consideraban que la transmisión de los contenidos culturales era un tema menor, no entraba como preocupación en su agenda. Se había instalado la derrota de las culturas indígenas, y la prueba más clara del triunfo de la civilización sobre la barbarie. De esta manera, las generaciones que organizaron nuestras naciones “no hicieron lugar a la presencia activa de ese otro sujeto negado, ocultado, supuestamente muerto” (Puiggrós, 2005: 53). Incapaces de reconocer las múltiples y complejas realidades con las que se encontraban, no entraron en diálogo con los hombres y mujeres que estaban en los territorios. Se hizo visible la matriz fundante de la educación latinoamericana construida en el proceso de conquista. Lo común fue incapaz de incluir lo diverso. Se articuló a la creación de los Estados nacionales, sobre la lógica hegemónica: “... un grupo particular se apropia del lugar de un universal y se presenta a sí mismo como encarnación de un abstracto transhistórico” (Rodríguez, 2008: 4).

Después de las independencias, la pedagogía se constituye en esa tensión entre proyectos homogeneizantes e igualitarios, entre la lógica liberadora y la civilizatoria; tensión que se hace visible en las políticas públicas y en la cotidianeidad escolar (Rodríguez, 2008: 4). La educación en el período posindependista fue un medio para exorcizar los fantasmas surgidos de la negación de los hombres y mujeres existentes, una herramienta necesaria para impulsar un desarrollo del continente subordinado al naciente orden mundial (Puiggrós, 2005: 53). Antes que un proceso de construcción de una unidad en la multiplicidad que la presencia de los hombres y mujeres portaba, la formación de las nuevas repúblicas se postergó en función de crear los pueblos imaginados por los grupos hegemónicos. Pero Puiggrós, ve que esta supresión de la diferencia operó conjuntamente como núcleo de resistencia de una subjetividad crítica que se desarrolló en la permanente sospecha de las instituciones modernas e ilustrada. Los pensadores críticos de mediados del siglo XX, José Carlos Mariátegui o José Martí, entre otros, recogen las preocupaciones de Simón Rodríguez, vuelven a la pregunta por la emancipación y aún hoy, en los comienzos del siglo XXI, los argumentos esgrimidos no difieren de los usados en los momentos fundadores de nuestros sistemas educativos. Los problemas y las preguntas de hoy parecen ser los mismos que en aquel entonces (Puiggrós, 2005: 53-54).

2. 5. Liberación/dependencia, una enunciación interpelante

La tensión existente, entonces, en el siglo XIX, entre colonialismo y emancipación, dominación y libertad, se resuelve con los procesos de independencia; sin embargo, estas formas serán meramente jurídicas y políticas, pero no significarán efectivamente, lo señalará claramente Fanon, un proceso seguro de liberación. La sospecha –desde América Latina– hacia el modelo ilustrado y positivista alcanza su máxima expresión cultural y política en los años 60 y 70. La resistencia al poder hegemónico comienza a ser expresada en otros términos; ya no alcanza con emanciparse, con ser independientes. La tensión se presenta en el par liberación/dependencia. La experiencia de la alteridad da lugar al pensamiento de la liberación:

Asumirse como la voz de los sin voz o enfatizar axiológicamente la visión de los vencidos son variantes antropológicas e historiográficas expresivas de la preocupación por la alteridad. El maniqueísmo implícito de los dualismos excluyentes se aminora [...]. La dependencia o marginación se refiere a los seres humanos cuya identidad se ve afectada en su autonomía y en su propia expresión. Así la consigna pensar la realidad se convierte en el objetivo declarado y expreso de la reflexión latinoamericanista (Cerutti Guldberg, 1998: 139–140).

El inicio de esta experiencia de resistencia material al proyecto liberal, en América Latina, se lo puede situar, por un lado, el fenómeno histórico-político de la Revolución Cubana (1959), por otro, la lucha por la liberación argelina, y en la propuesta de descolonización que Fanon plantea en los *Condenados de la Tierra*. Su análisis parte de un juicio al colonialismo francés en Martinica, y en los territorios argelinos, sus críticas se universalizan e impactan en los círculos de militancia e intelectuales que resisten la imposición de un modelo económico y político injusto, que se expande por todos los países del Tercer Mundo. Eduardo Luis Duhalde en el texto que escribe junto a Eduardo Pérez (2001) *De Taco Ralo a la alternativa Independiente. Historia documental de las Fuerzas Armadas Peronistas y del Peronismo de Base*, refiere lo siguiente:

Hay por tanto un gran debate teórico metodológico y dos fuertes influencias proporcionadas por la situación mundial, las de Cuba y de Argelia, más de una vez contrapuestas en la lectura local. Debate cruzado entre las posiciones *insurreccionalistas* y de *guerra popular prolongada*. Marcan este debate: Héctor Villalón y Cooke en los espacios organizativos; como el Che y Ben Bella, en las referencias exteriores, pero tiñendo el análisis teórico local, con el mismo Cooke con su impronta guevarista y Hernández Arregui marcado por el Frantz Fanon de los *Condenados de la Tierra*. (Duhalde, 2001:29)

Otro aporte al pensamiento del momento fue el *Discurso sobre el colonialismo* (2006) que Aimé Césaire¹³ pronunció en la academia francesa en 1950 denunciando el racismo de la civilización europea. Lo pronuncia como respuesta al resurgimiento en Europa de viejos prejuicios raciales con-

¹³ Intelectual de Martinica (1913–2008) Maestro de Fanon. "Escritor, educador y político martiniqués, dejó un luminoso legado de palabras poéticas, proféticas y militantes. Hijo de un listero, estudió en las mejores escuelas de Martinica y fue becado para estudiar en París. Se afanó en articular las vivencias y posibilidades de su isla natal mediante prosa y poesía. Su vida fue una constante lucha y resolución de contradicciones entre lo que pudo ser y el sueño de lo que quiso ser."(Ortiz Colom, 2010:2)

tra negros ya asiáticos que tenían la intención de probarla ineptitud de estos pueblos y la hegemonía intelectual de la civilización blanca occidental.(Ortiz Colom, 2010:5). Con su narrativa, Césaire mostró la cara oscura de la razón moderna y, en su discurso, desmantela cualquier defensa de las supuestas bondades civilizatorias del colonialismo. Cuestionó el poder moralmente legitimado por Europa de civilizar al salvaje. Pone en evidencia que el colonialismo constituye una maquinaria de barbarie no solo para los seres humanos y las geografías colonizadas, sino para la misma civilización europea y sus más variados representantes Esta matriz colonial que denunció Césaire deriva de la sospecha permanente hacia el otro diferente. Este racismo se puede visualizar claramente no solo en las acciones llevadas a cabo por los conquistadores, sino en el discurso de los prohombres de la ilustración (Hume, Kant, entre otros) y que alcanza un crecimiento importante en el interior de Europa a mediados del siglo XX, reflejando con claridad un conjunto de reacciones elementales directamente relacionadas con el miedo a lo que el otro representa. Como dice Césaire la intelectualidad francesa de la época es hipócrita y falsa, así habló de Louis Farigoule, ensayista y novelista muy reconocido en su época: "su voz tiene menos que ver con los robles, o con los calderos [del oráculo antiguo] de Dodona, que con el bramido de los asnos de Missouri" (2006:16) Pero este discurso conquistador, continúa, se muestra incapaz de resolver sus propios problemas, Europa es una civilización decadente, dice Césaire:

Una civilización que escoge cerrar los ojos ante sus problemas más cruciales es una civilización herida. [...] El hecho es que la civilización llamada europea, la civilización occidental, tal como ha sido moldeada por dos siglos de régimen burgués, es incapaz de resolver los dos principales problemas que su existencia ha originado: el problema del proletariado y el problema colonial. Esta Europa, citada ante el tribunal de la razón y ante el tribunal de la conciencia, no puede justificarse; y se refugia cada vez más en una hipocresía aún más odiosa [...] la colonización, repito, deshumaniza al hombre incluso más civilizado; la acción colonial, la empresa colonial, fundada sobre el desprecio del hombre nativo y justificada por este desprecio, tiende inevitablemente a modificar a aquel que la emprende; que el colonizador, al habituarse a ver al otro como la bestia, al ejercitarse en tratarlo como bestia, para calmar su conciencia, tiende objetivamente a transformarse él mismo en bestia (Césaire, 2006: 1-19).

Este discurso tendrá su concreción en los movimientos de la política de la liberación (Fanon); la pedagogía de la liberación (Freire, Illich); la filosofía de la liberación (Zea, Dussel, Zalazar Bondy, Cerutti Guldberg, Roig, Kush); la teoría de la dependencia (Cardozo, Faletto); la sociología de la liberación (Fals Borda); la teología de la liberación (Leonardo Boff, Elder Cámara); en el Movimiento de los Sacerdotes por el Tercer Mundo, en las organizaciones de insurgencia social, político-militares que se existían en América Latina, Asia y África y también en la organización "Las Panteras Negras" en Estados Unidos¹⁴.

Ahora bien, haré referencia brevemente a Fanon¹⁵, dado que es un ícono de este movimiento liberador, y porque, además, ejerce una fuerte influencia en la pedagogía de la liberación que Freire plasmará en la *Pedagogía del oprimido*. Fanon representa "una fuerte interpelación al colonialismo [...] una voz dura, poderosa, encarnada en la urgencia política y moral y en el proyecto cultu-

¹⁴ En el capítulo III se hará referencia sobre el tema con mayor detalle.

¹⁵ La influencia de Fanon se retomará con detalle en el capítulo III.

ral y político” (De Oto, 2003: 19–29). Su propuesta política es la descolonización, la reivindicación mínima del colonizado, punto de partida deseado, reclamado, exigido. La necesidad de este cambio existe en estado bruto, impetuoso y apremiante, en la conciencia y en la vida de los hombres y mujeres colonizados, condenados. Pero esto es vivido de forma aterradora por otra especie de hombres y mujeres: los colonos (Fanon, 1974: 30). Fanon interpela, siguiendo la huella de Césaire, al mundo colonial y sus despojos; su voz potente despierta a los intelectuales latinoamericanos de su sueño dogmático de la europeidad ilustrada. Zea, Dussel, Freire, Zalazar Bondy, Kusch, Roig, Cerutti Guldberg y Fals Borda, entre otros, aceptan el desafío de instalar en la Academia el debate sobre estos temas, desde allí producen encuentros y producciones críticas al modelo epistemológico, político, económico y cultural. Su tono discursivo es la denuncia de un sistema que consideran injusto con la intención de mostrar que un modelo no es una entidad dada o de origen divino, sino una realidad construida, manufacturada e incluso, en algunos casos, inventada con una historia de luchas y conquistas (Said, 1996: 48). La filosofía de la liberación, la sociología de la liberación y la pedagogía de la liberación ponen especial énfasis en la crítica a la producción de conocimiento, y entienden que es necesario (re)pensar el modelo educativo que viene siendo planteado desde los procesos posindependencia; comparten, un locus de enunciación respecto a lo político-cultural y su relación con la educación formal. Entienden que esta es un lugar de privilegio de la reproducción social injusta.

A propósito de ello, en el año 1973, en un encuentro que se realiza en Buenos Aires con el objetivo de discutir y fundar una filosofía latinoamericana, Leopoldo Zea plantea que es posible un pensamiento liberador, auténtico, desde la filosofía latinoamericana, siempre y cuando se tome conciencia de la alienación, la opresión instalada en la filosofía, se la acepte y se sepa estar en la propia frustración. Y desde allí, se asuma una filosofía que emerja de la praxis histórica y liberadora. Una filosofía que reconozca su raigambre europea, pero que cambie la piel de la subordinación (Zea, 1974: 19). Propuso, en aquel momento, que la filosofía de la liberación latinoamericana sea el rostro del pobre, del indio, del dominado y del oprimido frente a la totalidad europea (Zea, 1974: 19). Las preguntas recorren los encuentros y los escritos de estos pensadores: ¿La liberación es objeto o es objetivo? ¿Habrán una filosofía, una pedagogía para la liberación o sobre la liberación? ¿O más bien habrá una liberación que filosofa, que educa, que hace su filosofía, su pedagogía? Entonces, ¿la liberación es el sujeto? ¿Cómo es y cuáles son las condiciones de posibilidad de ese sujeto? ¿Es la liberación misma producto de la praxis social? ¿El sujeto de la liberación se constituye en la praxis misma de liberación? ¿Es posible ir más allá de la interpretación y transformar el mundo?

En la enunciación liberación/dependencia se inscribe y se expresa, en aquel momento la necesidad política de tomar la realidad, cuestionarla, interrogarla y buscarle sentido. Reflexionar para poder avanzar hacia una episteme, que supere la doxa, pero vuelva a esta última dando cuenta de ella. Asumir ese compromiso significa mostrar la realidad, los riesgos de su mantenimiento o transformación (Cerutti Guldberg, 1998: 140). A tal fin, es útil explorar el comentario de Zea. El filósofo destaca que es “nuestro ser” el que debe liberarse de la dependencia, es el mismo hombre dependiente el que ha de ser libre. No libre de acuerdo con el nuevo modelo, sino libre consigo mismo y en relación con los otros, para que esta libertad sea una praxis de liberación:

[...] dice Fanon, si queremos hacer del mundo no occidental una copia del mundo occidental, dejemos que sean los occidentales los que se encarguen de hacerlo. Pero si queremos participar en la hechura de ese nuevo mundo, de ese hombre nuevo sin que deje de ser hombre, entonces inventemos, descubramos (Zea, 1974: 24).

La dependencia originaria tendrá su contradicción positiva, la emancipación, que en principio, en el siglo XIX, se expresará en el plano de lo político como *independencia*, y luego, a mediados del siglo XX, se sostendrá en lucha por la *liberación*. Abonando los planteos de Zea, en el mismo encuentro Augusto Salazar Bondy, a propósito de filosofía de la dominación y la filosofía de la liberación, sugiere que la filosofía es producto de expresión de una cultura y, en tanto se hace dentro de un país que está en situación de dominación, es filosofía de la dominación; para revertir esto, se hace necesario orientar el filosofar en el sentido de cancelar la dominación tanto exterior o interior. De acuerdo con esta consideración, podemos llamarla filosofía de la liberación; esta acentuación de una acción crítica implica: "... un análisis lingüístico, de la crítica histórico-social, un replanteo de los problemas, un sentido problemático que derive en un cambio de óptica y en tercer lugar reconstrucción de un pensamiento filosófico que fuera resultante de esa crítica" (Salazar Bondy, 1974: 8-9). Los términos que propone esta discusión tienen la intención de expresar, de algún modo habilitar las discursividades filosóficas negadas. Al respecto, señala Horacio Cerutti Guldberg:

[...] no es que nos falte reflexión auténtica, no es que no se asume en nuestras tierras el desafío a los dogmas, ayer religiosos o políticos y hoy científico- tecnológicos. Hay por estas tierras una insistencia que perdura e insiste en su levantisco filosofar que entiende la liberación como un proceso político histórico, real e integral. (Cerutti Guldberg, 2001: VII-VIII).

Enrique Dussel (1975) interlocutor de aquellos encuentros a propósito de reflexionar sobre esta tensión liberación/dependencia, enunciada en aquel momento, plantea la hipótesis provisoria: una pedagógica liberadora, una filosofía liberadora es posible si el filósofo/maestro ocupa el lugar de un sujeto procreador, fecundante del proceso desde su exterioridad crítica. Un lugar que no se pretenda explicador, sino un espacio en donde se permita al otro ser consciente de sus potencialidades, permitiéndole ser crítico con respecto al maestro crítico. Y para ello, el maestro dará al alumno la crítica liberadora como método, y será colaborador en el proceso, en primer lugar, advirtiéndole sobre lo que el sistema le ha introyectado, es decir, la sumisión y la domesticación (Dussel, 1975: 168).

En el mismo contexto social y cultural Freire propone una "pedagogía del oprimido" partiendo de la asunción de lo que la situación de dominación provoca en los hombres. Para explicitar esta afirmación, en primer término, recurre a desarrollarla desde la dialéctica del amo y el esclavo que le provee Hegel, en el sentido del proceso de identificación/alienación que padece el oprimido. "Si, lo que caracteriza a los oprimidos como conciencia servil, en relación con la conciencia del señor, es hacerse objeto, es transformarse como señala Hegel, en conciencia para otro..." (Freire, 2002: 40). Esta situación al oprimido, dice Freire, le provoca fascinación y desvalorización; se siente atraído, frente al opresor, queda en silencio; frente él no sabe, cual tábula rasa enmudece, pero, para Freire, esto no es un camino sin salida: la posibilidad de su humanización se encuentra en asumir su propia deshumanización. En este sentido, la pedagogía del oprimido es

una vía posible para ello, dado que debe ser elaborada con el oprimido en la recuperación de la humanidad perdida. Su objeto de reflexión debe ser la opresión, su causa-objetivo la liberación, una posibilidad de educarse con otros, entendiendo que encarnar su lugar en el mundo, asumiéndolo críticamente, lo humaniza. Pero ¿cómo podrán elaborar esta pedagogía para la liberación, cuando alojan, en tanto seres inacabados, al opresor? La respuesta de Freire es que solo es posible si reconocen su situación y participan de la construcción de una pedagogía liberadora (Freire, 2002: 34)

Se puede sostener entonces, que en este contexto discursivo se litigó y se confrontaron las representaciones del mundo nacional, del pasado, de sus instituciones, de la cultura toda, en relación con lo legítimo/ilegítimo, legal/ilegal, democrático/no democrático, la hipótesis de conflicto adquirió una dimensión histórica. Los distintos gobiernos populistas de América Latina, acompañaron este debate y sostuvieron la idea de que era posible la concreción de una revolución cultural. Al respecto, dice Héctor Cámpora, el 25 de mayo de 1973 cuando asume la presidencia de nuestro país: "... la colonización comienza siempre por la cultura, la descolonización es nuestra reconquista, ha de iniciarse también a partir de la cultura" (en Dussel, 1975: 154). En consonancia a este discurso, Freire recuerda varios años después, en *Pedagogía de la esperanza* (1996), cómo se vivía este momento de revolución política:

En el mes de agosto de 1973 recibí una llamada de Buenos Aires. Era el jefe de gabinete del doctor Taiana, ministro de Educación. Me dijo que el propio ministro quería hablarme [...].

[Su relato es esclarecedor del momento cultural que se vivía].

Una revolución cultural que estaba siendo hecha por un gobierno sin poder para tanto. Un trabajo en el campo de la educación sistemática, desde la escuela primaria hasta la universidad, y en el campo de la educación popular, de enorme riqueza y creatividad [...].

Realmente me sorprendió el ímpetu innovador con que las universidades se estaban entregando al esfuerzo de reinventarse [...]. Recuerdo que discutíamos bastante sobre la cuestión política, así como sobre la cuestión epistemológica involucrada (Freire, 1999: 182-183).

El discurso de Freire muestra el locus de enunciación compartida entre los intelectuales del tercer mundo enrolados en los movimientos de liberación¹⁶. En sus escrituras puede observarse el tono moderno/romántico en donde destaca el predominio de lo nuevo frente a lo viejo y la fuerte exaltación de la libertad humana, como así también la insistencia en apelar a los términos: *hombre nuevo*, *pueblo oprimido*, esta obstinación en invocar de manera sistemática a estas expresiones respondía a una urgencia política (Colotti Pischel en De Oto, 2003: 49). Parafraseando a De Oto, Enrica Colotti ve, que la intelectualidad inscripta en estas corrientes de pensamiento hicieron su aporte al marxismo pues tomaron de él su corpus teórico y lo pusieron en función de las necesidades políticas y éticas de un "nosotros" que los constituía, ingresando de esta manera en una tradición, ya

¹⁶ "Entre julio de 1970 y noviembre de 1973 se publicó la revista *Envido*, dirigida por Arturo Armada e integrada por un grupo heterogéneo de personas vinculadas con la Universidad de Buenos Aires. Identificada con el peronismo revolucionario, pretendía aportar herramientas teóricas para el análisis de la realidad nacional. En este sentido, partía de la idea de que la dependencia era el principal problema de los países del Tercer Mundo y que la "liberación nacional" era un imperativo político fundamental."

(Pozzoni, 2012) Disponible en <http://nuevomundo.revues.org/62672>

sea teórica o política, a la que debieron responder. Así la producción discursiva tenía su especificidad en la lucha anticolonial (p.50) Dice Freire:

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla.[...] Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores –oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. (2002: 38–39)

Es desde este análisis de la realidad política, que Freire instituye la *pedagogía del oprimido* y se constituye en el máximo referente de la pedagogía de la liberación, corriente pedagógica que se afirma en una fuerte crítica a la educación moderna, aunque no en desmedro de la educación toda, dado que, para él, la escuela, en tanto lugar para la educación es una herramienta central en el proceso de transformación de la humanidad. Fue él quien aportó una crítica, que produjo alternativas concretas e instaló una ruptura epistemológica con el sujeto pedagógico de la modernidad. En sus palabras, una pedagogía crítica que debe ser elaborada con él (el oprimido), para la recuperación de su humanidad perdida; con el objetivo de reflexionar sobre la opresión en pos de su liberación con otros. Lo colectivo en esta propuesta resulta primordial pues esta posibilidad de educarse con otros entendiendo su lugar en el mundo y asumiéndolo críticamente humaniza (Freire, 2002). Es importante señalar –tal como sugiere Puiggrós– que el movimiento de la pedagogía de la liberación sumó la influencia del reproductivismo y de Illich. De ello derivaron numerosas experiencias, algunas acotadas a una mera repetición de un método o programas asistencialistas, pero “la vertiente de las ideas de Freire abrieron un panorama crítico y propositivo que aún no ha sido superado” (Puiggrós, 2005:18).

2.6. La pedagogía de la liberación

Freire toma la palabra en este escenario político. Escribe y propone por fuera de la educación formal, ya que entiende que el paradigma educativo vigente mostraba signos de buena salud, que no había lugar para una crítica efectiva y que la *educación bancaria* era el denominador común de la práctica educativa del momento. De todos modos, es importante señalar que, conjuntamente con su planteo, en el núcleo mismo del sistema educativo, conviven, por un lado, una visión del rol de la escuela desde el modelo positivista–funcionalista, conservador de la función ilustrada y disciplinadora y, por otro, los cuestionamientos de las teorías crítico–reproductivistas⁹. Representantes de esta corriente, desde el seno mismo de la centralidad europea, desafían el supuesto ilustrado, desconfían de la escuela como pilar de la modernidad y entienden que, más que posibilitar el desarrollo autónomo de la razón, es uno de los lugares de la reproducción social injusta. Para examinar esta corriente crítica, es útil explorar con cierto detenimiento el comentario que realiza Henry Giroux. Para estos

⁹ Algunos de los autores y obras más conocidos de las teorías crítico–reproductivistas de los años setenta y principios de los ochenta son: Bourdieu y Passeron, *La reproducción* (1972), Sam Bowles y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976); Baudelot, Establet, *La escuela capitalista en Francia*; todos estos autores remiten sus presupuestos a la teoría de los aparatos ideológicos del Estado de Louis Althusser.

educadores radicales, la función de la educación es la reproducción de la ideología dominante en relación directa con sus formas de conocimiento y, por otra parte, la manera en que se distribuye este para que, efectivamente, se reproduzcan la división social del trabajo. El autor destaca que, para estos teóricos de la reproducción de raigambre *althuseriana*, las escuelas, en tanto instituciones del Sistema, deben ser entendidas mediante un análisis de la relación que tienen con el Estado y la economía. Por lo tanto, prosigue Giroux, para esta corriente crítica:

[...] la estructura profunda o el significado subyacente de la enseñanza solo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural; es decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y han apoyado las prácticas sociales dominantes. (Giroux, 1985: 37).

Estos teóricos son voces que denuncian una sujeción al poder que opera a partir de la educación y a las escuelas como principal mecanismo para la reproducción de un orden social dominante. Es una respuesta crítica a la ideología de la teoría y práctica educacionales tradicionales. Estas teorías intentan desmitificar el ámbito de la escuela su lugar del desarrollo social y democrático, y se proponen como tarea mostrar que en el interior de esta se reproduce la lógica de la dominación y de la opresión a través de la enseñanza. Asimismo, señalan que esta reproducción, tanto en sus dimensiones materiales e ideológicas, son estructurantes de la vida de los alumnos, que proceden de distintos grupos sociales, clase, género, raza y etnia; de esta manera, las escuelas son agencias de reproducción social, económica y cultural (Giroux, 1994: 62). Los reproductivistas fueron una refutación contundente al proyecto educativo ilustrado, pero se ubicaron en una crítica radical, y en su lógica dicotómica, tuvieron escasa visualización del porvenir. Puede apreciarse en su discurso cómo desmontaron operaciones escolares que producían arbitrariedades culturales, pero no generaron alternativas teóricas-prácticas; sus críticas no tuvieron efectos decisivos en las políticas de Estado o en los diseños académicos y no impactaron en las estructuras permanentes de la educación formal (Puiggrós, 2005: 20). Luego, continúa Puiggrós: “El enunciado *reproducción de la ideología dominante* operó como significante puramente reactivo y no tuvo la potencia de los significantes vacíos” (Puiggrós, 2005: 20). Por lo tanto, prosigue la autora, desconocieron los intersticios, los agujeros negros del discurso y no reconocieron que, en ellos, hay material proveniente de la propia historia; desorganizado, pero que posee una extraordinaria potencia para absorber demandas y configurar discursos novedosos. Y por otra parte, desconocieron que estas *profundidades* posibilitan la construcción de lo nuevo. Su rechazo más absoluto al sistema escolar, al lugar de lo instituido, no posibilitó el despegue de nuevas propuestas (Puiggrós, 2005: 20-21).

En una línea de interpretación afín a lo que aquí trato de demostrar, Giroux señala que el discurso de los teóricos de la reproducción rebajó la importancia del potencial humano y su capacidad de resistencia, por lo tanto, ofreció muy poca esperanza para desafiar y cambiar efectivamente la escuela y las características represivas de la enseñanza. Por otra parte, esta corriente ignora las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, los intersticios en donde opera otro pensamiento: “... disuelven la intervención humana, [*human agency*]”. No se abrieron a discutir “la existencia de varios modos de dominación -estructurales e ideológicos- y sus formas efectivas de desarrollo y sus efectos” (Giroux, 1985: 20).

En el contexto latinoamericano, puedo ubicar, en diálogo con esta corriente crítica, a Ivan Illich¹⁷, quien comparte durante más de 10 años un diálogo fecundo con Freire¹⁸. Illich, teniendo en cuenta los planteos críticos de los teóricos de la reproducción y pensando en el contexto latinoamericano, propondrá, en su libro *La sociedad desescolarizada*, una crítica contundente y mordaz a la escuela como institución productora de desigualdad. De esta manera, enuncia: “la escuela puede llegar a ser más peligrosa que la religión” (Illich, 2006: 58). No solo las instituciones deben ser desescolarizadas, sino también el *ethos* de la sociedad. Tal como lo refiere Illich, debe sus ideas primordialmente a Everett Reimer¹⁹, Valentina Borremans, Augusto Salazar Bondy, Paul Goodman y Erich Fromm. Varias de sus hipótesis proyectan a la escuela, a partir de la plena desconfianza que Illich tiene en ella, como pilar de la polarización de una sociedad, dado que califica en castas según los años de escolaridad de los ciudadanos (p. 16). De este modo, Illich en este texto, propone que es indispensable poner en vigencia la separación entre Estado y educación, para preservar psicológicamente a las personas de ser descalificadas, labor que los educadores hacen muy bien (p. 18). Luego explicita que la escuela es una gran ilusión y sostiene que la mayoría de los saberes se aprenden fuera de ella. La escuela es lugar de confinamiento durante una parte cada vez mayor de la vida y, además, el aprendizaje intencional no es el resultado de la instrucción programada (p. 19). Luego prosigue profundizando su juicio y señala que el profesor es moralista, custodio, y terapeuta que regula y se inmiscuye en la vida privada de sus alumnos (p. 38). De este modo, argumenta que el proyecto educativo sirve como ritual de promoción en la escala social; este es mucho más importante que el asunto enseñado o el cómo se enseña:

La escuela no es solo la Nueva Religión Mundial [...]. Ahora los menores son prealineados por escuelas que los aíslan [...], se los concibe como una mercancía que se echa al mercado de la escuela [...]. La escuela es pues proveedora de opio y banco de trabajo durante un número creciente de años de vida de un individuo. La desescolarización es, por consiguiente, fundamental para cualquier movimiento de liberación del hombre (Illich, 2006: 56-57).

Las ideas de Illich acompañaron el movimiento demoleedor de época con la voracidad que lo caracterizaba. En sus planteos se observa la influencia importante y sustantiva que ejerció Everett Reimer, quien consideraba que los verdaderos educadores populares debían formar parte, como exigencia moral y política revolucionaria de la comunidad campesina analfabeta, acogiendo sus costumbres y viviendo en su entorno. “Una confianza ciega en el pueblo nacida del anarquismo y el socialismo utópicos decimonónicos, se mezclaba con el impulso cristiano por redimirse del pe-

¹⁷ (1926–2002) Lugares de referencia desde donde escribió sus principales producciones: Puerto Rico y México.

¹⁸ Explicitar algunos de los intercambios y diferencias entre Freire e Illich puede resultar un aporte para entender algo más la constitución de la *pedagogía de la liberación*. “Concientización y desescolarización son palabras que sin que Illich o yo lo deseáramos se han convertido en mágicas o casi mágicas. Esa es la razón por la cual nosotros hoy estamos reunidos aquí, para, al tomarlas como objeto de nuestro cuestionamiento crítico, podamos analizar lo mejor posible su significado real (Freire, 2001: 30).

¹⁹ Educador portorriqueño que acompañó y fue inspirador de la idea de desescolarización propuesta por Illich. A él se refiere Illich en *La educación. Paulo Freire– Iván Illich*: “A mi colega Everett Reimer debo en gran medida la escritura de mi libro *Desescolarización*” (p. 42). Entre sus obras podemos señalar: *La educación descarriada* (1969), *The Revolutionary Role of Education* (1971) (Gadotti, Torres y Freire Araujo, 2002: 496).

cado original” (Puiggrós, 2005: 27). La crítica anárquica desarrollada por Illich no permitió una alternativa creativa para pensar un modelo que restituyera de manera efectiva la palabra negada y operara como lugar de desalienación. Por otro lado, señala Puiggrós, la propuesta desescolarizante de Illich preanuncia situaciones que no fueron resueltas: la brecha de las desigualdades educativas que, lejos de disminuir, se ensanchó dramáticamente (Puiggrós, 2005: 24). En realidad, sus señalamientos respecto a la incidencia del currículum oculto en tanto fortaleza de la discriminación; su mirada certera acerca del rol de los conocimientos adquiridos por la vía informal, a través de la vida cotidiana y la incidencia del papel de la acreditación como contralor y sello de la diferencia social fueron un aporte importante para mirar con desconfianza y no estarse tranquilos, pero estos argumentos no resultarán suficientes para proponerse como alternativa efectiva al modelo hegemónico y, peor aún, se deslizarán más tarde en el argumento en favor de posiciones neoliberales (Puiggrós, 2005: 25).

Pero las diferencias que operan en el distanciamiento entre Freire e Illich se dan en el plano de la praxis política. Mientras Freire rescata la política como elemento primordial para la transformación y, en consecuencia, como dinamizador de la cultura, Illich “descrie de la política y conforma la opaca figura de animador cultural” (Puiggrós, 2005: 25).

Freire asume la política desde la acción cultural y cree en la potencia que tiene la educación, pero advierte la necesidad de una transformación profunda del sistema educativo, para que el maestro asuma una tarea activa y subversiva del orden instituido, para que “el educador transgreda las reglas de la educación dominante” (Freire, 2002: 22). Y esa transgresión se hará poniendo el foco en el carácter político de la educación, sosteniendo la *potencialidad político-pedagógica* que tiene la educación. Esto Illich no lo puede interpretar. Freire entiende que el pueblo oprimido puede ser sujeto de su deshumanización a condición de trabajar junto a su maestro hacia el encuentro entre sus saberes cotidianos y los saberes escolares, los conocimientos requeridos por la sociedad en que viven. La finalidad de la pedagogía de la liberación freireana “es apropiarse de la cultura dominante para liberarse de ella, pero el resultado que Freire espera no es la emergencia pura de lo popular, sino una vinculación dialógica entre culturas” (Puiggrós, 2005:22). De este modo lo expresa Freire: “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 2002: 90).

El proyecto teórico-práctico de Freire recupera los aportes críticos de las teorías de la reproducción, por un lado, y encuentra puntos de intersección con la crítica cultural, social y política de Frantz Fanon, la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación latinoamericana y la teología de la liberación. Posiciones que, al provenir de ámbitos distintos del educativo, intentan desmontar el colonialismo, reinscribiendo nociones que derivan del universo político occidental, como la igualdad, los derechos, el desarrollo, etc. Al respecto, Freire se pregunta: “... ¿cómo podrán elaborar esta pedagogía para la liberación, siendo que el oprimido aloja en tanto ser incabado al opresor?” (Freire, 2002: 35). Con Fanon comparte la denuncia del opresor: entiende que el oprimido aloja en su ser al opresor, que, a pesar de participar de la revolución, se encuentra marcado por los mitos de la estructura anterior; su visión fetichizada de la realidad lo impulsa a hacer una revolución privada, “...sombra testimonial de antiguos opresores” (Freire, 2002: 37). El *miedo a*

la libertad²⁰ muchas veces lo lleva a ejercer sobre el otro su dominación, su poder inhabilitante. De ello deriva la necesidad del reconocimiento crítico de la situación de opresión, el reconocimiento de su deshumanización para poder desalienarse, para transformar su realidad social y política (Freire, 2000: 36–38). Por ello, en la lucha por la liberación –sostendrá Fanon– no solo desaparece el colonialismo, sino que desaparece el colonizado. Esta nueva humanidad, para sí y para los otros, no puede dejar de definir un nuevo humanismo (Fanon, 1974: 225).

¿Qué educación es partícipe y sostén de la educación colonial? La *educación colonial* – dice Freire– es una educación discriminadora, verbalista y antidemocrática, divorciada de la realidad del país, una escuela de pocos y para pocos (Freire, 2000:22). La escuela colonial es *bancaria*, allí el que enseña tiene el saber que deposita en aquel que aprende y recibe pasivamente aquello que se le da. Una *educación bancaria* que es mera narración, discurso y disertación con otro pasivo, quieto, silenciado. Donde el sujeto que narra transmite una palabra vacía, ajena a la vida real de él y de sus educandos, desvinculada del contexto, con contenidos que son solo retazos de la realidad, “palabra hueca de verbalismos alienantes” (Freire, 2002:71). La sonoridad del enunciado tiene valor por sí mismo. Y por ello, el educando memoriza, repite, mecaniza sus palabras y sus acciones. Se hace depositario de un saber que le es ajeno, que lo deja al margen de la búsqueda, del encuentro con el mundo, con los otros, al margen de la *praxis*, espacio en donde no puede ser ni estar (Freire, 2002: 71–72). Así es como todos los partícipes del acto educativo quedan al margen de la producción de transformación alguna, no existe el conocimiento solo hay información:

En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. (Freire, 2002: 73).

La educación bancaria, para Freire, es alienante, dominadora y anula el poder creador. La relación pedagógica adquiere un carácter paternalista, inmovilizador, silenciador. “El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso” (Freire, 2002: 76). La intención de esta educación, tal como viene siendo practicada, es hacer del hombre un *autómata*. Pero el educador, en esta educación bancaria, no escapa al poder alienante de la domesticación, se encuentra profundamente comprometido con ella. “Al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la entrada del mundo en la conciencia” (Freire, 2002: 79). Educación bancaria que remite a una concepción alienante del saber en donde el educador va introduciendo alimento. En este sentido, Freire recu-

²⁰ Expresión acuñada por Fromm y retomada por Freire permanentemente para explicitar la marca de la razón moderna en la educación, en la relación educador/educando. En *El miedo a la libertad*, Fromm realiza una crítica positiva al concepto de libertad ilustrada: “El hombre moderno, liberado de los lazos de la sociedad –pre–individualista– que a la vez lo limitaban y le otorgaban seguridad, no ha ganado libertad en el sentido positivo de la realización de su ser individual, esto es, la expresión de su potencialidad intelectual, emocional y sensitiva. Aun cuando la libertad le ha proporcionado independencia y racionalidad, lo ha aislado y, por lo tanto, lo ha tornado ansioso e impotente [...]. Las luchas por la libertad fueron sostenidas por los oprimidos, por aquellos que buscaban nuevas libertades, en oposición con los que tenían privilegios que defender. Al luchar una clase por su propia liberación del dominio ajeno, creía hacerlo por la libertad humana. [...] Sin embargo, en una determinada etapa se alineaban junto a los enemigos de la libertad” (Fromm, 2007: 24–26)

re a Fromm y a Sartre en su intento de proponer una educación liberadora–existencial humanista, y no una *educación alienante*; comparte con ambos la crítica a la operación cosificadora de la educación, que mecaniza las acciones de la vida y de los sentimientos, que privilegia la memorización y no la experiencia. Parafraseando a Fromm, afirma que este individuo así concebido “ama el control y en el acto de controlar mata la vida, su ánimo es el de controlar el pensamiento y la acción” (Freire, 2002: 81). Esta educación, para Freire, es antidialógica y verticalista y deviene en alienación, en tanto operación deshumanizadora produce autómatas, que apuestan a la muerte y no a la vida. En estas afirmaciones, en esta crítica a la educación, su humanismo radical brega por la salvación²¹ del hombre, como posibilidad de transformación, de realización de sí mismo, de superación del ansia de tener y consumir, de conquista de su libertad e independencia y su amor por los demás. De esta manera, la salvación, para Freire, es una actividad en la que el hombre se realiza en tanto acto creador de sí mismo, de su historia y acto transformador de sí y de la realidad injusta. Para Freire esta acción es posible cuando se supera el egoísmo, libre de todo poder exterior: siendo rico por ser mucho y no por tener mucho.

La escuela colonial –la primaria, la secundaria y la técnica (esta última separada de la anterior)– antidemocrática en sus objetivos, en su contenido, en sus métodos, divorciada de la realidad del país, era por eso mismo una escuela de pocos y para pocos y estaba en contra de las grandes mayorías (Freire, 2000: 22).

Propositivamente y en relación a esta *educación bancaria*, una *educación liberadora* Es el sujeto que lee el mundo, lee la palabra que representa ese mundo y realiza una lectura crítica del mundo y la palabra que pronuncia y es pronunciada. Desde esta perspectiva fenomenológica, su intención no es buscar la relación causa–efecto, sino describir el fenómeno. Percibir el objeto concreto, pero no como los de las ciencias naturales, y si acorde a la experiencia “pura” de la cotidianidad. Un sujeto que le da sentido a los objetos, con su capacidad de describirlos, sin reducirlos a la objetividad de la ley de causa–efecto (mirada naturalista). Lo importante es la percepción entendida como *vivencia*, no como en la empiria natural pues se propone salir de la mirada ingenua de las leyes naturales para ir más allá de las ciencias fácticas y/o positivas. Este movimiento es dialéctico–fenomenológico, Freire, entiende que la educación liberadora es una práctica de libertad porque “implica la negación del hombre aislado”, desligado del contexto como así también la negación del mundo como algo ausente de los hombres. Esta operación necesaria en toda educación liberadora es la que permite habilitar otra manera de educar, es una práctica “sobre los hombres en sus relaciones con el mundo”. (Freire, 2002:89). De ahí, que propone, ante la “educación bancaria y alienada”, la “educación dialógica y liberadora”. Una educación problematizadora que se hace en un permanente esfuerzo por percibirse críticamente al mismo tiempo que *estar*

²¹ Al respecto, Fromm, refiriéndose a la interpretación que Marx otorga al término, dice que es un término monopolizado por las religiones europeas, pero que se encuentra en todas las religiones y están en relación directa con el término *salud*; su etimología proviene del latín *salvare*, cuya raíz es *sal*. Y agrega algo más a la propuesta marxiana que vale la pena tener en cuenta: “Se utilizaba la sal para evitar la descomposición de la carne. Literalmente hablando, la sal salvaba la carne. Así pues aplicada al hombre, la salvación significa que se salva de la descomposición y, de esta manera queda sano. Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo de las diversas maneras, cuando lo que importa es transformarlo” (Fromm, 1992: 157).

siendo en el mundo “*en el que y con el que están*” (Freire, 2002:90), la cursiva es del original). De este modo tomar la palabra, desobedecer la ley injusta, el orden impuesto, rebelarse ante el disciplinamiento produce el derrocamiento de la ley mortífera y burocratizada, y los agentes se constituyen cognoscentes junto a otros. (Dussel, 2003) En un *giro copernicano*, Freire revisa la *educación bancaria* tal como ha sido planteada hasta ahora, la desecha, desconfía de ella, va pacientemente desde una *praxis* política desandando aquellos pilares desde donde se sostiene la *educación bancaria* y en oposición dialéctica a esta propone la *educación liberadora*, categoría central de la teoría pedagógica freireana. La educación liberadora es un instrumento conceptual desde donde Freire piensa el proceso de liberación del oprimido. Desde este tiempo subjetivo concreto, comunitario y crítico, se descubre la realidad social como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. Esta formulación se ubica así como un acto de conocimiento, como una aproximación crítica a la realidad, como un acto transformativo en tanto y en cuanto el sujeto consciente de sí mismo interviene en la realidad para transformarla (Freire, 2002: 64). No toma la realidad como un dado imposible de cambiar, sino que se propone como espacio educativo donde:

... educadores y educandos, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. De este modo la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que pseudo-participación, es lo que debe realmente ser: compromiso” (Freire, 2002: 67).

Enseñar y aprender son dos procesos que implican aprender a leer la palabra y desde allí leer el mundo; esta manera de enseñar es acto de estudiar, de preguntar, de desocultar, de lo que resulta que enseñar no es un simple proceso de transferencia de conocimientos del maestro al estudiante: es un ir y venir de preguntas, reflexiones, lugar de encuentro, de desencuentro, de lo determinado y de lo indeterminado. Dice Freire, pensar, conocer, enseñar, aprender se hace desde una oscura nebulosa; de esta manera, el acto pedagógico cobra status de acontecimiento de la vida misma donde se lee el mundo, la palabra con otros y a partir de allí se lee y pronuncia el mundo críticamente. Esta posibilidad de lectura del mundo con la palabra que lo nombra, es lo que permite el acto mismo de enseñar y de aprender; el lenguaje cobra así un lugar de privilegio constitutivo de toda experiencia educativa. No es acceso transparente a la realidad, no es algo dado. El punto que reviste importancia es reconocer que la experiencia y el lenguaje se encuentran necesariamente entrelazados. Para Freire, dice McLaren, “No se puede otorgar sencillamente primacía a la experiencia sin tener en cuenta el modo en que la experiencia se estructura a través del lenguaje” (McLaren, 1996: 9).

Por ello, agudizar el análisis es afirmar que las grandes narraciones, que encerraron la subjetividad en el espacio de seguros marcos epistemológicos y morales, están hoy agrietándose; que sobre ellas pesa una sospecha y Freire, observa McLaren, es una voz potente, una lengua crítica y vernácula que “nos pone en condiciones de idear actos alternativos e intenciones de oposición en los espacios sociales que aún no han sido colonizados por el opresor” (McLaren, 1996: 10).

Tal lo he señalado en un inicio la propuesta de la pedagogía de la liberación recupera críticamente el camino de la educación en América Latina. Se plantea como una propuesta superadora

de la “educación bancaria”. En este sentido la apuesta pedagógica realizada por Freire es una puerta para entender la educación como *praxis*, en la que se suponen *agentes* sociales histórica y culturalmente activos, que se incluyan y se encuentren concreta y efectivamente en un tiempo en el que haya lugar para la voz de todos, como expresión de vida genuina. “Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 2002: 100). Pensar en clave freireana el proceso educativo implica tomar la palabra, asumir la alineación, asumir la propia libertad y disponerse al diálogo con los otros con la intención de intervenir la realidad para transformarla.

3. La dimensión política de la pedagogía de la liberación freireana

En este capítulo abordo la dimensión política que encierra la categoría de la liberación planteada por Freire, a fin de mostrar cómo se encuentra estrechamente ligada a la influencia de Fanon²². A partir de algunas consideraciones, sostendré que el concepto de *liberación* hoy tiene validez, que su potencia sigue vigente, sin perder la riqueza que lo constituyó, aunque ha cobrado un matiz diferente al de los años sesenta y setenta del siglo XX. Es esa riqueza, precisamente, la que ayuda a analizar la educación en un contexto de geopolítica²³ globalizante. Por ello, primero realizo un análisis del discurso de la pedagogía de la liberación para identificar en él las huellas de la discursividad fanoniana y ampliar la comprensión de la categoría de liberación con los aportes del pensamiento crítico poscolonial y descolonial, proponiendo su materialidad y su vigencia como *praxis* educativa alternativa.

El vínculo entre Freire y Fanon en lo que respecta a la categoría de *liberación* da la posibilidad de pensar, desde una analítica, la permanencia del concepto por ello, planteo revisar y repensarlo desde los marcos conceptuales propuestos, dado que, esta investigación se plantea aportar nuevas reflexiones teóricas al *corpus* teórico de la pedagogía de la liberación. Entiendo que sostener el debate sobre la *liberación* en íntima relación con la *descolonización*, es tratar la fuerza que este par de categorías tienen y el aporte que realizan para pensar la relación entre *política, poder y educación*, es decir, observar la tensión que se presenta en todo acto educativo entre la novedad y la reproducción. (Cerletti, 2008)

A pesar de los discursos globalizadores²⁴, de la negación de las identidades y sus diferencias, del triunfo del dogmatismo neoliberal y la filosofía liberal, como sostiene Dussel (2007), la cate-

²² Discusiones actuales sobre Frantz Fanon en Sudáfrica y otros países del mundo. Ver en :

<http://thinkingafricanrhodesuniversity.blogspot.com.ar/2012/04/frantz-fanon-50-years-later-thinking.html>

²³ Tal como señala Mignolo (2002), la geopolítica del conocimiento y a la diferencia colonial se organizan en torno a la diversificación, a través de la historia, de las diferencias coloniales e imperiales. Como lo han planteado con claridad. Quijano y Dussel – dos intelectuales latinoamericanos– no solo es necesario pensar y concebir un sistema mundial moderno/colonial como una estructura socio-histórica coincidente con la expansión del capitalismo, sino también concebir la colonialidad y la diferencia colonial como *locus* de enunciación.

²⁴ Se sostiene que la globalización tiene su aspecto homogeneizante con fuerte contenido hegemónico, que posee como punto de referencia la cultura occidental y capitalista e invoca una serie de fenómenos que no están en disputa. Lo que, en cambio, está en discusión es la naturaleza del fenómeno y sus consecuencias. Mientras que en un extremo se celebran los beneficios de la globalización para aliviar la pobreza, en el otro, se incrementa la marginación y la pobreza, condición necesaria de las formas actuales de globalización. La globalización, entonces, es ganancia de poder para unos Estados y pérdida para los más pobres. Por otra parte, es posible mencionar que la globalización se dialectiza con lo local, con lo diverso, en el sentido de una apuesta a la articulación de dos respuestas legítimas en la conversación global: la globalización como liberación y la globalización como subyugación. Desde este lugar se sugiere que las ambigüedades y la riqueza del momento de descolonización en la era de la globalización no se resuelve por antinomias, ni por propuestas esencialistas que no aportan a pensar el genuino aprecio por la diversidad humana. Y se entiende que cada civilización, cada cultura, puede aportar material a la humanidad, porque cada una pone un énfasis peculiar que le es propio. En este movimiento se produce una fertilización mutua que no es posible sin un compromiso con la diferencia. Así, lo globalizado localizado posibilita la conformación de nuevas subjetividades que van *más allá* del poder homogeneizante, y disputan de manera resistente el poder (Chakrabarty, 2009: 86-88).

ría de *liberación* conserva su capacidad de intervención política. Pese a que este problema puede ser percibido como anacrónico, “fuera de moda” o “superado” por las miradas elitistas y eurocentradas, para las víctimas del mundo periférico, afirma Dussel, para los hombres marginados, empobrecidos, de los países centrales, para los ecologistas y las feministas, no es en modo alguno un problema superado.

Si la idea de liberación, en efecto, resulta clave para entender la relación Freire–Fanon, se puede indagar en los conceptos que a la discusión aportaron cada uno de ellos y buscar encuentros y desencuentros en sus planteos. En principio, Freire en el registro de lo ético–político y Fanon, en el plano de lo político–cultural presuponen que detrás de las estructuras sociales establecidas se halla presente la marca indeleble de la colonización. En sendos discursos, los sentidos políticos son constitutivos de la trama educativa y de las relaciones de dominación, sujeción y liberación que pueden prevalecer en los vínculos pedagógicos y culturales. Por ello, abordar el análisis del discurso freireano teniendo presente los presupuestos políticos, del Fanon de *Los Condenados de la Tierra* (1961) resulta clave si de lo que se trata es de discutir algunos términos de la pedagogía de la liberación con la intención de desafiar las fuertes demarcaciones que exhibe el sistema educativo heredero de modelos educativos cerrados y universalistas.

3.1. La recepción de Fanon en los escritos freireanos

Para comenzar, antes de realizar el análisis de algunas fuentes importantes que demuestran la marca fanoniana en los textos del autor brasileño, considero necesario destacar algunas cuestiones referidas al concepto de libertad y liberación presentes en la obra de Freire. Para ello aludo a las consideraciones realizadas por André Ferreira Silva (2009, 2010), quien analiza con claridad la relación entre los conceptos de libertad y liberación en los escritos de Freire señalando que estos responden a momentos diferentes del desarrollo teórico del pedagogo. Dado que en este capítulo analizo la influencia de Fanon en la escritura freireana, resulta necesario relevar ciertos antecedentes de la cuestión, en el discurso de Freire.

Como dice Ferreira, el concepto de libertad en articulación con el de liberación es uno de los conceptos más caros a la pedagogía de Freire. Estas nociones se harán presente en los textos más clásicos del autor producidos entre 1967 y 1979: *Educación como práctica de la libertad* (1967); *Pedagogía del oprimido* (1970); *Acción cultural para la libertad* (1975); *Cartas a Guinea Bissau* (1977), y *Pedagogía de la esperanza* (1993). Como señala el autor, el concepto se mueve desde el personalismo y el existencialismo cristiano hasta una proposición que dialoga con el marxismo (Ferreira, 2009: 3). Y como demostraré en los desarrollos posteriores, recibe la influencia sustancial de Fanon.

Ahora bien, dice Ferreira, Freire, en *Educación como práctica de la libertad*, sostiene un concepto de libertad en relación con la idea de creación y trascendencia, entendiendo que la libertad es posibilidad de trascender y se encuentra en relación directa con la idea de irreductibilidad del hombre, influencia indudable del personalismo fenomenológico católico. Para Freire, el hombre no es un mero objeto del mundo, es un sujeto capaz de actuar intencionalmente en él y, por otra parte, el tema de la inconclusión planteado por Freire está en relación directa, dice Ferreira, con

su finitud pues su completitud está ligada directamente con el “Creador” (2007: 7-8). Trascender, para Freire, es posibilidad de referirse a sí mismo, aprendiendo y resignificando el sentido de la existencia, pero, como señala Ferreira, este sentido que Freire le da a la existencia se encuentra aún ligada al personalismo de Mounier. Es recién en *Pedagogía del oprimido* donde va a incorporar elementos del existencialismo sartreano (Ferreira, 2010: 2). Así señala Ferreira:

Já na *Pedagogia do oprimido*, a idéia de ligação indivíduo-criador é mediatizada pelo coletivo dos homens. A liberdade não é apenas o retorno ao Criador, mas a interação com o Criador mediatizada pela interação com os homens. Sob o conceito de comunhão, a liberdade é processo coletivo de emancipação e superação da contradição opressor/oprimido. Distanciando-se do personalismo, Freire consolidará ainda mais a dimensão processual da libertação. Em síntese, a mudança operatória se dará pelo fato de que o processo não mais atualizará uma essência apriorística e nem efetivará uma transcendência sobre a realidade material, efetivará, sim, uma realidade concreta de emancipação da classe popular. Desde a *Pedagogia do oprimido*, Freire vem construindo a noção de liberdade enquanto processo: a liberdade é, então, libertação, a dialogicidade que eleva a consciência dos dialogantes, a conscientização que supera a alienação, a dimensão subjetiva da opressão (2010: 2-3).

A partir de este texto, la idea de historia como posibilidad cobra vital importancia para la comprensión del carácter político de la pedagogía de Freire. La discusión que se propone el pedagogo, señala Ferreira, tiene como objetivo sobrepasar el universo de las reflexiones abstractas y referir a los condicionamientos concretos de la educación liberadora, al poder transformador de la educación que surge de un proceso político mayor:

É no contexto da mobilização das diversas matizes assumidas pela luta política, que podem ser sindical, comunitária, partidária e outras, que o processo pedagógico libertador encontra a fonte de sua energia. A reflexão freireana salienta que a luta política não efetivará um processo profundo de transformação social se desmerecer a imprescindível dimensão pedagógica (2010: 8).

Ahora bien, entiendo que en esta concepción de liberación material y concreta como poder político transformador que interpela a Freire; cobra vital importancia la influencia de Fanon. Algunas fuentes significativas que presento en este apartado dan cuenta de la marca fanoniana en el discurso de Freire. Por un lado, la investigación realizada por Antonio Guimarães (2009)²⁵ con el fin de visualizar qué sucedió con Fanon, con la lectura y el estudio de sus textos en la academia brasileña durante la década de 1960. Y, por otro lado, sitúo la relación Freire-Fanon a partir de fuentes (entrevistas y textos del mismo Freire) en donde reconoce explícitamente la influencia de *Los condenados de la Tierra* (1961).

La primera mención a Fanon, por parte de Freire, aparece en *Educación como práctica de la libertad* (1967), libro que escribe teniendo en cuenta el proyecto de alfabetización de adultos en el nordeste de Brasil, puesto en marcha a partir de 1961 cuando Freire asume como Secretario de Ex-

²⁵ Doctor en Sociología, actualmente profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Sao Paulo. Sus investigaciones se realizan en el área de la Sociología, con énfasis en los Estudios Afrobrasileros y la formación de clases sociales, principalmente en los temas de identidades raciales, regionales y nacionales, y racismo y desigualdad racial.

tensión y Cultura de la Universidad de Recife²⁶ y cuya experiencia más conocida es *Angicos* en 1963. La otra referencia importante se observa en una entrevista que le realiza la revista *Vísperas*²⁷ cuando Freire se encuentra escribiendo *Pedagogía del oprimido* (1969) y luego en la obra misma, en su referencia explícita a Fanon cuando dice: “esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir de los condenados de la Tierra” (Freire, 2002:34).

Entonces, siguiendo la línea de investigación que sugiere Guimarães(2009), puedo realizar un primer acercamiento para situar la influencia de Fanon en Freire. El sociólogo, en el inicio del texto señala que, a pesar de que actualmente Fanon es admirado en los círculos académicos y es una figura central en las discusiones poscoloniales de la que participan tanto profesores como estudiantes de las Ciencias Sociales del Brasil, al comenzar el trabajo, advirtió un visible silencio sobre su obra, tanto en las revistas culturales como en las publicaciones académicas de la década de 1960 en Brasil, pero que fue Freire quien primero lo nombró.

A pesar de que, en otros lugares –señala Guimarães–, su pensamiento se convirtió en objeto de reflexión y crítica, en las universidades brasileñas, por el contrario, no fue tomado de la misma manera que otros pensadores revolucionarios. Guimarães se pregunta por qué sucedió esto. Pues bien, son dos las hipótesis que le permitirán explicar el fenómeno. La primera es que esa tibia recepción se debió a una realidad nacional y racial totalmente contraria a los conflictos raciales: una clase media intelectual blanca y mestiza *incolora*, no dispuesta a hacerse cargo del problema; una *democracia racial*. La segunda hipótesis es que los estudios sobre la producción de Fanon tuvieron escasa difusión y solo fueron leídos entre un pequeño número de profesores negros investigadores de las universidades brasileñas que estaban preocupados por el tema y centraban sus trabajos en la formación de la identidad negra, la de los sujetos oprimidos racialmente. De este modo, plantea Guimarães, Fanon llegó a Brasil a través de los libros europeos donde el marxismo y el existencialismo compitieron por la escena cultural y política del Brasil. Así, la recepción del texto de Fanon *Piel negra, máscaras blancas* (1952) pasó inadvertida a pesar de que, por aquellos años, en que se publica el libro existía ya en Brasil una revista especializada en los temas raciales y las relaciones entre blancos y negros dirigida por Roger Bastide²⁸ y Florestan Fernandes²⁹. (Guimarães, 2009:158) También se publicaba por esos tiempos la *Revista Brasiliense*³⁰, dedicada a temas de *negritud*, donde escriben Clovis Moura³¹, Florestan Fernandes y Octavio Ianni³², quienes solo mencionan a poetas y a Jean–Paul Sartre. Es decir, la lectura cuidadosa de las principales revistas brasileñas

²⁶ Hoy Universidad Federal de Pernambuco.

²⁷ Carlos Torres Novoa en 1983 compila una serie de entrevistas realizadas a Freire, entre ellas, esta realizada por la revista *Víspera* en enero de 1969, en el marco de la Conferencia Anual del CICOP, llevada a cabo en Nueva York. Fue publicada en *Víspera* (un servicio para América Latina del Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos) en su Año III, núm. 10, mayo de 1969, Montevideo, Uruguay, pp. 23–28.

²⁸ 1898–1974. Sociólogo y antropólogo francés. Profesor de Filosofía en la Universidad de São Paulo y en la Sorbona.

²⁹ 1920–1995. Político y sociólogo nacido en Brasil.

³⁰ “Publicação bimestral da área de ciências humanas e sociais, dirigida por Elias Chaves Neto e Caio Prado Júnior, entre 1955 e 1964. O intuito deste trabalho é pensar a relação que esta publicação, eminentemente ligada a uma reflexão de esquerda, manteve com o Partido Comunista Brasileiro (PCB), descortinando assim as suas formas de recepção e as suas estratégias de legitimidade” (Sousa Montalvão, 2006). Disponible en: <<http://www.urutagua.uem.br/010/10montalvao.htm>>.

culturales de la década de 1950 demuestra, dice Guimarães, que desconocen a Fanon. La obra del martinico recién fue conocida poco tiempo antes de su muerte, cuando Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir viajan a Brasil en 1960, para promover la solidaridad internacional en apoyo de la revolución cubana y la guerra de liberación en Argelia. Ciertamente, la inteligencia brasileña estrecha lazos con ellos, pero sin reconocer la mirada sobre el racismo que Sartre compartía con Fanon. Pues esta entendía la discusión desde el enfoque marxista de lucha de clases. Lo llamativo, señala Guimarães, es que Guerreiro Ramos (1915–1982), activista negro y sociólogo, no lo haya introducido ya que, como integrante del ISEB³³, compartía los mismos conceptos fundamentales –alienación y situación colonial– y también sus fuentes: Hegel, el joven Marx, Sartre y Balandier³⁴. Pero como señala Paiva (1980 en Guimarães, 2009:160). Si bien compartían la lectura de los mismos autores, Guerreiro ocupa posiciones nacionalistas y populistas que lo separan de las doctrinas revolucionarias que sostenían la violencia como medio y posibilidad de transformación social. Señala Guimarães que, en *A redução sociológica* (1958), Guerreiro cita explícitamente a Césaire (1955) y Sartre (1956), pero no refiere nada de Fanon. Lo mismo hace en la segunda edición de 1965: señala a Balandier, pero no menciona a Fanon (Guimarães, 2009:161). Dice Guimarães:

El silencio de la izquierda brasileña en relación a Fanon, tanto entre los negros y blancos, sin duda debe ser entendida como un desacuerdo político profundo, debido a los innumerables signos indirectos de su presencia a partir de 1960. Algunos datos deben ser mencionados de manera que podamos entender cómo se estableció esta difícil relación entre Fanon y la izquierda brasileña (2009:162).

Por un lado, los intelectuales brasileños de izquierda recogen las críticas tanto marxistas como liberales que se realizan a las concepciones políticas de Fanon. (Guimarães, 2009:162). Otra de la hipótesis que refiere Guimarães respecto a por qué Fanon fue silenciado tiene que ver con la centralidad que comienzan a adquirir por aquellos años las luchas de los negros en Estados Unidos, quienes consideraban a Fanon el portavoz de los oprimidos y los colonizados. Fanon es considerado por los jóvenes radicales negros del país del Norte como un participante más, en su discurso encuentran elementos para pensar la revolución. Reconocen en la propuesta fanoniana una interpelación a una transformación efectiva y real que es consecuencia de la lucha de los oprimidos por su liberación. (Goldman, 1966: 58 citado en Guimarães, 2009:162) Pero, para los negros de Brasil, Fanon no tiene el mismo significado, La primera edición de *Los condenados de la tierra* llega a Brasil en 1968 y es rápidamente sacada de circulación por la dictadura militar. Contrariamente a la actitud asumida por los intelectuales tanto universitarios como del mundo de la cultura, pertenecientes en su mayoría a partidos de izquierda, Fanon es leído y asumido por grupos de izquierda independiente, muchos de ellos católicos ligados a la revista *Paz e Terra*. (Guimarães, 2009: 163). En

³¹ 1925–2003. Sociólogo, historiador y periodista nacido en Brasil. Militante del Movimiento Negro Brasileiro. Pensador de los problemas de la negritud.

³² 1926–2004. Sociólogo nacido en Brasil.

³³ Instituto de Estudios Brasileños, del que Paulo Freire formó parte.

³⁴ George Balandier (1920) antropólogo y sociólogo francés. Quien trabaja en profundidad el concepto de “situación Colonial”, fue activo militante de la guerra de liberación argelina. “El concepto de situación colonial” disponible en <http://archive.org/stream/elconceptodesit00balagat#page/8/mode/2up>

su séptima edición (1968), la revista traduce un artículo de Raymond Domerge³⁵, el cual se refiere a *Los condenados de la tierra* como un parámetro para elaborar un plan político de acción católica frente a la emergencia de las luchas revolucionarias en el Tercer Mundo. (Guimarães, 2009:164). Domerge, señala Guimarães, teniendo en cuenta a Fanon, se plantea la necesidad de mostrar cómo la violencia, cuando se convierte en la norma, puede ser interrumpida en la forma de violencia armada. Porque la violencia revolucionaria, plantea el autor, no es más que la transposición de una violencia anterior que tiene sus raíces en la explotación económica (Domerge, 1968: 51, citado en Guimarães, 2009: 165). En la investigación de Guimarães, es preciso destacar que, luego de recorrer distintas variables de análisis, el autor afirma -tal como es nuestro interés poner de manifiesto en este apartado- que la influencia de Fanon en Freire fue de enorme importancia.

Siguiendo la línea argumental de Guimarães y la recepción de Fanon entre los intelectuales de izquierda brasileiros, no llama la atención que en el libro *Paulo Freire, una biobibliografía* (1996), una extensa obra de setecientas sesenta y seis páginas compiladas por sus biógrafos, Moacir Gadotti, Carlos Torres y Ana Araújo Freire, en el que se recuperan la memoria de los trabajos freireanos, sus influencias teóricas, epistemológicas, escritos de otros autores sobre Freire, Fanon solo es nombrado en tres oportunidades. En la primera cita aparece mencionado entre las influencias: “Son presencias en su lectura del mundo tanto Marx, Lukács, Sartre y Mounier, como Albert Memi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weil y Amílcar Cabral” (Araújo Freire, 1996: 45). Más adelante, otro de sus biógrafos, Carlos Torres, relata la influencia africana en la obra de Freire producto del estrecho contacto que el pedagogo estableció, en el período de post-independencia, con las excolonias portuguesas de Guinea-Bissau, Cabo Verde, Sao Tomé e Príncipe, acompañándolas en el proceso de alfabetización de adultos. Refiere Torres tomando las palabras de Freire:

La educación colonial era elitista [...] un medio de desafricanización cultural [...] un medio de crear un grupo selecto de élite urbana que apoyaría el proyecto de los colonizadores: **una piel negra, máscara blanca**³⁶ de la burguesía, en palabras de Frantz Fanon” (Freire, 1977, citado en Gadotti y Torres, 2001:109, el resaltado es mío).

Una tercera alusión a Fanon aparece recién en la conclusión de esta obra en los comentarios finales, cuando se señala que Freire fue un hombre que rescataba la identidad del Tercer Mundo a partir de la obra de Frantz Fanon, principalmente a partir de *Los condenados de la tierra* (2001: 585). Pero lo interesante para rescatar es, por un lado, que ninguna de las citas se detiene a realizar un análisis de la influencia, sino que solamente se queda en la mención, sin desarrollar con mayor detalle el influjo que tuvo en la obra de Freire.

Ahora bien, continúa Guimarães, es Freire, *el pedagogo revolucionario* (2009:165) el primero en nombrar y citar a Fanon. Así, la referencia inicial al martinico en los textos de lectura académica aparece en *Educación como práctica de la libertad*, obra de 1967. Puedo citar aquí la referencia que Freire hace a Fanon en un pie de página de esta obra: “Tal como lo señala Fanon, es con él con quien el

³⁵ Sociólogo nacido en Martinica.

³⁶ Vale por mi parte esta aclaración, así se llama el libro de Fanon *Piel negra máscaras blancas* de 1952.

oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor” (Freire, 1999: 42).

Gimaraes sostiene que Freire fue “el primer brasilero en abrazar las ideas fanonianas” (Gimaraes, 2009: 166), y que la influencia de Fanon fue sustancial sobre todo en *Pedagogía del oprimido*, donde Freire opera un giro radical principalmente en sus referencias teóricas, que más tarde orientarán sus prácticas. Son estas nuevas ideas las que le permitirán luego interpretar la realidad y revisar en profundidad su discurso pedagógico (Ibíd). Sin embargo, observo que en esta obra, en sus pasajes más relevantes Freire omite nombrar a Fanon directamente, esto puede estar relacionado con que la primera edición de este texto se edita en inglés en los Estados Unidos, en el año 1970, en pleno auge de las Panteras Negras. Esto confirmaría la hipótesis que sugiere Gimaraes acerca de la identificación de este movimiento radical con los presupuestos políticos de Fanon y las precauciones de los intelectuales brasileños respecto a mencionarlo. Es importante tener en cuenta esta sospecha dado que, antes de su edición, en la entrevista que le realiza la revista *Víspera*, durante su exilio, y durante la escritura de *Pedagogía del oprimido*, Freire nombra al martinico con nombre y apellido.

Esta entrevista es otra fuente relevante: fue realizada a Freire por la revista *Víspera* (*Víspera*, 1969 en Torres, 1983), cuando este se encontraba en pleno proceso de escritura de *Pedagogía del oprimido*. En esta, Freire señala que en *Pedagogía del oprimido*, fundamentalmente va a plantear la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación. Su intención es lograr la comprensión no idealizada del fenómeno de la opresión, de la introyección de la “conciencia dominadora por la conciencia oprimida” (1983:17), dado que lo que resulta de este movimiento es una conciencia dual. “Es ella y es la otra hospedada en ella” (Ibíd). Desde una perspectiva dialéctica y fenomenológica, Freire parte de la necesidad de buscar la superación de la relación antagónica opresor-oprimido, de que el oprimido asuma su no-ser, su deshumanización, como única vía posible para la humanización. A propósito de esto, Freire observa en la Revista *Vísperas*:

Sería interesante, en tal sentido, llamar la atención sobre *Los condenados de la tierra*, de Frantz Fanon. [...] Hay que desarrollar un tipo de relación problematizadora de las relaciones hombre-mundo. Porque, en esta “cultura del silencio”, característica de nuestro pasado colonial, se ha constituido la conciencia [...] como “conciencia servil” (Torres Novoa, 1983: 18).

Freire, en *Pedagogía del oprimido*, traducirá la política fanoniana a la pedagogía. Tal como demostraré más adelante, en toda su obra, pero primordialmente en este texto, la presencia de Fanon es constante: insiste, se repite, retorna, interpela. De esto dan cuenta las palabras de Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1992), libro en el cual el pedagogo repasa y revisa críticamente *Pedagogía del oprimido*:

[...] todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales [...]. Todo esto lo había estimulado como a mí me estimulara la lectura de Fanon y Memmi, hecha cuando releía mis originales de la *Pedagogía del oprimido*. Posiblemente, al establecer suconvivencia con la *Pedagogía del oprimido* en referencia a la práctica educativa que estaban teniendo, deben de haber sentido la misma emoción que me invadió al adentrarme en *Los condenados de la tierra*

y en *Retrato del colonizado*. Esa sensación placentera que nos asalta cuando confirmamos la razón de ser de la seguridad en la que nos encontramos (Freire, 1999: 135).

Lo confirma más tarde en sus *Cartas a Cristina*:

[...] el hecho de reconocer tantas posibilidades de incoherencias cuantos puedan ser los diferentes tipos de relación en los que coexisten en un mismo individuo el papel de dominado y el de dominador, no es suficiente para obstaculizar el proceso de liberación. En la *Pedagogía del oprimido* me refiero a esto citando a Fanon y a Memmi (Freire, 1996: 181, la cursiva es del original).

En el plano educativo, detrás de la huella de Fanon, Freire asume que se hace necesario ser un intelectual comprometido con su tiempo y, por ello, propone, como vía para la descolonización, pensar una educación que permita transitar este proceso como única camino posible para la liberación y su respectiva humanización. Dice Freire: “su *adherencia* o casi *adherencia* al opresor no les posibilita localizarlo, repitiendo a Fanon, *fuera de ellas*” (2002: 210). Este proceso implica, por un lado, reconocimiento de una situación de sometimiento planteado como dado e imposible de cambiar, y por otro lado, la toma de conciencia, junto con otros, en un espacio que es social e histórico. Si Freire recorre la racionalidad sugerida por Fanon y traduce su proyecto político a una pedagogía cuyo eje central encuentra sintonía con el discurso del martinico, desconfía de la educación tal como ha sido planteada hasta ese momento, sospecha de la *educación bancaria*, que absolutiza la ignorancia. Pues, hay cuestiones de la educación que tienen que ver con el poder colonial, desigualdades constitutivas, negadoras e injustas, que se replican y reproducen en la institución educativa. En las que se hacen presentes las “relaciones maniqueas de poder” (Fanon, 1974:31).

En este sentido, Catherine Walsh³⁷ agrega que, en Freire, se puede observar claramente cómo la pedagogía de la rebeldía como praxis política es una pedagógica de la existencia, que se ejemplifica en la reinención de la vida. Walsh, ve en este punto, como Freire muestra sin ninguna duda un pensamiento en diálogo con Fanon. Que en su discurso están las categorías políticas de Fanon: la relación opresor–oprimido, la humanización y deshumanización en la relación opresor–oprimido, colonizado–colonizador, la identificación de una praxis en permanente movimiento de reflexión, una acción–reflexión, constitutiva de toda práctica liberadora. Además, Freire incorpora los elementos de Fanon referidos sobre todo a la cuestión de enlazar lo político y lo epistémico a una existencia racializada, dentro del marco de la descolonización y de la deshumanización (Walsh, 2009: 31–32).

3.2. La trama discursiva común

Con el fin de realizar un trabajo de análisis y traducción de la escritura de Freire, y resaltar la influencia de Fanon en su discurso, entiendo como necesario abordar la noción de *lo político* como dimensión que atraviesa todos los contenidos de sus producciones, así se demostrará que Freire concibe su pedagogía de liberación teniendo en cuenta como núcleo central a lo político, por ello recurre las reflexiones que Fanon realiza en los *Condenados de la Tierra* y, entiendo que de este

³⁷ Socióloga y educadora estadounidense, profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador.

modo, confirma el aspecto material de su pensamiento político. En coincidencia con Fanon, entiende que la unidad de la comunidad política no se alcanza solo por acuerdos a partir de razones, sino que el campo político es el ámbito donde se despliegan las acciones estratégicas y se organizan las instituciones para lograr la reproducción y el aumento de la vida, confrontando desde el terreno de lo político las imposiciones de discursos hegemónicos.

Así, una lectura crítica de esta pedagogía del oprimido desde este enfoque permite descifrar otros lados de la política de la liberación que se presentan en los textos del pedagogo brasileño. Esto resulta indispensable, en primer lugar, para revisar ideas y cosmovisiones, rescatando del aislamiento las discusiones fecundas de los años sesenta y setenta, que plantearon una firme problematización de la colonización, que dieron impulso a los movimientos por las libertades civiles, contra la guerra, junto a los movimientos indígenas que permitieron la abolición de políticas racistas. Y se torna necesario también para enriquecer las actuales propuestas pedagógicas con los aportes de la teoría poscolonial³⁸, que pone el foco en cómo la dominación produjo subjetividades híbridas y miméticas, que escapan a la lógica maniquea del encuentro colonial. (Bhabha, 2003). Conforme a esta inquietud, es primordial rescatar la influencia que el pensamiento de Fanon, principalmente su obra *Los condenados de la tierra*, tiene, como se anticipó, en *Educación como práctica de la libertad*, en *Pedagogía del oprimido* y en *Cartas a Guinea Bissau*.

La política que propone Fanon y la pedagogía del oprimido comparten la urgencia política que representa la invisibilidad de las mayorías y la exclusión de estas del sistema. Este trabajo tiene como propósito ahondar en esta línea de análisis, con la intención profundizar en la dimensión de lo político pero no para estudiar cómo dar estabilidad a un orden político legítimo, ni para tratar la cuestión de la gobernabilidad o la estabilidad política, de la *Totalidad*³⁹ (sistema político), sino para discutir y sospechar del orden dado.⁴⁰ (Dussel, 2007: 37). Pues, entiendo que *liberación* es una *acción política estratégica* y es asumir la responsabilidad con los otros. Este enfoque sobre la liberación se inscribe en tiempos políticos creativos, innovativos, novedosos y transformativos que posibilitan la crítica al orden colonial y la instauración de un proceso efectivo de descolonización aún no iniciado, a pesar de las luchas por la independencia iniciadas en los llamados países del

³⁸ En otro capítulo me referiré con detalle a estos aportes: Bhabha, Said, De Oto, entre otros.

³⁹ Cabe aclarar que este criterio alude al análisis que asumen Dussel y Quijano en clara referencia a los aportes de Emmanuel Lévinas en *Totalidad e Infinito*. El enfoque de Dussel se desarrolla por extenso en este capítulo, pero se cree importante consignar la propuesta de Quijano, que se trabajará en un capítulo posterior. Quijano complejiza aún más el concepto. Destaca, por un lado, que el trabajo se presenta como *patrón de poder capitalista, mundial, eurocentrado y colonial/moderno* y tiene implicaciones decisivas en el carácter y el sentido de las relaciones intersubjetivas, de las relaciones de autoridad y de las relaciones en torno al sexo y sus productos. Pero, según Quijano, este patrón de poder ignora la heterogeneidad histórica de esas relaciones (Quijano, 2000: 350). Este patrón de poder eurocentrado se entiende como una *totalidad* en donde el todo tiene absoluta primacía y determina a cada una de las partes. Si hay particularidades, son la excepción a la regla de la totalidad. Este paradigma eurocentrado de la Totalidad se impuso, y organizó la vida de las *gentes*, su existencia social "... como la más persistente forma de articulación estructural de alcance societal" (p. 354). Este poder se ha impuesto como paradigma y es admitido como una de las piedras angulares de la racionalidad, de la producción de conocimiento. La preocupación de Quijano es, entonces, la implicación que este poder ha tenido en el conocimiento específico de la experiencia histórico-social (Quijano, 2001: 354). Se trabajará *in extenso* esta concepción en un capítulo aparte.

⁴⁰ Este problema se abordará en detalle en el párrafo siguiente.

Tercer Mundo desde el siglo XIX (América Latina) hasta mediados del siglo XX (Asia y África). (Dussel, 2007:38)

La política de la liberación encarada por Freire bajo la influencia de Fanon se propone la crítica al orden establecido y se plantea como una política educativa histórica/transformadora que innove y lleve adelante acciones reconstructivas y constructivas en las relaciones interpersonales en pos de un mundo mejor para todos, pero no sin conflicto, al respecto, señala Fanon:

La impugnación del mundo colonial por el colonizado no es una confrontación racional de los puntos de vista. No es un discurso sobre lo universal, sino la afirmación desenfrenada de una originalidad formulada como absoluta. El mundo colonial es maníqueo.” (Fanon, 1974:35)

Teniendo en cuenta esta proposición, como he señalado, ya en la primera obra de Freire, *Educación como práctica de la libertad*, está la presencia de Fanon. Esta como mostraré se encuentra marcada, en ambos intelectuales, por la influencia del existencialismo de Karl Jaspers. Efectivamente, Freire convoca a Jaspers para tomar posición respecto de cómo se establecen las relaciones entre los hombres en el mundo, entendiendo que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva y que es posible aprehenderla partiendo de la idea de que el ser humano es un ser de relaciones, que no está *en* el mundo, sino *con* el mundo. Existir, para Freire, es más que vivir, porque es más que estar en el mundo: es estar *en* él y *con* él. Y esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de la crítica, que no está presente en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar son exclusividades del existir. Pero este existir tiene su base en la finitud, en la conciencia de ser inconcluso. El hombre, dirá Freire siguiendo a Jaspers, existe en el tiempo, pero en un tiempo que es presente y es futuro, entendido en términos de trascendencia (Freire, 1973: 28-30). Siguiendo el análisis que De Oto realiza a propósito de Fanon en *Frantz Fanon: Política y poética del sujeto poscolonial* (2003), se puede decir que, en sentido jasperiano, no hay posibilidades de imaginar un tiempo para la conciencia ingenua del oprimido, porque en ese estado hay ausencia de historia⁴¹. Tal como lo señala De Oto, en Jaspers, las repeticiones o las causalidades regulares no son el material de lo histórico; al contrario, en el acontecer, lo que deviene histórico es justamente la singularidad. La conciencia histórica actualiza lo que de hecho es “insustituible, peculiar, individual” y, al hacerlo, le otorga un valor que no perece con el tiempo; muestra su carácter perdurable, más allá de todo acontecer y repetición; al abolir la temporalidad, pone en evidencia su carácter eterno. La idea es que el hombre finito, *inconcluso e inconcluible*, debe darse cuenta de la intemporalidad de lo eterno. Así, entonces, hay una coincidencia entre el carácter inconcluso del hombre y su historicidad. Como no hay estados finales perfectos, la historia es inconclusión, es cambio y transformación y empuja permanentemente a buscar lo eterno que, de hecho, es imposible de aprehender. Pero dicha transformación, a pesar de Jaspers, no es azarosa, está condicionada por la existencia de lo eterno o de lo histórico en sus términos (De Oto, 2003: 41). El problema así planteado siempre vuelve a un lugar, que es el de la trascendencia del contexto y de las condiciones en

⁴¹ “Sin embargo, dicha ausencia es con respecto al modelo de una historia y una historicidad acuñado por varias tradiciones de la modernidad que incluyen a Hegel y, como parte de la herencia existencialista, a Jaspers” (De Oto, 2003: 40).

las que las vidas se resuelven. De ahí que, cuando Fanon se aleja de la historicidad de Jaspers, señala la imposibilidad del colonizado de establecer el vínculo entre la peculiaridad de la existencia, la conciencia de esa existencia y el posible escenario para trascender los límites contextuales más cercanos (p. 43). Como ve, De Oto,

[...] la historicidad que Jaspers le había enseñado a Fanon se convierte en una carga en el momento de imaginar su posición en el mundo como negro y como colonizado. La separación del cuerpo de sus referencias inmediatas, los vacíos dejados, tanto en términos físicos como representacionales para el cuerpo del colonizado, impiden a Fanon sostener la idea jasperiana de una historicidad casi equivalente para todos los sujetos, una historicidad que puede trascender los contextos inmediatos, en razón de la búsqueda de lo eterno histórico, más allá de las causalidades regulares (De Oto, 2003: 42)

En este sentido, del mismo modo que Fanon, Freire va a vincular, en sus escritos posteriores, las dimensiones de una crítica existencialista con la dialéctica del amo y del esclavo, junto con una serie de elementos que le proveerá el marxismo. Es claro –tal como señala De Oto en la obra de Fanon– que la *trascendencia*, que en un primer momento se plantea en la obra de ambos autores, tendrá su límite en la *alienación*. Pero como observa De Oto (2003), en Fanon la conciencia no es dialéctica como lo propone Freire, haciendo clara alusión a Hegel primero y luego a Marx, sino que es una conciencia negativa. La de Fanon, entonces, es una conciencia negativa, porque “habita ya no en los bordes de la representación ni en los bordes del sistema colonial sino en un lugar que no es perceptible por el hecho de preguntar por lo que los discursos y la historicidad moderna reprimen” (De Oto, 2003:43). Esta diferencia se ve en la toma de posición que Freire realiza respecto a este problema:

La historia de los colonizados comenzaba con la llegada de los colonizadores, con su presencia civilizadora. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. Cultura, sólo la de los colonizadores [...]. Estos hechos explican cómo, para los colonizados que pasaron por la enajenante experiencia de la educación colonial, la “positividad” de esta educación o de algunos de sus aspectos sólo existe a partir del momento en que, al independizarse, la rechazan y la superan, o sea, a partir del momento en que, al asumir con su pueblo, su historia, se injieren en el proceso de “descolonización de las mentes” (Freire, 2000: 23–24).

Esto implicará, desde la óptica freireana, una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador. Pero, alerta Freire, no es posible hacer tal transformación de manera mecánica. Para que ello acontezca, son necesarias ciertas condiciones materiales, además de una claridad política, en el sentido de superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, que no se darán sin las resistencias que sobreviven del modelo colonial; se requiere una propuesta educativa que entienda que el conocimiento no es algo concluido, terminado y donado por el educador, que se hace necesario repensar nuevas formas de educar, una perspectiva revolucionaria en la que los alfabetizandos ahonden la noción de que lo fundamental es sentirse sujetos de la historia, hacer historia con otros con otros para transformar la realidad injusta en la que viven. (Freire, 2000: 35).

Más allá de las diferencias señaladas, el rol de Freire como intelectual se inscribe en la propuesta de Fanon en lo que respecta a la posición que se debe asumir frente a la educación colonizadora. Esta tarea consiste, tanto para Freire como para Fanon, en buscar junto con el pueblo el camino de la liberación, en disponerse a escuchar al “pueblo”, sus verdades, la voz del colonizado que descubre la falsedad de las palabras del colono y, en el proceso de descolonización, asume su palabra. Es una tarea de compromiso político, en la que deja de lado “... su curioso culto por el detalle” (Fanon, 1974: 41). Así, Freire hace suyas las palabras de Fanon acerca de las normas impuestas por el “colono/opresor”, que en el proceso de descolonización se revelan inutilizables. Siguiendo los consejos de Fanon, Freire deja el mundo seguro, limpio, ordenado de la ciudad colonial y se sumerge en el sitio de oculto desequilibrio, donde se encuentra el *pueblo*. Así Freire como intelectual no está preocupado por la búsqueda de una verdad universal sino que trabaja y se compromete con lo local (analfabetos de Brasil, Tanzania, Guinea Bissau, Cabo Verde, Nicaragua, Argentina entre tantos otros), Se encuentra en puntos precisos en que le sitúa sus condiciones de vida, de esta forma tiene una conciencia concreta inmediata de las luchas reales (de los trabajadores, los campesinos, los maestros, etc.). Es un intelectual que no teme ser perseguido por el poder político a causa de los saberes que detenta y las responsabilidades políticas que asume. De ello dan cuenta sus palabras⁴², cuando es invitado a participar en la organización de la alfabetización de adultos en Guinea Bissau:

Como hombre del Tercer Mundo, como educador consciente de su compromiso con este mundo, mi posición no puede ser otra sino esta: ofrecer al pueblo de Guinea Bisseau nuestra contribución en toda la medida de nuestras fuerzas. [...] la educación de adultos, según la entendemos nosotros, viene a ser una de las dimensiones de la acción cultural liberadora (Freire, 2000: 102).

En este mismo texto su relato muestra, lo que De Oto (2010) ve en Fanon, sobre la tarea que como intelectuales asumen “un aprendizaje de las prácticas del pueblo y, al mismo tiempo, una constitución crítica de ellas” (p. 21). Del mismo modo ambos advierten, que no es lo mismo un proceso de independencia que llevar adelante una práctica liberadora y descolonizadora que el universo dicotómico que organiza el mundo colonial comienza a desdibujarse y esto permite, “convocar a la tarea de reconfigurar las redes mentales, mover el vocabulario y la simbolización al terreno de una heterogeneidad.” (p. 21) Dice Freire:

Durante el primer momento, cuando buscábamos la manera de ver y oír, de indagar y discutir, entramos en contacto -en Bissau- inicialmente con los diferentes equipos [...]. Necesitábamos conocer los problemas centrales y la manera como estaban siendo encarados en el terreno de la enseñanza [...]. Necesitábamos saber qué modificaciones se habían introducido ya en el sistema general de enseñanza heredado del colonizador y que fueran capaces de ir estimulando poco a poco su radical transformación (Freire, 2000: 22).

⁴² *Cartas a Guinea Bissau* fue escrito a propósito de su experiencia en ese país. Freire es convocado en septiembre de 1975, luego de la revolución por la que Guinea Bissau se independizó de Portugal, para colaborar en el campo de la alfabetización de adultos. Guinea Bissau, como colonia portuguesa, había llevado adelante durante diecisiete largos años una lucha en contra del régimen colonial, liderada por Amílcar Cabral.

Los valores fueron impuestos “a martillazos en el espíritu del colonizado”, afirma Fanon (Fanon, 1973: 41). Freire se dispone a acompañar la existencia del subalterno y entiende su historia, una historia de descolonización. Ha decidido ir más allá, ha dejado de lado la posibilidad de una trascendencia. Ha descubierto, en su experiencia en Guinea Bissau, la alegría que siente y expresa el colonizado cuando descubre su dignidad, su humanidad:

Como intelectual colonizado, acepta desnudarse para exhibir mejor la historia de su cuerpo [...] está condenado a esa sumersión en las entrañas de su pueblo. El intelectual que decide librar batalla a las mentiras colonialistas condena la afirmación colonialista de que la noche humana caracterizó el período precolonial (Fanon, 1974:193).

El Fanon de *Los condenados de la Tierra* pulsa a Freire a ir más allá del orden establecido, desde su propuesta de subversión radical del orden educativo existente. La condición de intelectual negro, que motoriza a Fanon, lo lleva, sin embargo, a un compromiso diferente⁴³, y asimismo, las condiciones de posibilidad de sendos compromisos son distintas. El discurso fanoniano le permite a Freire pensar una pedagogía de la liberación radical y concreta, y por ello entiende que solo es posible una propuesta que se haga cargo de la educación como acto político liberador. Freire se encuentra con Fanon e integra el fanonismo al proceso cultural y político que significa la educación; adopta sus ideas y asume la denuncia a la colonización, la relacionalidad opresor-oprimido y las políticas de la liberación que realiza Fanon. A propósito de ello –haciendo clara alusión a Fanon–, Freire señala que, para reproducir la ideología colonialista, la escuela procuraba inculcar a los estudiantes “... el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología⁴⁴, un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse ‘blancos’ o ‘negros de alma blanca’⁴⁵ (Freire, 2000: 23).

Parafraseando a De Oto (2010): del mismo modo que Fanon, Freire entiende que el régimen colonial es fundamentalmente una “máquina de disecación”, pero luego, cuando el colonizado descubre que puede hablar, leer, escribir, dar su opinión, enseñar, se pone en juego su deseo político y cultural, que –como bien lo señalan Fanon primero y luego Freire– no deja de estar atravesado por las tramas del colonialismo.

3.3. El poder, lo político y la descolonización

La toma de la palabra *con* y *por* el otro se traduce en praxis educativa como acción política liberadora, en tanto y en cuanto quienes participan del espacio dialógico reconocen su propia historicidad y asumen la responsabilidad que implica la lucha política, que es la lucha por el poder; porque sin las condiciones necesarias para la toma de la palabra se produce inmovilidad entre quienes participan

⁴³ El compromiso crítico de Fanon lo llevó a formar parte de la guerrilla argelina. Fanon entiende en aquel momento que a la violencia ejercida por el opresor se le debe oponer una violencia mayor.

⁴⁴ En este punto, Freire hace un pie de página y referencia a *Los condenados de la Tierra*.

⁴⁵ Aquí hay una clara alusión a la obra de Fanon: *Piel Negra Máscaras blancas*.

de la educación. Dice Freire en una entrevista: “La naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso *no es posible hablar siquiera de una dimensión política en la educación, pues toda ella es política*” (Freire, 1985, en Rosa María Torres, 1994: 58; la cursiva es del texto original).

De este modo, dice Freire, la producción de conocimiento no puede quedar en manos de unos pocos, ya que el saber es producción social que resulta de la acción y reflexión a partir de los seres humanos que se mueven en el tiempo y en el espacio, en cumplimiento de su vocación de ser más. Por ello -marca Freire-, es preciso que todos participen en el dominio de lo político. Significar lo político es atributo del estar siendo, de hombres y mujeres situados, tomando la palabra y produciendo, junto a otros, conocimiento. Un cuerpo consciente, que “está siendo” y se historiza mediatizado por el lenguaje -señala Freire-, con su acción *con* otros cuerpos y *contra* otros cuerpos, en la existencia social, se hace cargo de su propia historia, de su posibilidad de conocer, de ir más allá de lo dado y de comprender con rigor creciente su razón de ser (Freire, 2001: 13). De esta forma, Freire comprende críticamente la producción histórico-social de la subjetividad y sus mediaciones. Su propuesta hace foco en las acciones de los sujetos, apartándose y poniendo en cuestión los supuestos esencialistas, en un horizonte enriquecedor del concepto de educación. Incorpora y atiende en su análisis la dimensión política, de lo que deriva que la educación tiene un lugar de suma importancia en la producción de subjetividad histórica.

Freire se sitúa, junto con Fanon, en el terreno de una política crítica que entiende el *cara-a-cara* con el despreciado, porque se “revela” desde el sufrimiento de la víctima, en la medida en que lo interpela la responsabilidad política por el *otro*, y le exige la superación del horizonte de la *totalidad*, en la posibilidad real y concreta de salirse del camino establecido. El punto de partida del filosofar de Freire y de Fanon es la condición colonial y su consecuente descolonización. Comprenden que, en la política y en la educación, el mapa de relaciones de fuerza es asimétrico, pero al mismo tiempo el ejercicio del poder se articula en la misma transmisión del saber disciplinario que prepara a los cuerpos para el cumplimiento de sus funciones, “... en la dispersa y plural distribución de la microfísica⁴⁶ del poder” (Dussel, 2002: 498).

Propongo, en este punto, realizar una (re) lectura de la noción de *poder*, implícita en la pedagogía de la liberación, pues esta ocupa un lugar central en el discurso de freireano. Freire formula que en la relación educativa hay determinaciones de poder y que estas no son unilineales ni unidireccionales, sino heterogéneas, discontinuas, conflictivas, y que, detrás de ellas, está siempre presente la marca de la condición colonial. Focaliza su atención en esta noción, por un lado, pues considera importante ocuparse de las relaciones de poder presentes en la vida, aquellas que potencian las acciones de hombres (y mujeres) y los impulsan a ser más, a resistir la opresión. Y, por otra parte, al denunciar el poder impuesto, que debe ser puesto en jaque, cuestionado y criticado. En este sentido, para Freire, libertad y poder son condiciones para transitar el proceso de liberación.

Esta concepción incluye una denominación afirmativa, es decir todos pueden tener poder para transformar y otra que se relaciona con el poder dominador, el del opresor. La primera

⁴⁶ Como señala Foucault, la microfísica se sitúa en el nivel micro de los subsistemas. Impone un orden, un poder que establece las relaciones de fuerza y que disciplina los cuerpos. El saber disciplina; la microfísica del poder separa, protege, vigila, niega. “El ejercicio es la técnica por la cual se impone a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduadas” (Foucault, 2002: 165).

enuncia un *poder* como la expresión de la libertad, el querer permanecer como individuo, ser más y esto se sostiene en la lucha por la vida. Un poder que no se toma, pero que permite sobrevivir, y se afirma en la vida misma, como potencia creadora, que permite modificar las cosas. La segunda denominación en oposición a la primera se relaciona con el poder que oprime a los *otros*, el poder del dominador, que niega un *lugar* a los dominados. Un *poder-sobre*, que se impone para dominar, que es conservador del status quo, que reproduce las condiciones materiales de la producción y se encuentra en estrecha relación, con su viabilidad histórica y con la resistencia se le opone a esta reproducción. (Althusser⁴⁷, 2011:10).

Ahora bien, sugiero a manera de hipótesis, que para (re)visitar los términos del debate, y ubicar la discusión por fuera de todo binarismo, es conveniente poner en tensión la enunciación de opresor-oprimido, que está presente en los textos de Freire. Para ello, creo que es provechoso aportar el concepto de *poder* en los términos en que lo plantea Michel Foucault, quien formula, que el poder es un campo de fuerzas y de poderes complejos:

La lucha contra las formas de sujeción –contra la sumisión de la subjetividad– se vuelve cada vez más importante, aun cuando no hayan desaparecido las luchas contra las formas de dominación y explotación, sino todo lo contrario (Foucault, 1988: 7)

Así, la concepción de poder, es por un lado dominación y al mismo tiempo el *poder*, se encuentra presente en toda relación social y comporta diversos modos de sujeción. En términos de Foucault:

El ejercicio del poder puede producir tanta aceptación como se desee: puede acumular muertos y refugiarse tras las amenazas que pueda imaginar. En sí mismo, el ejercicio del poder no es una violencia a veces oculta; tampoco es un consenso que, implícitamente, se prorroga. Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones (Foucault, 1988: 15).

Entendido en la tensión dominación/sujeción, reproducción/producción de subjetividad el *poder* cuenta con un elemento fundamental como es la *libertad*. En tanto la libertad es condición de existencia del poder, es su precondition puesto que debe existir la libertad para que el poder se ejerza: si la libertad se sustrajera totalmente del poder aparecería la dominación/esclavitud, coerción pura y simple de la violencia. Por ello, como señala Foucault, la relación de poder y la rebelión de la libertad no pueden, pues, separarse: “La libertad existe en el corazón mismo de la relación de poder, y ‘provocándola’ de manera constante” (1988: 16). Por lo dicho anteriormente con la intención de enriquecer el debate de la pedagogía de la liberación, puedo plantear que el ejercicio de la libertad es parte del proceso de descolonización en el sentido de que *poder* y *libertad* son dos elementos insustituibles en todo proceso político de liberación. Que no hay un hombre a ser liberado por otro hombre, tal como se presenta en el humanismo de Freire. La libertad está estre-

⁴⁷ Se hace referencia específica a este autor pues Freire en Pedagogía del Oprimido lo cita en varias oportunidades para explicitar como entiende la relación opreso-oprimido.

chamente ligada a la capacidad de no limitar la propia productividad y en no suprimir el deseo de poder. El *poder* y la *libertad* se conciben de esta forma no como ejercicios de dominación, imposición o represión, sino como ejercicios de relación entre seres humanos. Esto no significa que los agentes sean un blanco inerte o cómplice del poder, sino que las *relaciones de poder*, aunque puedan oponerse a las necesidades y deseos de los sujetos, demandan su participación activa. Tampoco desde este enfoque se entiende al poder como algo uniforme sino que se aboga por la conveniencia de realizar un análisis ascendente de los mecanismos de poder, partir del nivel microfísico, para observar cómo esos mecanismos son investidos, transformados y utilizados por tecnologías más amplias, hasta llegar a condensarse, en determinados casos, en formas específicas de dominación. Desde esta concepción del poder en la experiencia humana se establecen todo un haz de relaciones de poder que pueden ejercerse entre individuos (en el interior de una familia o en la relación pedagógica). (Foucault, 2002) De este modo *el poder*, es productor de subjetividad, es localizado históricamente, comporta una tecnología precisa de gobierno de los sujetos, se hace presente en el sistema educativo pero al mismo tiempo ha generado formas de resistencia, tal como se observa con claridad en la intervención realizada por Freire.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, puedo situar una pedagogía de la liberación que siguiendo los enunciados de Fanon recoge los discursos y las prácticas que denuncian el colonialismo con su *racialización* de la vida cotidiana. Porque, como bien sostiene De Oto, en Fanon, la racialización colonial es clave para comprender la fuerza del poder del colonialismo. La figura del colono deshumanizado no solo muestra el proceso de alienación, sino la naturaleza del vínculo social mismo:

La descolonización, para Fanon, representaba ciertamente la derrota de estas condiciones, pero, en el proceso, también advertía que las formas políticas, estéticas y culturales que se articulaban de manera resistente al racismo lo hacían desde la dimensión epidérmica, como la negritud [...] eran mucho más que un momento de una dialéctica histórica destinada a marcar la superación de las condiciones racistas de la sociedad, eran por sobre todo una herramienta política en construcción (De Oto, 2010:5).

El texto de Fanon asume la denuncia al colonialismo que instaura la noción de lo *inhumano*. Freire rechaza la brutalidad del racismo y sigue la huella de Fanon. Sus palabras son claras. En un pasaje de *Pedagogía de la esperanza*, relata que al visitar Tanzania⁴⁸, en 1971, lo esperaban para conversar de la *Pedagogía del oprimido* y discutir sobre la relación opresor-oprimido, colonizadores-colonizados, blancos-negros, tal como lo proponía Fanon, porque, a pesar de que ese país se había independizado, el racismo seguía presente y era para ellos una preocupación cotidiana: “Ya no hay pizarras en las playas de Tanzania (*Blacks and dogs forbidden*), pero el racismo continúa vivo y fuerte, aplastando, destrozando vidas y afeando el mundo” (Freire, 1999: 143).

Como dice Fanon en *Los condenados de la Tierra*: frente a la alienación, primero la descolonización como reivindicación mínima del colonizado, punto de partida deseado, reclamado, exigido. La necesidad de este cambio existe en estado bruto, impetuoso y apremiante en la conciencia y en

⁴⁸ En 1971, Freire es invitado a presentar su método de alfabetización en la Universidad de Dar es Salaam. (Torres, 2001:108).

la vida de los hombres y mujeres colonizados, condenados. La descolonización, dice Fanon, es un proceso histórico, un encuentro de dos fuerzas antagónicas:

La descolonización no pasa jamás inadvertida, puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados [...]. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera (Fanon, 1974: 31).

La toma de conciencia, el reconocimiento de su deshumanización, es la única vía posible para la humanización, afirma Freire. El problema de la humanización asume el carácter de preocupación ineludible. Reconocerse humano no es solo viabilidad ontológica, sino realidad histórica: “Vocación negada, pero afirmada en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores” (Freire, 2002: 31–32). En el *entre*⁴⁹ del territorio de las palabras y el campo de su praxis educativa, Freire se ocupa de la crítica a la educación *domesticadora* y, desde la “pedagogía del oprimido”, describe con claridad e intensidad el lugar del “verbalismo alienante”, del maestro “*domesticador*” que entiende la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien compartimentado, en donde la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca (Freire, 2002: 71). Este análisis de la realidad educativa tal como la observa le permite a Freire abrirse a la crítica, para transformar de este modo la subjetividad alienada en subjetividad política y articular una praxis que va más allá de las identidades originarias e iniciales, para concentrarse en los momentos en que se producen las diferencias culturales.

¿Qué sucede con el opresor que está encarnado en el oprimido? Se pregunta Freire, esta es una fuerte preocupación para Freire, porque la lectura que él realiza del fenómeno político y educativo no es ingenua. Del mismo modo que Fanon, entiende que la opresión afecta al ser del oprimido, lo modifica, lo transforma en espectador pasivo, “no alcanzan a ver el orden que sirve a los opresores que, en cierto modo, viven en ellos [como dice Fanon]. El colonizado no deja de liberarse entre las 9 de la noche y las 6 de la mañana” (Fanon, 1965, en Freire, 2002: 58). Pero no basta con reconocer que la descolonización es creación de “hombres nuevos”: la descolonización no es posible si la “cosa colonizada” no se convierte en hombre en el mismo proceso de liberación. En la descolonización hay una exigencia de un replanteamiento integral de la situación colonial (Fanon, 1974: 31).

La descolonización/opresión se encarna, se expone en el cuerpo del oprimido, “grita por sus poros”. “Los últimos serán los primeros”, afirma Fanon. “El que aprende enseña y el que enseña aprende”, sostiene Freire. Pero para ello es necesario confrontar, enfrentar, denunciar, tomar la palabra y mostrar que el mundo colonizado es un mundo cortado en dos, un mundo maniqueo de mimesis, de palabra negada. De este modo, Fanon, en el orden de lo político–social–cultural, señala que la línea divisoria que ordena el orden colonial y marca vidas, esa frontera está indicada por

⁴⁹ Espacios entremedios que proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (singular o comunitaria), que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad (Bhabha, 2007: 18).

los cuarteles y las delegaciones de policía, único interlocutor válido e institucional del colonizado (Fanon, 1974: 32). Los carteles, *Blacks and dogs forbidden*, que observa Freire, marcan la frontera del subalterno. El mundo colonizado se transforma en desgarró humano: el oprimido, el pobre, vive en un lugar de mala fama, se muere en cualquier parte, se deshumaniza, siente que no merece otro lugar que una ciudad revolcada en el fango (Fanon, 1974: 34). En este sentido, el proyecto educativo –afirma Freire– acompaña el sometimiento, la *educación bancaria* es instrumento de opresión, y es una dimensión de la cultura del silencio: el educador es quien sabe y el educando es el ignorante (Freire, 2002: 70–73). En la educación, las formas estéticas y la moral del orden establecido crean una atmósfera de sumisión e inhibición, de silencio e impedimento de toma de la palabra, pero ello no implica que el “educador bancario” no se encuentre alienado en su propio discurso repetidor y reproductor de las normas establecidas. “Al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la “entrada” del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo” (Freire, 2002:74). Es preciso reconocer, plantea Fanon, que entre el colonizado y el colonizador hay una clase de hombres que se interponen en la relación opresor–oprimido, una multitud de profesores de moral, de consejeros y de gendarmes que disciplinan y reprimen y aseguran al poder su reproducción. “El intermediario lleva la violencia a la casa y al cerebro del colonizado” (1974: 33). Sin embargo en el proceso de descolonización, el hombre se descubre y, en el camino hacia la liberación, toma conciencia de que “la piel del colono no vale más que una piel indígena” (Fanon, 1974: 39). Esto produce una sacudida esencial en el mundo del colono. La descolonización unifica el mundo dicotómico del colonizador:

Para el colonizado, ser moralista es, muy concretamente, silenciar la actitud déspota del colono, y así quebrantar su violencia desplegada [...]. El famoso principio que pretende que todos los hombres sean iguales encontrará su ilustración en las colonias cuando el colonizado plantee que es el igual del colono. [...] El colonizado descubre que su vida, su respiración, los latidos de su corazón son los mismos que los del colono (Fanon, 1974: 39).

Como afirma Bhabha “... la mirada del ojo maligno aliena tanto al yo narrador del esclavo como al ojo vigilante del amo. Descompone todas las polaridades o binarismos simplistas en la identificación del ejercicio del poder.” (2007: 75). Esta identificación, señala Freire (2002), esta imposibilidad de ser, se encuentra estrechamente ligada con la inmersión en la realidad opresora. De modo que, no basta solo con reconocerse limitados por la situación de opresión para lograr la liberación: “ella solo es posible cuando existe un reconocimiento, más un compromiso en la lucha por la liberación” (Freire, 2002: 40). El camino de la liberación es posible en el momento en que el colonizado asuma dislocar el mundo colonial; en el momento en que decida ser historia en acción, “... provocar un estallido en el mundo colonial” (Fanon, 1974: 35). Pero dislocar ese mundo no significa que, después de la abolición de las fronteras, mejore la comunicación entre las dos zonas:

Destruir el mundo colonial es, ni más ni menos, abolir una zona, enterrar en lo más profundo de la tierra o expulsarla del territorio. La impugnación del mundo colonial por el colonizado no es una confrontación racional de los puntos de vista. No es un discurso sobre lo universal, sino la afirmación absoluta desenfundada de una originalidad formulada como absoluta. El mundo colonial es un mundo maniqueo (Fanon, 1974: 35).

Para Fanon, el colonialismo funciona como una *antropología en acto*: ordena el mundo del colonizado, indica las conductas sociales, adecua o somete al silencio cada respuesta de la nación sometida, instituye las diferencias, ordena las similitudes, define a la sociedad del colonizado como una sociedad sin valores, impermeable a la ética; es corrosivo, destructor, sus mitos son la muestra de su indigencia, de su depravación constitucional. Este maniqueísmo impone la lógica de la deshumanización, y el rasgo más importante del discurso colonial es su fijeza:

La fijeza, como signo de la diferencia cultural/histórica/racial que connota rigidez y un orden inmutable, así como desorden, degeneración y repetición demoníaca (Bhabha, 2007: 91)

Asumir la descolonización, desde esta perspectiva, es una forma de (des)aprender todo lo que le fue impuesto por el colonizador. Es volver a aprender a ser hombres y mujeres. La descolonización se produce solo cuando todos los individuos, colectivamente, participan en el derrocamiento de la situación de opresión para la transformación de la realidad. (Walsh, 2009: 35). Es una curva social ineludible, que sin embargo es posible revertir – sostienen Fanon y Freire –, si se toma conciencia de la situación colonial, yendo *más allá* de ella en la propia humanización. En el período colonial, el colonizado es un irracional, un ser sin valores, un *no-ser*; por ello, reclama Fanon, se torna imprescindible apelar a la razón de los colonizados (Fanon, 1974: 37). En este sentido, sendos discursos coinciden en afirmar que la sombra del opresor perdura en el oprimido, que el *miedo a la libertad* genera en el oprimido querer ser como el opresor. La figura del colono deshumanizado muestra el proceso de alienación y, por otra parte, la naturaleza del vínculo social, su racialización colonial, algo clave para comprender el núcleo del colonialismo. Desde este enfoque, el centro del proceso de liberación está en las propias sociedades coloniales, más precisamente, en los pueblos oprimidos, y el sentido de la lucha por la liberación, en el orden colonial, se deposita sobre dos ejes; por un lado, el ético, en tanto reconocimiento de la situación de opresión como injusta y, por otro lado, como un eje preciso y claro, el político: por el sistema colonial o contra él. En este camino se deponen los intereses personales y particulares en pos del *para todos* y *con todos*. El reconocimiento del mundo por el efecto de la palabra revaloriza el pasado del que aprende y del que enseña. Este movimiento crítico de lectura del mundo y la palabra proyecta el camino trazado por Fanon, quien en su referencia fenomenológica desarrolla una conciencia que se da con relación al otro, objeto, mundo o naturaleza, en tanto que ese “saber de otro es saber de sí”. La propuesta política es la voz del analfabeto como estatuto de humanidad que lucha por ser considerada; una *pedagogía del oprimido* que pulsa por ser escuchada en el seno mismo del sistema educativo. El escenario inhumano que le presenta la realidad del analfabetismo motiva a Freire a una negativa vehemente respecto de acatar un criterio individualista de la enseñanza. Freire entiende que la única posibilidad de humanización y liberación mediante la educación está en tomar la palabra; esto es, en la dialogicidad como acto y reflexión, y por ende, praxis. “De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2002: 99), porque existir humanamente, para Freire, es pronunciar el mundo, y pronunciar el mundo con otros críticamente es transformarlo. El mundo pronunciado retorna a los sujetos pronunciándose y exigiendo un nuevo pronunciamiento. Porque se es humano, se existe humanamente en la palabra, en la reflexión como encuentro con uno mismo y con el otro. De este modo, en el encuentro se establece un diálogo que no se agota en el yo-tú, sino que es acto de creación que asume lo inconcluso de la existencia histórica como pro-

ducción de libertad (Freire, 2002: 100–107). Esta pedagogía del oprimido denuncia, entonces, la educación colonial como *educación bancaria*, como disertadora, narradora, con un maestro repetidor de palabras huecas y alienantes, que reproduce la situación colonial y rechaza toda aquella palabra que viene del educando y de sus saberes cotidianos; un maestro que, alienado en su razón instrumental, cosifica y manipula; un *docente domesticador*, dice Freire, que archiva, y deja al educando al margen de la búsqueda y de la praxis (Freire, 2002: 72). Así, Freire, del mismo modo que Fanon, entiende que es posible un espacio para la creación de la política. Para Freire, la pedagogía del oprimido no es un mero método: es un espacio de creación de una educación ética y política que irrumpe descolonizando saberes impuestos, interrogando verdades dadas, en un intento de recrear el espacio educativo y hacerlo más humano. De este modo lo expresa Fanon:

No hay mundo blanco, no hay ética blanca, no hay superior inteligencia blanca. Hay del cabo al rabo del mundo hombres que buscan. No soy prisionero de la Historia. No tengo que buscar en ella el sentido de mi destino. Tengo que recordarme en todo momento que el verdadero acto consiste en introducir la invención en la existencia. (Fanon, 1973:190)

La denuncia de la opresión realizada por Fanon deja en la pedagogía freireana una impronta fundamental, una marca que define la escritura de Freire, principalmente por el tono de denuncia desestructurada, por su compromiso político e histórico en mostrar dialécticamente la cara oscura de la educación, su cara negada, como posibilidad de creación y recreación de la palabra. Freire sugiere que la liberación, en tanto práctica política, se materializa en una *educación problematizadora*, que ya no es *acto de depositar*, sino que debe ser un acto cognoscente y creador, y desafía –siguiendo a Fanon– a entender la libertad no como una donación, sino como una conquista, como la exigencia de una búsqueda permanente por ser más:

Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre, lucha por conseguir su libertad [...]. De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más (Freire, 2002: 37).

En esta trama, la desalienación es posible como única instancia de supervivencia que, asociada políticamente a la *tragedia*, desliza cierta imposibilidad de que tal cosa ocurra absolutamente (De Oto, 2009: 40). Ambivalencia, incertidumbre y meditación recorren la política *fanoniana*, “... despojamiento y dislocación psíquica y social, que habla a la condición del marginado, el alienado, de todos los que viven bajo la vigilancia de un signo de identidad y fantasía que niega la diferencia” (Bhabha, 2007: 85). Ciertamente, la liberación en Freire es una presencia política, una praxis que, en tanto posibilidad, se enfrenta con la imposibilidad. Descubrir el “no ser” es descubrirse humanos: la lucha se da entre “des–alienarse o mantenerse alienados” (Freire, 2002: 39). Es así como Freire descrea de la naturalización opresión/liberación y, alerta sobre la identificación de la alienación del colonizado en el colonizador, del oprimido en el opresor, planteando la duda entre seguir prescripciones o tener opciones, entre ser espectadores o ser actores, entre actuar o tener la ilusión, entre tomar la palabra o no tener voz: “Este es el trágico dilema de los oprimidos, dile-

ma que su pedagogía debe enfrentar” (Freire: 2002: 66). Por esto, la liberación, en tanto situación real y concreta, se materializa en la lucha por un “hombre nuevo”⁵⁰, ni opresor, ni oprimido, sino un hombre que se libera, que reconoce el límite que la realidad opresora le impone y utiliza este “saber de sí” como motor de la acción liberadora.

Repensar este sentido de la alienación plantea una “encrucijada política y vital” (De Oto, 2010), ya no es la alienación/desalienación algo dado, natural y, por lo mismo, algo estático, sino que es necesario entenderlo en movimiento, como enunciación en acto, como la voz de la subjetividad negada. La liberación no estará, entonces, ligada “... ni al cuerpo predicho, objeto del saber colonial, ni al cuerpo imaginado de los nacionalismos poscoloniales, sino al cuerpo otro” (De Oto, 2010:10). Por eso la libertad se propone como acto político y educativo, como *praxis* que desoculta la dominación, en un trazo que pone palabra y convierte el “no-ser” en la herramienta misma de liberación, una pedagogía en la que:

Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear el conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores (Freire, 2002: 67).

En la locución de Freire se despliega la idea de una práctica crítica descolonizadora, de una fenomenología humanista existencial que deja a un lado los compromisos ontológicos, para negociar con lo real del mundo. La alienación es un recurso para describir una potencialidad de este modo. “La historia colonial deja de ser un lugar cancelado, para formar parte del argumento de la liberación.” (De Oto, 2010). Ciertamente, la política planteada por Fanon deja en la pedagogía de la liberación una impresión profunda y duradera, y esta marca se refleja en la insistencia de Freire en demostrar que una de las principales consecuencias del colonialismo en la educación es haber reducido a quienes se educan al silencio, a la inmovilidad, a unas pocas variables de existencia. Ante esto, propone una *praxis* que surge, primero, de la lucha por el reconocimiento/emancipación, para luego convertirse en acción cultural y *praxis* política transformadora de la realidad alienante y disciplinadora. Por otra parte, la *praxis* de liberación, debe ser, como en Fanon, parte de la memoria que recupera los eventos, y el proceso desde una epistemología que la organiza como novedad frente a las prácticas del colonialismo, “recrea la política, que la inventa, que tiene como consecuencia la impugnación de las legitimidades que produce la asimetría colonial, aquella que se despliega en términos de lo que Quijano llama la colonialidad del poder” (De Oto, 2010: 23).

Con Freire en la educación, la historia colonial comienza a formar parte del argumento de la liberación como política. La palabra *liberación* se transforma en una geopolítica⁵¹ que se abre a la

⁵⁰ En este caso, el "hombre nuevo", para los oprimidos, no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación. Para ellos, el hombre nuevo es ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista. Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida (Freire, 2002: 36).

⁵¹ La educación crítica ha puesto en tela de juicio las tendencias sociales de la actualidad, y las ha vinculado con la lógica de la dominación colonial ejercida por los imperios centrales sobre los países y las poblaciones de inmigrantes

historicidad, más allá de las lógicas binarias colonizado–colonizador, blanco–negro, es un análisis político, un proyecto de conocimientos otros que posibilita no estar constreñido a un universal que como fundamento organiza no solamente lo histórico, sino también lo espacial. (De Oto, 2010)

La liberación, en tanto experiencia histórica y política, en el terreno de la educación se traduce en el reconocimiento de una relación de dominación –de saber y de poder–, en una pedagogía del oprimido que no se pretende como mero método, sino, sobre todo, como espacio de creación, de interrogación, de silencio y de palabra que irrumpe, descolonizando saberes impuestos, interrogando verdades dadas, en un intento de recrear el espacio educativo y hacerlo más humano. La praxis liberadora así entendida no es un lugar esencial de experiencia pedagógica, ni de conciencia teórica, sino una praxis transformativa de la realidad real e histórica, donde el proceso pedagógico se va efectuando (Dussel, 2003: 436), y el acto político de la liberación es el lugar donde acontece la política, donde comienzan a constituirse presencias históricas de otro orden e intensidad.

Freire asume la tarea de mostrar a los educadores, que una de las principales consecuencias de la colonialización es haber reducido el espectro de la existencia a unas pocas variables. La escuela colonial exhibía un desinterés permanente por todo aquello que tuviera que ver con los nacionales:

[...] a quienes llamaba nativos. Más que desinterés era la negación de todo cuanto se acercara a la representación más auténtica de la forma de ser de los nacionales: su historia, su cultura, su lengua. La historia de los colonizados comenzaba con la llegada de los colonizadores, con su presencia civilizadora. La cultura de los colonizados no era sino la expresión de su forma bárbara de entender el mundo. La música de los colonizados, sus danzas, los movimientos de sus cuerpos, su creatividad, en general, eran cosas sin valor (Freire, 2000: 23).

Es importante destacar aquí, como en el pie de este texto, Freire cita: “Véase Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*” (Ibíd). Indudablemente el análisis que está realizando refiere directamente al escrito de Fanon, pues, entiende que en esa conyuntura política es necesaria una transformación radical de las estructuras heredadas del colonizador, que la liberación no es correlativa a la independencia política y económica. Que aunque primero está la lucha por el reconocimiento/emancipación y luego la liberación, esta última no puede ser entendida de manera mecánica, sino que requiere una claridad política que interrogue las acciones propias y ajenas. Se puede inferir aquí, que del mismo modo que Fanon, la liberación la entiende como parte de la memoria, de la resistencia y de la historicidad, en un contexto histórico de emergencia. Que no es el punto a donde se quiere llegar sino que la liberación –en Fanon– según lo interpreta De Oto, es el lugar “donde comienzan a constituirse presencias históricas de otro orden e intensidad.”(De

del Tercer Mundo. Al poner de relieve la teoría social poscolonial, la tradición de la educación crítica ha intentado sacar a la luz que una herencia europea tal como “las Grandes Obras del Mundo Occidental” privilegia el discurso del colonizador blanco, masculino. Los educadores críticos han mostrado que el sujeto –o lector modelo– construido a partir de muchos de los “Grandes Libros” se caracteriza por una construcción geopolítica que incluye un centro y una periferia, en el marco de la hegemonía expansiva del conquistador. (Mc Laren, 1994: 18).

Oto, 2010: 22). De este modo, la descolonización es un esfuerzo de “reconfiguración política y epistemológica” que deriva en la refutación de aquello que la asimetría colonial legitima. (Quijano, 2001, en De Oto, 2010: 22).

La descolonización/liberación, también es histórica, ocurre en un tiempo y en un lugar, se da en un marco concreto, en un lugar e implica una experiencia, ya no es el mero deseo de una educación liberadora. Como en Fanon, “deja de ser algo potencial, para ser del orden de lo factual.” (De Oto, 2010:22) Al igual que en Fanon, en Freire el problema de la liberación tiene, por una parte, connotaciones universales, en la idea de fundar un nuevo humanismo, un “hombre nuevo”, y al mismo tiempo tiene un carácter local, singular, de una determinada existencia histórica (De Oto, 2010:23). De acuerdo con De Oto, al no ser un proyecto unificado, el proyecto de liberación, se multiplica y afirma en la heterogeneidad, por ello, no se paraliza ante la lógica binaria -opresor-oprimido, negro-blanco-, sino que presta atención crítica a los momentos en que las continuidades pueden dejar de serlo:

[...] se revela aquí uno de los aspectos más importantes de su escritura, a saber, que a la crítica devastadora de las categorías universales que representan a la sociedad colonial y al colonialismo como procesos históricos, le sobreviene una política de liberación que asegura el espacio para una historicidad radical que se enfrenta fenomenológicamente a sus opciones. La liberación se entendería menos como un proyecto unificado y homogéneo y mucho más como la multiplicación de las prácticas que afirman la heterogeneidad. No se trataría entonces de una afirmación fragmentaria frente a una totalidad que subordina, o de la renuncia a un pensamiento de “sutura”, sino la atención crítica a los momentos en que las continuidades pueden dejar de serlo (De Oto, 2010:24).

Las relaciones entre colonización-deshumanización y descolonización-existencia-humanización tienen un lugar destacado tanto en el trabajo de Fanon como en Freire. Ambos autores tratan el tema de la deshumanización como un componente central de su pensamiento político. En el Freire de los inicios⁵² se presenta permanentemente una contradicción respecto a si se trata de un nivel de liberación que remite a actos de mera emancipación, pero en sus segundo y tercer momento de producción es claro que el proceso de liberación conjuga la reproducción del poder, la sujeción y el compromiso práctico en la lucha por la liberación⁵³. En Fanon esto es claro en *Los Condenados de la Tierra*, su visión del colonialismo, como señala De Oto (2010), remite directamente al funcionamiento de las prácticas, de la lucha por la liberación y la conformación de una nueva nación.

La política, en Fanon, se expresará en la lucha por la liberación en el terreno político y cultural, en la denuncia de la relación maniquea y racializada que propone el colonizador pero entendiendo que la misma no es ni homogénea ni totalizante. En Freire, se enunciará en el nivel pedagógico, en una praxis dialógica que se propone revertir la tendencia a pasar por alto al ser humano situado. Ambos autores, entonces, desafían la lógica que entiende al hombre como un sujeto

⁵² *Educación como práctica de la libertad* (1969)

⁵³ De ello dan cuenta las múltiples entrevistas que le realizaron durante estos años pero quiero destacar aquí una de ellas, la última antes de su muerte. Donde Freire es claro en su toma de posición respecto a la lucha por la liberación y lo que ello implica. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=iGNbtfvcJui&feature=related>

abstracto, universal (sin patria, hombre tan estimado por los modernos y muchos globalizadores de hoy). Apuestan a hombres y mujeres encarnados, como legado de la diversidad histórica y cultural del mundo. Y entienden que la historia colonial no es un lugar cancelado, dado sin más, sino que forma parte del argumento de la liberación (De Oto, 2010:12). Fanon, como señala Bhabha, "... intenta a menudo imposibles transformaciones de la verdad y del valor, y rechaza la ambición de cualquier teoría total de la opresión colonial" (Bhabha, 2007: 62).

Ahora bien, interpreto siguiendo estos trazos, que la pedagogía de la liberación asume e integra estos supuestos al proceso cultural y político que significa la educación. Pues toma de Fanon la crítica a la idea historicista del tiempo como un todo progresivo y ordenado, asume el fino análisis respecto de la despersonalización colonial y desafía "la transparencia de la realidad social, como una imagen dada del conocimiento humano" (Bhabha, 2007: 63).

Parafraseando a Bhabha, entiendo que asumir desde la pedagogía de la liberación, las audaces y a menudo imposibles transformaciones de la verdad y el valor que acompañan la lucha contra la opresión colonial, que plantea Fanon, hacen posible un cambio en la dirección de la educación. Pues el hombre existe incorporándose a un pasado ya realizado por otros pero incompleto, del que hay que sospechar. Su existencia humana es un permanente diálogo con la realidad histórica y de allí su posibilidad de reinterpretarla y transformarla. En este sentido, el tiempo no es un atributo exterior de la existencia, sino que es una dimensión del hombre y es la condición de temporalidad, la que permite desafiar el poder colonial impuesto en la educación y su idea historicista de tiempo inexorable y lineal.

3.4. La praxis educativa

Partiendo de las categorías antes señaladas, este apartado se detendrá en la explicitación del concepto de *praxis*. En primera instancia, se sostiene que la pedagogía de la liberación se inscribe en una *praxis* que se propone subvertir, deconstruir el orden educativo, despojarlo de su mera reproducción y de su alejamiento de los saberes cotidianos. Freire descrea del mundo dicotomizado, binario, del saber científico versus el saber cotidiano, de la lógica racializante. En este sentido, entiende la educación como una acción política sobre la realidad, para transformarla, en la que el participante de la acción es un individuo activo y responsable de la constitución de su propia subjetividad, cuya acción se enmarca en un contexto social y cultural. La praxis política que propone Freire es una acción comprometida con el poder humanizante y su meta es un cambio radical en las relaciones de poder entre los hombres y en las instituciones. Esta praxis cambia la forma del consenso, la transforma a través de un momento de aparente caos pero de disidencia creadora y apuesta a una vida para todos. Al respecto, Freire señala:

Basta diagnosticar científicamente el fenómeno dual de la colonización (opresor/oprimido) para que quede planteada la exigencia de la educación como acción cultural de carácter liberador, a través de la cual se puede proporcionar la extroyección de la conciencia dominadora que se halla "habitando" la conciencia oprimida [...] educación capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita (Freire en revista *Víspera*, citado en Torres Novoa, 1983: 18).

Asumir, entonces, una educación dialógica es condición de posibilidad para que el la potencia de actuar, que se encuentra en cada uno de los seres humanos pulse la condición de existencia y apueste al “estar siendo” en el mundo con otros, sostiene Freire. Resulta acertado, en este momento del desarrollo, realizar algunas aclaraciones conceptuales sobre como se estructura la categoría de *praxis*. Como se ha destacado en otros apartados, Freire recibe influencias del pensamiento de Marx: de ello dan cuenta los recurrentes señalamientos que Freire realiza a los aportes recibidos de Marx⁵⁴. En principio, para poder comprender en qué conceptualización abreva la noción de *praxis freireana*, se señalará lo siguiente. Esta categoría utilizada por el pedagogo brasileño deviene del concepto de *praxis* que, para Marx, remite a un sentido práctico, en el sentido aristotélico del término, es decir, la relación hombre-hombre, el hacer con “otro”, en contraposición con *poiesis*, que es el hacer del hombre con la naturaleza. Marx establece a partir de estas conceptualizaciones, que la *praxis* es relación social práctica, y la traduce en los términos de relación de dominación del poseedor del capital sobre el poseedor del trabajo. En continuidad con la línea trazada, se puede afirmar -siguiendo la interpretación de Dussel- que Marx muestra no solo la necesidad de pasar del lenguaje filosófico al lenguaje cotidiano y común, sino de este a la vida real, y desde allí transformar el mundo. La esencia de lo económico capitalista, para Marx, es una relación práctica, una acción de dominación, donde la persona es considerada una cosa. Dussel cita a Marx: “En la plaza del mercado, tú y yo solo reconocemos una ley: la ley del intercambio de mercancías” (Dussel, 1992: 91).

Esta noción de *praxis* de raigambre marxiana se revela, en primera instancia, en *Pedagogía del oprimido*. En estos escritos, Freire plantea una superación crítica de la dialéctica del amo y el esclavo hegeliana, desde un enfoque marxista, y afirma:

No basta saberse en una relación dialéctica con el opresor, descubriendo, por ejemplo, que sin ellos el opresor no existiría, para estar liberados. Es preciso, recalquémoslo, que se entreguen a la *praxis* liberadora (Freire, 2002: 40).

Para Freire, es exigencia moral ineludible la *transformación objetiva* de la situación concreta que genera la opresión (Freire, 2002: 41), partiendo de una subjetividad comprometida, que vaya contra el inmovilismo del mero psicologismo; una operación objetiva de lectura de la realidad que se entrelace con la subjetividad crítica, con la asunción de la situación de opresión:

La realidad social objetiva, que no existe por casualidad, sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y ésta, en la inversión de la *praxis*, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es una tarea histórica, es tarea de los hombres (Freire, 2002: 42).

⁵⁴ En numerosas citas a pie de página, en *Pedagogía del oprimido*, Freire se refiere explícitamente a Marx. Cf. pp. 36, 43, 46, 118, 161, 183, 184. Allí también hace referencia a otros referentes marxistas: Lukács, Mao, Lenin, Engels, Che Guevara.

La realidad social e histórica, según Freire, es domesticadora y alienante⁵⁵; mecanismo de absorción, de inmovilidad histórica, de inmersión de conciencias, de negación de la historia propia y de la de los otros; función mecánica que mantiene a los hombres y mujeres en actitud pasiva, en su propia enajenación. Es una realidad opresora, que cumple con una función mecánica inconsistente, que mantiene al oprimido en orden dentro de una estructura dada. Explicando a Marx⁵⁶, Freire dice: Hay que hacer la opresión real aún más opresora, acrecentándole la conciencia de la opresión, hay que hacer solidarias la objetividad y la subjetividad, [...] sólo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica. Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo, para transformarlo (Freire, 2002: 43).

En este punto, Freire apela a la intersubjetividad histórica. Porque para él, en este proceso de desalienación, de praxis, el oprimido descubre el mundo opresor, para luego, en un segundo momento, comprometerse en su transformación, en la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora. De ahí deviene -sostiene Freire- la pedagogía como vía posible de liberación, como posibilidad de dejar de ser oprimido y, en un tercer momento dialéctico, de ser un hombre en proceso de permanente liberación con otros hombres (Freire, 2002: 47). Así, la praxis es política, en tanto y en cuanto es compromiso de hacer *por* uno y *con* el otro; es acción comprometida con la realidad, para transformarla; es un pensar dialéctico: acción y mundo, mundo y acción. Esta acción es humana, porque no es un mero hacer, sino un quehacer; es decir, la acción no se dicotomiza de la reflexión, e implica una inserción crítica transformativa. La pedagogía de la liberación -expresa Freire-, la pedagogía del oprimido, tiene sus raíces en estos fundamentos (Freire, 2002: 48).

Con relación a esto último, se puede observar que la educación liberadora se propone un cuestionamiento sistemático a las prácticas disciplinadoras de un orden social injusto dado que lo entiende como la fuente generadora y permanente de injusticia “[...] que se nutre del desaliento y de la miseria” (Freire, 2002: 33). Se propone una denuncia a su falsa generosidad y brega por una enseñanza y un aprendizaje que toma como punto de partida la condición de los desaharrapados del mundo, “... de los condenados de la tierra, de los oprimidos y de los que con ellos realmente se solidaricen. Luchando por la restauración de su humanidad.” (Freire, 2002: 34, la cursiva es del

⁵⁵ En este punto, Freire asume la categoría marxista de “alienación”. En los *Manuscritos* de 1844, Marx refiere que el trabajo enajenado es la negación de la esencia humana, porque el trabajador, en la competencia, en la división del trabajo, se degrada al nivel de una mercancía y, cuanto más riqueza produce, más pobre es. “La desvalorización del mundo del hombre crece en proporción directa a la valorización del mundo de las cosas” (Marx, 2004: 106). Esta es la mirada de Marx sobre la situación del trabajador, el lado oscuro de la *razón ilustrada*, la profundidad de la ilusión moderna. Entendiendo que la alienación o enajenación es una forma concreta de establecer relaciones en la sociedad, no mira el trabajo como el ser del trabajador, como su esencia -a la manera hegeliana-, sino que mira la situación del trabajador: la alineación no es una desventura del espíritu, sino una forma concreta de las relaciones sociales. El producto del trabajo es el trabajo: se ha materializado en un objeto, es la objetivación del trabajo. “Esta realización del trabajo aparece, a nivel de la economía política, como des-realización del trabajador, la objetivación, como pérdida del objeto y como sometimiento servil a él, como alienación” (Marx, 2004: 106).

⁵⁶ En los pies de página de *Pedagogía del oprimido*, se observan las referencias explícitas a Marx, Engels y Lukács. De Marx-Engels (1962) cita de *La Sagrada Familia y otros escritos*. México: Grijalbo; Marx, (1966), *Tercera tesis sobre Feuerbach* en Marx-Engels, *Obras escogidas*. Moscú: Progreso; y de Lukács G. (1965), “Lenine”, en *Études et Documentation Internationale*, París.

original), señala Freire, en clara alusión a Fanon. Este problema en toda su complejidad es asumido por la pedagogía freiriana, no desde posiciones esencializadas, sino desde las configuraciones de las relaciones de saber/poder⁵⁷. El oprimido –continúa diciendo Freire– introyecta al opresor, que pasa a vivir en él. De ahí proviene la ambigüedad del oprimido, que es él y el opresor dentro de él, lo que Fanon llama “violencia horizontal”, por la cual el oprimido hiere y maltrata al oprimido como si fuese un opresor: “en última instancia, es el oprimido el que mata al opresor en el oprimido” (Freire, 1996: 181).

Esta es la manera como el oprimido constituye su subjetividad, y esto se hace visible en toda relación educativa, que es una relación asimétrica, pero el “maestro liberador” no puede permitir que su diferencia con los alumnos se transforme en antagonismo, dado que no se trata de una relación dicotómica del tipo sabe/no sabe. El maestro liberador, señala Freire, debe tomar la decisión de luchar por la emancipación como gusto por la vida, por el amor a la vida, que lo coloca en permanente movimiento, en incesante búsqueda de ser más, como posibilidad y nunca como destino (Freire, 1996: 183).

La tarea de Freire es propositiva, es decir, su intención es una praxis crítica, de acción– reflexión; por ello se puede afirmar, sin temor a equívocos, que el riguroso y comprometido análisis crítico que Freire hace de la educación formal da cuenta de la imperiosa necesidad de realizar una operación pedagógica que historicice, que se haga cargo de la subjetividad y, en definitiva, de la ética y de la política. En este sentido, Freire vive el encuentro con lo real⁵⁸ a partir de su sensibilidad por el dolor del “otro”. Su intención está en la vía de la *traducción*, de desanudar el espacio de lo intersubjetivo, para dejarse interpelar. Ese espacio de la traducción renuncia a acceder a una lengua perfecta o una lengua ilustrada y posibilita que en el espacio dialógico se establezcan zonas “inter”, “entremedio”, donde los agentes construyen palabra desde sus respectivos mundos culturales.

La praxis educativa, según refiere Freire (en su obra *Pedagogía de la Esperanza*, responde a quienes lo critican de idealista) es compromiso con la desalienación que no se da en términos idealistas, por lo que se hace necesario no concebir la realidad concreta de la opresión como una especie de mundo cerrado del cual no se puede salir, sino como una situación que limita, pero que puede ser transformada. Es fundamental, entonces, que, al reconocer el límite subjetivo que la realidad opresora impone, se tenga en este reconocimiento el motor de la acción liberadora, pues hacerse cargo de ser sujetos, es asumir la responsabilidad de la propia libertad y la de los otros. En

⁵⁷ El poder construye subjetividad, no es algo que se tiene, sino algo que se ejerce; es decir, el efecto es su ejercicio. El poder se ejerce a través de ciertos dispositivos que “enderezan conductas”; dispositivos que abarcan lo dicho y lo no dicho, instituciones, discursos, leyes, enunciados científicos, nociones filosóficas y educativas que ocupan en un determinado momento posiciones estratégicas dominantes. El saber/poder disciplinar es normalizador, vale decir que inscribe las acciones en un campo determinado por una normatividad que distingue lo permitido y lo prohibido, lo correcto y lo incorrecto, a través de instrumentos/dispositivos, como son la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Kohan, 2004: 84–85).

⁵⁸ Se hace aquí una doble referencia: por un lado, entendemos *real* como realidad concreta, y por otro lado, entendemos que, para ver la dimensión que el encuentro con el otro provoca en Freire, es pertinente utilizar el registro de lo real de raigambre lacaniana. Por lo cual lo real se sitúa como aquello que se resiste a la simbolización, y más tarde, es definido por Lacan como aquel registro subjetivo donde lo real “no cesa de no inscribirse” por lo simbólico, para finalmente concluir que es “lo imposible” es decir, el lenguaje.

palabras de Freire: la praxis liberadora es reflexión y acción del hombre con los otros sobre el mundo, para transformarlo.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, da cuenta de dos momentos distintos, pero relacionados. En el primero, es necesario descubrir el mundo de la opresión y el compromiso con el proceso de develamiento puesto en marcha en una praxis comprometida con la transformación de la realidad. Dice Freire en *Pedagogía de la Autonomía*: “Hablo de la resistencia, de la indignación, de la "justa ira" de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más.”(1999: 97, las comillas son del original) En un segundo momento, la realidad opresora ha sido transformada y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación. Esta praxis enfrenta a la cultura de la dominación. Primero, por el cambio de percepción de la dominación, y luego, por el rechazo consciente y deliberado de los mitos creados y desarrollados por la estructura opresora (Freire, 2002: 47–48).

El concepto de *praxis*, entonces, cobra en el pensamiento freireano vital importancia, en tanto el autor expresa a lo largo de sus obras que esta educación liberadora, esta pedagogía de la liberación, es *praxis* y es acción-reflexión para la transformación de la realidad. En este sentido, Freire pone el acento en el cuestionamiento sistemático a las formas de poder que se presentan en el acto educativo, desenmascarando el ejercicio paternalista y verticalista que se encuentra estrechamente ligado a las relaciones sociales y culturales de dominación colonial⁵⁹ opresor/oprimido, y desocultando que las relaciones que se presentan en la educación no son unilineales ni unidireccionales, sino heterogéneas, discontinuas y conflictivas. Freire dialectiza los lugares de los sujetos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje al articular los diferentes saberes de los que son portadores, sosteniendo a lo largo de toda su obra la siguiente afirmación: “El que enseña aprende y el que aprende enseña”.

La praxis freireana se propone discutir con las prácticas colonizadoras, la sujeción normalizadora que recorre el acto educativo y que deprime la potencialidad de los sujetos que aprenden. El hombre radical, en Freire, es una opción dialógica, pero de desobediencia a los que pretenden silenciarlo, a los que, en nombre de la libertad, matan, en sí y en él, la propia libertad. “La posición radical es amorosa, pero no puede ser autoflagelante” (Freire, 1973: 41).

El hombre liberado no puede acomodarse pasivamente frente al poder exacerbado de algunos, que lleva a la deshumanización de todos. La violencia del oprimido es respuesta para recuperar su humanización. Porque como claramente señala Freire en referencia explícita a Fanon:

Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no. Es, a un tiempo, desamor y un impedimento para el amor. Obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas.

⁵⁹ Este punto es asumido por Freire desde Fanon: la dominación colonial deshumaniza como “resultado de un orden injusto que genera violencia por parte de los opresores, la cual a su vez genera el ser menos” (Freire, 2001: 48). “El modernismo reina, es el espejo del colonialismo que desprecia toda forma de tradición que no sea la impuesta por el europeo”, nos dice Freire. Y desde allí denuncia la “educación bancaria”, disertadora, narradora “que archiva a los hombres que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, no pueden ser” (Freire, 2002: 71–72).

[...] cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla (Freire, 1973: 41-42).

El punto fundamental aquí es que la *pedagogía del oprimido* de Freire es convergente con la propuesta fanoniana, porque no es solo un espacio de la ética, sino de la política, ya que propone una experiencia educativa que irrumpa descolonizando saberes impuestos, interrogando verdades dadas, en un intento de recrear el espacio educativo y hacerlo más humano; vale decir, un ejercicio vital que descolonize y desaliene el fenómeno educativo, que revuelva lo dado, que se escriba en el movimiento en el que Said inscribe a los intelectuales críticos: el de la *resistencia cultural*⁶⁰. En este sentido, Freire forma parte, al igual que Fanon, de aquel colectivo de intelectuales que realiza esfuerzos por reconstruir y restaurar el sentimiento de una comunidad contra las presiones del sistema colonial. En tanto pensador crítico, Freire encara una praxis de *resistencia cultural*. Es decir, se esfuerza por recobrar formas ya establecidas por la cultura del imperio.

La praxis de la liberación freireana piensa la realidad de la miseria en dos sentidos: por un lado, negativamente, criticando y destruyendo los argumentos aparentes de las posturas irresponsables que evitan tomar dicha miseria como tema preferente; y por otro lado, lo piensa positivamente, describiendo las maneras de su superación. Por eso, cuestiona el pensamiento corporativo, el sentimiento de superioridad del blanco sobre el negro, del opresor sobre el oprimido, del hombre sobre la mujer, del adulto sobre el niño o niña, y propone una universalidad ética y política que traspasa las cómodas certezas del entorno; que mira de modo crítico las tradiciones –que muchas veces son escudo frente al *otro* desconocido–; que se encuentra en el mundo y enfrenta junto a los excluidos los *horrores* del mundo. En este sentido, en coincidencia con Said, Freire, como intelectual *fanoniano*, con su pedagogía de la liberación, juega un papel perturbador, porque no protege territorios, porque es hijo del exilio y de la franqueza más que de los rodeos o los titubeos (Said, 1996: 19). En palabras de Freire:

Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza (Freire, 1999: 99).

La pedagogía de la liberación, en efecto, tiene como uno de sus propósitos examinar la constitución de la subjetividad, pero sin olvidar por ello que la educación es dimensión política, social, cultural, y que en la medida que es actividad normativa, sujeta. Pero otro de sus propósitos es ejercer una acción reflexiva y transformadora del espacio colectivo del aula, alcanzando de esta manera no solo a los que enseñan, sino también a los que aprenden.

Así, la pedagogía de la liberación permite pensar que otra educación es posible, siempre y cuando en el espacio educativo se logre la comprensión de todos y se asuma que las prácticas educativas producen subjetividad al mismo tiempo que sujetan. Esta propuesta político-pedagógica

⁶⁰ Con este concepto, que será desarrollado in extenso en el capítulo VI, hace referencia a lo señalado por Said en *Cultura e imperialismo*: aquella que se presenta en la letra de los poetas, escritores, artistas; una resistencia que muestra una estética de las ideas que enfrenta al colonialismo en su forma más sutil: la subjetivación (Said, 2004: 326).

no elude la polémica, ni queda atrapada en discusiones sin salida, sino que se propone pensar una educación propositiva y creativa, sin olvidar las sujeciones normativas se plantea en el acto mismo de educar una acción-reflexión del fenómeno educativo. Porque reconoce que la educación es una práctica política que tiene una historia propia, que es teoría y es práctica de resistencia y liberación. En consecuencia, en tanto praxis de liberación, es una práctica que se lleva adelante en un momento histórico y, que reconoce la historicidad del fenómeno con sus contingencias y riesgos. Que asume el acto de educar como una permanente búsqueda de nuevos caminos para multiplicar las alternativas y ensanchar las posibilidades de pensar los problemas actuales de la educación.

Como praxis política, la pedagogía de la liberación también tiene como propósito descubrir, exponer y valorar las ideas, creencias y saberes que están presupuestos en las prácticas educativas, en esta tarea de revisar crítica y creativamente supuestos y consecuencias se entrelazan la teoría y la práctica. No solo se preocupa por los procesos de subjetivación que acontecen en la educación, sino que se pregunta acerca de la organización, del tipo de comunidad anhelada, qué forma material darle a las teorizaciones, cómo lograr que la teoría transforme la realidad de manera efectiva.

De esta forma en su dimensión política supone el sujeto de la enunciación en el plano político, social y cultural, sin descuidar que en la transversalidad de la tarea educativa se destaque la mirada de lo *utópico*, como aquello que tensiona la realidad con lo ideal. lo que Freire denomina lo *inédito viable*:

[...] es pues, en última instancia, algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis liberadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica [...] es una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero soñada (Freire, 1999: 195).

Reconociendo que lo *inédito viable* en Freire tiene una matriz moderna, propongo ubicar el término de *inédito* como ruptura y novedad y lo *viable* del lado de la repetición. Estoy planteando aquí otros términos políticos para la discusión, es decir analizar esa enunciación no ya desde lo utópico sino en la “tensión novedad-reproducción” (Cerletti, 2008) como efecto desestructurante del *statu quo*. De allí que, el poder no es algo conquistado o a conquistar, sino algo que se ejerce, “un ejercicio que permite que ciertas acciones efectivas estructuren el campo de otras acciones posibles, que algo distinto ocurra, que se reordene lo existente de una manera diferente.” (p.18).

Asumo que es posible resignificar la trama política de la pedagogía de la liberación, si se concreta el axioma “la igualdad como punto de partida”. (Rancièrre (2003, 2010), Este en tanto principio, es una decisión primaria al que se exime de cualquier exigencia de prueba o demostración. (Rancièrre, 2003). De este modo, la igualdad ya no es la meta a alcanzar. La igualdad en tanto afirmación política es una decisión. Es decir, es un problema político de vital actualidad que se ubica al comienzo de toda relación y define el punto de inicio para todas las acciones humanas.

Insisto, si el punto de partida es la igualdad, hay lugar para la política, para habilitar la toma de la palabra, la sospecha a los conocimientos dados, criticar y preguntar para motorizar nuevos conocimientos. Si se realiza un corrimiento, semántico del concepto de igualdad para sustraerlo del plano del conocimiento, no será el saber ilustrado/ enciclopédico/jerárquico el elemento que llevará a la emancipación, sino el saber que todos –hombres y mujeres– somos iguales

y con capacidad para aprender y actuar en consecuencia. De este modo, según Rancière, educar es el reconocimiento de una potencia intelectual que cada uno tiene. Este principio desafía al presupuesto que sostiene que toda educación se inicia en el reconocimiento de una incapacidad y en la necesidad de ser instruido o iluminado por el maestro. La educación entendida así permite dar lugar a *lo político* pues supone la distorsión, para instituir un universal singular, un universal polémico que “parte de los que no tienen parte” (Rancière, 2003). Una distorsión/subversión de *toma de la palabra*, en el sentido de la invención de nuevos nombres y nuevas formas de decir. Acto político que significa desplazar a un cuerpo del lugar que le estaba asignado, hacer ver lo que no tiene razón de ser visto, hacer escuchar como discurso lo que no es escuchado más que como ruido. Pues ser sujeto político no es solo la toma de conciencia de si mismo sino que es ser operador que toma la palabra más allá de la *phonè* (ruido), del lugar de los *incontados*. (p.45) Pensar la liberación en los términos de la *emancipación* -que propone Rancière (2003,2010)- es hablar y pensar a partir de la igualdad como acto político. Es permitir el alejamiento del lugar al que hemos sido asignados al mismo tiempo que es reconfiguración del territorio de lo decible, lo pensable, lo posible y lo visible. (Simons y Masschelein, 2010:19-23)

4. La pedagogía de la liberación y su articulación con la noción de razón ético-crítica

En este capítulo emprendo, en primera instancia, el desafío de mostrar cómo la categoría de “educación liberadora” de Paulo Freire se articula con la noción de “razón ético-crítica” propuesta por Dussel. Ello implica identificar en la noción de diálogo freireano los nombres del “otro”, de la alteridad, en sus diversas manifestaciones –la diferencia, la diversidad, lo distinto, la heterogeneidad, lo subalterno– y demostrar que la “dialógica freireana” es condición de posibilidad para la toma de la palabra; esto es, como sostiene Dussel, observar bajo qué condiciones es posible dialogar con los otros. Así, a partir de los aportes conceptuales y analíticos que provee Dussel, se llevará adelante una indagación sobre de las categorías freireanas de “concientización” y “diálogo”.

El presupuesto de razón ético-crítica que sostiene la pedagogía de la liberación parte de negar la inocencia de la educación moderna y se afirma en la subalternidad⁶¹, en el “otro” negado, considerado como “víctima culpable”. Esta pedagogía permite “descubrir”, por primera vez, la “otra cara” de la educación ilustrada/colonizadora, que niega “el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las ‘víctimas’ de la ‘Modernidad’), como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad)” (Dussel, 2000: 49).

Esta operación pedagógica que se realiza en el campo educativo latinoamericano y en las excolonias portuguesas de África (Guinea Bissau, Cabo Verde) denuncia el mito civilizatorio y la inocencia de la violencia moderna, y reconoce que en el mismo acto educativo está presente la injusticia, y entiende que una razón liberadora es posible precisamente en este proceso dialéctico. Es decir, va más allá de la mera emancipación, porque descubre el eurocentrismo de la razón ilustrada y así descubre la dignidad (de la otra cultura, del Otro). Tal como lo afirma Dussel, de esta manera “la razón moderna es trascendida (pero no como negación de la razón en cuanto tal, sino de la razón violenta eurocéntrica, desarrollista, hegemónica)” (Dussel, 2000: 50).

4.1. De la razón ético-crítica

Ahora bien, Dussel presenta a Freire como un pedagogo que provee de la condición de posibilidad del surgimiento del nivel del ejercicio de la razón ético-crítica en el plano educativo y cultural, y esta es, a su vez, condición de un proceso integral. Esto es así porque Freire parte del analfabeto, del oprimido, del campesino, del marginal, de todas aquellas y aquellos que se encuentran en el límite, que necesitan más que nadie ser educados, y supone en esta operación un principio ético: la

⁶¹ El término *subalterno* fue propuesto en su momento por Antonio Gramsci, en sus *Quaderni del carcere* (1926–1937), para designar al proletariado bajo el régimen capitalista (este tema se desarrollará in extenso en el capítulo seis). Según Raúl Ortega (2004), Ranajit Guha y el colectivo de estudios de la subalternidad retoman el concepto a partir de la década de 1970, para fundamentar un enunciado crítico del pasado, a partir de la articulación de las relaciones coloniales como la oposición fundamental pero no única entre la élite y el subalterno.

vida como la potencia de actuar⁶². “Freire se sitúa en la máxima negatividad posible” (Dussel, 2002: 433), y entiende la intersubjetividad como categoría ética. Se parte de entender la relación ética desde la propuesta de Baruch Spinoza, donde el interés de la ética es la existencia del “ser”. No hay una esencia del hombre en potencia que la moral se encarga de realizar. Se trata de una ética que se pregunta por el mundo de la existencia, es decir cómo hay que ser. Cuál es el lugar de enunciación en que cada uno se ubica. Cómo esto implica lo que cada uno es. Como señala Deleuze (2003), es una ética preocupada por la potencia y no por las esencias: no juzga ni mide; su preocupación son las acciones y las pasiones de las que alguien es capaz, lo que un hombre es capaz de hacer y de soportar. Es una ética de la singularidad y de los bordes, de la alegría como potencia de actuar, como aquello que aumenta la potencia. Contraria a la moral, esta ética no juzga, ni da órdenes en nombre de la esencia. Por ello, no hay valores que aseguren la esencia (algo superior al ser). Es una ética de la inmanencia y no de la trascendencia. Su interés es la existencia del ser. Se trata de una ética comprometida con la acción política, porque se pregunta cómo ser libres, cómo actualizar nuestra potencia. En esta ética, la *virtud* está en relación con saber lo que cada uno puede, cuál es la potencia que se puede alcanzar. La potencia vista desde este enfoque es *lo bueno*, las acciones de composición. Y *lo malo* son las acciones de descomposición que depotencian la agencia⁶³. Una ética que asume los encuentros y los desencuentros, la composición y la descomposición, la alegría como el aumento de la potencia y la tristeza como su disminución. La alegría como inteligencia. Una ética que apuesta a la vida. “Con otros vivo el mundo y lo transformo”, señala Freire, e inscribe su posición respecto al “Otro”, a la alteridad⁶⁴ despojada. Se puede afirmar que la pedagogía de la liberación, en tanto que se propone hacerse cargo de la diferencia, de la subalteridad, mira críticamente el lenguaje universalista del racionalismo humanista que postula al hombre de la modernidad europea como el “ser” de la historia (Ortega, 2004: 9). En este sentido, la liberación está entendida como la pretensión de pensar la revelación del “otro”, como “exterioridad” de la “Totalidad” del mundo y desde la crítica al mundo como “Totalidad” (Dussel, 1992: 54). Por otra parte, este concepto de liberación se relaciona –siguiendo el camino trazado por Dussel– con las conceptualizaciones de Marx respecto de la teoría de la subjetividad del pobre. Marx, sostiene Dussel, “gustaba escribir el término en latín *pauper*”. Respecto del trabajo vivo como pobreza absoluta, pobreza no como carencia, sino como exclusión plena de riqueza objetiva (Dussel, 1992: 56). De acuerdo con el planteo de Dussel, Marx piensa al “sujeto” como fuente no solo productora, sino “creadora de valor, desde la nada del capital” (56).

⁶² Expresión acuñada por Spinoza y tomada por Erich Fromm, filósofo a quien Freire recurre para darle a su filosofía un sentido crítico-existencial, entendiendo que el amor y la alegría, son supuestos ético-políticos que potencian las acciones.

⁶³ “Del lat. *agentia*, de *agens*, -*entis*, el que hace.” Disponible en Diccionario de la Real Academia española: <http://lema.rae.es/drae/?val=acci%C3%B3n>.

⁶⁴ La traducción de este término ha merecido una polémica en el pensamiento hispano. Laín Entralgo ha propuesto el neologismo “otredad”, como derivación válida de “otro”. Pensadores latinoamericanos siguen la tendencia francesa y acuñan, a su vez, el neologismo “alteridad”, como derivación del latín *alter*. Seguimos aquí esta segunda tradición. Uno de los pensadores que más ha influido en este pensar de los años setenta es el filósofo francés E. Lévinas (Sidekum, 2010, www.afyl.org/indice-gral-diccio.pdf).

Se entiende que la propuesta ética freireana no es un deber ser, sino una interrogación sobre la relación de dominación en el acto educativo: cómo puede ser que se establezca entre los hombres y mujeres una relación opresor/oprimido; qué sucede en esta relación. Por ello, su ética no es una búsqueda de esencias, ni una empresa de juzgar lo bueno-lo malo; lo blanco-lo negro; lo correcto-lo incorrecto, sino que es una apuesta por la liberación, por la potencia de actuar, por hacer posible una propuesta educativa que transite por el camino de la humanización/liberación, que aumente la potencia de actuar. De allí que la filosofía freireana no es una ética del deber ser, no es una filosofía de lo Uno, jerárquica y basada en la obediencia a las estructuras jerárquicas, sino que es una ética preocupada por el “otro” y su humanización/liberación.

Tal como señala Dussel, en lo contextual, desde la conquista de América, Europa produce pobres fuera de sus fronteras, en la exterioridad y, por ello, son nada para sus filosofías, para sus pedagogías; son figuras que quedan por fuera del “reino de la Totalidad”. Para el mundo desarrollado, la acumulación de “capital” es acumulación de miseria en el mundo de colonizado (Dussel, 1992: 94).

A partir de este marco conceptual, propongo un análisis de la noción de “educación liberadora” desde el marco de la “razón ético-crítica” planteada por Dussel. Ahora bien, para esto, se hace necesario explicitar algunos de los razonamientos que Dussel utiliza para fijar el criterio ético. En primera instancia, Dussel parte de la existencia real de víctimas. En este sentido, la víctima es participante inevitable, su presencia no permite que un sistema, norma, acto, institución sean perfectos en su vigencia. El reconocimiento de “otro” como otro, como víctima del sistema o “Totalidad”, es el punto de partida de la crítica. Se trata de la dialéctica de la afirmación/negación. El pensamiento crítico es material y negativo. La negatividad (proceso de concientización) emerge desde la positividad (Dussel, 2002: 370). Por consiguiente, no basta con, simplemente, recoger testimonios enunciados por otros: es necesario, ante todo, saber escuchar lo que ese “otro” no puede decir. Ahora bien –según Dussel– la condición de posibilidad crítico-positiva, la condición de posibilidad del conocer la negación originaria que sufre la víctima, consiste en una afirmación previa desde la cual se recorta la negación. No es posible la crítica al sistema existente sin el reconocimiento del “otro” como sujeto autónomo libre y distinto. La responsabilidad es anterior aun al llamado de la víctima a la solidaridad. Este es el origen de la crítica: reconocimiento de la dignidad del otro sujeto, pero desde una dimensión de viviente; conocer a un ser humano desde la vida, desde su vulnerabilidad traumática (Dussel, 2002: 370–371).

Con relación a este criterio, Freire propone que el deber en el hombre es estar vivo, y este estar vivo es un concepto dinámico y no estático, está en relación con llegar a ser uno mismo, desarrollarse hasta ser el individuo que uno es potencialmente. Lo bueno, entonces, es la afirmación de la vida, y la virtud es la responsabilidad hacia la propia existencia. Continuando la línea trazada por Spinoza, entiende la virtud como el desarrollo de las potencias específicas: realizar nuestra naturaleza de hombres. Obrar absolutamente de conformidad con la virtud no es otra cosa que vivir y conservar nuestro ser, llegar a ser lo que uno es potencialmente⁶⁵.

⁶⁵ Fernández Mouján, Inés. 2007. *Educación para la libertad, un pensamiento crítico y resistente*. II Congreso Internacional de Filosofía, San Juan (inédito).

Otro aspecto que forma parte del criterio ético –plantea Dussel– es el aspecto crítico–negativo, es decir, el descubrimiento de la negatividad de la víctima como víctima. La misma víctima, al sacar la cara por el “otro”, antes que nadie, cuando es crítica y solidaria, comunitariamente reconoce de manera responsable a las otras víctimas como víctimas. Nace así, antes de la interpelación explícita, la comunidad crítica de las víctimas. Pero dicho reconocimiento responsable, por su parte, aunque afirma al Otro, lo hace desde una negatividad más originaria: el hecho de ser víctima en el sufrimiento de su corporalidad (Dussel, 2002: 371–372).

En este sentido, para Freire es el reconocimiento de la propia situación de opresión, la toma de conciencia de que aloja en sí al opresor, de la situación dual de conciencia opresora y oprimida al mismo tiempo, lo que le va a posibilitar, junto con otros, recorrer el camino de la liberación: “Sólo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 2002: 35). En la medida en que descubran y reconozcan que la deshumanización⁶⁶ es una realidad histórica, los oprimidos podrán preguntarse por la otra viabilidad, la de su humanización. Freire, entiende que ambas, humanización y deshumanización, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. De este modo, en esta “razón ético–crítica” (Dussel, 2002) el sujeto deja de ser objeto de otro, en tanto el oprimido deja de ser emocionalmente dependiente del opresor y puede pasar, de un estado de conciencia mágica e ingenua, a una conciencia crítica y política. (Freire, 2002)

Un tercer elemento de este criterio ético, según Dussel, es el principio ético–crítico. Este principio tiene en cuenta lo propuesto por Lévinas y Marx: el criterio ético es una labor crítica, un momento de lucha por la vida, una ética de la liberación que se sostiene al reconocer responsablemente a la víctima como sujeto autónomo en su corporalidad sufriente, como “otro” que el sistema, como aquel que subvierte el mal y posibilita como futuro el proceso de liberación. Es el pasaje del no poder ser viviente del “otro”, de la víctima, ante un sistema que la niega, al deber ser viviente de la víctima liberada bajo la responsabilidad por la vida del “otro” y ante un sistema en el poder. Es el reconocimiento más la responsabilidad. Este tomar a cargo la vida negada del “otro” no tendría sentido crítico–ético si procediera de un reconocimiento del “otro” como igual. Como afirma Dussel, ese “otro” pide, suplica que se lo ayude, porque tiene hambre, porque no puede hacerse oír. Continúa Dussel: si se está signado por el deber ético, se es responsable de ello, de tomar a cargo a los hombres y mujeres víctimas del sistema. Y este tomar a cargo es anterior a la decisión de asumir o no dicha responsabilidad. El asumir la responsabilidad es posterior y ya está signado éticamente. Si no asumo la responsabilidad, no dejo por ello de ser responsable de la muerte del “otro”. Y, por otra parte, al ser responsable ante el sistema que oprime, es un deber criticar porque causa la negatividad de la víctima:

⁶⁶ “En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer, sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí”, no tendría significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y, consecuentemente, el ser menos” (Freire, 2002: 32).

Los que operan ético-críticamente han reconocido a la víctima como ser humano autónomo, como el Otro, *como otro* que la norma, acto, institución, sistema de eticidad, etc., al que se le ha negado la posibilidad de vivir (Dussel, 2001: 376).

El conservador –así lo denomina Dussel– es aquel que no quiere la vida del Otro. El que se rige por el principio de muerte y niega el poder creador de los hombres y mujeres. El que no advierte que, para que una sociedad pueda desarrollarse dignamente, necesita cambios. Para el conservador–opresor–dominador, todo tiempo pasado fue mejor y funda su presente. Por el contrario, para el oprimido, para la víctima, el futuro es esperanza, es posibilidad de cambio, de un poder estar mejor (Dussel, 2002: 377). De allí que el que cumple con el deber ético de asumir a la víctima es perseguido, acusado por el poder que causa la opresión. Así se asume, se ejerce, el poder de la crítica, una crítica ética para la que, como expresa Marx –dice Dussel–: “... de lo que se trata es de transformar” (Dussel, 2002: 377).

Esa transformación comienza por el compromiso del observador en la estructura de la acción. El primer momento es asumir la responsabilidad de la crítica, para que la imposibilidad de vivir del oprimido se transforme en posibilidad de vivir y de vivir mejor (Dussel, 2002: 378). De esta manera –para Dussel– el principio material de la ética se sostendrá en una crítica de la norma, acción, institución y/o sistema, con criterios que difieren de los de la Modernidad: ni tecnológicos, ni cuantitativos, sino a partir de normas, acciones, instituciones, sistemas de eticidad que: “...permitan y desarrollen la vida humana –y la vida de las otras especies– ligada en su dignidad a la dignidad medular de la vida humana.” (Dussel, 2002: 379).

4.2. La razón ético-crítica: su articulación con la pedagogía de la liberación

Para Dussel, la responsable de la aplicación del principio crítico-ético es la comunidad constituida por las víctimas, que se reconocen como dignas y se afirman como autorresponsables de su liberación (Dussel, 2002: 379). Entiende que Freire así lo plantea, que su formulación de la pedagogía del oprimido como pedagogía de la liberación: el principio crítico-ético es el motor de la relación dialógica que se establece entre el educador y el educando. Al respecto, Dussel señala:

Si Rousseau mostró en el *Emilio* el prototipo de educación burguesa revolucionaria–solipsista de un huérfano sin familia ni comunidad, metódicamente, sin tradición cultural medieval o de la nobleza monárquica, dentro del paradigma de la conciencia bajo la orientación solipsista de un preceptor, un Paulo Freire, el anti-Rousseau del siglo XX, nos muestra, en cambio, una comunidad intersubjetiva de las víctimas de los Emilios en el poder, que alcanza validez crítica dialógicamente, antihegemónicamente, organizando la emergencia de sujetos históricos (movimientos sociales) que luchan por el reconocimiento de sus nuevos derechos y por la realización responsable de nuevas estructuras e instituciones de tipo culturales, económicas, políticas (Dussel, 2002: 411).

Se trata, entonces plantea Dussel, del problema del surgimiento de las conciencias ético-críticas que inician ellas mismas el ejercicio de la razón ética crítico-discursiva, la toma de concien-

cia, proceso de concientización, y positivamente irán discerniendo, desde la imaginación creadora-liberadora, alternativas utópico-positivas: lo *inédito viable* -al decir de Freire-, sistemas futuros en los que se pueda vivir. Con Freire, Dussel ve, que en la educación se inicia una reflexión crítica de la articulación teoría-práctica, filosofía, ciencias sociales críticas y militancia, vanguardia y sujeto comunitario histórico: pueblo y movimiento; diferenciando entre mera emancipación y reformismo. Pues para Freire, observa Dussel, no se trata solo de la toma de conciencia, sino de una real transformación histórica, desde la exterioridad de las víctimas, la Totalidad⁶⁷ es subsumida (negada y asumida) y transformada (Dussel, 2002: 412).

En la lectura que Dussel realiza de Freire supone a a las víctimas como exterioridad por ello señala que Freire intenta, en su función de pedagogo y de filósofo, crear categorías que den mayor expresión a su lenguaje teórico y crítico. Su propuesta pedagógica, en tanto crítica del sistema, opera como un giro en relación con la propuesta moderna-ilustrada-totalizadora: es el maestro reconociendo al Otro, haciéndose responsable de él, quien permite la operación dialógica del conocer. Ya no es solo el maestro el que enseña y el alumno el que aprende: ambos, en una relación dialéctica, educando-educador, se educan mutuamente. Esto, sin olvidar la asimetría de la relación, que es constituyente de toda subjetividad en tanto que norma; se trata de relaciones de iguales, pero en la diferencia. Ya no es más el educador quien deposita en el educando todo su saber y el educando quien pasivamente recibe aquel saber que se le da, sino que, en posición crítica, el educando toma la palabra y el educador permite la relación dialógica, en tanto lugar para la liberación de ambos, dado que en la circulación de la propia palabra el sujeto se desalienta, hace del encuentro con el Otro una posibilidad de creación social y no un momento persecutorio de la lucha de todos contra todos. (Dussel, 2002)

De esta manera -tal como lo afirma Dussel-, en esta pedagogía es posible la conexión entre los afectados no participantes y los participantes del sistema hegemónico que abandonan, sin embargo, su posición de mera comunicación, por la afirmación de una *corresponsabilidad* por el Otro. En una *praxis* así planteada, se permite:

[...] la elaboración teórico-crítica explicativa de los sujetos históricos con plena conciencia crítica, no solo la del sentido común de la víctimas, sino, ahora, de la conciencia crítica científico-filosófica de expertos, articulada mutuamente en el proceso de liberación (que no es ya ni la simple afirmación ambigua de la exterioridad, ni la hermenéutica de la cultura popular, cómplice, ni la imposible aplicación del principio ético de la ética del discurso, ya que no hay simetría entre los afectados) (Dussel, 2002: 422).

Para Dussel, Freire asume una posición ético-crítica e intersubjetiva, comunitaria del sujeto histórico, en el proceso de concientización, de denuncia y anuncio, en situación de una sociedad oprimida, en la periferia del capitalismo mundial. Su pedagogía de la liberación se plantea una “dialogicidad-intersubjetiva de la razón discursiva ético-crítica” (p.423) que incluye, de esta manera, la dimensión estrictamente ética del contenido material negado. No es una moral formal

⁶⁷ Para Dussel, que el rostro del otro miserable pueda interpelarme es posible porque soy sensibilidad y corporalidad vulnerable. Preexiste una hospitalidad, que presta oído sincero a su palabra; responsabilidad anterior al diálogo. Y agrega, sensibilidad que se expresa en el dolor: “...el dolor es el otro lado de la piel, es desnudez, la más desnuda de todo, despojamiento existencial de sacrificio impuesto, es sin condición (Dussel, 2002: 365).

-como la que proponen Habermas o Kohlberg-, ni un mero acto cognoscitivo individual (acto pedagógico egocéntrico). La propuesta de la pedagogía de la liberación no se preocupa por el acto individual del conocer, sino que entiende que dicho acto es a la vez individual y colectivo, es un proceso que implica la lectura crítica del mundo y la palabra junto a otros, para transformar la realidad de muchos humanos (deshumanizados). La libertad no es una mera declaración ideal de búsqueda individual de la autonomía, sino que es un ejercicio, una práctica de libertad compartida que se enlaza con una relectura crítica de la realidad, a partir de la experiencia de la categoría vivencial de “oprimido”, en una perspectiva ética de la liberación.

Freire no es un simple pedagogo, es un educador de la conciencia ético-crítica, de las víctimas, de los oprimidos, los condenados de la tierra, en comunidad (Dussel, 2002: 423).

Siguiendo la línea argumental, planteo que Freire intenta la educación de la víctima en el proceso mismo -histórico, comunitario y real- por el que deja de ser víctima. Su pedagogía de la liberación propone que educador y educando, ambos en una relación dialéctica, se eduquen mutuamente. La educación, como espacio de diálogo, permite la toma de la palabra y, a partir de ella, leer el mundo críticamente. Permite rebelar(se) contra la domesticación y resistir la opresión. En los “círculos de cultura”, la intersubjetividad histórica se historiza, los participantes observan un mismo mundo, se apartan de él y con él coinciden, en él se ponen y oponen. Y así el yo adquiere existencia y busca planificarse. El discurso ya no es un mero producto histórico, sino la propia historización.

Lo dialogal, plantea Freire, le imprime a la relación una forma de narración en donde los que participan en ella ganan densidad subjetiva y el mundo se vuelve proyecto humano y, en consecuencia, posibilidad de libertad. Encuentro de todos los participantes del acto educativo mutuo, espacio dialógico de toma de la palabra, que posibilita leer el mundo críticamente, rebelarse contra la domesticación y resistir la opresión. Lugar en que se construye intersubjetividad histórica, se establece relación con los otros, y en el que nadie tiene la iniciativa absoluta. Una educación así pensada asume la dialogicidad, acepta la “in-comunicabilidad” de la incomunicación, siendo de esta manera una experiencia fáctica, y ético-práctica. Se entiende, desde este enfoque pedagógico, que, para que el oprimido pueda participar de esta comunidad de diálogo, deberá, en primera instancia, hacerse cargo de su situación, hacer consciente su deshumanización. Tal como propone Freire, los oprimidos deberán proponerse ellos mismos como problema, asumir que saben poco de “sí” y, desde ese reconocimiento, iniciar la búsqueda por “ser más”:

[...] al hablar de “ser más” o de la humanización como vocación ontológica del ser humano [...], no es algo *a priori* de la historia, es por el contrario, algo que viene constituyéndose en la historia. Por otra parte, la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen, indiscutiblemente, la asunción de una utopía (Freire, 1999: 95).

Para Dussel, Freire se propone, por medio de la “pedagogía del oprimido”, reinterpretar la exclusión y atribuirle al excluido la dignidad que merece como tal. Se plantea una educación liberadora que permita al oprimido ocupar el lugar de la enunciación junto con otros. Pedagogía activa que permite que los *cuerpos* exijan y reclamen una transformación efectiva de los términos del

diálogo. No es un lugar de mero argumentar, sino que es una pedagogía del *poder argumentar*. Tampoco es simplemente estar en la *comunidad*⁶⁸, sino que es acción ético-política para transformar un orden social injusto.

En este punto, resulta importante detener la atención para realizar un análisis de la diferencia entre los conceptos de *emancipación* y *liberación*, que establece Dussel: en diálogo con Otto Apel, señala que la *emancipación*, para la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, es la realización en la comunidad real, a la luz de la comunidad ideal, de una deliberación sin dominación; los intereses se dirigen a la superación de las alienaciones, de la ciencia y del conocimiento, operando en el nivel cognitivo. De esta primera distinción se afirma que *emancipación*, por tanto, no es lo mismo que *liberación*. Emancipación, desde la comunidad de comunicación real a la luz de la comunidad de comunicación ideal, es la realización en la comunidad real de una deliberación en función de la superación de las alienaciones. Por el contrario, el proceso de *liberación*, la *praxis liberadora*, como señalé en párrafos anteriores, es compromiso con la transformación efectiva de una realidad que se entiende y vive como injusta. Por eso, desde este enfoque no se olvidan las condiciones del contexto, la comunidad política, económica, de vida como proyecto. Se consideran siempre en su problemática las estructuras de dominación, es decir, la *praxis* de dominación. El sujeto de la *praxis* de liberación, desde este proyecto, es el pobre, el oprimido. En consecuencia, contiene en su misma propuesta el nivel práctico productivo de la dominación. Liberar, entonces, es construir una comunidad de comunicación y de vida histórica posible, más justa y racional (Dussel, 1992: 102).

Continuando esta línea argumental, la pedagogía de la liberación/educación liberadora, la entiende Dussel, en tanto y en cuanto el diálogo se comprenda en consonancia con la idea de conflicto, contempla la irrupción de la diferencia como aquello que permite proyectar una comunidad futura más justa, que surja desde la exterioridad y con su colaboración (Dussel, 1992: 83).

El diálogo no es un mero producto histórico, sino la propia historización. El diálogo habilita el espacio de lo *inter* y, en consecuencia, otorga a la relación con el Otro densidad subjetiva, posibilita la toma de conciencia del ser en el mundo. La implicancia subjetiva de responsabilidad que esto conlleva soslaya la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría.

En este punto, Freire ubica el proceso de *concientización* en la conciencia que los seres humanos tienen de sí mismos, lo que implica también su conciencia de las cosas, de la realidad concreta en la que se encuentran como seres históricos y a la que captan por medio de su capacidad cognoscitiva. El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de una conciencia del yo, del mismo modo que la conciencia de sí mismo es indispensable para conocer la realidad. Más aún, el acto de conocer, cuando es auténtico, siempre demanda la revelación de su objeto, no tiene lugar en la ya mencionada dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. Por eso, en la *praxis* de la pedagogía de la liberación es importante que, en el proceso de *concientización*, el descubrimiento de la realidad social sea tomado no como algo que es, sino

⁶⁸ Aquí, teniendo en cuenta los aportes de Dussel, se discute el concepto de *comunidad dialógica* de Apel y Habermas, planteando una fundamentación de la ética desde un modelo distinto. La comunidad de diálogo propuesta por estos filósofos de la "teoría crítica" tiene un sentido teórico, no material, ni histórico, y se encuentra en relación con una comunicación ideal, una deliberación en el nivel de lo cognitivo.

como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. La concientización, según lo formula Freire, implica, pues:

[...] que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad, para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica. [...] Se presenta como un proceso en un momento dado, debe continuar siendo proceso en el momento que sigue y durante el cual la realidad transformada muestra un nuevo perfil (Freire, 1974: 30).

Esta formulación puede ser entendida, además, como el acto de toma de conciencia de una determinada situación: como toma de conciencia de la realidad en que se vive, pero haciendo el esfuerzo por lograr la mayor objetividad posible, y con una disposición constante a hacer revisiones críticas. Por ello, para Freire, la educación como práctica de la libertad es un acto de conocimiento, y este acto de conocimiento es una aproximación crítica a la realidad: “Conocimiento de la realidad y transformación de la realidad en su dialecticidad” (Freire, 1999: 99). Es un acto transformativo, en la medida en que el sujeto consciente de sí mismo interviene en la realidad para transformarla, y no toma la realidad como algo dado, imposible de cambiar. Los hombres son capaces de obrar conscientemente sobre la realidad objetivada cuando recorren el camino de la praxis transformadora, en tanto unidad entre acción y reflexión sobre el mundo. Pero la toma de conciencia de una realidad no basta para asumir el proceso de concientización: es necesario poder trascender la esfera espontánea, pasar del pensamiento mágico a una aprehensión crítica de la realidad (Freire, 1974: 30–31), así lo entiende el primer Freire de *Educación como práctica de la libertad* (1967) y de *Concientización* (1974)⁶⁹ como dice él años más tarde una mirada ingenua del lugar de los oprimidos, pero años más tarde (como señalé en los desarrollos anteriores) encontrará su límite en la alienación de modo que propondrá que la concientización es la superación/subversión de la situación de alienación para aprender colectiva y críticamente la realidad.

Freire –señala Dussel– ha descubierto que es imposible la educación sin que el educando se eduque a sí mismo en el proceso de liberación, por eso la suya es una pedagogía universal y radical (Dussel, 2002: 430). Freire se pretende crítico, puesto que su pedagogía se propone la transformación de la realidad contextual, la promoción de la conciencia ético-crítica en el educando, como propósitos primordiales de toda tarea educativa.

Este proceso de concientización, tal como lo entiende Freire, deja a un lado, entonces, la pasividad, e invita a educando y educador a asumir la responsabilidad de sujetos críticos y tomar la palabra, para analizar la realidad y criticarla, comprometiendo(se) en la construcción de un contexto social cada vez más justo y dignificante. Es así como Freire confiere al acto pedagógico el estatus de acontecimiento, y en ese mismo acto propone leer la palabra con otros y, a partir de allí, leer el mundo críticamente. Esta posibilidad de lectura del mundo, de nombrarlo, es condición del acto mismo de enseñar y aprender y, en consecuencia, es tarea ética. El reconocer al Otro es tarea interpelante del educador, en la pedagogía de la liberación: es la función ético-crítica de desocultar, de desentrañar, lo que el opresor oculta.

⁶⁹ Con este nombre fue editado en Argentina pero su original fue editado en México en 1968 bajo el nombre *Educação e conscientização: extencionismo rural* por el CIDOC.

Ahora bien, señala Dussel, Freire, como pedagogo, define las condiciones de posibilidad del surgimiento del nivel del ejercicio de la razón ético-crítica, que es a su vez condición de un proceso educativo integral. Hay que tener en cuenta que el educando no es solo el niño o la niña, sino el adulto (hombre y mujer) analfabeto, y que la acción pedagógica se efectúa dentro del horizonte “intersubjetivo comunitario”, cuyo objetivo es la transformación real de las estructuras que han oprimido al educando. “Se le educa en el mismo proceso social y gracias al hecho de emerger como sujeto histórico” (Dussel, 2002: 431). Freire –plantea Dussel– intenta la educación de la víctima en el proceso histórico, comunitario y real por el que deja de ser víctima. Preocupado por la democratización de la cultura y por los déficits alarmantes respecto de la alfabetización de la población brasilera⁷⁰, emprende una tarea educativa que parte de la “situación límite” de los campesinos del Nordeste del Brasil. Se trata de un punto de partida material, económico y político (Dussel, 2002). Basta ser hombre para captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que, aunque no haya ignorancia absoluta, ni sabiduría absoluta, la conciencia oprimida tenga dificultades para captar la situación estructural y problemática que le presenta su realidad de oprimido (Freire, 1973: 101). Por eso, dice Freire, toda educación, para ser posible, debe partir de la realidad en que se encuentra el educando: de las estructuras de dominación que constituyen al educando como oprimido (Dussel, 2002: 433). Freire tratará, en su “pedagogía de la liberación”, el tema de la existencia de una contradicción fundante: opresor-oprimido. En esto –Dussel ve– una “revolución copernicana”, que está lejos de ser comprendida en el campo de la pedagogía. Y es una *revolución copernicana* porque –como expuse más arriba– Freire entiende que no solo el maestro enseña, mientras que el alumno aprende, sino que entre ambos se establece una relación dialéctica, en la que se educan mutuamente, sin que por esto se niegue la asimetría en la relación. Ya no es más el educador quien deposita en el educando todo su saber y el educando quien pasivamente recibe aquel saber que se le da. Freire –dice Dussel– se sitúa en la exterioridad negada y excluida por la expansión moderna de la Europa hegemónica. Pero si bien se puede reconocer el fuerte interés de Freire en la situación de deshumanización que viven muchos hombres y mujeres del mundo, no entiende ingenuamente la posición de los oprimidos, de esto he dado cuenta la estrecha relación que Freire establece primordialmente en *Pedagogía del Oprimido* con la política de Fanon.

4.3. Sobre el concepto de concientización

El movimiento que realiza Freire no es un mero ejercicio teórico/intelectual, sino que es una teoría crítica, en la que él en tanto sujeto histórico se compromete con *otros* sujetos históricos que se buscan y, con ellos, en el acto mismo de educar y aprender, se propone la transformación de la realidad. En un proceso en que la conciencia crítica habrá de integrarse a la realidad, superar la su-

⁷⁰ En *Educación como práctica de la libertad* (1973), refiere a esta preocupación: “El número de niños de edad escolar, sin escuela, es aproximadamente de 4.000.000, y el de analfabetos mayores de 14 años, 16.000.000, cifras que junto a nuestra educación inadecuada hablan por sí solas. Hace más de 15 años que venimos acumulando experiencia en el campo de la educación de adultos, en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales” (97).

perposición con la realidad, juzgarse libre para entender los hechos y no someterse a ellos. Esta conciencia crítica debe poder interrogar lo irracional, el acomodamiento, el ajuste y la adaptación (Freire, 1973: 102) de la deshumanización a la humanización, asumiendo, como ya he traído a colación con anterioridad, que ambas se encuentran en la raíz de la inconclusión de todo ser humano. Humanización y deshumanización dentro de la historia, en un contexto real y concreto (Freire, 2002: 32). Porque se hace necesario proponer, ante el racismo deshumanizante, una praxis que busque la liberación de los sujetos cognoscentes. (Freire, 1975: 41). En este punto resulta retomar algunas cuestiones que ya han sido planteadas, pues estas reflexiones remiten directamente a como Freire recoge las discusiones y las críticas de la Escuela de Frankfurt a la razón instrumental. Esta última en clara alusión a la desilusión frente al socialismo de la URSS, el facismo, nazismo experiencias europeas que habían frustrado toda ilusión de transformación del sistema capitalista desde su interior. (Benhabib, 2005: 77). Para Fromm, referente importante en *Pedagogía del Oprimido*, el fenómeno del nazismo es producto de fuerzas irracionales, y hay que buscar en la historia de la Ilustración para encontrar la clave de lo sucedido en Europa desde inicios hasta mediados del siglo XX. Pues mientras que Europa seguía celebrando la Modernidad, el progreso y la confianza en el discurso de la razón, Fromm (como Adorno, Horkheimer y Marcuse, contemporáneos todos del nazismo) evalúa y denuncia los excesos cometidos en nombre del progreso y de la razón. Desde su óptica, los totalitarismos del siglo XX y las guerras mundiales no pueden comprenderse al margen del despliegue de la Modernidad. Los autores de la Escuela de Frankfurt comparten con Hannah Arendt la preocupación por el advenimiento del nazismo y la reflexión sobre el concepto de libertad. Para los teóricos de esta Escuela, en efecto, el totalitarismo forma parte de la idea misma de “civilización”; en consecuencia, era previsible que aconteciera. Dicho de otra manera, frente a la pregunta acerca de cómo fue posible que en Europa, donde se aspiraba al progreso indefinido de la razón, hubiese sucedido semejante crimen sistematizado por parte del Estado, los intelectuales de Frankfurt responden que esa posibilidad estaba latente en la idea misma de Ilustración.

Además de la influencia del humanismo de Fromm, se observa en este texto freireano articulaciones con los aportes del existencialismo de Jean Paul Sartre, respecto a entender que la existencia humana precede a toda esencia, y se anhela la libertad y por la libertad en cada circunstancia en particular, de modo que:

[...] al querer la libertad descubrimos que depende enteramente de la libertad de los otros, y que la libertad de los otros depende de la nuestra. Ciertamente la libertad, como definición del hombre, no depende de los demás, pero en cuanto hay compromiso, estoy obligado a querer, al mismo tiempo que mi libertad, la libertad de los otros; no puedo tomar mi libertad como fin sino tomo igualmente la de los otros como fin. En consecuencia, cuando en el plano de la autenticidad total, he reconocido que el hombre es un ser en el cual la esencia está precedida por la existencia, que es un ser libre que no puede, en circunstancias diversas, sino querer su libertad, he reconocido al mismo tiempo que no puedo menos de querer la libertad de los otros. Así, en nombre de esta voluntad de libertad, implicada por la libertad misma, puedo formar juicios sobre los que tratan de ocultar la total gratuidad de su existencia, y su total libertad. (Sartre, 1946: 10)⁷¹

⁷¹ Esta cita forma parte de una conferencia que Sartre pronunció en 1945.

De esta forma, puedo sugerir que la tensión humanización/deshumanización en Freire se encuentra estrechamente ligada al ser del hombre en el mundo; a la libertad como condición de humanización, al intento de desarrollar la vida social y política a partir de la existencia como punto de partida; a la crítica a la acelerada industrialización y tecnificación e que trae como consecuencia el olvido de la dignidad del ser humano en tanto existente y al valor de su autorrealización por medio su libertad. La deshumanización en Freire es una expresión de la alienación y de la dominación, siendo una ingenuidad pensar en que existe un modelo ideal de buen hombre, pues existe situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. El humanismo para Freire, consiste en permitir la toma de conciencia de ser humano, como condición ineludible de la existencia humana. Por ello en una educación problematizadora así pensada, educador y educando, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos, en donde las imposiciones no tienen lugar. “Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas.”(2002: 70) Pero ¿cómo sostener una educación así pensada? ¿Cómo opera este movimiento ético-crítico en el espacio y en el tiempo educativo? Una respuesta a estos interrogantes puedo esbozarla de la siguiente manera: en la pedagogía de la liberación freireana, es el educando que toma conciencia, y es el maestro, el educador, quien aporta la posibilidad para que acontezca el descubrimiento, por parte del educando. Dice Freire:

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo. El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización. (2002:96)

En la propuesta liberadora de Freire es el educando (analfabeto, oprimido, la alteridad negada) que toma conciencia de si mismo, de su situación y el educador quien aporta la condición de posibilidad para que ello acontezca, pero para ello el educador debe haber tomado posición ético-crítica frente a la alteridad negada y debe haber realizado su propio proceso de concientización/desalienación. El educador debe insistir, junto al educando, en que la estructura social es obra de los seres humanos, y por esto mismo, la transformación de aquella, es responsabilidad de estos. Ahora bien, en la tarea crítica de desentrañar el mundo, el educador y el educando deben enfrentar el “miedo a la libertad”. Esta noción en la obra de Freire, tal como he señalado, remite sin duda a las teorizaciones de Fromm, Para Fromm, la libertad tiene dos sentidos, por un lado, el hombre moderno se ha liberado de toda autoridad tradicional (ha dejado la minoría de edad en clave kantiana), ha llegado a ser individuo, pero, por otro lado, se ha alienado y aislado, convirtiéndose en “instrumento” de propósitos ajenos a la vida misma. Por otra parte, la libertad positiva se identifica con la realización plena de las potencialidades del ser humano, pero el problema es el sometimiento de la individualidad a la autoridad omnipotente que lo anula. El miedo radica en rehuir la responsabilidad de asumir el potencial creativo e intelectual que el hombre como individuo posee, prefiriendo someterse a autoridades omnipotentes (Fromm: 2004: 23). Como señala Freire:

El miedo a la libertad [...] es el miedo a enfrentar su propia liberación, a ser sujeto en el más amplio sentido de la palabra, miedo a abrirse al ancho mundo de la crítica, pues teme ser perseguido por no acomodarse a la felicidad que le ofrece el utilitarismo [...]. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que solo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo [...]. Lo que implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda de ser más (Freire, 2002: 37-38).

Resulta conveniente señalar, en este punto, que esta posición subjetiva impide a la “conciencia oprimida” pensarse a sí misma en sus limitaciones y en sus potencialidades. Tiende al aislamiento y a la opción de adaptarse a la estructura de dominación, y por ello, teme a la libertad, porque la libertad implica responsabilidad y riesgo en pos de una vida digna de ser vivida. Su temor también es material y concreto: el sujeto oprimido teme ser reprimido. Por otra parte, cuando descubre en sí la necesidad de liberarse, hace consciente que “son ellos y, al mismo tiempo, son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora” (Freire, 2002: 39). El problema que se presenta, entonces, es que la “conciencia oprimida”, sometida a la “conciencia opresora”, es posesiva y “necrófila”, entiende que la relación con el mundo es a partir de la posesión del otro. La conciencia opresora tiende a cosificar todo, incluso a las personas, y a identificarse con la “pulsión sádica”⁷². Su amor es un amor a la muerte y no a la vida, en la medida en que su energía está puesta en detener la búsqueda y el poder de creación subjetivante que caracteriza a la vida (Freire, 2002: 55).

Freire entiende que la toma de conciencia, desde un enfoque dialéctico-fenomenológico⁷³, se constituye como una totalidad intencionada que se significa temporalmente. El proceso de conocer está intrínsecamente anudado con el proceso de concientización porque lo primero que se presenta en el proceso de conocer es la intención de salir de sí mismo; el segundo momento es el de la objetividad: el objeto/mundo es objeto de conocimiento; el tercer momento es crítico, porque es posibilidad histórica: descubre los componentes del objeto de conocimiento y los expresa en conceptos, para llegar a un cuarto momento, en que trasciende el objeto, porque capta el movimiento interno del objeto-de-conocimiento en sus componentes, en sus contradicciones y esto posibilita una praxis que se transforma en acción históricamente viable. Es así que, en esta acción eficaz sobre el mundo, el hombre transforma a este y a su vez se transforma a sí mismo, asumiendo que su conciencia es histórica, cultural y, por lo mismo, condicionada.

⁷² En este punto, Freire, quien echa mano a los aportes del psicoanálisis, hace referencia directa a Fromm, y señala: “El placer de dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura animada) es la esencia misma del impulso sádico [...], el fin del sadismo es convertir un hombre en cosa, algo animado en inanimado, ya que, mediante el control completo y absoluto, el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad” (Freire, 2002: 54).

⁷³ En este registro se puede observar la influencia de la fenomenología existencialista en el segundo momento de su producción teórica. Freire, del mismo modo que Fanon, rechaza la matriz ontológica del Ser, encuentra su límite en la alienación y cuestiona e imagina un “hombre nuevo” dentro de una dimensión histórica en la que los sujetos actúan (De Oto, 2003: 37). En este sentido, sus biógrafos (tal como se señaló en el primer capítulo) hacen referencia a las lecturas de Freire sobre Sartre y Merleau-Ponty.

La toma de conciencia no llega desde afuera, sino desde dentro del acto educativo. La importancia del educador consiste en que aporta mayor criticidad, porque enseña a interpretar la realidad objetiva críticamente. Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero eslogan: es la forma radical de *ser* que no solo conoce, sino que sabe que conoce. La praxis liberadora se traduce, entonces, en una toma de conciencia que va más allá de la mera conciencia: implica analizar, observar, reflexionar. Como dije antes, desde la perspectiva de Freire, el proceso de conocimiento, en su primer movimiento, es posibilidad histórica de la conciencia (intencionalidad), y en ese momento la conciencia es decir algo de un objeto externo. Pero, como también señalo, no basta para la conciencia este primer momento: se hace necesario un segundo momento histórico, en el que la toma conciencia de la cosa hace que se convierta en objeto de conocimiento. Este momento, tal como lo entiende la fenomenología, sería aún un momento de la mera opinión. Para que este movimiento dialéctico sea acto de conocimiento –siempre presuponiendo los momentos anteriores–, se hace necesario el acto crítico (criticidad), es decir, atravesar el objeto y entender las leyes de su desarrollo. Hay, finalmente, un cuarto momento, que significa la posibilidad de sobrepasar las limitaciones de la pura objetividad y asumir la propia subjetividad. “Solo de esta manera, en la máxima consumación cualitativa, puede la conciencia operar sobre el fenómeno para transformarlo” (Torres, 1995: 16). Sin embargo, esta acción se hace efectiva solo cuando, por la “conciencia crítica”, el educador y el educando se vuelven reflexivamente sobre sí mismos y emergen como sujetos históricos. Así llegan a ser “sujetos pedagógicos por excelencia”, en un proceso ético–crítico–material, cuyo tema y objetivo es la vida (Dussel, 2002: 436).

Por ello, la concientización no es mera toma de conciencia individual o fenómeno psicológico, sino que es conciencia histórica y colectiva, y se ubica en el campo de la intersubjetividad. De ahí que no baste con la revelación de la realidad objetiva, sino que se haga necesario que la práctica de revelar la realidad se constituya en una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformar la realidad (Torres, 1995: 19). Esta agenda educativa se desarrolla en un “más allá” de la dinámica escolar, tal como viene siendo planteada hasta ahora, y se materializa en el “círculo de cultura”. El énfasis está en compartir y reflexionar críticamente las experiencias y conocimientos que portan los estudiantes, como fuente de material básico para analizar los temas existenciales para una pedagogía crítica y como instrumento para desmitificar las formas de falsa conciencia que se encuentran presentes (Torres, 1995: 30). En este sentido, el educador crítico debe asumir la búsqueda de mejores caminos para que el educando –en palabras de Freire– se haga cargo del lugar que ocupa en el mundo, lo mire críticamente y ejerza su lugar de sujeto de conocimiento:

El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. [Pero no para] entregárselo con un gesto paternalista a los educandos, [...] lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador frente al objeto (Freire, 2000: 18).

El elemento primordial y el motor para que la *concientización* acontezca es la *pregunta*. Si hay una operación que da precisión a esta praxis, señala Freire, es el preguntar. La pregunta, entendida como búsqueda, es pensamiento en acción, vinculado con la realidad concreta. La actitud intersubjetiva que proviene del reconocimiento de la existencia como acto de preguntar, como el dejar

que la realidad interpele, que las situaciones cotidianas interroguen, es una acción, un proceso de conocer que permite transformar la realidad, no *para* otros o *por* otros, sino *con* otros. Es así como, para Freire (1986), el problema de enseñar se relaciona con posiciones políticas bien determinadas. En un mundo jerarquizado, donde los que tienen el poder tienen el saber, donde la sociedad y el profesor ofrecen una parte del saber y del poder, la educación es uno de los caminos de la reproducción de la sociedad. Por ello, se hace necesario comenzar a aprender a preguntar; recuperar aquello que olvidó la enseñanza: las preguntas, no solo por parte del profesor, sino también del alumno.

A Freire le preocupa esta situación, porque entiende que todo conocimiento comienza por la pregunta. Pero no por aquella que encontrará una respuesta verdadera, sino por la que abre a una nueva pregunta y a la experiencia del preguntar. Es la pregunta como posibilidad; no como una mera construcción de pensamiento abstracto, sino como conocimiento que habilita mirar y vivir críticamente la realidad, que permite autónomamente y en libertad decidir el destino de cada uno con otros (Freire, 1986: 50–63). Así, la pregunta se constituye en una praxis transformativa de la realidad histórica, donde el proceso pedagógico se va efectuando como progresiva concientización, acción en la que se va tomando conciencia ético–transformativa, en un acto de liberación (Dussel, 2002: 436). Dussel entiende que Freire, con esta concepción, destituye al aula como único lugar de la experiencia pedagógica, al sostener que no solo se aprende allí con conciencia teórica, sino que también se aprende en la vida:

Lo importante es que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas, y sobre las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en fin, esté ampliamente vinculada con la realidad, esto es, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados al hecho de que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no es sino el conocimiento, se rompa, se interrumpa, no alcance a la realidad. Lo que exigimos es que, habiendo preguntas mediadoras, ellas sean siempre un puente entre la primera pregunta y la realidad concreta (Freire, 1986: 58).

Responsabilidad, reconocimiento, interpelación, concientización son las condiciones necesarias para proponer una educación basada en una *razón ético-crítica*, dado que Freire entiende que una educación liberadora es posible si permite la práctica de la libertad. Una educación así pensada es acción discursiva de una comunidad de sujetos que se comprometen con su propia liberación (Dussel, 2002: 437). Así lo señala Freire:

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases, debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo –la de enseñar y no la de transferir conocimientos. Es preciso insistir; este saber necesario al profesor –que enseñar no es transferir conocimiento– no solo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser –ontológica, política, ética, epistemológica pedagógica–, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido (Freire, 1999: 47).

Ahora bien, el diálogo, la palabra referida al mundo, se transforma en el encuentro con los otros. Por eso, la dialogicidad se plantea como posibilidad liberadora, ya que opera como mediadora en la transformación del mundo.

4.4. El diálogo: espacio de la ética y motor del conocimiento

Este ejercicio dialógico tiene un contenido, no es un mero procedimiento; se inscribe éticamente en la reconquista de la humanización negada, como encuentro de los hombres para la transformación del mundo. Tal como ya he enunciado, la pedagogía de la liberación propone que el educador y el educando, ambos, en una relación dialéctica, se eduquen mutuamente. La dialogicidad permite la toma de la palabra y, a partir de ella, leer el mundo críticamente, rebelarse contra la domesticación y resistir la opresión dentro de un horizonte utópico. Ese horizonte, tal como lo expresa Freire, queda abierto, no está definido ni limitado, de manera que no hay lugar para el pensamiento único. El diálogo, desde la perspectiva freireana, no es un mero producto histórico, sino la propia historización. Lo dialogal permite cobrar conciencia del ser en el mundo con los otros como condición indispensable para el proceso de conocer, donde la dicotomía objetividad/ subjetividad, acción/reflexión, práctica/teoría no tiene lugar. En el proceso reflexivo y crítico, se descubre la realidad social como algo que está comenzando a ser, como algo que se está haciendo. El diálogo parte de una relación horizontal que nace en una matriz crítica y genera criticidad; de esta manera, el diálogo comunica cuando el uno se dispone al otro. Es así como el diálogo se torna indispensable para ordenar no solo las relaciones políticas, sino también las cuestiones vitales, dado que, así entendido, es creencia en el hombre y en sus posibilidades.

La educación para la liberación, dice Freire, es un acto de conocimiento, un acto ético-político de aproximación crítica a la realidad, un acto transformativo en el que el sujeto cognoscente, asumiendo una actitud ética ante la vida, interviene en la realidad para transformarla: de esta manera realiza una operación desnaturalizadora de lo dado, que sospecha de imposiciones que se presentan como imposibles de cambiar. Más precisamente, la conciencia ético-crítica es entendida por Freire como el anhelo de profundizar el análisis del problema: no se satisface con las apariencias y reconoce que la realidad es cambiante; rechaza las posiciones quietistas y los prejuicios, tomando una actitud interrogadora (Freire, 1979: 37).

La concientización, entonces, está ligada estrechamente con la posición utópica, que implica tomar posición ante la realidad. En este sentido, la educación liberadora es desmitificante -dice Freire-, es la mirada más crítica posible de la realidad, como momento utópico posible. La utopía es concebida por Freire como denuncia y anuncio, como imaginación creadora de alternativas, como *inédito viable*, como proyecto de liberación de “la comunidad sujeto de liberación”. La utopía es entendida como aquella dimensión que está abierta a lo posible, a la realidad, que integra discursos de futuro, que acepta límites y posibilidades.

[...] como dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón, la utopía es compromiso histórico. La utopía exige el conocimiento crítico. Es un acto de conocimiento. Yo no

puedo denunciar la estructura deshumanizante si no penetro en ella. No puedo anunciar si no conozco. [...] es en la praxis histórica en donde el pre-proyecto se transforma en proyecto (Freire, 1974: 31-32).

Cabe destacar que la pedagogía de la liberación no sustenta una visión teleológica, sino que su mirada está puesta en la praxis que relaciona a los sujetos entre sí, en comunidad transformadora de la realidad que produce oprimidos. El sueño de Freire es la humanización, la utopía, que es siempre proceso y pasa por la ruptura real y concreta de un orden económico, político, social, que condena a la deshumanización. En efecto, la utopía es exigencia o condición histórica (Freire, 1999: 95) y su concreción se hace posible en el acto pedagógico liberador que "... no es solo un acto revolucionario, sino acto transformativo humanizante." (Dussel, 2002: 438).

En este sentido, la pedagogía freireana como *utopía* es entendida como una "pedagogía planetaria" -en palabras de Dussel-, dado que se propone el surgimiento de la conciencia ético-crítica, no solo para realizar una operación cognitiva, sino también para que los oprimidos puedan ser sujetos sociales hacedores de su destino, productores de su "conciencia ético-crítica". Como ya he dicho, para Freire:

[...] la gran tarea humanística e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos (Freire, 2003: 33).

De este modo, es una pedagogía que parte de la situación límite, del excluido. Su punto de partida es material, es la realidad económica y política. Es la conciencia ingenua, la cultura del silencio, la mitificación de la realidad, el miedo a la libertad. Sobre esta base, la educación es un proceso de concientización, de lectura, de palabra, de conciencia ético-crítica que es dialógica y comunitaria:

El acto pedagógico crítico se ejerce en el sujeto mismo y en su praxis de transformación: la liberación, así, es el lugar y el propósito de esta pedagogía (Dussel, 2002: 439).

La educación liberadora, en tanto y en cuanto se inscribe en la línea de la razón ético-crítica, se entiende como praxis de transformación en favor de los educandos, en pos de su autonomía que, como en el acto de conocer, supera la mera acción individual y cognitiva. Entendida de este modo, la experiencia cognoscitiva es un acto colectivo, una acción de responsabilidad compartida, que no es la mera transmisión de conocimiento, sino que es participación y diálogo. La educación es, entonces, una experiencia de creación en común, una labor ético-crítica creativa que, además de tarea individual, es patrimonio de un conjunto de voces cuyo ámbito es el momento discursivo de la cotidianidad. Es así como la voz del maestro no es absoluta, no es palabra verdadera de aquel que enseña su verdad, sino, por el contrario, es experiencia del pensar y aprender con otros. Por eso, esta educación liberadora, más que una pedagogía, es una "pedagógica", puesto que se muestra atravesada por lo individual y por lo social; por el conocimiento y por el amor, en el reconocimiento del encuentro con el mundo y los que en él habitan. El amor, en la propuesta pedagógica freireana, es fundamento del acto de creación:

El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así, no es amor. [...] Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo (Freire, 2002: 108-109).

No obstante, la lucha por la liberación no se justifica solo por el hecho de tener libertad para comer, sino que es necesaria la liberación para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que todo hombre y mujer, niño y niña, sean creativos, activos, responsables, no autómatas. El resultado de la transformación, de la liberación, es el amor a la vida (Freire, 2002: 65). “¿Por qué no arriesgar un acto de amor, reconociendo al otro como ser humano?”, se interroga Freire. El amor es compromiso con los hombres. Como he señalado más arriba, dondequiera que exista un hombre oprimido el acto de amor radica en comprometerse con la causa de su liberación y este compromiso con su carácter amoroso es dialógico, ético y político (Freire, 2002: 101).

Es, precisamente, en este espacio de la ética que se inscribe en el “cara a cara”, donde los hombres y mujeres radicales, comprometidos con la liberación, no se dejan aprisionar por la realidad, sino que, por el contrario, se insertan en ella para conocerla y transformarla, y no temen enfrentar, no temen escuchar, no temen el descubrimiento del mundo. No temen el encuentro con el pueblo, no temen el diálogo con este, de lo que resulta un saber cada vez mayor para ambas partes. No se sienten dueños del tiempo, ni dueños de los hombres, ni liberadores de oprimidos. Se comprometen con ellos, en el tiempo para luchar con ellos por la liberación de todos⁷⁴.

La educación se concibe en el marco de una “comunidad de comunicación histórica posible”, que se despliega en la solidaridad, en la responsabilidad vivida plenamente con el otro. Por eso, el discurso práctico-crítico de la pedagogía de la liberación no es procedimiento para la producción de normas justificadas, sino que es una dialógica participativa, en una mediación de la conciencia ético-crítica para transformar el mundo. El diálogo, el ejercicio dialógico, tiene un contenido material, una exigencia de superación de la asimetría en la dialéctica dominador-dominado (Dussel, 2002: 437). El diálogo es pronunciamiento de un “nosotros” como exigencia existencial. Pero la dialogicidad de esta concepción de educación liberadora como práctica de la libertad comienza, como remarca Freire, antes del encuentro con la situación pedagógica, cuando el “educador-educando”⁷⁵ se pregunta qué va a dialogar con sus “educandos-educadores”. Esta inquietud es contenido programático (Freire, 2002: 107). Esta posición crítica y dialógica despierta y genera una vida de comunidad histórica, en la cual todos participan en el proceso de liberación. Esta liberación ética es la vocación del ser humano por ser más. Para que ello pueda acontecer, para que se pueda participar de la comunidad de comunicación real e histórica, es necesario la toma de conciencia del “no ser en el mundo” (el

⁷⁴ En *Pedagogía de la esperanza* (1993), Freire realiza una autocrítica respecto del uso del genérico “hombre” para denominar tanto a hombres como a mujeres. En este libro, explicita claramente su postura ante las cuestiones de género.

⁷⁵ Es interesante señalar aquí que la expresión “educador-educando” es utilizada por Freire para denotar que el que enseña, en ese mismo acto, aprende, de ahí que el “educando-educador”, en rigor, aprende-enseña.

trabajador asalariado en el capitalismo, la mujer en el patriarcado, el negro en el racismo, etc.) y, por otro lado, reinterpretar la exclusión como parte de los sin parte (Rancière, 2010) y tomar la palabra. Este camino, este proceso de liberación, es fuente de lucha, de conflicto⁷⁶. ¿Se tratará simplemente de estar o de hacerse oír, de tomar la palabra, de ser escuchado, de poder argumentar? En todo caso, hacer circular la palabra, poder argumentar, es tarea ineludiblemente ética:

[...] para poder construir un nuevo sistema donde pueda habitar en casa. [...] No se trata de inventar una nueva comunidad de espíritus, sino fundamentalmente de cuerpos, de manera que las exigencias éticas tienen exigencias económico-políticas (Dussel, 1992: 78).

Desde la concepción de ética sostenida por Freire, solo la irrupción de la palabra como creación puede permitir proyectar una educación dialógica.

4. 5. La educación liberadora concebida como una pedagógica

Entender la pedagogía de la liberación como una “pedagógica” opera como punto de encuentro entre el concepto de *educación liberadora* y el concepto de *razón ético-crítica*. ¿Por qué establecer este vínculo? En principio, sigo el planteo de Dussel, la “pedagógica” es conceptualización que amplía y critica la “pedagogía”, entendiendo que toda intervención educativa es algo más que una técnica de enseñanza. De este modo, la educación la ubico dentro de la reflexión filosófica, dado que en toda relación pedagógica se establece un cara-a-cara del maestro-discípulo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano. En ella se asume que el maestro es “un sujeto pro-creador” (Dussel, 1975: 169).

Es pertinente recordar aquí la hipótesis de Dussel al respecto: una “pedagógica liberadora” es una filosofía liberadora si el filósofo/maestro ocupa el lugar de un sujeto procreador, fecundante del proceso desde su exterioridad crítica; un lugar que no se pretende explicador, sino un espacio en donde se permite al otro ser consciente de sus potencialidades y ser crítico con respecto al maestro crítico. Para ello, el maestro dará al alumno “la crítica liberadora como método” y será colaborador en el proceso, en primer lugar, advirtiéndole sobre lo que el sistema le ha introyectado, es decir, la sumisión y la domesticación (Dussel, 1975: 168).

En la medida, que se descubran –sostiene Freire–, que reconozcan que la deshumanización es una realidad histórica, los oprimidos podrán preguntarse por la otra viabilidad, la de su humanización:

En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalineación, por la afirmación de los hombres como personas, como seres para sí, no tendría significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y

⁷⁶ El enunciado ético básico incluye una sociedad en conflicto, dado que hay un Otro que ha sido excluido, dominado, oprimido.

consecuentemente el ser menos. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda (Freire, 2002: 31).

Humanización y deshumanización se inscriben dentro de una historia –expresa Freire–, en un contexto real, concreto, objetivo. Por ello, la toma de conciencia de la inconclusión, del inacabamiento, es posibilidad de liberación. Se trata de buscar nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir y escribir el mundo, para pensarlo y juzgarlo; se trata de tomar la palabra y percibirse sujeto reflexivo de su propia historia (Freire 2000: 32). La educación liberadora es razón ético–crítica que desafía la visión bancaria de la educación. En ella el saber y el conocimiento ya no son una donación de los sabios a los ignorantes:

Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (Freire 2002: 73).

Como argumenta Dussel, en la visión bancaria de la educación, “... el maestro dominador tiene como fundamento de su *ethos* una profunda desconfianza de su discípulo” (Dussel, 1975: 161). Por ello, no logra instaurar mediaciones educativas en libertad. El maestro, en la educación bancaria, asume una actitud de permanente petulancia y aire de superioridad. Esta es la forma en que la injusticia se manifiesta en el magisterio, pero lo más grave –continúa Dussel– es que frecuentemente no existe en la conciencia ideológica la menor culpabilidad por el acto docente encubridor y falso. El maestro del sistema vigente realiza una operación de ocultamiento de la exterioridad: “Solo lo acepta como no–ser, como nada, como tabula rasa, como huérfano, como ignorante, como materia a ser formalizada: como objeto” (Dussel, 1975: 161). Muy por el contrario, la “pedagógica” se funda en escuchar la palabra del Otro como praxis de liberación, como “*ethos* de amor–de–justicia” (161)

En el relato liberador de Freire, lo que se lee es la intención de refutar supuestos epistemológicos de producción de saber que solo se enmarcan dentro de cánones y paradigmas establecidos por la ciencia occidental, saberes que niegan toda posibilidad de formas de “pensamiento otro”⁷⁷, “educación bancaria “ que encarna la colonidad que:

[...] se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto–imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos [...]. La colonialidad no es simplemente el resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial. Esta emerge en un contexto socio–histórico, en particular, el descubrimiento y conquista de las Américas [...] relación económica y social que se conjugó con for-

⁷⁷ Esta expresión es una conceptualización acuñada por Walter Mignolo para establecer un posicionamiento crítico al pensamiento eurocéntrico y moderno implantado por el colonialismo; esta actitud asume en toda su complejidad el lado oscuro de la colonialidad y, en consecuencia, de la modernidad (Mignolo, 2003: 19). Estos pensamientos los desarrollaré in extenso en el capítulo 5.

mas de dominación y subordinación que fueron centrales para mantener y justificar el control sobre sujetos colonizados (Maldonado Torres, 2007: 131).

Considero necesario, entonces, discutir los supuestos educativos de la pedagogía y realizar una demarcación conceptual en torno a la diferencia entre una pedagogía de la colonial y una pedagogía de la liberación. La pedagogía de la colonial es bancaria y verbalizante, es instrumento de opresión que se pretende donante de “saberes sabios” a aquellos que considera ignorantes. La pedagogía colonial absolutiza la ignorancia, es “alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 2002: 73). En esta forma de educación alienante, el educador es siempre el que sabe, la educación es el acto de depositar valores y conocimientos. El educando solo memoriza lo narrado por el educador.

Una pedagogía de la liberación asume lo que hay de reproducción y repetición en la educación y lo somete a crítica, entendiendo que el educador debe orientarse a la liberación de ambos, a la superación de la situación de alienación que los implica mutuamente, con la profunda creencia en el poder creador de sí mismo y del otro (el educando). Pues, la comunicación es motor de la relación intersubjetiva, situación gnoseológica en la cual el objeto conocido es el mediatizador de los sujetos que conocen. Es una situación superadora de la contradicción educador-educando, en tanto esta educación problematizadora se sostiene en el diálogo como fundamento de la educación, y rompe de esta manera con los esquemas verticales característicos de la pedagogía colonizadora. En esta educación ético-crítica, ambos (educador y educando) se transforman en sujetos de un proceso en el que “... ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo”⁷⁸ *con* las libertades y *no contra* ellas” (Freire, 2002: 86).

La posición ético-crítica de la propuesta freireana se inscribe en la capacidad que tienen todos, educadores y educandos, de observar, comparar, evaluar, decidir, intervenir, optar: acciones propias de la especificidad de lo humano. De ahí que la razón ético-crítica que se sostiene en la pedagogía de la liberación denuncie la educación bancaria como herramienta de la colonialidad, que opera como reproductora del conocimiento que es considerado válido por la ciencia eurocentrada y etnocentrada.

Desde la crítica a esta situación, Freire insiste y propone tener en cuenta, para pensar la educación, no solo el lenguaje filosófico, científico, letrado, sino el lenguaje cotidiano, el del pueblo, el del oprimido, el de aquel que tiene mucho para decir, que conoce sin más la vida y la muerte en la cotidianeidad misma. Pues, como sostiene Dussel, es necesario pasar del lenguaje filosófico a la vida real y, desde allí, transformar el mundo. Esto no ha de ser un mero cambio técnico, sino una transformación sustancial que revierta la acción de dominación, aquella en donde la persona es considerada una cosa, una mercancía (Dussel, 1992: 91).

En la “exterioridad” -considerada por Lévinas, por Marx y por la filosofía de la liberación-, está el pobre, como individuo, como marginal urbano, como etnias indígenas, como pueblos o naciones periféricas destinadas a la muerte. El pobre, que gracias a las mediaciones categoriales de Marx, deja de ser el pobre abstracto, y se transforma en el sujeto concreto, porque el “*¡Tengo hambre por ello exijo justicia!*” es un enunciado que irrumpe desde fuera de la *comunidad de comunicación*

⁷⁸ “Estar siendo”, para Freire, es vivir existiendo histórica, cultural y socialmente como seres hacedores de su camino.

real. Desde fuera por definición, ya que se trata del presupuesto excluido, del que tácticamente no tiene lugar en la comunidad de argumentación. Ese enunciado del pobre no busca, en primera instancia ni de un modo directo, un posible acuerdo. Busca algo previo, anterior, exige la condición de posibilidad de todo argumentar: busca el ser reconocido en el *derecho de ser persona* para poder ser parte. “Llamaremos *interpelación* a ese tipo de acto lingüístico que tiende a producir la condición de posibilidad, el presupuesto absoluto de la argumentación como tal: el poder participar (ser parte) tácticamente en la comunidad” (Dussel, 1992: 96).

El oprimido, el colonizado, que –como expresa Fanon en *Los condenados de la tierra* (1973) – para ser una persona ética necesita acallar la actitud déspota del colono y así quebrantar su violencia desplegada. Vale decir, necesita expulsarlo definitivamente del panorama, discutir y destituir la moral colonial, que jerarquiza las relaciones y decide “quién es” y “quién no es”, qué no debe el negro y qué puede el blanco. En este sentido, la voz freireana recoge la discursividad interpelante de Fanon, quien sostiene que el famoso principio que pretende que todos los hombres sean iguales encontrará su ilustración en las colonias cuando el colonizado plantee que es igual al colono, cuando sea consciente de que la violencia que el colono ejerce sobre la mujer del colonizado o sobre otro de sus compañeros es producto del “orden” impuesto (Freire, 2002: 58) y, en un paso más, se proponga pelear para ser más que el colono.

Esta opción por la vida por parte del oprimido desploma y deshace el universo moral y material que plantea el opresor (Fanon, 1973: 39). Surge así una ética ligada al aumento de la potencia de actuar. La apuesta ética es por el amor a la vida, que motoriza la búsqueda y el poder de creación. Liberarse del ser oprimido es asumir su humanidad, rechazar la tendencia sádica al dominio del otro, porque quien queda reducido a una cosa pierde la cualidad fundamental de la vida humana, que es la libertad.

Una pedagogía liberadora, entonces, es enfrentar la visión necrófila del mundo, que domina y se esfuerza por frenar la creatividad y la curiosidad (Freire, 2002). Es luchar contra una pedagogía embrutecedora que, desde un lugar moralizador, entiende que es necesario mantener una jerarquía impuesta e indiscutible, que se refuerza con el uso de la tecnología que manipula y aplasta, que cosifica y somete a control todos los actos educativos (Freire, 2002: 55). Es habilitar la voz interpelante y que exige justicia del “¡Quiero estudiar!”. Es escuchar la exigencia de justicia, porque supone, en primer lugar, que algo no hay: *no se puede estudiar*. Es escuchar el reclamo por un trato justo y digno. Es decir, es habilitar el reclamo como forma de hacer efectivo y concreto el acto educativo liberador.

Por otra parte, la “praxis de liberación” no olvida la problemática, los conflictos que provoca la dominación, no olvida las condiciones y el contexto, asume el interés liberador–emancipador y, en consecuencia, el interés práctico–político y ético–económico. Liberar, desde la pedagógica freireana, es acto educativo ético–político. Es posibilidad de construcción de una “comunidad de comunicación y de vida histórico–posible” más justa, más racional. Mientras la miseria sea un hecho “la praxis de liberación filosófica y educativa se hace necesaria para pensar la miseria, para criticar y sospechar de argumentos en donde irresponsablemente se evita tomar a la miseria como tema preferente.” (Dussel, 1992: 104).

De este modo expresa Freire su posición:

El lenguaje del educador [...] tanto cuanto el lenguaje del pueblo no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos [...] a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador sea capaz de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente (Freire, 2002: 112).

4.6. Una praxis dialógica

La praxis de liberación como razón ético-crítica es el resultado del sentimiento de indignación que tiene lugar cuando se toma conciencia de la violencia social, institucional y cultural que se genera con la perversión estructural propia del estado de dependencia cultural que América Latina acarrea. Su inflexión fundamental es ética, en cuanto la preocupación normativa es la violencia social y la manera como el mismo discurso teórico se ocupa de disimular su razón de ser. A raíz de esta conexión y en la medida en que se descubre cómplice de la violencia y la dependencia, la función de la reflexión pedagógica deviene, a la par que trabajo teórico, trabajo de intervención e impugnación, así como también una ética que es acción política material y concreta. La alteridad negada ocupa un lugar central en la narrativa y es punto de partida para criticar toda imposición totalizante, pues dialoga desde las posibilidades concretas históricas y culturales. Por otra parte, es un proyecto pedagógico que somete a discusión la relación educador-educando, al proponer una educación real, cuyo contenido se encuentra en relación dialéctica con las necesidades del mundo en que se habita. Se inscribe en una praxis dialógica fundada en la obligación creada desde la intersubjetividad (Dussel, 2002:473) que permite imaginar que es posible un mundo donde se pueda vivir humanamente; en una esperanza como motivación, como alegría de vivir, como potencia de actuar ante un futuro posible mejor.

Freire, piensa y propone una educación concebida como praxis transformativa de la realidad que reconoce el acto de conocimiento en el hacer con otros y que se sostiene en la búsqueda, el descubrimiento, la acción y la reflexión. En este sentido el planteo freireano, va más allá de la premisa totalizante, propone una figura de educador como intelectual que no se pone por delante para decir una verdad, sino que su función consiste en luchar y denunciar las formas de poder. Su praxis es una práctica local y regional “no totalizadora” y lucha por una toma de conciencia junto con todos los que luchan por ella y no en retirada para esclarecerlos. De este modo con sus teorizaciones provee al campo educativo una caja de herramientas que opera como multiplicadora pero no se pretende totalizante, y cuida permanentemente de no hablar por los otros, sino que se propone hablar *con* los otros.

5. Formas otras de producción de conocimiento⁷⁹

Para indagar en una noción más amplia de la pedagogía de la liberación, sugiero en este capítulo retomar algunos de los presupuestos de Freire (1975) y analizarlos teniendo en cuenta el corpus teórico que provee el Proyecto Decolonial y los aportes de los debates sobre la interculturalidad (Cerutti Guldber, Roig, Walsh). Este planteo retoma nuevamente las nociones fanonianas referidas a poner en discusión qué se entiende por proceso de liberación, si *independencia* es *liberación*, si la descolonización necesariamente conlleva un proceso de transformación social y cultural respecto a las imposiciones coloniales; qué capacidad tienen los hombres y mujeres que viven estos procesos de hacerse cargo de la tensión humanización–deshumanización, alienación–desalienación.

Por lo antes dicho, en esta sección abordo como eje central los presupuestos del enfoque del *Proyecto Modernidad /Colonialidad* o *Proyecto Decolonial*. Este colectivo de intelectuales se plantea la posibilidad efectiva y real de “formas ‘otras’ de producción de conocimiento”. El propósito es poner en diálogo el pensamiento crítico de Freire con algunas de las discusiones que viene elaborando el Proyecto Decolonial en torno a la “colonialidad” y la “interculturalidad”. Tal como lo plantean los desarrollos teóricos realizados por este colectivo de intelectuales latinoamericanos la propuesta de Freire es un antecedente y una fuente ineludible de dicho proyecto.

En una primera instancia, analizo algunas fuentes conceptuales del pensamiento decolonial en América Latina (Fanon, Freire, Faletto, Cardozo, Quijano, Dussel). Luego presento las reflexiones de Arturo Escobar (2004) respecto de las líneas centrales del pensamiento “decolonial”, de Walter Mignolo (2006) y de Catherine Walsh (2009). Abordo algunos de los núcleos conceptuales de la teoría de la colonialidad del poder, de la experiencia histórica de la formación de la colonialidad, de la tensión entre la reoriginalización–resistencia–subversión y la represión–reabsorción cultural, desde el enfoque de Quijano (2003). En este análisis también tengo en cuenta el aporte de Dussel, quien asumiendo formas de “pensamiento otro”, en su texto “Sistema– mundo y transmodernidad” (2004), plantea la necesidad de realizar una crítica profunda a la modernidad, mediante la generación de un pensamiento alternativo que se haga cargo del problema de la globalización eurocéntrica–norteamericana. Desde su perspectiva, se hace ineludible dar respuestas desde un horizonte cultural más allá de la modernidad, de indagar en el impacto que la modernidad eurocéntrica ha tenido en “Nuestra América”.

Por último, analizo, teniendo en cuenta las marcas de la colonialidad y la liberación en América Latina, una reflexión sobre la interculturalidad (Dussel, Cerutti Guldberg y Walsh), lo que me permite entender que la pedagogía de la liberación forma parte del debate sobre la interculturalidad crítica y decolonial.

De este modo, entiendo que desde formas de “pensamiento otro” es posible enriquecer el debate actual sobre la pedagogía de la liberación pues la lógica del *corpus* teórico que proveen las nociones de sistema–mundo⁸⁰, modernidad/colonialidad y decolonialidad⁸¹ e interculturalidad, posibilita (de)construir y (re)construir el concepto de *educación liberadora*, además de abrir la pro-

⁷⁹ Avances de este capítulo fueron presentados en: Fernández Mouján, Inés. 2009. “Reflexiones pedagógicas. Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial”. En *Actas del Congreso Nacional y Surandino de Filosofía*. San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, del 9 al 12 de octubre de 2009.

blematización de la categoría referida y ahondar en el análisis del pensamiento eurocentrado, a fin de transformar sus contenidos en lo que se refiere al “sistema-mundo moderno/colonial”.

5.1. Fuentes conceptuales del proyecto decolonial

Ahora bien, tal como he planteado, el pensamiento crítico de Freire es un antecedente del proyecto decolonial, al igual que los aportes de la filosofía de la liberación, propuestos por Enrique Dussel, y algunas de las líneas centrales de la teoría de la dependencia, planteadas por Cardozo y Falletto y el concepto de colonialidad de poder de Quijano. Estas cuatro vertientes del pensamiento crítico latinoamericano son fuentes primordiales del proyecto decolonial y comparten un análisis integral y complejo de la realidad latinoamericana, que toma en cuenta la conflictividad, para realizar un pormenorizado estudio de la marca de la colonialidad en las relaciones sociales, educativas, culturales y económicas. Las cuatro propuestas irrumpen con un marco conceptual que deconstruyen la herencia colonial de los paradigmas académicos en las décadas del 60 y 70 del siglo XX, y denuncian la complicidad de la intelectualidad latinoamericana que, haciendo oídos sordos a la voz de los “condenados de la tierra”, refuerzan con sus desarrollos teóricos la hegemonía cultural, económica y política europea y norteamericana.

Desde el campo de la educación, las formulaciones de Freire en *Pedagogía del oprimido* aportan a la problematización del campo de la educación en el contexto de discusión latinoamericano, constituyendo un aporte sustancial al pensamiento crítico y a la pedagogía latinoamericana y del mundo en general. Tal como he señalado con detalle en capítulos anteriores, Freire pone el foco en el cuestionamiento sistemático a las formas miméticas que se presentan en el acto educativo, denunciando el manejo maniqueo de la educación colonial. En este sentido, realiza una analogía entre la relación opresor/oprimido y la relación maestro/alumno, mostrando que en la escuela se reproducen las relaciones injustas de producción tanto económicas, como sociales y culturales, pero no lo hace desde posiciones esenciales, sino que entiende que la educación es una *acción cultural liberadora* que asume la dualidad de la conciencia, y posibilita que la conciencia oprimida se libere de la conciencia opresora que en ella habita. Por eso, señala Freire que, en la experiencia histórica en que se construye la cultura del silencio, la conciencia dominadora es indiscutiblemente de dominio y tiene introyectado al opresor. “Como dice Fanon, el colonizado anhela ser como el colonizador” (Freire, 1969, citado en Torres Novoa, 1983: 17).

La filosofía de la liberación, por su parte, aporta más elementos para pensar el problema de la colonización. Dussel enfoca su crítica a la ciencia moderna y propone hacer de la filosofía una tarea política. Para ello, señala, es necesario “un método de la filosofía de la liberación, e intentar así proponer un modelo del proceso propio de su discurso crítico” (Dussel, 1996: 185). Así, entien-

⁸⁰ Noción acuñada en los años setenta por Immanuel Wallerstein (sociólogo norteamericano), quien trabajó durante los noventa junto a Aníbal Quijano (sociólogo peruano), este último colaborador activo del grupo de pensadores latinoamericanos que han tenido estrecha relación con la teoría de la dependencia.

⁸¹ Dice Mignolo: “... modernidad/colonialidad son categorías de matriz colonial de poder, pero la categoría de colonialidad amplía el marco y los objetivos del proyecto decolonial” (Mignolo, 2006: 85).

de que es posible filosofar desde los bordes, desde las naciones subdesarrolladas y dependientes, desde, en y con las culturas dominadas y coloniales, en una formación social, solo si no se imita el discurso de la filosofía del centro, si se descubre que es posible otro discurso. (p.207)

El aporte que Cardozo y Faletto (1969) plantean encuentra relación con los desarrollos antes citados, Desde un análisis integral, que identifica las variables tanto económicas, como políticas y sociales que condicionan el crecimiento, Cardozo y Faletto, insisten en la necesidad de estudiar las estructuras de poder y dominación que hay detrás de la de los países periféricos y de los países centrales. Para estos autores, hay que analizar, en efecto, cómo las economías subdesarrolladas se vincularon históricamente al mercado mundial y la forma en que se constituyeron los grupos sociales internos que lograron definir las relaciones hacia afuera que el subdesarrollo supone. Tal enfoque implica, según Cardozo y Faletto, reconocer que en el plano político-social existe algún tipo de dependencia en las situaciones de subdesarrollo, y que esa “dependencia empezó históricamente con la expansión de las economías de los países capitalistas originarios” (1969: 24). De esta manera, la dependencia plantea la existencia de “vínculos estructurales entre la situación de subdesarrollo y los centros hegemónicos” (1969: 28).

Como señalan Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010), la teoría de la dependencia considera que el subdesarrollo es producto de las relaciones de subordinación estructurales a las que han sido sometidos ciertos países en el proceso de desarrollo de otros. En suma, tal como señalan Cardozo y Faletto, “el reconocimiento de la historicidad de la situación de subdesarrollo requiere algo más que señalar las características estructurales de las economías subdesarrolladas (Cardoso y Faletto, 1969: 24).

Las reflexiones de Quijano son un aporte sustancial a las teorizaciones del Proyecto decolonial, primordialmente su concepto de “colonialidad del poder”, deudor del concepto de “colonialidad” propuesto por Immanuel Wallerstein, quien introduce la noción para problematizar la idea (moderna) de la igualdad entre los Estados del mundo, señalando que desde la colonización/colonialidad es claro que existen unos Estados con mayor poder que otros. Ello se pone de manifiesto, fundamentalmente, en las diferencias que se establecieron entre las metrópolis y sus colonias, lo que a su vez instauró un esquema mental que justificó y legitimó la desigualdad en el moderno sistema-mundo. Quijano entiende que colonialidad y modernidad son ejes del patrón mundial de poder capitalista, que se propaga al conjunto del mundo con la constitución de América. Su noción de “colonialidad de poder”, se sostiene en la siguiente premisa: las diferencias que se establecieron a partir de la conquista/colonización entre las metrópolis y sus colonias, instauraron un esquema relacional que justificó y legitimó la desigualdad en el contexto del sistema mundial, persistiendo como *colonialidad* más allá y más acá de la colonización. (2003)

En este marco argumentativo, puedo decir que estas elaboraciones sistemáticas en el campo de la pedagogía (Freire), de la filosofía de la liberación (Dussel), de la teoría de la dependencia (Cardozo y Faletto), junto con los desarrollos sobre la política de la liberación (Fanon⁸²), y los aportes desde la sociología (Quijano); constituyen un aporte conceptual a los enfoques teóricos desarrollados en

⁸² La influencia de Fanon en el pensamiento freireano y latinoamericano, que es un antecedente sustancial para el pensamiento decolonial, se ha desarrollado in extenso en el capítulo 3.

el seno del proyecto decolonial, y, por tanto, un antecedente de este pensamiento, dado que parten de una crítica al colonialismo y proponen poner en cuestión marcos conceptuales de raigambre eurocéntrica para pensar desde las fronteras del sistema.

5.2. El proyecto decolonial

En continuidad con la línea trazada y con la intención de ahondar aún más el debate y la crítica en torno al colonialismo y las huellas que dejó en las relaciones sociales, educativas, culturales y económicas analizo con mayor detenimiento algunos ejes del Programa Modernidad/Colonialidad.

En principio, cabe aclarar, como bien lo señala Alejandro De Oto:

El término pensamiento decolonial/descolonial remite a una serie de desarrollos conceptuales producidos en los últimos veinte años aproximadamente. Hay, por lo menos, dos posibles entradas a su trama y despliegue práctico. Por un lado, la entrada a los desarrollos relativamente recientes en la crítica de la modernidad desde la perspectiva de la colonialidad y, por otro, a la saga de pensadores, autores en general, que manifestaron en distintos momentos de los largos siglos que ocupan los procesos coloniales/imperiales visiones críticas de los mismos y modos de pensar alternativos. Ambas entradas son complementarias y se podría decir que, a partir de que el pensamiento decolonial se hace presente como una alternativa teórica y política, las prácticas resistentes a una modernidad eurocentrada comienzan a ser entendidas como parte de su génesis (De Oto, 2010: 1).

Los aportes que Escobar⁸³ presenta, me permiten ahondar en algunas de las referencias más importantes del proyecto decolonial, y, sobre todo, aclarar qué se entiende por “pensamiento decolonial”. En principio, puedo señalar que este es un enfoque que comprende una serie de planteos teóricos que buscan llevar adelante un proyecto intelectual crítico de la modernidad y de las perspectivas “intramodernas”. Dicho de otra manera, se trata de un movimiento de “pensamiento crítico” que recoge las elaboraciones conceptuales del “Programa de Investigación de Modernidad/Colonialidad Latinoamericano” (Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, 2007) e invoca una epistemología, un sujeto y un proyecto político que cuestionan los modelos eurocéntricos del conocimiento. A este colectivo intelectual Escobar lo denomina “Programa de investigación de modernidad/colonialidad” y, según el autor, se caracteriza por una serie de desplazamientos/problematizaciones en formas dominantes de comprender la modernidad (desde perspectivas históricas, sociológicas, culturales, pedagógicas y filosóficas).

Este programa está integrado, principalmente, por intelectuales latinoamericanos que provienen de distintas disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades. Cuando se traza la genealogía del pensamiento decolonial, se destacan como sus principales antecedentes teóricos y marco de referencia la teoría de la dependencia (Faletto y Cardoso); la pedagogía de la liberación (Paulo Freire); la sociología de la liberación (Fals Borda); y la teología y la filosofía de la liberación

⁸³ Antropólogo colombiano.

(Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo). Todas estas elaboraciones críticas fueron producidas en Latinoamérica desde la década del 60 en adelante.

Además de recoger estos aportes, el programa se remite a los desarrollos teóricos realizados por Quijano, Immanuel Wallerstein y Dussel, y reivindica y retoma la obra de Fanon, en la que encuentra un marco ineludible para pensar la descolonización en términos políticos y culturales, dado que Fanon instala como ningún otro intelectual lo hizo antes, la discusión y la crítica a las estructuras sociales establecidas desde la matriz colonial. Además, entre otras referencias del proyecto decolonial, se encuentran los debates modernidad/posmodernidad de los 80 y los estudios culturales en auge durante la década siguiente. Hay que señalar que este proyecto intelectual ha establecido un diálogo fecundo con los estudios poscoloniales, los estudios de la subalternidad de India y la teoría feminista chicana: todas estas posiciones críticas de las narrativas de la modernidad eurocentrada (Escobar, 2003: 53).

En primer término, sitúo algunas referencias más importantes del proyecto decolonial y qué se entiende, dentro mismo, por pensamiento decolonial. Para ello, tengo en cuenta los aportes llevados a cabo por algunos de los referentes más destacados del proyecto decolonial: Arturo Escobar, Walter Dignolo y Catherine Walsh. Como he señalado, la intención manifiesta de estos autores es iniciar una crítica al pensamiento eurocentrado y proponer que es posible transformar los contenidos del mismo en lo referido al “sistema-mundo moderno/colonial”. Tal como señala Escobar, esta corriente intelectual no constituye la única modalidad de conceptualización crítica elaborada desde la región. No obstante, los diferentes académicos e intelectuales asociados con la configuración y consolidación de este pensamiento decolonial buscan contribuir e intervenir generando un “paradigma otro”. De esta manera, se proponen hacer posible la transformación no solo de los contenidos, sino también de los términos y las condiciones de los diálogos que se han establecido en torno de la problemática del sistema-mundo moderno/colonial y sus diversas articulaciones locales. Ahora bien, tal como se ha señalado en anteriores desarrollos, el fenómeno de la modernidad política comportó una visión secular y universal de lo humano. Si se quiere crear un pensamiento alternativo, se hace necesario asumir el conflicto que se produce, porque no hay manera sencilla de prescindir de esos universales para pensar la modernidad política y las cuestiones de las ciencias sociales y humanas. Por ende, propone Escobar, se torna sustancial reflexionar sobre el “efecto Giddens”⁸⁴, ya que este autor entiende que la globalización es la radicalización de la modernidad. Esta premisa, continúa Escobar, parece tener una influencia importante en los trabajos teóricos actuales de modernidad y globalización. Pero como señala, Escobar, el camino que recorren los intelectuales del proyecto modernidad/colonialidad cuestiona estos presupuestos según los cuales la historia del planeta se explica por y desde las dinámicas de la modernidad europea. Es decir, sospechan de aquellas afirmaciones que plantean que no hay un fuera de la modernidad, pues todas las historias se explican desde una única experiencia lineal evolutiva, que se emplea como parangón universal. Y se proponen la construcción de un proyecto alternativo al que encarna esta modernidad. Sostienen que no es posible pensar un proyecto político, si no se reflexiona en las fronteras de la modernidad. El giro decolonial, dice Escobar (2003), es un pensa-

⁸⁴ Con esta expresión, Escobar se refiere a que el triunfo de lo moderno subyace y se ha vuelto universal (Escobar, 2003).

miento que desnaturaliza la matriz colonial del poder y que abarca e incluye la metafísica occidental, que critica la historia pensada en forma lineal, esto es, que discute con la versión única de la historia. Es un pensamiento crítico que piensa desde los bordes de las estructuras políticas y económicas, entendiendo que más allá de la totalidad (sistema) hay una salida, que otros mundos son posibles. No obstante, es importante advertir que, para este colectivo de intelectuales, tomar posición por la diferencia colonial no es una garantía para asumir proyectos decoloniales, si es condición de posibilidad; por eso, simplificar los análisis, moralizar el discurso o arrogarse una verdad esencial no contribuye a crear *formas otras* de pensamiento, sino que, al contrario, contribuye a afianzar las lógicas coloniales. (Escobar, 2003)

Volver sobre el tema de la modernidad, para este proyecto, es un tema político y, en consecuencia, se hace necesario poner en cuestión la afirmación que sostiene que la globalización implica la universalización y radicalización de la modernidad. En relación con ello, Escobar señala que esta proposición conlleva la expulsión de la alteridad radical, en tanto son reducidas todas las culturas y las manifestaciones de la historia. “No sólo la alteridad radical es expulsada por siempre del ámbito de posibilidades, sino que todas las culturas y sociedades del mundo son reducidas a ser la manifestación de la historia y cultura europea” (Escobar, 2003: 57).

Por otra parte, para Mignolo, el giro decolonial surge de la *diferencia colonial*, es decir, de todo aquello que el pensamiento único redujo al silencio, a lo superado, a lo no existente; es, según palabras de este autor, un giro hacia un *paradigma otro*, y emerge desde la fundación misma de la modernidad/colonialidad⁸⁵, como crítica al paradigma europeo racionalidad/modernidad, al cual deconstruye, para hacerle frente a la idea y perspectiva de totalidad, que, en su forma instrumental, malogró las promesas liberadoras de la modernidad. Por ello, el giro decolonial se propone la crítica a la colonialidad del poder y sus consecuencias en el saber y el ser. Ya no se trata de encontrar la verdad, sino de ir a la memoria colonial, a las huellas de la *herida colonial*, para tejer un pensamiento decolonial, una trama que conduzca a la construcción de otras verdades cuyo sostén no es el “ser”, sino la “colonialidad del ser”. Como dice Mignolo (2006), es un pensamiento que presupone siempre la diferencia colonial y que se abre a nuevas formas de vida y de libertad en el más amplio sentido de la palabra. En este aspecto, lo que busca cuestionar el pensamiento decolonial son los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico asociados al eurocentrismo y a la modernidad. De modo que análisis crítico planteado por el proyecto decolonial sostiene que la modernidad/colonialidad y la globalización deben ser entendidas como una perspectiva geohistórica y crítica latinoamericana, cuyo objetivo es trabajar nuevas formas de análisis, criticando los sistemas de pensamiento (eurocéntrico) ya establecidos, desnaturalizando la matriz colonial de poder que abarca, tal como lo señala Mignolo, “la regionalidad de la metafísica occidental” (2006: 10).

El pensamiento decolonial busca articular tradiciones y modalidades de pensar que han estado subalternizadas, silenciadas por la colonialidad del poder, pues se trata de un proyecto que procura establecer una relación fructífera y duradera con el pensamiento producido desde la “diferencia colonial” en la región de la América Latina y el Caribe. De ahí que no sea un pensamiento

⁸⁵ Es por eso que se tiende a escribir modernidad/colonialidad, puesto que la barra (/) indica, precisamente, la relación de constitución mutua de los dos términos.

que propone lo nuevo, sino que, en todo caso, irrumpe con la novedad de recuperar formas de reflexión que han quedado suprimidas por la modernidad/colonialidad; en otras palabras, es un enfoque que se reconoce, por un lado, heredero de los movimientos anticoloniales en América Latina y el Caribe, África y Asia, pero también atravesado por los ideales eurocéntrico, rescatando de este último la potencialidad para pensar y producir conocimiento y prácticas desde los bordes del sistema. Por otra parte, como señala Mignolo, esta corriente intelectual se inscribe dentro de un “pensamiento de frontera” y/o “epistemologías de frontera”; de allí que este grupo busque intervenir en la discursividad de las ciencias sociales y humanas, creando otro espacio para la producción de mundos y conocimientos de *otro modo*. Con este concepto, “pensamiento de frontera”, Mignolo alude al conocimiento que se sostiene en la relación entre los conocimientos subalternizados y el conocimiento universalizado-europeo. Para el autor, es un movimiento que opera de mediador entre el conocimiento eurocentrado y el pensamiento construidos dentro de las historias modernas coloniales, y que está ligado a la diferencia colonial. Este *pensamiento fronterizo* se propone poner en cuestión y contaminar el pensamiento dominante con otros modos de pensar y de actuar, en definitiva, con otras historias. Su interés es darle historicidad a prácticas e ideas desde América Latina, y por eso, apunta a la necesidad de generar un conocimiento que, asumiendo la historia, la tradición, las formas subalternizadas de conocimiento, enfrente al colonialismo de la epistemología eurocentrada, para que sea posible un “pensamiento otro”, que vaya “más allá de las categorías creadas e impuestas por la epistemología occidental” (Escobar, 2003: 66). Como integrante del proyecto decolonial, Mignolo busca cambiar los términos, para, de este modo, poder confrontar las críticas que surgen en el seno mismo del sistema colonial/capitalista con las que emergen desde la diferencia colonial, que constituyen el pensamiento frontera, rompiendo de esta manera con el pensamiento eurocéntrico como única perspectiva epistemológica. Desde la crítica al colonialismo se instala la idea de que todo conocimiento está situado histórica y geopolíticamente. Asimismo, se pone en cuestión la pretensión europea de un conocimiento fundado en un sujeto sin historia, sin relaciones de poder, es decir, un conocimiento “desde ningún lugar”, una razón deslocalizada.

En sintonía con Escobar y Mignolo, Walsh acuerda en la posibilidad de construir un “paradigma otro”. Se refiere a un pensamiento alternativo que “busca conectar formas críticas de pensamiento no sólo en América Latina sino con otros lugares del mundo donde la expansión imperial/colonial y la colonialidad misma niegan la universalidad abstracta del proyecto moderno y apuntan a modos de pensar, ser y actuar distintos” (Walsh, 2005: 21). En articulación con lo antedicho, Walsh toma como eje central de sus preocupaciones la problemática de la interculturalidad, dado que es su interés poner en escena una perspectiva crítica de esta temática, que se encuentra enlazada con una pedagogía y una praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la decolonialidad (Walsh, 2009: 2).

Ahora bien, para profundizar aún más la propuesta del pensamiento decolonial, creo necesario visitar el concepto de *colonialidad*, que ha sido abordado de manera sintética en el capítulo dos, dado que es uno de los conceptos articuladores de la propuesta decolonial, pues, como se an-

ticipaba, con esta noción se alude a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo, que emerge como resultado del colonialismo moderno y que perdura, incluso, una vez que la relación de sometimiento explícito desaparece. Es un patrón de poder que estructura el sistema-mundo, donde el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los territorios y las poblaciones del mundo son jerarquizados y gobernados para la producción y distribución de la riqueza. Desde la perspectiva de Quijano, el colonialismo ha sido una de las experiencias históricas constitutivas de la colonialidad, pero esta no se agota en el colonialismo, sino que incluye otras tantas experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente. Una vez que concluye el proceso de colonización, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. En este sentido, la colonialidad estructura el sistema-mundo, al respecto Escobar dice: “... un modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacios y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos” (Escobar, 2003: 62).

De otro modo, pero en sintonía con el planteo de Quijano, Dussel plantea que la colonialidad constituye el “lado oscuro” de la modernidad. Diferenciándose de muchos teóricos de la modernidad que sostienen que el colonialismo es un momento superado, para Dussel (del mismo modo que para el proyecto decolonial), la modernidad se encuentra indisolublemente asociada a la colonialidad. En otras palabras: no hay modernidad sin colonialidad; y, a su vez, la colonialidad supone la modernidad. Por eso, Restrepo y Rojas observan que: Quijano y Dussel afirman que se trata de una relación de “co-constitución”. Modernidad y colonialidad son las dos caras de una misma moneda, en tanto una no puede existir sin la otra. Esta asociación de ambos vocablos deja al descubierto una determinada operatoria de la representación impuesta por la colonización europea. Esta radica en que, si alguien es definido como moderno, al mismo tiempo eso implica que otro “no es” moderno. El “nosotros moderno” implica un “no-nosotros”, un otro “no-moderno.” (Restrepo y Rojas, 2010: 10, las comillas son del original).

5.3. Colonialidad del poder y subversión cultural: dos términos de la conversación

Como ya he planteado, la colonialidad persiste y permanece más allá de la colonización. Tanto Wallerstein como Quijano sostienen, en coincidencia con la línea argumental de Dussel y en relación con el concepto de “Europa”, que América es también una invención, tal como señala Quijano, América:

...“fue el acto constitutivo del moderno sistema mundial. Una economía mundo capitalista no hubiera tenido lugar sin América” (1992: 583). La americanidad, “fue la erección de un gigantesco escudo ideológico al moderno sistema mundial. Estableció una serie de instituciones y maneras de ver el mundo que sostenían el sistema, e inventó todo esto a partir del crisol americano” (1992: 586). Las características de la americanidad son cuatro, una de las cuales es la colonialidad; las otras son: la etnicidad, el racismo y la idea de novedad misma (1992: 584). (Quijano, 1992 en Restrepo y Rojas, 2010: 77).

Quijano, Dussel y Wallerstein coinciden en que la conquista de América fue condición de posibilidad para la constitución del moderno sistema-mundo. Para estos pensadores, el descubrimiento de América dio lugar a la imposición de un sistema jerárquico de clasificación de poblaciones, articulado sobre la idea de raza, y a formas de control del trabajo y sus productos. Para Quijano, la colonialidad y la modernidad son ejes del patrón mundial de poder capitalista, que se propaga al conjunto del mundo con la constitución de América. En palabras del autor:

... la colonialidad se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo [...] y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Quijano, 2000: 342).

La modernidad implica, entonces, un particular universo de relaciones intersubjetivas de dominación, de hegemonía eurocentrada, que funde las experiencias del colonialismo y las de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, puesto que esta clasificación racial/étnica va dando forma a las nuevas identidades societales de la colonialidad (diferencia colonial). En efecto, el sistema de clasificación opera sobre sujetos y territorios. También resulta importante señalar que la noción de colonialidad del poder implica tres ideas centrales: poder como red de relaciones, heterogeneidad estructural y totalidad. Respecto de la primera noción, Quijano sostiene: “Tal como lo conocemos históricamente, a escala societal el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación /conflicto” (Quijano, 2000: 345).

Pero Quijano busca ir “más allá” de los planteos sobre el poder realizados por el liberalismo y el marxismo clásico, porque cree, por una parte, que ambas visiones son mecanicistas y, por consiguiente, no entienden el poder en su heterogeneidad, y por otra parte, que los análisis de estas corrientes carecen de historicidad. Para Quijano, en la noción de poder se encuentra implícita la idea de “heterogeneidad estructural”. El autor entiende que existe un patrón de poder que articula los diferentes elementos que constituyen la sociedad, sin implicar un reduccionismo o simplificación. Las determinaciones del patrón de poder, como señala Quijano, no pueden ser ni unilineales, ni unidireccionales: son heterogéneas, discontinuas, inconsistentes, conflictivas (Quijano, 2000: 351).

Según Quijano, si existe un elemento que permite entender la permanencia de una determinada formación social a través del tiempo, ese es el poder; pero no un poder en abstracto, sino un poder que opera en relaciones concretas. Es decir que no es posible comprender el modo en que existe una determinada formación social y la manera en que opera el poder que la configura, si no se analizan las formas históricas en que se dan las relaciones de dominación/explotación/conflicto que articulan las disputas en sus diversos ámbitos, y si no se tiene en cuenta la heterogeneidad de relaciones de determinación que definen su comportamiento. Del análisis de Quijano se sigue que el poder no es unilineal, ni algo dado, imposible de cambiar. Por otra parte, tanto la estructura como el ejercicio del poder incluyen la heterogeneidad, en tanto el poder, concebido como “totalidad”, está constituido por una trama de relaciones entre elementos heterogéneos, lo que hace que ninguno de sus patrones sean determinantes, sino ejes de articulación.

En este sentido, la colonialidad del poder es un espacio geopolítico en el que se teje una malla de relaciones sociales articuladas, básicamente, en función de la disputa por el control de ámbitos de existencia social:

[...] (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (Quijano, 2000: 345).

Este patrón de poder, señala Quijano, se configuró de la siguiente manera: se organizó sobre la idea de raza; se definió la nueva identidad de los colonizados; se realizó una clasificación social en América, fundada en la distribución de las identidades sociales; se impuso un patrón de poder racializado: jerarquización, desigualdad, reproducción de nuevas identidades (europea y no-europea); se crearon instituciones y mecanismos de dominación que preservaran el nuevo fundamento histórico de clasificación social; se denominó a las poblaciones como campesinas, nómades e iletradas; se les impidió a los pueblos colonizados objetivar sus imágenes y símbolos; se los obligó a abandonar sus prácticas de relación con lo sagrado; se explicitó la conflictividad como un rasgo necesario y permanente, y se estableció el antagonismo histórico entre europeos o blancos, por un lado, e indios, negros y mestizos, por otro.

Lo que está en debate en la propuesta de Quijano es la forma de entender la relación entre el todo y las partes, y la posibilidad de descifrar las causas que permiten la existencia del todo a través del tiempo, a pesar de la heterogeneidad de sus partes. Es decir que no es posible comprender el modo en que existe una determinada formación social y la manera en que opera el poder que la configura, si no se analizan las formas históricas en que se dan las relaciones de dominación/explotación/conflicto que articulan las disputas en sus diversos ámbitos, y si no se tiene en cuenta la heterogeneidad y la discontinuidad de las relaciones sociales. Estas formas de determinación se comportan en una orientación general, pero no de manera unilineal, ni unidireccional, ni unidimensional, sino en acciones múltiples, heterogéneas y de lógicas de fuerza conflictivas. Con esta idea no desaparece la totalidad, sino que se la concibe como una articulación de heterogeneidad y discontinuidad, y los procesos históricos de cambio no son una transformación de la totalidad por otra equivalente, sino que “cada elemento de una totalidad histórica es una particularidad y, al mismo tiempo, una especificidad, incluso, eventualmente, una singularidad” (Quijano, 2000: 355).

Por otra parte, para una mayor comprensión de esta afirmación, es necesario hacer referencia a la distinción de Quijano entre las ideas de *identidad* y *clasificación social*. Al respecto Restrepo y Rojas (2010) señalan que, para Quijano, es posible que se den procesos de formación de identidades, sin que ello implique necesariamente el planteamiento de un conflicto frente al patrón de poder existente. O sea que la formación de identidades colectivas o individuales no supone necesariamente proyectos políticos alternativos o algún tipo de cuestionamiento al poder (Restrepo y Rojas, 2010:76). En palabras de Quijano: “Desde nuestra perspectiva, sólo los procesos de subjetivación cuyo sentido es el conflicto en torno de la explotación/dominación, constituye un proceso de clasificación social” (2000:371),

Al respecto señalan Restrepo y Rojas, que Quijano:

[...] diferencia entre procesos de subjetivación y clasificación social: solo aquellos procesos de subjetivación relacionados con el conflicto entorno a la explotación/dominación pueden cons-

tituir procesos de clasificación social. Y solo el trabajo, el género y la raza constituyen las instancias en las cuales se tejen tales conflictos (Quijano, 2000:371)⁸⁶. La clasificación social es una relación de lucha, de disputa frente al patrón de poder, heterogéneo, discontinuo y conflictivo, del capitalismo y no basta con la constitución de un sujeto colectivo que se identifica en relación con uno de estos ámbitos de la vida social; sobre todo si continua concibiéndose como separado de los otros ámbitos y luchas por el control del poder (Restrepo y Rojas, 2010: 76).

Así es como la *clasificación social*, para Quijano, es una relación de lucha frente al patrón de poder. Lo que resulta de ello es que no basta con la constitución de un sujeto colectivo que se identifique en relación con uno de estos ámbitos de la vida social, dado que generalmente esta identidad se concibe separada de los otros ámbitos y luchas por el control del poder. Así presenta Quijano la situación en América Latina y el Caribe:

[...] desde siempre en su historia está planteado el conflicto entre tendencias que se dirigen hacia una reoriginalización cultural y otras de represión contra ellas o de reabsorción de sus productos dentro del poder dominante en la sociedad. Este conflicto impregna nuestra más profunda experiencia histórica, porque no solamente subyace en la raíz de nuestros problemas de identidad, sino que atraviesa toda nuestra historia, desde el comienzo de la constitución de América, como una tensión continua de la subjetividad, donde el carácter del imaginario y de los modos de conocer y producir conocimiento es una cuestión siempre abierta (Quijano, 2001: 117).

En el contexto de la colonialidad del poder, las poblaciones dominadas de todas las nuevas identidades fueron también sometidas a la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, sobre todo en la medida en que algunos de sus sectores pudieron aprender la letra de los dominadores. Así, con el tiempo largo de la colonialidad, que aún no termina, las poblaciones ("india", "negra" y mestiza) fueron sometidas a la hegemonía de lo eurocéntrico, como modo de conocer que se fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática, en particular, respecto de las relaciones con el mundo (Quijano, 2001: 124).

Según Quijano, desde la conquista europea de los territorios americanos, el conflicto entre la tendencia a la reoriginalización cultural y la represión o reabsorción de los productos culturales dentro del poder dominante impregna profundamente nuestra experiencia histórica. Este conflicto es constitutivo de nuestra subjetividad latinoamericana, de nuestro modo de conocer y de producir conocimiento. Precisamente, se trata de una tensión constitutiva de la subjetividad, de los modos de conocer y de producir conocimiento en América Latina. Para Quijano, la fuerza y la resistencia operada por el movimiento de reoriginalización se sostuvo de manera permanente, aunque no logró establecerse como un patrón, quedando subsumido en la colonialidad del poder.

⁸⁶ Ahora bien, estas tres instancias no son equivalentes ya que "de las tres instancias es el trabajo, esto es, la explotación/dominación, la que se ubica como el ámbito central y permanente. La dominación hace posible la explotación y no se la encuentra, sino muy raramente, actuando por separado. Las otras instancias son, ante todo, instancias de dominación, ya que la explotación sexual, específicamente, es discontinua. Esto es, mientras que la relación de explotación/dominación entre capital-trabajo es continua, el mismo tipo de relación varón-mujer no ocurre en todos los casos, ni en todas las circunstancias; no es, pues, continua. Asimismo, en la relación entre "razas" se trata, ante todo, de dominación" (Quijano, 2000: 371).

En los últimos años, principalmente a partir de los 70, el patrón de poder mundial se ha afirmado de tal forma que "... la estructura financiera y comercial tiende a ser más integrada que antes, con la formación de un bloque central de poder que aparece como la autoridad de todo el orden mundial. A esto se llama globalización" (Quijano, 2001: 118).

Pero, tal como señala Quijano, este movimiento, esta reconcentración del poder, no afecta de modo uniforme, sistemático y coherente a todos los países, puesto que, tal como ya se dijo, el ejercicio del poder es heterogéneo, contradictorio y conflictivo. Entonces, si bien la concentración económica, militar y política actual es la otra cara de la fragmentación, de la desintegración, de "la des-estructuración, sobre todo, en el mundo del trabajo" (Quijano, 2000: 119), esta globalización también incluye las relaciones de lucha de los explotados y dominados del mundo. Por eso, es posible hablar de un nuevo escenario, de un nuevo tiempo, marcado por conflictos sociales globales, que intensifica el proceso de "reoriginalización". Así, se puede observar, por un lado, la cara de la civilización capitalista global, y por otro, la de la diversidad, esto es, la heterogeneidad de experiencias culturales que circulan por las mismas vías de comunicación global.

La vergüenza por la propia cultura, la simulación de lo ajeno y la *mímesis* operaron como patrón de disciplinamiento social, pero al mismo tiempo como aquello que había que desobedecer y subvertir. En poco tiempo, los pueblos conquistados se apropiaron de las artes, la música y la cultura de los conquistadores, y la reoriginalización fue una vía posible de subversión de los patrones de poder impuestos. Por eso, señala Quijano: "... los dominados aprendieron, primero, a dar significado y sentido nuevos a los símbolos e imágenes ajenos, y después a transformarlos y subvertirlos por la inclusión de los suyos (2001: 125).

Sin embargo, sostiene Quijano, la subversión del poder no produce por sí sola patrones alternativos, aunque sin ella no es posible ninguna alternativa, en tanto la subversión es condición de posibilidad para que la novedad, para que lo alternativo, acontezca. Pero solo si la subversión del poder se sostiene y es drástica, será posible, luego, una redistribución democrática de la autoridad y de los elementos culturales. Si, en cambio, la subversión es derrotada, la consecuencia será que los elementos que la constituyen serán apropiados por el poder hegemónico y devueltos "... como originales de sus dominadores, esto es, mutados en instrumentos de dominación" (Quijano, 2001: 129).

5.4. Del concepto de transmodernidad y sus aportes al debate

En complementariedad y en diálogo con el pensamiento de Quijano, Dussel, desde un enfoque filosófico, plantea la necesidad de realizar una crítica profunda a la modernidad, asumiendo la generación de un pensamiento alternativo que se haga cargo del problema de la globalización eurocéntrico-norteamericana. Para este autor, es ineludible dar respuestas desde un horizonte cultural más allá de la modernidad, e indagar en el impacto que la modernidad eurocéntrica ha dejado en "Nuestra América". Pues esta impacta en las distintas culturas, y produce, destaca Dussel, respuestas variadas y renovadas, desde un horizonte cultural que va más allá de la modernidad impuesta. Frente a este escenario, propone un "pensamiento otro", la "transmodernidad" como nue-

va interpretación crítica del fenómeno moderno. La transmodernidad, para Dussel, implica afirmar que la modernidad no es un fenómeno estrictamente europeo, sino global, del que todos participan, y que este estar *más allá* es una narrativa que ubica en la exterioridad para contar lo no contado como momentos culturales situados fuera de la modernidad. Afirmar, entonces, que la modernidad/colonialidad operó con la exclusión de lo “no europeo” como criterio civilizador es tarea ineludible para proponer un pensamiento desde la exterioridad, más allá del mundo y del ser (Dussel, 2004: 221). Desde este enfoque, la transmodernidad es un punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, ignoró; alteridad opacada, salvaje, incivilizada, negra, india. Esta noción de transmodernidad asume como principio sustantivo la “razón liberadora”. La transmodernidad, de este modo, denuncia la exclusión por parte del colonialismo de la mayoría de la humanidad, y muestra que, a pesar de la negación, las mayorías resisten y tienen un altísimo potencial de invención. Como se dijo, el “más allá (trans)” indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que ella excluyó, negó, ignoró como insignificante, sin sentido, bárbaro, “diversos nombres puestos a lo no humano, a lo irre recuperable, a lo sin historia, a lo que se extinguirá con el avance arrollador de la civilización” (Dussel, 2004: 222). El punto de partida es un filosofar que toma otros temas y llega a distintas conclusiones recreando la opresión en liberación, a través de un método diverso para el siglo XXI. Discute con la pretensión homogeneizadora de la globalización capitalista actual y de su cultura pretendidamente universal y se propone aprovechar lo mejor de la revolución tecnológica, para ponerla al servicio de mundos culturales diferentes, antiguos y actualizados, con tradiciones propias y creatividad ignorada (Dussel, 2004: 223).

5.5. Locus de enunciación compartida

Tal como he señalado, la pedagogía de la liberación denuncia las marcas coloniales en la educación, comparte su locus de enunciación con Fanon, el pensamiento decolonial, la filosofía de la liberación de Dussel y la noción de colonialidad del poder de Quijano, pues todas estas teorizaciones participan desde los bordes, en una actitud de sospecha. Todas ellas escudriñan de manera sostenida en las huellas modernas-eurocentradas e incluyen en su agenda la cara negada de la modernidad. Desde este *no-lugar* sugieren caminos alternativos posibles en donde poner en cuestión, desde la exterioridad, los supuestos epistémicos que constituyeron la hegemonía europea. En un intento por bosquejar un paradigma otro de pensamiento crítico y analítico, sus propuestas contienen formas de pensamiento emergente asentadas en la experiencia, marcadas por la colonialidad, y se propone denunciar el agotamiento del proyecto moderno. Su locus de enunciación piensa el conocimiento como geopolítica, como lugares de memoria, historia, dolor, lenguas que ya no son lugares de estudio, sino de pensamiento, lugares epistémicos. Como afirma Mignolo, se conecta con:

[...] una experiencia histórica común: el colonialismo; y por un principio epistémico que ha marcado todas sus historias: el horizonte colonial de la modernidad. Esto es, la lógica histórica impuesta por la colonialidad del poder (2003: 23).

Se trata de pensar, discutir, reflexionar acerca de las diferencias coloniales y las diferencias culturales, dado que negarlas es enmascarar la injusticia para ocultar la colonialidad del poder. En este sentido propongo a la pedagogía de la liberación como *paradigma otro*, porque no pretende transformar la diferencia colonial en objeto de estudio, sino que se hace cargo de la exterioridad interpelante. Además, entiende que el oprimido encarna una posición políticamente privilegiada, como condición de posibilidad para el proceso de liberación, siempre y cuando comprenda y asuma su situación histórica particular, adquiera conciencia del lugar que ocupa en las estructuras sociales y la experiencia histórica que hace posible la situación de dominación. Por ello, la pedagogía de la liberación es condición de posibilidad de la liberación no solo del oprimido, sino también del opresor, ya que es el oprimido quien puede asumir su condición de sometimiento y la posibilidad de liberación, en pos de transformar el mundo injusto en que vive. Es él quien puede, a partir de asumir la dualidad que encarna, recuperar su humanidad perdida, porque el opresor que explota y violenta en razón de su poder no tiene la fuerza de la liberación (Freire, 2002: 33). Freire entiende que la liberación, como búsqueda del oprimido, solo es posible por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Y esta lucha, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores, incluso cuando esta se revista de la falsa generosidad, de la falsa caridad que mira de afuera la mano abandonada, vencida y trémula de los “desharrapados del mundo” (Freire, 2002: 34). Pero, además, como pensamiento fronterizo, grita desde “el rumor de los desheredados de la modernidad, aquellos para quienes sus experiencias y sus memorias corresponden a la otra mitad de la modernidad, esto es, a la colonialidad” (Mignolo, 2003: 27). En efecto, la educación liberadora pensada en estos términos se propone la toma de conciencia y el análisis de la colonialidad del poder, del dispositivo de reproducción de la diferencia colonial y, al mismo tiempo, una crítica al lugar epistémico de enunciación que describe y legitima un poder atravesado por la dominación, el conflicto y, primordialmente, por la idea de raza -como sostiene Quijano-, por la clasificación de los seres humanos en una escala de inferior a superior. Entonces, estoy planteando una pedagogía crítica que surge desde la subalternidad colonial, que no ignora el pensamiento de la modernidad, pero no se somete a él, es una pedagogía que entiende que la educación es una práctica que no es instrumento del educador, sino que es una cointencionalidad. Como sostiene Freire, ambos, educador y educando son sujetos del acto educativo, de su descubrimiento, del conocimiento y de la recreación de este.

5.6. El problema de la interculturalidad

Otra discusión central en estos pensamientos es la cuestión de “lo intercultural”, que hoy recorre diferentes caminos relacionados con debates sobre comunicación, ciudadanía, filosofía y educación, entre otros. Es decir, la conceptualización de la “interculturalidad” recoge la preocupación contemporánea y el análisis de las implicaciones políticas de los discursos sobre la diversidad y la diferencia cultural, sus usos sociales, académicos y políticos, y su institucionalización en las políticas de Estado, en organismos multilaterales y en las organizaciones sociales. En este apartado se

presentan, en primer lugar, las inquietudes de la filosofía latinoamericana, desde un enfoque intercultural crítico –sobre la base de los desarrollos de Cerutti Guldberg, Dussel y Arturo Roig–; en segundo lugar, desde la propuesta de Walsh sobre la interculturalidad, su relación con la “colonialidad del poder” y el “pensamiento fronterizo”, y, finalmente, se exponen algunas reflexiones en torno a “la interculturalidad” en la educación.

El interés es, por un lado, contribuir a la comprensión de la compleja coyuntura en la que se encuentra la educación actual. Para ello se tiene en consideración, en forma más específica, la operación del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional, como dispositivos de poder que permiten la permanencia y el fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial, la que analizaré aquí a partir de la perspectiva de la colonialidad. Pero, por otro lado –tal como se señaló en el inicio del capítulo–, es aún más central el interés por poner en escena un aspecto crítico de la interculturalidad, ya que tal enfoque se encuentra enlazado con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la decolonialidad (Walsh, 2009: 2). En principio, entonces, se puede señalar que el concepto de “interculturalidad” que se presenta recupera la matriz de la antropología cultural y de la filosofía intercultural, y realiza sus reformulaciones hermenéuticas con los aportes de la filosofía de la liberación latinoamericana, que introduce en el debate los nombres del “otro” y rescata de manera crítica la noción de “identidad”. Ahora bien, la idea de identidad⁸⁷, por una parte, es una noción central en el debate sobre la “interculturalidad”, y por otra parte, constituye un *leitmotiv* del pensamiento latinoamericano. Esta preocupación proviene de las preguntas: qué soy, qué soy y cuál es mi cultura; cuál es el papel que me corresponde en la historia; qué elementos distinguen a una cultura de otra. Estos interrogantes recorren históricamente las preocupaciones del pensamiento latinoamericano, y hoy se reactualizan frente al fenómeno de la globalización. Las respuestas a estas preguntas adquieren diferentes matices, como producto de una globalización homogeneizante que convive con “virulentos reclamos nacionalistas y demandas de reconocimientos étnicos” (Cerutti Guldberg, 1998: 132). De ahí que se puede decir que “identidad” hoy se dice de muchas maneras y, por ende, se hace necesario asumir la historicidad de este concepto.

En este punto, cabe efectuar una distinción entre *identidad ontológica* y la de *identidad histórica*. La primera de ellas responde, como señala Cerutti Guldberg, a un pensamiento conservador que la entiende como algo dado e imposible de cambiar. En nuestra historia, esta aparece en los siguientes binarismos: civilización/barbarie, ciudad/campo, cultura/ignorancia, entre otros. La noción de identidad histórica “concibe al ser como siendo”, es decir, en su carácter procesual. De esta manera, se procura poner de manifiesto los recursos y discursos de las élites criollas que pretendieron hegemonizar un relato único de identidad –el que mejor representaba sus intereses– como algo dado de suyo, acabado e indiscutible, en nombre del cual se ha exterminado y sometido a gran parte de la población nativa y negra.

Como advierte Cerutti Guldberg:

⁸⁷ Este concepto se ha insinuado ya en el capítulo dos y se retomará nuevamente en el capítulo seis en referencia clara a la identidad cultural, concepto nodal de los desarrollos poscoloniales y de la subalternidad.

La comparación entre estas dos manifestaciones históricas [...] muestra que la identidad es una categoría que incluye cierta especialidad en su misma concepción. Hay una permanente alusión a un “dentro” y un “fuera” siempre figurados [...]. En la comunidad originaria los de dentro son siempre distinguibles de los de fuera, y esta proveniencia espacial o geográfica sobrecarga de valoraciones positivas o negativas a los individuos (Cerutti Gulberg, 1998: 138).

Siguiendo esta línea argumental puedo afirmar que este concepto de identidad es recuperado por estos pensadores de manera crítica para introducir el debate de la interculturalidad rescatando del olvido los nombres del “otro”. Ahora bien, en referencia a esta temática, conviene destacar que, desde finales de la década del 60, en Argentina y en América Latina, se produjo, en el campo de la filosofía –y por ello, en el ámbito de la filosofía de la cultura–, una ruptura histórica con el mundo metropolitano, desde el mundo colonial, condicionada por el surgimiento de las ciencias sociales críticas latinoamericanas, la recepción de “Totalidad e infinito”⁸⁸ de Emmanuel Lévinas y, principalmente, los movimientos populares y estudiantiles, a partir de 1968. Al respecto, indica Dussel que no se trata de una mera cuestión terminológica, sino de una cuestión conceptual, que permite escindir el concepto sustancialista de cultura y comenzar a descubrir las fracturas que se dan, ya sea dentro de cada cultura, ya sea en las relaciones entre culturas (no solo como “diálogo” o “choque” intercultural, sino, más estrictamente, como dominación y explotación de unas sobre otras). Desde su perspectiva, la asimetría de los actores debe ser tenida en cuenta en todos los niveles (2004: 6). La interculturalidad crítica enfatiza la tensión de la filosofía frente a la globalización, alerta sobre los esencialismos y contribuye a entender que la cultura es la visión del mundo que tiene algo que decir a todos. Ahora bien, para Dussel, la preocupación por lo intercultural aparece en la filosofía latinoamericana en los años 60, pero cobra importancia primordial con la globalización. Por ello, el autor propone, como condición de posibilidad del diálogo intercultural, asumirse determinado por una cultura y por los intereses de clases, raza, sexo, a la vez que enfrentar la interrogación sobre que significa la identidad histórica. No se trata de describir objetivamente dicha “identidad”, sino de algo que es anterior: “Es saber quién es uno mismo como angustia existencial” (Dussel, 2005: 1). Se trata, por ende, de intensificar la crítica a la matriz dominante/europea, para avanzar y reconstruir las relaciones interculturales. En definitiva, de aportar a la emancipación y a la transformación de una realidad injusta e injertar la diversidad del mundo en lo propio.

Como señala Cerutti Gulberg, desde la filosofía intercultural crítica, el diálogo supone necesariamente la aceptación del otro, la apertura a otros códigos y a otros valores, incluso a otra concepción de saber y de ciencia; el diálogo “significa aceptar como interlocutores a otros, aun cuando a nuestros ojos no sean filósofos” (Cerutti Gulberg, 2007: 2). “Lo cultural” adquiere el valor de lo comunitario, lo abierto y lo sometido, sin pretensiones sacralizantes. Así, la interculturalidad es

⁸⁸ “Lévinas rompe con la tradición filosófica occidental, al introducir en su reflexión las categorías de ‘rostro del otro’, la alteridad como el principio de la filosofía. A través de los conceptos de alteridad y de exterioridad, somos llevados al punto central de la filosofía de la ética de la alteridad: la experiencia por la liberación del otro que se encuentra en la injusticia. Pero el ‘otro’ en América Latina no sería una categoría a-histórica o abstracta, sino el que está más allá de un sistema opresor: el oprimido, llámese indio, campesino sin tierra, el marginal de las periferias de los grandes centros urbanos, el desempleado, el pobre del pueblo que clama por la justicia, es decir, aquel que nos interpela teórica y prácticamente desde su miseria” (Sidekum, 2010: 1).

una categoría que pretende fundamentar las diversas formas de reconocimiento de la alteridad absoluta histórica del *otro hombre* y se esfuerza por comprender el *ethos* cultural de un determinado pueblo, remarcando como condición de posibilidad del diálogo intercultural el respeto mutuo. Esta noción no se pretende esencial y dadora de respuestas cerradas a la problemática de la identidad, sino que aporta a las reflexiones de apertura a culturas diferentes. Incluye en su matriz el “diálogo dialogal”, esto quiere decir: el respeto por la palabra del otro y el mutuo reconocimiento. Por otra parte, la interculturalidad crítica, en tanto movimiento filosófico, se propone la apertura a la palabra del otro, entendiendo que ella está atravesada por la conflictividad constitutiva de las relaciones humanas, y remarcando que el ensayo y el error son parte de los intercambios y las reflexiones. La intención primordial de esta corriente de pensamiento es el diálogo entre culturas, entre diferentes lenguas, pensando desde categorías incluyentes y entendiendo que lo intercultural no es rechazo irracional a las formas convencionales, sino propuesta que pretende desoccidentalizar el pensamiento (Cerutti Guldberg, 2007:2)

Considerando ahora las teorizaciones de Arturo Roig, la interculturalidad (del mismo modo que para los pensadores del pensamiento decolonial) convoca a hablar de *conquista* como un acto de posesión, de imposición y de construcción de formas culturales que lleva un claro mensaje: el de la dominación del mundo (Roig, 2004). En consecuencia, es importante señalar que la filosofía latinoamericana -que se asume intercultural- parte de reconocer que su agenda delata, en muchas de sus manifestaciones, un uso colonizado de la razón, cómplice, en el fondo, de la herencia colonial. Y ello se debe a que se piensa con una agenda filosófica desactualizada, que tiene una preocupación excesiva por estar a la última moda de la filosofía europea o de los Estados Unidos y, además, busca el reconocimiento académico por parte de los filósofos metropolitanos. Así, es evidente que, mientras perviva esta mentalidad de colonizado, la filosofía latinoamericana no podrá abrirse de manera cabal al desafío de la interculturalidad, ni sentirlo como una necesidad contextual que la obliga, por razones de credibilidad, a dialogar en primer lugar con la pluralidad cultural de América Latina en toda su diversidad, aunque esto implique tener que revisar incluso el nombre de “América Latina”. Por consiguiente, estos filósofos latinoamericanos entienden que, en el reconocimiento de la “vulnerabilidad”, en tanto alteridad negada, se hace posible la emergencia de lo intercultural y, en consecuencia, de formas más justas de relación.

En continuidad con la línea trazada anteriormente, Walsh aborda la problemática de la *interculturalidad* poniendo énfasis en las dimensiones política y epistémica, como alternativa frente a las implicaciones de la colonialidad. La autora centra su interés en los aspectos pedagógicos de la interculturalidad y en los significados que esta tiene en la construcción de proyectos educativos y sociedades interculturales. Además, Walsh incorpora la idea de interculturalidad al análisis de las políticas de Estado a nivel nacional y de las políticas transnacionales de organismos multilaterales. En estos desarrollos otorga un lugar destacado a las disputas entre los diversos proyectos agenciados a estas estructuras y llama la atención sobre el uso que cada uno de estos actores hace de nociones como pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad (Restrepo y Rojas, 2010). En este sentido, para Walsh, el discurso de la multiculturalidad sigue vigente, y el giro multiculturalista contribuye a afianzar la idea de fortalecimiento democrático, sin que los problemas estructu-

rales se vean resueltos. La autora sostiene que la interculturalidad, en oposición al discurso y a las prácticas multiculturales, es un proceso de construcción de conocimientos “otros”⁸⁹:

[...] de una práctica política “otra”, de un poder social “otro” y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política (2006: 21).

Walsh reconoce que uno de los problemas a resolver es incorporar la diferencia, desviándose de los viejos conceptos y las normas dominantes, abriendo la posibilidad para la descolonización, con el objetivo de significar la interculturalidad como una perspectiva, un concepto y una práctica que encuentra su razón de ser en el horizonte de la colonialidad del poder (2006: 22). Por ello, la preocupación de Walsh es advertir que lo que está en disputa no es solo la construcción de nuevas políticas estatales para el tratamiento adecuado de la diversidad cultural, sino las formas mismas de entender el lugar y las posibilidades de conocer e intervenir en el mundo por parte de sectores de la sociedad históricamente subalternizados (Restrepo y Rojas, 2010). Es así como la autora alerta sobre el hecho de que la *colonialidad del poder* no es un fenómeno homogéneo, experimentado del mismo modo. En este sentido, advierte que la interculturalidad no queda fuera de la complejidad de las relaciones históricas, marcadas por la raza y la etnicidad (Walsh, 2006: 35), ni puede referirse solamente a las interrelaciones, sino que se extiende a la afirmación y al fortalecimiento de lo propio, de lo que ha sido negado por la colonialidad. Para Walsh, una interculturalidad concreta y efectiva solo es posible si se la toma como herramienta conceptual que organiza la rearticulación de la diferencia colonial y las políticas de la subjetividad de los movimientos sociales, sus discursos con relación al problema de la colonialidad del poder. Vale decir que solamente es posible sostener las condiciones de posibilidad del proyecto intercultural y dar forma al pensamiento crítico fronterizo como opción transformadora de las matrices coloniales del poder. Así lo expresa Walsh:

Interculturalidad es un buen ejemplo del potencial epistémico de una epistemología fronteriza. Una epistemología que trabaja en el límite del conocimiento indígena subordinado por la colonialidad del poder, marginalizado por la diferencia colonial y el conocimiento occidental trasladado a la perspectiva indígena del conocimiento y su concepción política y ética (Walsh, 2006: 56).

Sin embargo, es importante señalar, siguiendo a la autora, que el pensamiento fronterizo por sí solo no transforma el conocimiento y las prácticas. Por ello, es primordial que la interculturalidad, entendida desde el pensamiento crítico fronterizo, incluya la multiplicidad de fronteras y la conflictividad que esto conlleva, es decir, las condiciones en las cuales los diferentes actores del conocimiento llegan a la conversación y adquieren “la capacidad de negociar, transgredir y afectar desde lo propio” (2006: 57). De lo que se trata, proyecta Walsh, es de entender la interculturalidad como una lógica de pensamiento y práctica que trasciende las limitaciones e imaginarios tanto del pensamiento occidental como del multiculturalismo. Para ello, propone como necesario

⁸⁹ Con el término “otro” Walsh refiere a lo alternativo o diferente de este pensamiento que ha sido construido desde las experiencias comunes e históricas del colonialismo y la colonialidad (2006: 23).

pensar la teoría por medio de la praxis política de grupos subalternos; no tratar sus historias como objetos de estudio, sino pensar *con* ellos.

Como se señala en el inicio, estas discusiones se articulan principalmente en la obra de Walsh con sus preocupaciones entorno a la educación. Desde los años 90, el tema del multiculturalismo –expresión más específica de la cuestión de la diversidad cultural– ha formado parte de la agenda de discusión de las academias del Norte y de los debates en América Latina. Estas discusiones han tenido impacto en las políticas públicas y en las reformas educativas llevadas adelante durante esos años. Como señala Walsh, es necesario “... contribuir a la comprensión de esta compleja coyuntura actual, considerando así, y en forma más específica, la operación del multiculturalismo neoliberal y una interculturalidad de corte funcional como dispositivos de poder que permiten la permanencia y el fortalecimiento de las estructuras sociales establecidas y su matriz colonial” (2009: 1). Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto de los procesos de reoriginalización y subversión, también puede ser vista como una necesidad de los diseños globales del poder y del mercado. Tal como analiza Walsh, el problema de la interculturalidad en la educación muchas veces es un pretexto de las editoriales de libros escolares para abordar un tema candente y preocupante. De ese modo, se desarrolla –y muchas veces se consolida– una *política de la representación* que incorpora en los textos escolares “imágenes de indígenas y de los pueblos negros” (Walsh, 2006: 42). Pero esta incorporación solo sirve para reforzar estereotipos y procesos coloniales de racialización. Por otra parte, advierte la autora, en la formación docente, la discusión sobre la interculturalidad –si existe– se encuentra, en general, limitada al tratamiento antropológico de la tradición folklórica, y su aplicación en el aula es casi marginal (Walsh, 2006: 43). La incorporación de la temática, aunque muchas veces marginal, puede hacer pensar que, con el reconocimiento de la diversidad y la promoción de su inclusión, el proyecto hegemónico racial está disuelto. Pero, como señala Walsh:

[...] más que desvanecerse, la colonialidad del poder, en los últimos años, ha estado en pleno proceso de reacomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y a las necesidades del mercado; he allí la “re-colonialidad” (2009: 4).

De esta manera, el reconocimiento de la diversidad cultural es una nueva estrategia de dominación que sostiene la “diferencia colonial” a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su *herramienta conceptual*: la “interculturalidad funcional”. Es así como, en la letra de las leyes de educación de las últimas décadas, se puede observar la referencia al respeto por las diferencias, al carácter multiétnico y plurilingüístico de los países latinoamericanos. Asimismo, se introducen, para las poblaciones originarias, políticas específicas que, como plantea Walsh, forman parte de las políticas de neoliberalización, aquellas en que el Estado comenzó a ceder protagonismo a los actores del escenario internacional, específicamente a los organismos multilaterales, como el Banco Mundial (Walsh, 2009: 5). De este modo, la *interculturalidad* devino en uno de los términos más usados para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural–neoliberal. Como dicen Tubino y Ansión, es necesario reformular el concepto liberal de ciudadanía porque no ofrece herramientas para pensar la interculturalidad (2008: 13). Señalan que la toma de distancia de esta concepción se debe a tres motivos: el primero de ellos es que la ciudadanía liberal no reconoce a las colectividades como sujetos de derecho; el segundo, que el concepto de ciudadanía tiene un carácter etno-

céntrico, y el tercer motivo, que recluye a las diferencias culturales y religiosas al ámbito de lo privado (14). Entonces, como plantea Walsh (2009) siguiendo las ideas de Tubino, de ello deviene una concepción de interculturalidad que es funcional (al sistema), porque no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente. Esta interculturalidad funcional se diferencia sustantivamente de la interculturalidad entendida como proyecto político, social epistémico y ético: lo que se ha señalado como *interculturalidad crítica*. Tubino, dice Walsh, ayuda a aclarar la distinción: el *interculturalismo funcional* es el asimilado por los Estados nacionales, y busca promover el diálogo y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes. El *interculturalismo crítico* busca suprimir las causas de la asimetría, en primer lugar, a partir de la crítica social, echando luz sobre los obstáculos para el diálogo, sus causas (la discriminación; la asimetría social, política y cultural), a través de métodos políticos no violentos. La interculturalidad crítica, asume poner en evidencia que los conflictos interculturales, primordialmente, son expresión clara de “... una violencia simbólica profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas” (Tubino, 2008, citado en Walsh, 2009: 8). El interculturalismo crítico no busca sus raíces en el Estado, ni en la academia sino que urge en las discusiones políticas de los movimientos sociales para encontrar y resaltar el sentido contrahegemónico y su relación con la colonialidad (Walsh, 2009: 9).

Así, la interculturalidad crítica como propuesta ética y política promueve acciones transformativas de estas condiciones, sin pretensiones de universalidad, pero sí de autonomía colectiva. Desde este enfoque y partiendo del carácter contingente de lo cultural, Walsh entiende que se pueden evocar múltiples ejemplos de lo cotidiano escolar marcado por la convivencia de niñas, niños, jóvenes y adultos provenientes de diversas tradiciones culturales. Sin embargo, dice Walsh, más allá de los esfuerzos de muchos –mencionados en el apartado anterior–, la educación no se ha caracterizado por dar lugar a la interculturalidad, dado su carácter etnocéntrico homogeneizante, que desconoce las diferencias culturales, la posibilidad de desencuentro cultural. El modelo educativo vigente no problematiza la lectura del mundo, sino que se afianza en la mirada pasiva y sometida. No obstante, como se señaló en varias oportunidades, nuestra educación muestra a lo largo de su historia que se dan formas permanentes de resistencia, y en sus intersticios aparecen las voces críticas al legado de la colonialidad. Desde este horizonte, se propone el diálogo intercultural como una vía alternativa a la concepción liberal y etnocéntrica de construcción de conocimiento. Un proyecto educativo construido de la mano de la *decolonialidad*, como herramienta que ayude a visibilizar los dispositivos de poder e intente construir relaciones de saber, ser, poder, radicalmente distintas. En definitiva trabajar desde las emergencias que se revelan a través de señales que provee la experiencia misma, principalmente la de los movimientos sociales (Walsh, 2009: 10).

5.7. En el sentido de insinuar una pedagogía decolonial

Se puede concluir que la lógica del corpus teórico que provee el proyecto decolonial recupera el concepto de *educación liberadora* pues tal como se ha señalado, Freire es fuente inspiradora de este pensamiento, porque como intelectual realiza un aporte al pensamiento latinoamericano y su discursividad se compromete con el contexto social y político, y supera en un más allá las barreras

que se le imponen. Por otra parte, es evidente, tal como se viene presentando en desarrollos anteriores, que Freire está siendo interpelado por los efectos de las condiciones de dominación que se encuentran en las formaciones sociales periféricas, donde emerge un sujeto doblemente destacado: el oprimido. El pensamiento decolonial comparte con Freire estos presupuestos, sus desarrollos se encuentran estrechamente ligados a la interrogación sobre *la diferencia colonial*. Como dicen Restrepo y Rojas (2010), para estos pensamientos “la diferencia colonial constituye el lugar privilegiado epistémica y políticamente no sólo para realizar un tipo de crítica que es imposible desde el interior de la modernidad sino que también es desde la diferencia colonial que articulan las intervenciones de desmantelamiento de la colonialidad” (2010: 34). Por otra parte, tanto el pensamiento freireano como el decolonial entienden que la ética y la política anteceden al conocimiento. Es decir, ambas posiciones cuestionan los supuestos extendidos referidos a la necesidad de una objetividad en el conocimiento, que sería contaminada por la política. A su vez, Freire y el pensamiento decolonial comparten la idea de que la política de la liberación (liberación del oprimido o eliminación de la colonialidad) hace posible y le da sentido crítico a la construcción del conocimiento. Ambas posiciones parten de un conocimiento situado geohistóricamente, y no solo del lado de los oprimidos y de la diferencia colonial, sino también desde los opresores. (Restrepo y Rojas., 2010: 35)

De esta forma, se puede sostener que la pedagogía de la liberación es parte del debate del proyecto decolonial. Porque entiendo que, el concepto de *educación bancaria* es una herramienta conceptual que Freire utiliza para señalar con claridad y detalle cómo se reproduce el pensamiento colonial, cómo la educación colonial opera como reproductora del conocimiento considerado válido por la ciencia europeo-norteamericana y, al mismo tiempo, es productora de una subjetividad alienada y alienante. Además, la crítica sostenida a la *educación bancaria* provee un marco teórico insoslayable para sospechar, desde los espacios fronterizos, de la educación moderna ilustrada, que, desde sus orígenes, remite a una concepción de educación que tiene entre sus presupuestos primordiales el disciplinamiento. Una concepción que *aliena al sujeto* que enseña y lo transforma en mero narrador de palabra vacía y ajena a la vida real de él y de sus educandos. Un enfoque que desvincula el contexto con los contenidos y transforma a estos últimos en retazos de la realidad. Educación que privilegia la memorización, la repetición, la mecanización de palabras y acciones, en desmedro de la subjetividad del que aprende y del que enseña.

Como dice Freire:

En la visión bancaria de la educación [...] el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (Freire, 2002: 73).

De ahí que, en el relato liberador de Freire, lo que se lee es la intención de refutar estos supuestos epistemológicos de producción de saber que solo se enmarcan dentro de cánones y paradigmas establecidos por la ciencia occidental, saberes que niegan toda posibilidad de formas de

pensamiento otro, porque esta, la *educación bancaria*, encarna la colonialidad y, tal como argumenta Nelson Maldonado Torres⁹⁰, la colonialidad:

[...] se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos [...]. La colonialidad no es simplemente el resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial. Esta emerge en un contexto socio-histórico, en particular, el descubrimiento y conquista de las Américas [...], relación económica y social que se conjugó con formas de dominación y subordinación que fueron centrales para mantener y justificar el control sobre sujetos colonizados. (Maldonado Torres, 2007: 131).

Así, la *educación liberadora* desconfía y cuestiona estos modos de educación y entiende primordialmente que la educación es un acto de conocimiento y, al mismo tiempo, un acto político, porque es aproximación crítica y transformadora de la realidad. En relación con lo antes dicho, la pedagogía de la liberación, considera la resistencia y las luchas en contra de la colonialidad “pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas” (Walsh, 2005: 23-24).

Finalmente, se puede afirmar que la pedagogía de la liberación enriquece el debate del proyecto decolonial e intercultural, pues es una de las teorías que le provee a este colectivo un marco político para pensar las relaciones educativas en tanto que la fuerza de su propuesta contrarresta la legitimidad de un sistema histórico impuesto (la modernidad europea). Al mismo tiempo que comparte un quehacer epistémico como labor ético-política, pues es una pedagogía que irrumpe en el debate sobre la educación e instala la preocupación desde las fronteras con la intención de promover una construcción conjunta de saberes, en donde se integran vivencias culturales, tanto en lo académico como en lo cotidiano, para establecer así un punto de “resistencia semiótica capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento” (Castro Gómez y Groesfoguel, 2007). Así, el saber, desde estos enfoque, no es concebido ya como algo que se deposita en la mente de quien aprende; por el contrario, es la interacción cultural entre educador y educando la que tiene la capacidad tanto de legitimar-criticar el saber impuesto-reproductor como de producir nuevos saberes. (Freire, 2002).

⁹⁰ Nelson Maldonado Torres es un filósofo puertorriqueño contemporáneo, que inscribe sus reflexiones teóricas dentro de la corriente del pensamiento decolonial.

6. La pedagogía de la liberación: una forma más de resistencia cultural e intervención

La hipótesis central que presento en este capítulo gira en torno a sostener que la pedagogía de la liberación es una forma de *resistencia cultural e intervención*. Por ello, en esta parte de la tesis, dialogo desde las nociones de *acción cultural* y *círculo de cultura*, propuestos por Freire (1973, 1975). Indago en el concepto de *subalternidad*, teniendo en cuenta el análisis que sobre la historicidad del concepto realiza Massimo Modonesi (2010). Desde los planteos referidos a la problemática de la cultura propongo los aportes de Frantz Fanon respecto a *lo cultural, lo político* desde Alejandro De Oto (2003, 2008, 2010). Desde Stuart Hall⁹¹ (2003, 2008), analizo las conceptualizaciones de *identidad cultural* y *lo poscolonial*. Con Hommi Bhabha (2003, 2007), refiero a su interrogación respecto a los conceptos de cultura e identidad. Desde el análisis del campo de las teorizaciones sobre educación, atiendo a las contribuciones de Giroux (1985, 1994, 1998, 2007) relacionadas con estos aspectos en el seno mismo de la institución educativa. A partir de las reflexiones de Michel de Certeau (2009), pienso la relación *cultura-escuela* y los espacios posibles de resistencia. Desde Said (2004), recorro a las teorizaciones sobre la noción de *resistencia cultural*. Finalmente, presento una pedagogía de la liberación como forma de *intervención*, teniendo en cuenta los aportes de los estudios culturales latinoamericanos en Nelly Richard, Alejandro Grimson, Katherine Walsh, Eduardo Restrepo, entre otros (2010). De esta manera, los conceptos de *acción cultural, subalternidad, lo poscolonial, identidad cultural, resistencia cultural, intervención y círculo de cultura* definen los desarrollos de este capítulo.

6.1. Una aproximación a lo cultural

La noción de educación como “acción cultural” en la teoría freireana forma parte del marco conceptual amplio de la pedagogía de la liberación. Tal como he señalado en capítulos anteriores, la pedagogía del oprimido es producto cultural de un momento histórico determinado, por ello, se desarrolla en este apartado una reflexión de la categoría en un intento de análisis crítico que permita redefinir sus planteos. La inquietud presentada por Freire respecto al tema de *lo cultural* responde a los desvelos de los intelectuales críticos de los países del Tercer Mundo (América Latina, Asia y África) de los años 60 y 70 respecto a los problemas de identidad. Este debate, como señala Dussel (2005), somete a crítica no solo la mera cuestión terminológica, sino también la conceptual. Es decir, comienza una sospecha sobre el legado conceptual europeo. De este modo, la crítica a la imposición de una determinada cultura permite prescindir de la concepción sustancialista del término y descubrir las fracturas internas (dentro de cada cultura) y entre ellas (no solo como “diálogo” o “choque” intercultural, sino más estrictamente como dominación y explotación de una sobre otras) (Dussel, 2005: 4). Este enfoque asume lo cultural desde la asimetría de los actores en to-

⁹¹ Uno de los principales referentes de la Escuela de Birmingham junto con Raymond Williams, Stuart Hall se destaca por incorporar a los estudios culturales la temática del colonialismo, del racismo y, en consecuencia, la crítica poscolonial, los estudios subalternos y de la colonialidad.

dos los niveles y descubre los condicionamientos culturales de todo pensar colonizado. Entiende que el pensamiento está atado a determinada cultura y articulado explícita e implícitamente a intereses de clases, grupos, sexo y raza determinados. De esta forma, la ingenuidad esperanzadora del progreso cultural comienza a ser cuestionada.

El diálogo intercultural había perdido su ingenuidad y se sabía sobredeterminado por toda la edad colonial. De hecho en 1974 iniciamos un “diálogo” intercontinental “Sur-Sur”, entre pensadores del África, Asia y América Latina, cuyo primer encuentro se efectuó en Dar-es-Salam (Tanzania) en 1976. Estos encuentros nos dieron un nuevo panorama directo de las grandes culturas de la humanidad (Dussel, 2005: 6).

En estas reflexiones, continúa Dussel, se descubre que es necesario asumir las asimetrías de dominación en el plano mundial reconocer, por un lado, la existencia real y concreta de una cultura occidental, de una identidad eurocéntrica y metropolitana dispuesta desde hacía varios siglos a aniquilar a todas las culturas periféricas y, por otra parte, la existencia de culturas poscoloniales de América Latina (siglo XIX) y Asia y África (siglo XX).

Ahora bien, en primer término, para iniciar el análisis, se hace necesario revisar el concepto de *lo cultural* que subyace en la concepción freireana de educación. Freire, entiende *lo cultural* en dos dimensiones: por un lado, desde una dimensión antropológica, en tanto la cultura es la acción del hombre en el mundo, y por otro, un enfoque político que parte de los procesos culturales alienados.

Partiendo de la dimensión antropológica-cultural de corte existencialista, Freire (1967) entiende que los sujetos crean y recrean el mundo y su cultura. Así, la cultura es acción del hombre en el mundo para transformarlo, como instrumento, como conjunto de obras materiales o espirituales que se desprenden de los hombres y las mujeres y vuelven hacia ellos y los marcan condicionándoles formas del ser y de comportarse. Como señala Flora Hillert:

Freire no entendía cultura como hegemonía ni como modo de vida, sino como todo aquello que es creado por el hombre, desde una visión antropológica. Fue con esta concepción de cultura que escribió y trabajó, problematizando los significados de la cultura (2007: 4).

En la segunda dimensión de corte más político-cultural que Freire desarrolla en *Pedagogía del oprimido* (1970) y en su obra *Acción cultural para la libertad* (1975), se enfoca *lo cultural* teniendo en cuenta los procesos culturales *alienados*. Este análisis lo realiza a partir del concepto de *invasión cultural* que, según el autor, debe incluirse en el debate educativo, pues esta acción colonizadora no escapa a la tarea de enseñar y de aprender. Para Freire, entonces, la *invasión cultural* es una operación que impone una visión del mundo que impide la creatividad y el crecimiento de los dominados y, en consecuencia, resulta enajenante y violenta. De esta forma, la *invasión cultural* es antidualógica, porque los *invasores* se sienten autores y ejecutores de la cultura como así también portadores de la palabra verdadera, mientras que los invadidos son solo sus objetos (Freire, 2002: 195). Esta forma de dominación, dice Freire, es una acción *mimética*, pues se propone que el invadido vea la realidad desde la óptica del invasor convirtiéndose en algo equivalente a él, pero desde un sentimiento de inferioridad intrínseco, y entienda que los valores del colonizador son su pauta de vida. Esta imposición tiene lugar a nivel de la superestructura, de allí provienen los mitos de superioridad o los modelos de dominación que se hallan interiorizados en la conciencia alienada.

Porque cuanto más mimetizado se encuentra el invadido con la situación colonial, mayor será la estabilidad del poder hegemónico. La manipulación y la invasión cultural en tanto fenómenos sociales y culturales se imponen depotenciando al dominado e imponiendo una única visión del mundo en la medida que frenan la creatividad e inhiben el desarrollo de su potencia como seres humanos (Freire, 2002: 195). Esta acción cultural impuesta y superestructural configura los mitos culturales que persisten y organizan la vida de hombres y mujeres que sufren la situación colonial. A la zaga de Fanon, Freire señala: “Cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo” (2002: 197). Esta operación mimética es la que Freire se propone denunciar y por ello presenta una pedagogía que entienda a la educación como *acción cultural*, pero en clave transformativa y liberadora. Una acción educativa descolonizadora como instancia superadora de la situación colonial, pues, señala Freire, en la medida que la estructura rígida de carácter dominador se sostenga, el resto de las instituciones (tanto educativas como sociales) no pueden escapar a esta influencia, dado que participan de modo general en las condiciones objetivo-culturales de la totalidad impuesta. Esta inmovilidad obligada por la invasión cultural y su consecuente dominación, no solo influye en el carácter de las instituciones, sino que también, agrega el autor, se replica en las relaciones interpersonales, por ello, se hace necesario que los hombres y mujeres descubran:

[...] las supervivencias míticas que en el fondo no son sino las realidades forjadas de una vieja sociedad [pero] lo paradójico de esta invasión es, sin embargo, que no la realiza la vieja élite dominadora reorganizada para tal efecto, sino que lo hacen los hombres que tomaron parte de la revolución. “Alojando” al opresor, se resisten, como si fueran el opresor mismo [...] como seres duales aceptan también, aunque en función de las supervivencias, el poder que se burocratiza, reprimiéndolos violentamente (2002: 205 el entrecomillado es del original).

La adherencia al opresor impide localizarlo y criticarlo pero, dice Freire: “repitiendo a Fanon, fuera de ellas [...] localizándolo, se reconocen a un nivel crítico, en antagonismo con él” (2002: 210). Así, para Freire, la *acción cultural* liberadora de los hombres y mujeres –en tanto que-hacer que se realiza en un tiempo y en un espacio- exige la comprensión de la educación como intervención cultural pues, como la opción es una operación dialógica y transformadora, es imprescindible entender y asumir la educación como un acto de conocimiento y no de memorización. Esta afirmación es una idea insistente y que da consistencia a toda la obra freireana en tanto que el autor entiende que todos –los hombres, las mujeres y los niños y niñas- son capaces de conocer y que esto es condición de humanidad. Entiende, pues, que la igualdad es el punto de partida de toda operación cognitiva y propone que una educación dialógica radical es irrupción en los esquemas establecidos, hasta ese momento. En los modelos educativos que parten de la hipótesis de que a los sujetos subalternos solo les queda memorizar y no les es posible participar del acto constructivo y creador del conocimiento. La apuesta del poder dominador –observa Freire- es a una práctica educativa que solo debe remitirse a un conjunto de técnicas consideradas neutrales y universales que ejerzan la disciplina, el orden y mantengan el silencio. Ante este diagnóstico sobre la acción dominadora resulta imprescindible, para Freire, proponer una educación como a *acción cultural liberadora*. Una educación en donde la *toma de la palabra* instituya un acto de conocimiento

como lugar de pensamiento y lenguaje. Porque entiende que estos elementos articulados constituyen un todo que genera una relación dialéctica entre el sujeto y su realidad histórica y cultural concreta (Freire, 1975: 8). Sin embargo, advierte Freire, es necesario tener en cuenta que esta operación no se realiza mágicamente ni automáticamente pues, en el caso de las sociedades colonizadas, es decir, donde se desarrollan procesos culturales alienados, el propio pensamiento-lenguaje no atraviesa el proceso de subjetivación-objetivación; el sujeto deshumanizado no se asume como sujeto pensante, sino a través de *otro*, se encuentra alienado en el discurso del *otro* “colono”, poderoso y opresor. Por ello, el concepto que construye sobre la realidad no se corresponde con la realidad objetiva, sino con la realidad que imagina. Esto le impide actuar como sujeto pensante sobre la realidad para transformarla. En la situación de dominación colonial, los procesos de subjetivación y objetivación se encuentran disociados (Freire, 2002).

El hombre alienado, para Freire, es un hombre nostálgico nunca comprometido verdaderamente con su mundo real, pues aparenta ser más de lo que es realmente, y esta es una de sus aspiraciones alienadas. De todas maneras, y esto lo advierte Freire en la tradición de Fanon, el procedimiento de desalienación/descolonización y, en consecuencia, de humanización no es simple y directo, no es que frente a la dominación emergen los actos liberadores. Ellos no resultan del efecto directo del hastío de las víctimas del sistema colonial, sino que es necesaria la pregunta política que vincula el deseo político y cultural con la dimensión factual de la experiencia (De Oto, 2010:5). Del mismo modo que Fanon, Freire entiende que no hay una narrativa ideal de la liberación, sino que es en la alienación donde encuentra la posibilidad de interpelación. A la zaga de Fanon, Freire piensa la historia como experiencia y entiende que la conciencia de uno mismo y del mundo no es el resultado de una elección puramente privada, sino de un proceso histórico, a través del cual los pueblos se reflejan sobre sí mismos y perciben su dependencia. Parafraseando a De Oto (2010), Freire, siguiendo las huellas de Fanon, no tiene una pasión por relatar los hechos de una memoria perdida, ni de recrear el pasado, sino que su narrativa se inscribe en la *acción educativa* como *acción cultural* que no se funda en contar la historia de la educación, sino en una educación que es movimiento histórico, es decir, la práctica educativa es acción situada social, cultural y política. Su análisis no queda reducido a ubicar en la educación la relación opresor-oprimido sino que pretende una escritura que muestre y marque lo no contado de la educación. Enunciar la alienación como representación de una separación de las potencialidades del sujeto, es mostrar el lugar donde ocurre la subjetividad. La alienación es, en términos freireanos/fanonianos, “conciencia global del proceso del colonialismo, automutilación de la experiencia social y cultural, y es práctica de nuevas habilidades culturales.” (De Oto, 2010: 5) Por ello, este discurso “al tiempo que describe el proceso de construcción de una conciencia desplegando la existencia histórica de la alienación, sienta las bases para su propia existencia concreta en la articulación política de las subjetividades emergentes/resistentes al colonialismo” (p. 6). En un punto, como dice De Oto, no se escuchan sino los ecos de Marx en tanto la potencia de los sujetos se conoce cuando se articula una conciencia crítica que ha podido tener lugar gracias al conocimiento de su situación de deshumanización. Pero es una posición dialéctica crítica la que asumen Freire y Fanon, pues lo que enuncian es que no se trata de una mera reciprocidad de reconocimiento, sino que esta sucede en la situación colonial. Como señala Said, refiriendo a la interpretación que Fanon

hace de la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo a la luz de la situación colonial, “lo que quiere el amo no es el reconocimiento sino el trabajo del esclavo” (Said, 2004: 327). Y el esclavo para lograr el reconocimiento debe tomar conciencia del lugar de subordinación que le tiene reservado el colonialismo y saber que la lucha es en el mismo territorio donde antes aceptaba la subordinación, el ser designado como inferior, como *otro* (Ibíd.). Reitero que, si bien se escuchan los ecos de la influencia hegeliano-marxista, la historia es concebida, desde Freire y Fanon, en un *más allá* del límite moderno, dado que entienden que hay pueblos *innombrados*, sin historia (el lumpen-proletariado, el campesino analfabeto, el subalterno). Este es el rumbo que Freire va a rescatar (desde Fanon) con el concepto de *oprimido*. El colonizado, dice Fanon, una vez que asume el proceso de descolonización, pone todo su impulso en hacer peligrar la seguridad de la ciudad del colono. De este modo, señala Fanon:

Hasta el concepto de sociedad precapitalista, bien estudiado por Marx, tendría que ser reformulado. Porque a pesar de haberse impuesto, a pesar de la domesticación lograda, de la apropiación de las tierras y de la mano de obra esclavizada el colono sigue siendo un extranjero. Porque la “especie dirigente, es antes que nada, la que viene de afuera, la que no se parece a los autóctonos, a *los otros*” (Fanon, 1974: 35 el entrecomillado y las bastardillas son del texto original).

La ruptura es cultural y política, el cambio se da cuando el colonizado, en su proceso de deshumanización, se reconoce en su propia historia y se burla de la supremacía de los valores blancos. Dice Fanon:

Los campesinos sin tierra, que constituyen el *lumpen proletariat*, se dirigen hacia las ciudades, se amontonan en los barrios miserables de la periferia y tratan de infiltrarse en los puertos y las ciudades creados por el dominio colonial. [...] El lumpen-proletariat constituido y pesando todas sus fuerzas sobre la seguridad de la ciudad, significa la podredumbre irreversible, la gangrena, instaladas en el corazón del dominio colonial. Entonces los rufianes, los granujas, los desempleados, los vagos, atraídos, se lanzan a la lucha de liberación como robustos trabajadores. Esos vagos, esos desclasados van a encontrar, por el canal de la acción militante y decisiva, el camino de la nación. No se rehabilitan en relación a la sociedad colonial ni con la moral del dominador. Por el contrario, asumen su incapacidad para entrar en ella. Esos desempleados y esos subhombres se rehabilitan en relación consigo mismos y con la historia. También las prostitutas, las sirvientas, las desesperadas, todas y todos los que oscilan entre la locura y el suicidio van a reequilibrarse, a actuar y a participar de manera decisiva en la gran procesión de la nación que despierta (Fanon, 1974: 119–120).

El oprimido/colonizado, para Fanon del mismo modo en Freire, contrariamente al signo del *lumpenproletariado* de corte europeo marxista es, por su marginalidad, condición de constitución de un cambio revolucionario, así lo entiende y lo expresa Freire desde el inicio de su praxis. La *acción cultural*, como propuesta política en educación, pone en evidencia que, en las prácticas opresivas coloniales hay resistencia, que ella permite reconfigurar el pensamiento social y, a partir de ella, ensanchar los límites de las representaciones sociales, desanclar a los individuos de las historias de confinamiento en las que se encuentran. En la situación colonial, el oprimido no tiene lugar para asumir su propia subjetividad, para construir su relato, porque no hay espacio para que su palabra

sea escuchada, solo se la atiende para reprimirla y acallarla. Por ello, Freire realiza el esfuerzo por atender la historia de los sujetos subalternizados partiendo de este presupuesto es que propone una educación que atienda al sujeto/analfabeto que desea aprender. Pues para Freire aprender es un acto de conocimiento y posibilidad de toma de la palabra. Porque entiende que la *acción cultural para la libertad* es reflexión, es diálogo del que enseña con el que aprende con el fin de producir, conocimiento juntos. El lugar educativo, desde este enfoque, es lugar de producción subjetiva, de pensamiento, de lenguaje y de conocimiento de cada uno de los participantes del encuentro educativo. Ahora bien, hay otro elemento en el cual vale la pena detenerse: no basta con tener la intención y voluntad, es necesario asumir el papel de sujetos activos de la propia historia. No es cuestión de que el aprendizaje sea un mero juntarse a conversar de lo que pasa, a memorizar o repetir tales o cuales sílabas o palabras, sino que exista una reflexión crítica del proceso de leer y escribir, un profundo significado del habla comprometida con la realidad. Porque el enunciado, el vocabulario, es palabra y acción al mismo tiempo y, en el diálogo, el educador y el aprendiz asumen el lugar de sujetos de conocimiento que pueden *desmitologizar* la realidad, emerger de su inmovilidad, y volver a la realidad con conciencia crítica asumiendo histórica y políticamente su lugar en el mundo. Porque yendo más allá de la *cultura del silencio*, de los mitos de inferioridad natural impuesta pueden ejercer el derecho de ser partícipes activos de la historia y de las transformaciones sociales y culturales. En este sentido, Freire (1975) manifiesta que no se trata de una posición idealista, sino de entender que la acción sobre el objeto debe ser analizada críticamente a fin de comprender el propio objeto y el conocimiento que de él se tiene. La reflexión crítica es de ambos, del que enseña y del que aprende, y en este proceso es necesario relacionar *hablar la palabra* con *transformar la realidad*, puesto que es indispensable asumirse como sujetos históricos. De este modo, el proceso de alfabetización es el acto de conocimiento que implica la existencia de procesos interrelacionados. Por un lado, el contexto de auténtico diálogo entre educadores y educandos, como sujetos de conocimiento del mismo nivel y, por otro, el contexto real y concreto de los hechos sociales que deben ser analizados críticamente. En el análisis, dice Freire, se descubren las razones que se esconden detrás de la mayor parte de las actitudes frente a la realidad cultural, por ello, la *readmiración* es parte primordial de este proceso. Pues es la capacidad de pensamiento crítico, la que posibilita un *más allá* de la mera opinión y es la que permite descubrir las relaciones con el mundo histórico y cultural en el que se existe (Freire, 1975: 95).

Este enfoque pedagógico pone el acento en las situaciones de la vida misma, en el lugar en el mundo que el sujeto colonial ocupa y, como la *acción cultural liberadora*, puede comprometerse con el esclarecimiento crítico de la libertad, exponiendo y discutiendo los mitos y las ideologías que la situación colonial comporta. Esta operación implica una reflexión radical sobre el *sí mismo* porque no se trata de tarea ingenua, ni de fabricar la *idea liberadora*, sino de reconocer claramente los límites que esta acción conlleva, producto de la fijeza de la realidad cultural impuesta.

Porque no solo es posible una acción cultural liberadora a partir de un esfuerzo intelectual, sino que es necesaria su praxis y, en este sentido, el educador junto con sus educandos cumple un rol insoslayable. Puesto que es necesario asumir que la realidad colonial condiciona la percepción y la forma de actuar de los agentes. Determina expectativas, aspiraciones y acciones. Por otra par-

te, la imposición cultural y política es asumida como inmutable, como algo superior a las fuerzas de resistencia.

De este modo, para poder resignificar y justificar, el debate sobre lo cultural y la educación y su estrecha relación con los procesos identitarios es necesario reconocer que, si bien Europa ha dominado el sistema económico y político para poder ejercer el poder colonial y acumular riquezas y ha evaluado a esas culturas como despreciables, insignificantes y no importantes, estas existen con una identidad cultural histórica y estratégica, que no es ni lo idéntico ni lo original, sino que es identidad independiente y distinta, relacional e incompleta, siempre contingente. Así, la cultura y la identidad son efecto temporario e inestable de relaciones que se definen marcando diferencias (Grossberg, 2003: 152). En este sentido, la agencia es asumir lo incierto de la praxis educativa de lo que resulta que la *toma de la palabra*, la apropiación del contexto y la inserción en la realidad resultan ineludibles si de lo que se trata es de una acción cultural liberadora.

6.2. El concepto de subalterno y los aportes a la pedagogía

En este apartado me propongo indagar en el concepto de *subalternidad*⁹², pues entiendo que permite, por un lado, recuperar y explicitar la influencia de Antonio Gramsci en los fundamentos teóricos de la pedagogía freireana como así también recrear y repensar el marco teórico de esta propuesta educativa. Como he señalado en puntos anteriores, a partir de esta y otras nociones como poscolonialidad, identidad cultural, intervención y resistencia cultural, pretendo abrir nuevos interrogantes que indaguen el concepto de *acción cultural*, para hacer el intento de arribar a nuevas conclusiones respecto a qué se puede entender hoy por *acción cultural liberadora*. Indicar un camino crítico a este concepto enriquece las nociones que constituyen el corpus de la pedagogía de la liberación desde un enfoque reconstructivo porque se entiende que “someter a borradura los conceptos claves” (Hall, 2003: 13) es un procedimiento que revitaliza las nociones. Ya que, si se quiere encarar una discusión actualizada y desnaturalizadora de discursos, es necesario ir más allá de posiciones acriticas que repiten sin más frases contundentes enunciadas por Freire y sospechar de posturas que olvidan que el texto freireano fue un testigo crítico y un actor contumaz de un tiempo en donde la preocupación por la inclusión en lo nacional era tarea primordial y que la necesidad de una tarea colectiva articulada con la idea de nación inclusiva, libre, soberana y justa era el eje sobre el que pivotea la praxis militante de los años 60 y 70 del siglo XX. A la zaga de Fanon y Memmi, Freire, como tantos otros, recoge la preocupación por lograr una identidad nacional dadora de paz y liberación. Garante de toda disolución.

Con la intención de discutir desde posiciones no esencializadas, presento la noción de *subalternidad* para “provocar una tensión productiva entre gestos de pensamiento de ninguna parte y modos particulares de ser en el mundo” (Chackrabarty, 2008: 26). Para poner en evidencia que la

⁹² Aclara Modonesi: “Gramsci no utilizó el sustantivo *subalternidad* -que tiende a fijar una relación o una propiedad- prefiriendo siempre el adjetivo calificativo (*subalterno*), con lo cual podemos inferir que no pretendió o no llegó a formular una teoría de la *subalternidad*, sino que optó por una reflexión teórica ligada a la observación histórica”(2010: 30).

“historia” (como las nociones de identidad, sujeto, cultura) ha sido impuesta. Señalar, por ejemplo, en el sentido primero, que los europeos no perdieron sus lenguas y los nativos sí (Chackrabarty, 2008: 25). Que los territorios colonizados están en Occidente, pero no son Occidente y, al mismo tiempo, registrar que el fenómeno de la modernidad no puede concebirse a escala mundial sin tener en cuenta ciertas categorías que hunden sus genealogías en las tradiciones intelectuales de Europa, en conceptos que suponen una inevitable visión “universal y secular de lo humano” (Chackrabarty, 2008: 25). El colonizador europeo del siglo XIX predicaba el humanismo y, al mismo tiempo, lo negaba en sus prácticas, y simultáneamente el “subcontinente se apropiaba de la Europa Ilustrada” (Chackrabarty, 2008: 30–31).

Siguiendo esta línea de interpretación, puedo decir que el concepto de acción liberadora freireana conserva la idea ilustrada de lo humano, del conocimiento y de la libertad, pero al mismo tiempo indaga en la huella de Fanon, asume su permanente sospecha de los ideales europeos, y denuncia cómo el colonizador ha reducido estas ideas –lo humano, el conocimiento y la libertad– a la figura del hombre blanco. Por este motivo es preciso repensar los legados conceptuales de la Europa decimonónica y, principalmente, revisar la idea de *historicismo* anudada a *lo político*. Es decir, aquella que sostiene que, para comprender cualquier fenómeno, este debe considerarse como una unidad en su desarrollo histórico. Pues, como sostiene Chackrabarty, estos dos conceptos –historicismo y lo político– son constitutivos de la noción de modernidad. La idea de historicismo es una forma importante de la ideología del progreso–desarrollo:

El historicismo planteó así el tiempo histórico como una medida de la distancia cultural [...]. Legitimó la idea de civilización. Todos los acontecimientos, a su vez, se explicaban fundamentalmente con respecto a otros acontecimientos que tenían lugar dentro de los límites de Europa. [...] Este gesto del historicismo es lo que Johannes Fabian ha denominado “la negación de la contemporaneidad” (2008: 34, el entrecomillado es del original).

Es el gesto del *todavía no*, significa “todavía no son lo suficientemente desarrollados, civilizados para gobernarse por sí mismos” (Chackrabarty, 2008: 35). Hay que gobernar y educar para que el colonizado deje de ser la ignorancia y la barbarie. Sin embargo, continúa Chackrabarty, en el siglo XX las demandas de descolonización van a reivindicar el “ahora” (Chackrabarty, 2008: 35). De este modo, es ineludible criticar el legado moderno y cuestionar su historicismo, puesto que Europa concibió la modernidad de la subalternidad, recurriendo al análisis de la historia por etapas, este *todavía no* definía que determinados pueblos *no modernos* o menos modernos necesitaban de un período de preparación y espera para ser reconocidos como partícipes activos de la modernidad. Pero, como señala Chackrabarty, esta idea se ve confrontada (en el siglo XX) con un gesto *cultural y político*. Por un lado, el de las élites nacionalistas que no aceptaron ser el patio trasero, la *sala de espera* y, por otro, la irrupción y participación del campesino en la vida política de las naciones del Tercer Mundo antes de ser considerados como ciudadanos plenos (Chackrabarty, 2008: 36).

Ahora bien, llegado a este punto, es necesario repasar la noción de *subalternidad*, pues, como he dicho, permite resignificar el concepto de *oprimido* presente en la pedagogía de la liberación, para reconocer en esta la influencia gramsciana del subalterno y, por otro lado, para discutir con lógicas dicotómicas que cierran posibilidades *otras* de pensamiento y conocimiento. Porque, como señalo, en la introducción de esta tesis, de lo que se trata es de proponer un aporte a una analítica

de la pedagogía de la liberación. Partiendo de este presupuesto se entiende que hay que historizar el concepto de *subalternidad* dado que potencia las posibilidades de reflexión crítica del marco de esta pedagogía. Porque, si bien Freire en su obra no opera con este concepto directamente, este está subsumido en su noción de *oprimido*. Como señala Flora Hillert, “el replanteo de Freire no hubiera sido posible sin los aportes de Gramsci (1891–1937) acerca de la cultura [...] aunque Freire (lo) nombre sólo en sus últimos años, después de haber realizado sus publicaciones y actividades más importantes” (Hillert, 2007: 1).

El concepto de *subalterno*⁹³, acuñado por Gramsci, tiene la particularidad de ofrecerse como una categoría apta para dar cuenta de las posiciones heterogéneas que se producen en los procesos de contestación de la autoridad colonial; asimismo, es una respuesta que muestra qué espacios son habitables, en términos políticos, sin perder de vista el carácter de clase que se presenta en todo proceso histórico (De Oto, 2010: 11). El uso de esta categoría de *subalterno* para reflexionar hoy sobre lo cultural y político en la discursividad freireana es clave porque constituye la posibilidad de asumir que la condición subalterna puede ser *asimilación* y al mismo tiempo *resistencia*, pensada esta en la confianza en que algo nuevo puede ocurrir; que la política es efecto de dominación y *existe* cuando el orden dominador es interrumpido.

Para realizar esta revisión, abordo el análisis que del concepto *subalterno* realiza Modonesi (2010), pues recupera la matriz gramsciana del término y lo sitúa en el contexto actual de debate principalmente dentro de los aportes de los estudios subalternos y poscoloniales. Modonesi (2010) señala que el término *subalterno* ha sido y es usado como sinónimo de *oprimido* o *dominado* y, por este motivo, permite a quienes las utilizan evitar remitirse sistemáticamente a sus connotaciones de corte económico. Como dice Modonesi, sus usos están en relación directa con el objetivo de su creador, Gramsci: que el término *subalterno* permita un camino creativo de reflexión marxista. Pues bien, según Modonesi, el origen y desarrollo del concepto aparecen en los *Cuadernos de la cárcel* de Gramsci:

[...] en la obra de Antonio Gramsci en los años veinte y treinta, la noción de subalternidad adquiere una densidad teórica que configura un enfoque específico para el estudio de los procesos de subjetivación política vinculados con las relaciones de dominación y, en particular, con la condición y la experiencia de la subordinación (Modonesi, 2010: 27).

En la historicidad del mismo concepto y aludiendo a lo señalado por Modonesi, la noción de *subalterno* –tanto en su carácter de adjetivo como de sustantivo– responde a un pensamiento que se desprende de una coyuntura histórica: el ascenso del fascismo en Italia y la derrota del movimiento de los consejos obreros. En el concepto mismo se puede identificar el posicionamiento de Gramsci respecto a su enfoque historicista en el que el concepto de praxis cobra centralidad. Esta, según Modonesi, es entendida por Gramsci, como crítica tanto al economismo como al voluntarismo. Tal vez, como dice Modonesi, este “el *locus* polémico da lugar a un pensamiento complejo que, [...] será sobreinterpretado –estirado y aflojado– en la posterior disputa sobre el lugar de Gramsci en el debate teórico y político marxista” (2010: 30).

⁹³ Si bien, como se ha señalado, Gramsci remite al uso de *subalterno*, en estos desarrollos se hará referencia tanto a *subalterno* como a *subalternidad* para referirnos a la misma discusión.

Este concepto, observa Modonesi, provee a la teoría marxista de una herramienta conceptual: “lo *subalterno* como expresión de la experiencia y la condición subjetiva del subordinado, determinada por una relación de dominación –en términos gramscianos de hegemonía– y un bosquejo de una teoría de la subalternidad” (2010: 30). La subalternidad es expresión y cara de la dominación encarnada en los sujetos oprimidos y, por ello, punto de partida ineludible de todo proceso de emancipación que asume el conflicto. Así, en alusión al uso que Gramsci le va a dar al término *subalterno* en un primer momento, refiere a la presencia de una relación jerárquica y de una condición de subordinación (2010: 31). Luego en el tercer cuaderno de 1930, desplaza el concepto “hacia el terreno de las relaciones sociales y políticas” (2010: 31). En contraposición con la noción de *hegemonía* (dominación), la *subalternidad* es relación de fuerza en permanente conflicto. El concepto de *subalterno* se construirá “tratando de entender tanto una subjetividad determinada como su potencial transformación por medio de la conciencia y la acción política” (Modonesi, 2010: 33). Por lo tanto, la posibilidad de emancipación de los sectores subalternos atraviesa la sociedad civil, disputa la hegemonía y se dirige al Estado para *quebrar* la dominación. Dice Gramsci:

Los grupos subalternos sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, aun cuando se rebelan e insurgen: solo la victoria permanente quiebra, y no inmediatamente, la subordinación. En realidad, incluso cuando aparecen triunfantes, los grupos subalternos solo están en estado de defensa alarmada (Gramsci, 1975: 2289, citado en Modonesi, 2010: 33).

Modonesi señala la advertencia que Gramsci realiza respecto a las características de espontaneísmo y voluntarismo del proceder de los subalternos, como correlato de la ausencia de una plena conciencia de clase para sí. Reconoce una combinación de conciencia y espontaneidad, problema que tiende a modificarse en la medida en que avanza la toma de conciencia (Modonesi, 2010: 37).

En sintonía con Gramsci, para Freire el problema en el campo de la educación cobra similares características y coincide en los límites que la toma de conciencia tiene en el voluntarismo y el espontaneísmo. Asume explícitamente que el acto educativo en tanto liberador es un acto político porque su tarea de desocultamiento potencia la subjetividad y la participación, y esta es leída en la praxis misma del ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir y de decidir en relación directa con la práctica educativa. De este modo, la práctica educativa es social, histórica y política, aún en su dimensión individual; se da en un cierto contexto temporal y espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas. Pero alerta con claridad e insistencia sobre la presencia tanto del voluntarismo como del espontaneísmo. Con respecto al primero, advierte que es idealista porque se basa precisamente en la comprensión ingenua de que la práctica y su eficacia dependen únicamente del sujeto, de su voluntad y de su valor. En cuanto al espontaneísmo, lo entiende como una acción irresponsable. Así, para Freire, estas dos posiciones tienen ambas su falsedad en el menosprecio de los límites. El primero no los respeta (2001: 51). El segundo es un gesto de pasividad, dice Freire, un cruzarse de brazos, más que acción es alboroto (2001: 51). En este sentido, el voluntarismo y el espontaneísmo no posibilitan la toma de conciencia de la posición alienada y obstaculizan el desarrollo de una práctica educativa transformadora.

Ahora bien, continuando con el análisis de Modonesi respecto al concepto de *subalterno*, el autor afirma que este desde el enfoque gramsciano se coloca entre el ser social y la conciencia social y alude a una experiencia desde la subordinación, es decir, una combinación de espontaneidad y

conciencia que se manifiesta tendencial y progresivamente. Esta noción permite poner atención en los aspectos subjetivos de la subordinación dado que la experiencia subalterna obedece y al mismo tiempo resiste y negocia de manera permanente. Dice Modonesi:

La conclusión política de este acercamiento es que las telarañas de la hegemonía no pueden ser desmanteladas por un simple y repentino acto voluntarista sino que deben ser reconocidas y destejidas, paulatinamente, de la misma manera en que fueron tejidas, en el mismo terreno subjetivo que recubrieron (2010: 37).

Por lo antes señalado, se puede proponer la actualidad del término *subalterno* y su aporte a una revisión de la pedagogía de la liberación, pues esta noción permite poner en evidencia que la *subalternidad* se presenta de manera sincrónica y diacrónica entre la subordinación y la resistencia. Que esta noción discute con los paradigmas dualistas y lineales y, entiende que lo que subyace a todo proceso social, cultural y político es la contingencia. Esto demuestra que para describir y caracterizar el cambio en las relaciones educativas actuales es necesario identificar lo diferente de cada tiempo y las formas de poder/dominación que se presentan en el espacio y tiempo educativo. Porque como he señalado, el enfoque de la *subalternidad* configura, una relación sincrónica y diacrónica entre subordinación y resistencia, que evita la rigidez de los esquemas dualistas que aparecieron en la tradición marxista clásica: conciencia/falsa conciencia, racionalidad/irracionalidad; espontaneidad/dirección consciente. Abre al análisis de las combinaciones que, históricamente, caracterizan a los procesos de politización de la acción colectiva de los *subalternos* (Modonesi, 2010: 38).

6.3. La educación liberadora y su afinidad con los estudios poscoloniales

Con la intención de profundizar aún más el análisis crítico del concepto de “educación como acción cultural”, me propongo en este apartado considerar el proceso de colonización en la educación desde la lógica del pensamiento poscolonial pues se considera que este enfoque realiza un aporte más en el camino de subvertir el discurso binario colonizador/colonizado; opresor/oprimido.

La teoría poscolonial, deudora de Edward Said⁹⁴, se propone como una teoría del colonialismo. Interpreta la modernidad a la luz de la experiencia colonial (De Oto, 2008). Según esta perspectiva, la colonización nunca fue externa a la metrópoli conquistadora y estuvo profundamente inscrita en ella. Del mismo modo que señala que: el proceso de lucha descolonial se propuso recuperar los orígenes culturales borrados por la experiencia colonizadora entendiendo que este proceso descolonizador es una tarea aún pendiente. Como señala De Oto (2008), lo que está en juego en esta propuesta es la agenda no cerrada ni terminada de la emancipación política, cultural y económica

⁹⁴ Intelectual palestino que residió en EEUU que se propuso investigar los modos en que discursivamente se proponía la dominación y la hegemonía en el proceso del imperialismo/capitalismo. Para ello va a tener en cuenta los elementos que le provee la teoría marxista gramsciana (subalternidad, hegemonía, dominación, praxis, resistencia a la imposición cultural, política y económica) y el concepto de discurso de Foucault. Por otra parte un actor principal en las reflexiones que propone Said es Fanon, el pensamiento del martinico le proveyó a Said el fundamento para pensar la cultura de la insurgencia. Deudores de Said, Hommi Bhabha, Gayatri Spivak y la teoría feminista chicana.

de las sociedades que sufrieron el colonialismo Lo poscolonial, significa entonces, tiempo después del colonialismo Como bien alerta Hall no se puede pensar en:

[...] términos de algún retorno absoluto a un sistema puro de orígenes incontaminados, los efectos históricos y culturales en el largo plazo de la “transculturación” que caracterizó la experiencia de la colonización, en mi opinión, resultaron ser irreversibles. Las diferencias entre las culturas colonizadoras y las colonizadas, por supuesto, siguen siendo profundas. Pero nunca han operado de una forma puramente binaria y sin duda no lo hacen ahora (2008: 584).

Lo *poscolonial*, entonces, no se inscribe en la lógica lineal y de periodización que Europa propuso para los subalternos, sino en la (re) narrativización que desplaza la historia de la modernidad de su centro a las periferias globales dispersas, y genera una interrupción crítica a la historia contada dentro de los parámetros europeos. Marca el carácter dislocado y diferente y no universal que mira las relaciones de poder atravesadas por vínculos transversales y no solo colonizado–colonizador; adentro–afuera; saber–poder. Su posición es antiesencialista y de reflexión se refiere a las consecuencias culturales del proceso colonizador. Pues entiende que no se trató de un proceso marginal dentro de la historia, sino que fue un gran evento histórico a escala mundial y extendido, de grandes rupturas. En este sentido, lo global adquiere el carácter de lo dislocado y lo diferente y no una forma universal y totalizante (Hall, 2008: 587). Lo *poscolonial* se ocupa de las relaciones neocoloniales de dependencia del mundo capitalista, de la aparición de las élites locales, de la persistencia de los efectos colonizadores, de los procesos de resistencia y descolonización y, al mismo tiempo, de cómo el eje colonizador/colonizado se internaliza en la sociedad que se pretende descolonizada. Como señala Hall:

En este momento “postcolonial”, estos movimientos transversales, transnacionales y transculturales, que siempre estuvieron inscritos en la historia de la “colonización”, pero cuidadosamente sobrescritos por narrativas más binarias, han emergido en nuevas formas para interrumpir las relaciones establecidas de dominio y resistencia inscritas en otras maneras de vivir y de contar estas historias. Desplazan y reubican la “diferencia” sin “superarla” en el sentido hegeliano. Shohat observa que el énfasis antiesencialista en el discurso “postcolonial” a veces parece definir cualquier intento de recuperar o inscribir un pasado comunal como una forma de idealización, a pesar de su importancia como lugar de resistencia e identidad colectiva (Hall, 2008: 588).

Los textos freireanos insinúan esta conflictividad. Freire analiza la educación en compromiso con el campesinado de su país y en las luchas anticoloniales de las excolonias portuguesas en el siglo XX. Sin embargo, el discurso de Freire conserva el corpus conceptual que le proveen los europeos, su análisis se halla atravesado por las categorías del personalismo católico, del existencialismo, de la fenomenología y del marxismo, pero al mismo tiempo, las mira con el lente de Fanon. En las obras del primer período *-La educación como práctica de la libertad y Educación y actualidad brasileña-*, como señala Vanilda Paiva (1982b), la idealización del proyecto moderno en tanto posibilidad de *totalidad* está presente en el método de alfabetización propuesto por Freire en los años 1960. Según Paiva, el método freireano resucitó la esperanza de una solución pedagógica de validez universal. Para sostener sus principios, se apoya en la tradición europea y, por ello, continúa Paiva, Freire la comprende como una variable pedagógica de la crítica a la cultura iniciada por la Escuela de Frankfurt. Sus pun-

tos de corte europeizante hunden sus raíces en el cuadro cultural brasileño del cual Freire formaba parte⁹⁵ (Paiva, 1982b: 15). Además de esta idea universalizante, Paiva señala que, en sus escritos iniciales, se observa una idealización del pasado comunal. Según la autora, esta idealización proviene de las influencias del populismo ruso presente en los jóvenes católicos progresistas de los años 60 del siglo XX en Brasil, entre ellos Freire. Para Paiva, estos pensadores sostienen la idea de que el intelectual debe vivir en armonía con las costumbres y el pensamiento del pueblo para poder entender e interpretar su realidad. Porque solo el “pueblo sencillo” que vive la explotación tiene idea de la verdad social y política (1982: 16).

En contraposición, pero de manera articulada, Freire, siguiendo los enunciados de Fanon, somete a crítica y pone bajo sospecha tales pensamientos. En el exilio, como ya he señalado, Freire revisa algunas de estas posiciones y, en el posterior desarrollo de su propuesta pedagógica, se interroga sobre la naturalización de las prácticas, en un rechazo a lo dado, y un descrédito por la idea totalizante de corte europeo. Su compromiso con la pregunta lo obliga a repasar y cuestionar las formas binarias del encuentro colonial. Desde allí sostiene que la colonización es el lugar de un evento, histórico, mundial, extendido y de rupturas, al mismo tiempo que expansión, conquista y hegemonía.

Por lo antes dicho, y con la intención de desnaturalizar conceptualizaciones freireanas, resulta importante pensar en sus límites y en sus intervalos, pues entiendo que no son útiles en su forma puramente originaria. Por ello propongo, como indica Hall, “una línea que los tacha pero los sigue leyendo” (2003: 14). En este sentido, las contribuciones de los estudios poscoloniales permiten visitar las categorías freireanas y encontrar afinidades. Como plantea Dalcy da Silva Cruz, la crítica que Freire realiza a la educación bancaria tiene aproximaciones con algunas de las reflexiones poscoloniales, dado que su crítica se dirige a la producción monocultural del conocimiento y simbólica de inferioridades, como así también:

Ao questionar a hierarquização intelectual inerente aos pressupostos da educação bancária, Paulo Freire não denunciou apenas a passividade cognitiva a que é posta o educando. Verificamos também sua crítica à monocultura da mente produzida por esse tipo de prática educativa, a qual inviabiliza o espaço das alternativas pedagógicas disponíveis à construção de um **conhecimento prudente para uma vida decente** (Santos, 2006) na atmosfera dos espaços onde se desenvolvem processos formativos (2011: 9. La negrita forma parte del texto original).

Siguiendo estas reflexiones pienso que el pensamiento poscolonial permite (re) significar y (re) elaborar las conceptualizaciones de la pedagogía de la liberación ya que asume el después de lo colonial, yendo más allá del modernismo y del posmodernismo, en tanto clausura de un evento (la colonización), pero más allá de él en una dimensión temporal y crítica, en tensión entre lo cronológico y lo epistemológico. Como dice Hall, es un pensamiento que reconoce que el colonialismo más allá de un momento histórico es una forma de “orquestrar y de narrar la historia” (Hall, 2008: 591). Las palabras que definen el colonialismo –*imperialismo, neocolonialismo, dependencia, Tercer Mundo*– deben leerse discursivamente en la trama del saber/poder. Pero, además, lo poscolonial es, según Hall, un concepto que implica:

⁹⁵ Esto ha sido comentado con detalle en el capítulo uno.

[...] reconfiguración de un campo, en vez de un movimiento de transcendencia lineal entre dos estados mutuamente excluyentes [...]. Hay una elección más profunda entre dos epistemologías: una lógica racional y sucesiva, y una reconstructiva (2008: 592-593).

Parafraseando a Hall (2008), sostengo que la pedagogía de la liberación, desde un enfoque poscolonial, es un aporte al campo problemático de la educación, pues es una respuesta histórica, política y cultural a una innegable necesidad de superar la crisis⁹⁶ del entendimiento producida por la inhabilidad de las categorías europeizantes de explicar el mundo. Como señala Giroux en “Freire y la política poscolonial” (1997) La obra de Freire debería ser leída como un texto poscolonial porque problematiza una política localizada en el privilegio de Occidente al mismo tiempo que como obra fronteriza establece diálogo productivo con otros cuestionando la imposición de un discurso único que negó y niega al otro. (p.15) En tanto intelectual de la frontera, Freire, torna visible una política que relaciona el sufrimiento humano con un proyecto de esperanza, no como una mera enunciación divorciada de la lucha humana sino como una política de alfabetización forjada en el desplazamiento político y material de los regímenes que explotan, oprimen y expulsan la vida humana. “Es como exilado, como ser limítrofe, intelectual colocado entre fronteras culturales, epistemológicas y espaciales que Freire vino a situar su propia política de localización como un cruzador de fronteras” (Giroux, 1997:16). Freire abandonó la seguridad de su frontera cultural y se adentró por los caminos sinuosos y conflictivos de la diferencia colonial presente en la educación.

6.4. Cuestiones de identidad cultural en la educación

En este apartado, presento la noción de *identidad cultural*, una categoría que acompaña los debates antes presentados y permite profundizar el análisis crítico de la pedagogía de la liberación en clave del debate más actual sobre *lo cultural*. Por este motivo, se indaga en los desarrollos que efectúan Bhabha, Hall y Bauman sobre la identidad. Dice Bhabha, que su enfoque se encuentra más cerca de una imposibilidad cuando se trata de pensar la cultura: “...solo podemos concebirla como el término lógico de las relaciones entre culturas” (Eliot, 1949 en Bhabha, 2003:95). Es decir, como el *entre-medio* de las relaciones de identidad. De esta forma, entiendo que se puede discutir con la

⁹⁶ “... la nueva división internacional del trabajo, las nuevas tecnologías informáticas globales, el ‘descentrar el capitalismo en el nivel de la nación’, el vínculo proporcionado por la corporación transnacional, la transnacionalización de la producción, la aparición de un modo de producción capitalista, ‘por primera vez en la historia del capitalismo’ (Dirlik, 1992: 350), como una ‘abstracción auténticamente global’, la fragmentación cultural y el multiculturalismo, la rearticulación de las culturas nativas dentro de una narrativa capitalista (siendo el ejemplo la renovación del confucianismo en la naciente élite del sudeste asiático), el debilitamiento de las fronteras, la reproducción interna, en sociedades alguna vez coloniales, de desigualdades alguna vez asociadas con las diferencias coloniales, la ‘desorganización de un mundo concebido en términos de tres mundos’, la circulación de la cultura que es ‘a la vez homogeneizante y heterogeneizante’ (Dirlik, 1992: 353), una modernidad que ‘ya no es solamente euroamericana’, formas de control que no pueden ser simplemente impuestas sino que tienen que ser ‘negociadas’, la reconstitución de las subjetividades atravesando fronteras nacionales, etc.” (Hall, 2008: 594. Las comillas y las citas de otros autores forman parte del texto original).

noción esencializada e idealizada de cultura, aquella que la concibe como lo incontaminado porque, como dice Bhabha, si se la entiende de esta manera la cultura es imposibilidad de inclusión (2003:96),

Concebir la cultura como el lugar de lo desconcertante, parecido y diferente, es introducir un criterio temporal y subversivo que asume “un presente disyuntivo y desplazado a través del cual la irrupción de las minorías interrumpe e interroga la pretensión de homogeneidad y horizontalidad de la sociedad democrática liberal” (Bhabha, 2003: 101). Siguiendo las ideas de Bhabha, la intención es comprender *lo cultural* como *tiempo cultural*, pues ello permite mirar los intersticios, lo desparejo, lo desigual. Aquello que desmiente lo homogéneo, pues el desafío consiste en ir *más allá* de las posiciones binarias “ellos–nosotros”, y asumir perspectivas históricas y temporales separadas que se presentan de manera ambivalente. Discutir de este modo con las pretensiones de *totalización cultural* es asumir la hibridez en el espacio de enunciación, es aceptar que no hay solo dos voces o dos acentos que se reúnen conscientemente, sino que, como señala Bhabha, asumir la hibridez de las relaciones culturales es abrir “un espacio de negociación donde el poder es desigual [...], su articulación puede ser equívoca [...], no es asimilación ni colaboración (ni) representación binaria del antagonismo social” (Bhabha, 2003: 103). Ni yo colectivo que se oculta dentro de muchos otros yos, pues se hace necesario entender a la *identidad cultural* como aquello que surge de la narrativa, como lo que se constituye dentro del discurso y, por lo mismo, como producción local, histórica e institucional. Como así también, anudada al poder en el interior de las formaciones y prácticas discursivas específicas, produciendo de este modo diferencia y exclusión (Hall, 2011: 109). Hall entiende que la identidad, en tanto anudada a la identificación, no es subsunción, sino articulación. Es decir, asume que en todo proceso de subjetivación hay una falta y no hay totalidad, pues la identificación es ambivalente desde su comienzo mismo (Hall, 2003: 15). Con respecto a esto, Hall observa:

[...] las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical y en un constante proceso de cambio y transformación (2003: 17).

En este proceso inventivo, la *identidad cultural* se construye dentro del discurso, en ámbitos históricos; se constituye por la diferencia y en la heterogeneidad. (Hall, 2003: 19). Es punto de sutura entre los discursos y prácticas que interpelan, hablan y producen subjetividad, construyendo sujetos “susceptibles de decirse” (Hall, 2003: 20). Estos enfoques discuten con la concepción moderna de identidad, que en tanto invención implicó una acción de construcción y, por otro lado, un movimiento que permitiera mantenerla sólida, estable y descontextualizada. La identidad, desde los inicios fue una tarea individual. Pero los problemas sociales no pudieron ser resueltos por los esfuerzos individuales, de este modo, la modernidad misma debió resolver en su interior el inconveniente planteado. Las personas no quedaron libradas a la sola responsabilidad individual: las figuras de los tutores, sostiene Bauman (2003), surgieron para ocupar el lugar de guías entrenados que afirmaban tener un conocimiento superior sobre las identidades que debían ser adquiridas. La construcción de identidad y la cultura, la idea de incompetencia individual, la necesidad de educa-

ción colectiva y la importancia de educadores profesionales nacieron juntas. Pero, continúa Bauman, hoy la pregunta por la *identidad cultural* no es la pregunta por el *ser*, la preocupación no es cómo una construir identidad y mantenerla sólida y estable, sino, por el contrario, es cómo evitar la fijación y conservar la vigencia de las diversas opciones (2003: 40–42). Si se asume esta posición, se hace necesario entender la tradición como una invención, como aquello que está en permanente cambio.

Pues, la *identidad cultural* surge de las miradas que una comunidad tiene de si misma, y de su memoria histórica, así le da forma a las acciones que los agentes realizan, la *parte en el todo*. La identidad cultural puede ser antagónica y ambivalente, la solidaridad que en ella se presenta solo es situacional y estratégica y se inscribe en la política de lo posible, observa Bhabha. Lo que implica una sospecha de los mitos de transformación social y una actitud negociadora memoriosa y que mira el porvenir. Es decir, la *identidad cultural* significa:

Retrotraerse para reinscribir el pasado, reactivarlo, reeditararlo, resignificarlo. Que en permanente re-elaboración nos libera del determinismo de la repetición de la inevitabilidad histórica sin una diferencia. Nos posibilita enfrentarnos con esa difícil línea divisoria, la experiencia intersticial entre lo que consideramos la imagen del pasado y lo que está en realidad implicado en el transcurrir del tiempo y el paso del sentido (Bhabha, 2003: 106).

Repensar la pedagogía de la liberación en estos términos me resulta interesante para ir más allá de enfoques naturalizados y binarios. Pues en la educación las relaciones que se presentan son de poder y de diferencia, incompletas y de correspondencia. Es decir, al mismo tiempo que están en proceso, dependen de su diferencia y su negación. Por lo tanto, su efecto es inestable y temporario. Se dan en el tiempo pedagógico en tanto experiencia y se encuentran atravesadas por los efectos de *hibridación*⁹⁷ y *mímesis*⁹⁸, pues en ellas hay una reciprocidad constitutiva en la que se

⁹⁷ En cuanto al concepto de *hibridación*, alude a un proceso que, según Bhabha, es el instrumento más sobresaliente del poder colonial. Bhabha en su planteo asume que efectivamente existe, en el encuentro entre culturas, una tensión. La hibridación se detecta en la tensión que se produce en el límite entre culturas que tienen expectativas enormemente diversas. Según ve María José Vega (2010), Bhabha, sostiene que la producción de hibridaciones es el efecto más conspicuo del poder colonial, y que el reconocimiento de este hecho produce un notable cambio de perspectiva sobre lo que es o no una forma de subversión y resistencia. Continúa la autora, Bhabha entiende que la hibridación “es una problemática de representación e individualización colonial” (p. 11) pues de esta manera los discursos negados ingresan en el discurso dominante poniendo en jaque su autoridad y sus reglas. Desde el punto de vista de Bhabha, observa Vega, lo que se niega es repetido, en el “híbrido”, y es hablado, pero no a la manera de una síntesis positiva del encuentro entre culturas sino que lo que retorna es el contenido “de la autoridad colonial, y lo que atemorizaría a esa misma autoridad es el mimetismo, el reconocimiento y la parodia. (p.12)

⁹⁸ Me remito a la conceptualización planteada por Bhabha para comprender el fenómeno de la colonización en lo referido a los instrumentos de saber y poder colonial, Con estas figuras discursivas muestra la maniobra de exclusión e inclusión social y simbólica que permite discriminar al originario "bueno" del "malo". La mímesis, es ambivalente, reside en el juego de la identidad y la diferencia, y tiene un efecto perturbador en el dominio colonial y produce además produce fantasías amenazantes en el colono. Tal como lo expresa Fanon, el colono teme ser atacado por el colonizado, teme que le quite a su mujer, entre a su casa, se pruebe sus ropas. En palabras de Fanon, la pulcra ciudad del blanco es mirada y deseada desde “la ciudad hambrienta de pan, de zapatos, de carbón, de luz, revolcada en el fango” (1974: 34). El colonizador –dice Fanon– ve que en el discurso del colonizado está su propio discurso. El colonizado sueña con ocupar el lugar del colono.

construye identidad, tanto subalterna como dominante. Como lo señalan Freire y Fanon, el colonizado se construye a sí mismo a través de las representaciones del colonizador, desde la mirada del blanco, desde las fantasías del negro de blanquearse mágicamente, de asimilarse al colonizador y, sobre todo, de poseer sus bienes y ocupar su lugar. Como dice Fanon:

La mirada, que el colonizado lanza sobre la ciudad del colono es una mirada de lujuria, una mirada de deseo. Sueños de posesión. Todos los modos de posesión: sentarse en la mesa del colono, acostarse en la cama del colono, si es posible con su mujer. El colonizado es un envidioso. El colono no ignora cuando, sorprendiendo su mirada a la deriva, comprueba amargamente pero siempre alerta: “Quieren ocupar nuestro lugar”. No hay un colonizado que no sueñe cuando menos una vez al día en instalarse en el lugar del colono (Fanon, 1974: 34).

Como señala Freire, los invadidos ven la realidad con la óptica del invasor y no con la suya propia. “Cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores” (Freire, 2002: 196). El colonizado, plantea Fanon, se le quiere parecer y aspira a ser él; el colono no lo ignora y se siente amenazado, a pesar de haber “introducido a martillazos en el espíritu del colonizado la idea de una sociedad de individuos donde cada cual se encierra en su subjetividad, donde la riqueza es la del pensamiento” (Fanon, 1974: 41). La escuela, como sugiere Fanon, es la herramienta principal para suscitar el deseo del mimetismo, la compulsión a la imitación y la ansiedad de blanquearse. Por otra parte la imitación colonial es el proceso por el cual el opresor que mira también es mirado: “Quieren ocupar nuestro lugar” –dice el colono– (Fanon: 1974: 34). Así, la familiaridad compartida le produce al colono temor y aumenta su rechazo. Siente amenazado el “nosotros”.

Freire advierte esta situación y se pregunta cómo podrá el oprimido, en tanto ser dual que aloja al opresor, participar de la elaboración de la pedagogía de la liberación (Freire, 2002: 35). Lo interesante es observar el aporte actual de Bhabha a estos planteos. Bhabha entiende que este sentimiento de *ambivalencia*⁹⁹ también está presente en el colonizador porque desea mirarse y percibirse a sí mismo desde el punto de vista del colonizado, porque desde ese lugar acrecienta su poder. Es el deseo en ambos a la vez lo que lo hace poderoso. De este modo, no solo el colonizado estaría atrapado en la relación ambivalente, sino que esta en el colono estaría presente en la alternancia de fantasías megalómanas y fantasías de persecución. Para Bhabha (2007), la *identidad colonial* sería, por ello, una identidad ambivalente, compleja, que contiene a la vez, temor y deseo, amor y odio, actitudes inseparables, agresividad y narcisismo, rechazo y negación, como factores necesarios de toda relación colonial. Este hecho, observa Bhabha, es representativo de la identidad colonial que no sería la de un simple rechazo de la diferencia, sino la de un reconocimiento y una negación de la alteridad que, simultáneamente, atrae y amenaza. Ahora bien, retomando la noción

⁹⁹ Según Laplanche y Pontalis, para el psicoanálisis, la ambivalencia es un fenómeno psíquico por el cual el individuo ama y odia al mismo tiempo a la misma persona. En esta, el componente positivo y el componente negativo de la actitud afectiva se hallan simultáneamente presentes, son indisolubles y constituyen una oposición no dialéctica, insuperable para el sujeto que dice a la vez que sí y que no. Según señalan los autores, aquí está la originalidad del concepto propuesto por Freud: es el mantenimiento de una oposición del tipo sí-no en que la afirmación y la negación son inseparables y simultáneas (Laplanche y Pontalis, 1981:20-21).

de identidad cultural planteada y en continuidad con el enfoque poscolonial, siguiendo a Bhabha (2007), entiendo que el concepto de identidad desde la mirada poscolonial es pensar *más allá* de identidad esencial. Pensarla de este modo es renovar el concepto para instalarlo en el terreno de lo político y ubicarse *más allá* de las matrices de las subjetividades originarias y esenciales. Es concentrarse en los procesos que se producen en las diferencias culturales, en los entre-medios (*in-between*) de todo encuentro con el otro. Porque, tal como lo plantea Bhabha, es allí en el *in-between* en donde se da el material con que se elaboran las estrategias de identidad singular y comunitaria. Identidad que, por otro lado, colabora y cuestiona la idea misma de sociedad. En estos intersticios, en sus movimientos (de solapamiento y deslizamiento) es donde se negocian, dice Bhabha, las experiencias intersubjetivas y comunitarias. Porque esta subjetividad, atravesada por historias de privación, discriminación, intercambio de valores y significados, no siempre tiende a la colaboración y al diálogo, sino que, por el contrario, es un espacio entre-medio, conflictivo y antagónico que no puede ser comprendido (Bhabha, 2007: 19). Así, la identidad que recupera el pasado y entrelaza temporalidades es consensuada y conflictiva y produce *diferencia cultural*. Desde este enfoque, entiendo que se resitúa el binarismo alinente y se desafía la linealidad de la identidad moderna, la del desarrollo, la del orden y el progreso.

De este modo lo expresa Bhabha:

Las diferencias sociales no son dadas simplemente a la experiencia mediante una tradición cultural ya autenticada; son los signos de la emergencia de la comunidad vista como un proyecto (a la vez una visión y una construcción) que nos lleva “más allá” de nosotros mismos para volver, en un espíritu de revisión y reconstrucción a las condiciones políticas del presente (Bhabha, 2007: 19).

Estas, las diferencias sociales y culturales, siguen siendo una lucha por el poder, por la pregunta por la representación que insiste porque, desde este punto de vista, de la identidad ya no es una categoría monolítica y fija, sino que adquiere un movimiento en el que el espacio y el tiempo se entrecruzan.

Desde este enfoque, una pedagogía de la liberación en tiempos poscoloniales y de identidad cultural es revisar la lógica binaria de sujeción alienante y reconocer la importancia de sospechar de cosmovisiones que, siendo críticas, olvidaron en su momento inicial de producción los temas raciales y de género, entre otros. Por otra parte, entiendo que una pedagogía así considerada resulta de inscribir el problema de la educación en un *más allá*, que no es lo meramente nuevo, ni es dejar de lado el pasado, sino que es significar lo irrepresentable; un espacio y un tiempo que ponen en jaque el presente lineal y lo entienden desde un presente con sus discontinuidades, de desigualdades y miserias. Es tomar como problema el proceso identitario y ver la reciprocidad constitutiva, es asumir lo contingente como uno de los ejes centrales de la praxis. Una pedagogía que toma lo imprevisto, pero como lo que no puede ser dominado, es una educación que adopta las ideas de Freire y, por con ello entiende la historicidad y la temporalidad haciéndose cargo de que no son posibles verdades absolutas. Porque, como afirma De Oto (2003), no se trata de decir que en Fanon (y en Freire) no hay afirmaciones categóricas, sino que estos autores piensan más allá de ellas porque lo importante es situar la temporalidad histórica en la *emergencia* de lo cotidiano, pues ambos están comprometidos con la lucha de los sujetos que están fuera de los discursos ofi-

ciales. Continúa De Oto, lo *contingente* “es ante todo el sinónimo de una historicidad que emerge y se construye sobre la misma marcha” (2003: 133). Ahora bien, si se acepta que lo contingente, el día a día, tiene alguna eficacia política, también se debe aceptar que “las incertidumbres de la construcción de la historicidad en el día a día implican un desafío para cualquier discurso o práctica discursiva que intente representar la cultura desde una perspectiva única y hegemónica” (2003: 139). Por ello, una pedagogía así pensada asume que es necesario pactar permanentemente con la propia historicidad y hacerse cargo de ella. Es una pedagogía que se responsabiliza de los mecanismos de subjetivación y sujeción que se presentan en la educación, como un desafío a la transparencia de lo dado. Como una indagación en las maneras en que se constituye la identidad. Porque no se trata de un mero cambio de discurso, sino que se requiere un cambio radical en el cual inscribir las historias emergentes para entender que lo que marca la *contingencia* es la independencia frente a todo determinismo. Sin embargo el indeterminismo no es sin conflicto pero es al mismo tiempo es productivo. De esta manera una pedagogía que entraña un riesgo es un espacio en donde se confronta la cultura impuesta y se piensa en una cultura como estrategia de supervivencia. Como dice Bhabha:

Comprometerse con la cultura como una producción desigual e incompleta de sentido y valor, a menudo compuesta de demandas y prácticas inconmensurables, producida en el acto de supervivencia social (Bhabha, 2007: 212).

Por otra parte, la pedagogía en clave de identidad cultural debe comprenderse dentro del contexto globalizante y esto es una tarea compleja, pero no imposible pues, como propone Bhabha, la cultura puede ser entendida y vivida como supervivencia a la vez transnacional y traduccional. Es transnacional porque los discursos poscoloniales contemporáneos están arraigados en historias de desplazamiento cultural. Y es traduccional porque esas historias espaciales de movimiento, ahora acompañadas por las ambiciones territoriales de tecnologías mediáticas globales imponen la pregunta acerca de cómo la cultura significa o qué es significado por la cultura. Por lo tanto, propongo una pedagogía entendida en estos términos para revisar el presente y (re) escribir la contemporaneidad. Asumirla como *intervención* en el aquí y en el ahora, pero sabiendo que la educación está marcada por la contingencia, es decir, el *día a día*.

6.5. Una educación liberadora como modo de intervención y resistencia cultural

Con la intención de ampliar el debate aún más, propongo en este apartado revisar la categoría de pedagogía de la liberación entendiéndola como un modo de *intervención y resistencia cultural*. Para ello, se aborda la problemática partiendo de las elaboraciones sobre la conceptualización de *resistencia cultural* en Said (2004); se presentan las reflexiones de Giroux sobre la articulación cultura, poder y educación; los análisis de Michel de Certeau respecto a *lo cultural* y su relación con la escuela; y por último, se emprende un análisis teniendo en cuenta los aportes de los estudios culturales latinoamericanos, principalmente en referencia al concepto de *intervención* (Richard, Grimson, Walsh, Restrepo, 2010).

Ahora bien, luego del largo período de la descolonización, de lenta y amarga recuperación del territorio geográfico se inicia un segundo período de resistencia cultural, dice Said,

Durante el cual se realizan esfuerzos por reconstituir esa “comunidad” pulverizada y salvar o restaurar el sentimiento y el hecho mismo de la comunidad contra las presiones del sistema colonial esto a su vez hace posible el establecimiento de nuevas e independientes delimitaciones (Said, 2004: 327).

Como señala Said (2004), el discurso europeo indica que no hay historia, arte, literatura, filosofía acumulada si no fuese por el observador europeo que atestigua de su existencia. Contrariamente a esta afirmación, el poscolonialismo indica que es posible que haya un discurso emergente que sospecha, pero no desde el centro, sino desde las *fronteras* y desde los *bordes*. Esta realidad forma parte de la matriz intelectual de los pensadores radicales de los países del Tercer Mundo, como dice Said:

Pertenece a la era del colonialismo y la resistencia a la vez, al mismo tiempo pertenecemos a un período de sobresaliente elaboración teórica, marcado por las técnicas universalizadoras de la desconstrucción, el estructuralismo y el marxismo de Lukács y de Althusser. Mi propio modo de conciliar estas antítesis entre compromiso y teoría ha sido articular una perspectiva amplia, desde la cual abarcar imperialismo y cultura y observar la gran dialéctica histórica entre ambos, aunque sólo de tanto en tanto podamos captar la miríada de detalles. Procederé siguiendo la idea de que, a pesar de que la totalidad de la cultura no forma un conjunto sino una serie de disyunciones, podemos comprender muchos de sus aspectos al unirlos en contrapunto (Said, 2004: 303-304).

En este sentido, continúa Said, el siglo XX realiza un giro copernicano respecto a la relación con la cultura occidental europea. En América Latina, como ya se señaló en los primeros capítulos, a mediados de siglo se desarrolla una serie de actividades y reflexiones de corte anticolonialistas que ponen en jaque la narrativa de corte europeizante en un “asedio mutuo. Por primera vez se ha exigido a los occidentales que se vean a sí mismos no únicamente como el *Raj*, sino como representantes de culturas, e incluso de razas, acusadas de represión, de violencia y de crímenes de conciencia” (Said, 2004: 305). Como afirma Fanon, recogiendo la palabra de Césaire, Europa debe hacerse cargo de sus atrocidades, ella misma debe resolver lo que ha provocado. Pero en este sentido, señala Said, Fanon va más lejos que Césaire, porque invierte el paradigma hasta entonces aceptado según el cual Europa había dado a sus colonias la modernidad, y afirma lo contrario: que solo para unos pocos Europa había dado bienestar y progreso y que este se sustentó en la agonía de árabes, negros, indios y amarillos (Said, 2004: 307). Del mismo modo que Fanon, Freire y Amílcar Cabral no encaran asuntos de especulación académica, sino que resaltan la *urgencia política*. (Said, 2004) La resistencia que estos intelectuales y políticos desarrollan tiene efectos profundos sobre las políticas y actitudes del colonizador. Estos, como dice Said, provocaron la emergencia de organizaciones políticas en diferentes campos (sociales, educativos, culturales, políticos, económicos) que marcaron las líneas para el futuro. Estos movimientos de resistencia perduraron y comenzaron a formar parte orgánica de la experiencia imperialista en sí misma, pero imponiendo una óptica alternativa a esta. (Said, 2004: 311). En este punto es interesante señalar que, si bien

esta resistencia cultural se sostuvo en parte con el marco teórico provisto por las ideas europeas de libertad, dentro de las diferentes culturas, siempre hubo fuerzas e ideas de resistencia al colonialismo. De este modo, dice Said, no hay que olvidar:

La lenta y con frecuencia amargamente disputada recuperación del territorio geográfico que se encuentra en el corazón del proceso de descolonización está precedida [...] por el establecimiento cartográfico del territorio cultural (Said, 2004: 326).

Así tras la *resistencia primaria* en la que se lucha contra la ocupación extranjera viene un período de *resistencia cultural* en el que se llevan adelante las acciones destinadas a reconstruir la comunidad negada y avasallada; a restaurar el sentimiento de identidad que conformaba la comunidad antes de la llegada del colonizador, la lucha por la reorganización que permanentemente se pone en tensión en toda resistencia; proceso que da lugar a nuevas delimitaciones culturales. Siguiendo este análisis, se puede entender la insistencia de Freire en releer la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo a la luz de la situación colonial, pero siguiendo la interpretación de Fanon, para quien el proceso de reconocimiento en el plano colonial es rediseñar y luego ocupar de modo consciente ese lugar de subordinación, es reconocerse deshumanizado para luego humanizarse. Es luchar por su humanización dentro de las formas que le ofrece el colonialismo en el mismo territorio de la conciencia que aceptaba la deshumanización y la subordinación sin más. Tal como dice Said, la tragedia parcial de la resistencia cultural consiste en que el oprimido debe esforzarse por recobrar formas ya establecidas por la cultura del imperio junto con la necesidad de (re)imaginar su cultura desgajándola de su pasado imperialista (Said, 2004: 327).

Ahora bien, estos desarrollos pueden vincularse con los planteos de Giroux (1994), cuando realiza un análisis de la resistencia cultural en el espacio educativo partiendo de los aportes de los estudios culturales relativos a la articulación entre *cultura y poder*. Giroux entiende que, luego de largas discusiones de los teóricos de izquierda, gracias a las contribuciones de los *estudios culturales*, se ha podido ir más allá de la clásica posición marxista reduccionista –en la que la cultura es considerada como un simple reflejo de la economía– y que, tal como lo propuso Marx, es necesario distinguir entre la transformación material de las condiciones económicas de la producción y lo legal, político y religioso, artístico o filosófico; es decir, formas ideológicas a partir de las cuales los hombres toman conciencia del conflicto y luchan hasta llegar a resolverlo (Giroux, 1994: 59). Estas reflexiones se entrecruzan con los planteos de Gramsci, Foucault, Raymond Williams, el psicoanálisis, el estructuralismo y el posestructuralismo. De este modo, dice Giroux, los estudios culturales se han planteado reconstruir un aspecto de la teoría social partiendo de redefinir la forma en que las cuestiones culturales pasan a ser el punto de arranque para el análisis de aquellas esferas tradicionalmente consideradas como independientes (la económica, la política y la psicológica). Estos estudios han ofrecido nuevas perspectivas para el estudio de la cultura y el poder en la educación (Giroux, 1994).

La cultura es analizada desde esta perspectiva no solo como una forma de vida, sino también como un modo de producción que siempre implica relaciones de poder asimétricas, las cuales permiten a los distintos grupos luchar desde sus posiciones dominantes y subordinadas con objeto de definir y a la vez lograr sus aspiraciones. Por otra parte, la cultura es “considerada como un campo de lucha y diferencia social en el que la producción, legitimación y circulación de determinadas for-

mas de significado y experiencia constituyen importantes áreas de conflicto y lucha” (Giroux, 1994: 61). Estos estudios se han caracterizado, señala Giroux, por un enfoque interdisciplinario y por haber desafiado el discurso del *historicismo universalizador* utilizado tanto para constituir como para legitimar las actuales configuraciones de poder y dominación. Se proponen hacer el intento de “revelar y reconstituir las historias y voces reprimidas de los grupos subordinados para restablecer y afirmar el legado y potencial no realizado de las formas de subjetividad, agencia y experiencia propias de dichos grupos” (Giroux, 1994: 63). La propuesta llevada adelante por este proyecto ha sido señalar que la *diferencia cultural* ha condicionado y condiciona las expresiones de poder y dominación. Pero entiende que es posible desde esta perspectiva una resistencia que reconstruya la experiencia como parte de un lenguaje de contestación y de lucha asumiendo las limitaciones de los contextos sociales hegemónicos (Giroux, 1994: 65). Este enfoque se conjuga con la idea de que las subjetividades son producidas y es por ello que deben analizarse como el efecto de formas sociales más amplias. Asume el rechazo de todas las formas de verdad definidas y legitimadas a través de un lenguaje caracterizado en términos neutros u objetivos y realiza un intento por definir el lenguaje y otras maneras de representación como elementos que constituyen y expresan determinadas relaciones de conocimiento y poder. En definitiva, formas generales de producción cultural. El campo cultural está constituido por prácticas de significación, instituciones que las organizan y agentes que las llevan a cabo. Desde este enfoque, la *resistencia cultural* es desafiar las representaciones, la organización interna de las instituciones educativas, la relación con el Estado y/o el capital. Sin olvidar que la accesibilidad a los medios de producción cultural está limitada para los grupos subalternizados (pobres, mujeres, niños, ancianos, minorías étnicas). En este sentido, siguiendo la línea trazada por los *estudios culturales* y utilizando estas teorizaciones para analizar la educación, Giroux afirma que los educadores críticos no deben perder de vista que:

[...] la primacía de lo cultural como una práctica política reafirmaría la importancia de vincular la lucha política con la dinámica de la vida cotidiana; revitalizaría el intento por comprender cómo la gente invierte individualmente –tanto intelectual como emocionalmente– en determinadas ideologías y prácticas sociales; analizaría cómo aprenden a aceptar o rechazar las prácticas de las formas sociales dominantes; y redefiniría el papel que desempeñan los intelectuales como actores principales por lo que respecta a distintas áreas de la práctica política y cultural (Giroux, 1994: 70).

Así, la construcción teórica del concepto de resistencia se entiende no como sinónimo literal de acción inmediata, sino como un punto de partida teórico que vincula la manifestación del comportamiento con los intereses que este encierra. Pero para ello se hace necesario ir más allá de lo inmediato, más allá de la lógica oculta, dado que las interpretaciones deben estar atravesadas por lo histórico y cultural que la conforman.

En relación con este planteo, De Certeau (2009) señala que en el espacio de la escuela las prácticas sociales muchas veces desbordan el discurso–productor–hegemónico y constituyen sistemas o espacios propios donde se presentan prácticas de poder y de resistencia al poder. Acciones de *antidisciplina*, pero que muchas veces replican dentro de los pequeños grupos experiencias disciplinares. Porque:

[...] modificar la relación de la enseñanza con una tradición autorizada, recibida entre nosotros, ligada a los padres y a los valores nobles es, además, introducir una problemática política contraria al modelo cultural que estableció al maestro (de escuela) como manipulador de la expresión popular (De Certeau, 2009: 101).

De Certeau entiende que el conflicto se sitúa en las pequeñas operaciones de la vida cotidiana que dan origen a la práctica social y abren a la posibilidad de que dicho poder sea subvertido y alterado en su significado por las prácticas cotidianas de aquellos que lo habitan. Recorre algunos problemas culturales que se le presentan a la escuela o, mejor dicho, lo que sucede en la relación *educación y cultura* y cómo la afectan los distintos momentos históricos y culturales. ¿Qué rol juega la enseñanza, los contenidos, los maestros, los investigadores? ¿Cómo se presentan las relaciones de poder? De Certeau plantea que esto es, al mismo tiempo, preguntarse por la escuela como lugar de resistencia cultural. Pero dado que no se trata de una mirada idealista, sino que, tal como ya fue señalado, se entiende que la escuela forma parte del Estado y sus políticas educativas, la resistencia *per se* no es transformadora, pero sí es posible desde el lugar que hoy ocupan los maestros y maestras. De Certeau ve que los docentes ocupan una posición marginal respecto al discurso hegemónico que hoy portan los medios masivos de comunicación (TV, radio, medios gráficos, web); en consecuencia, desde la *frontera* pueden desarrollar una actitud crítica. Pues ya no son el centro de la cultura, sino que forman parte de los *bordes* y eso les puede permitir tomar distancia de la centralidad del poder disciplinador.

Ya no son el garante de una unidad, de un “tesoro encerrado en el pasado y en el escrito, del cual los maestros son depositarios” (De Certeau, 2009: 101). Hoy la escuela se encuentra atravesada por una multiplicidad de lenguas que atentan contra la unidad de una lengua pura que debe ser enseñada más allá de toda diferencia. Un patrón de conducta que se impone y “prohíbe una iniciación cultural a las diferencias” (De Certeau, 2009: 102).

Parafraseando a De Certeau, resistir a esta operación disciplinar es salir del idioma cristalizado en los libros, insinuar otro comportamiento cultural, aceptar la fragmentación de la lengua en sistemas diversificados, en definitiva, *pensar en plural* para poder introducir la relación con el otro (mapuche, guaraní o extranjero) como condición necesaria de aprendizaje.

La lengua es el *contenido*, según el autor:

[...] es el lugar relativo acordado *a lo escrito y a lo oral*. Se postula una relación entre ellos por la importancia que la enseñanza otorga a la ortografía. Desde un punto de vista cultural, privilegiar la ortografía es privilegiar el pasado. Con la ortografía, triunfa la etimología, es decir los orígenes e historia del término. Prevalece sobre el lenguaje tal cual se lo habla. La ortografía es una ortodoxia del pasado. Se impone con el dictado, puerta estrecha y obligada de la cultura, en el sistema que hace de lo escrito la ley misma. Mientras que una lengua natural es fundamentalmente un código hablado, el código escrito es el que reina. (De Certeau, 2009:102, la cursiva forma parte del texto original)

Con estas manifestaciones, De Certeau, quiere reafirmar su tarea crítica respecto a la relación entre escuela y cultura. Por un lado, insiste con su postura de que el sistema escolar deja afuera la riqueza del mundo cultural que es esencialmente oral y, por ello, afirma que la escritura tendría que ser solamente la transcripción de lo oral para así encontrar una racionalidad

también en la práctica verbal. Porque la escritura exila a la oralidad a un *conformismo escriturario*. Así, “el útil de producción no es sino el lenguaje, mientras que lo escrito es lo producido” (2009: 103). La escritura, continúa, inaugura un comportamiento cultural que se expresa con el papel asignado a lo escrito y a lo oral en el contenido de la enseñanza (2009: 104). Pero hay que tener en cuenta dos elementos más para pensar el problema de la escuela y la cultura: “la *relación entre el contenido de la enseñanza y la relación pedagógica*” (2009: 104 la cursiva forma parte del texto original). Es decir, una educación liberadora y resistente, no es solo mirar qué se enseña y por qué se enseña, sino cómo se enseña y con quién se enseña. Es poner en un plano de igualdad al conocimiento y a la relación interpersonal teniendo en cuenta que se puede conocer y aprender si hay *otro* que permite que ello suceda. Es decir si hay un maestro o una maestra que habilita *la palabra*. El elemento esencial en la relación maestro-alumno es la comunicación, es decir, la experiencia de la conversación y del diálogo. Pero el problema al que se debe prestar atención, tal como lo señala De Certeau, es si la relación misma produce lenguaje o si este solo es un canal por donde pasa un saber establecido por los maestros. Si la experiencia de comunicación puede ser determinante en la creación de una cultura escolar o si solo será una táctica orientada a los consumidores de textos fabricados por otros, los especialistas, o si habrá una ruptura entre saber y relación social. Al respecto -De Certeau plantea-:

Dos líneas de investigación se separan: una consagra a los contenidos (tradicionales o progresistas) elaborados por los especialistas de una disciplina; el otro adhiere a la relación pedagógica, en tanto que deriva la especialidad de una ciencia propia o bien de una experiencia concreta aislada de los trabajos sobre las disciplinas (2009: 105).

Pero si la escuela es entendida como un espacio social y cultural, en ella se puede tratar el problema social porque allí el conflicto siempre está presente, aunque visible en escala menor. Pero es posible abordarlo siempre y cuando se expliciten sus términos. Es decir, si se entiende que en ella se confrontan modelos culturales que, si se dialogan, posibilitan una praxis común. Dice De Certeau:

Este género de operación no es ni ejemplar ni generalizable. La escuela no es el centro distribuidor de la ortodoxia en materia de prácticas sociales. Al menos, bajo esta forma, la escuela puede ser uno de los puntos donde iniciar una articulación entre el saber técnico y la relación social, y donde se efectúe, gracias a la práctica colectiva, el ajuste necesario entre dos modelos culturales contradictorios. Es una tarea limitada, pero hace participar a la escuela en el trabajo, mucho más vasto, que diseña hoy día la “cultura” (2009: 106).

La escuela moderna, desde su fundación misma en tanto institución estatal, ha centralizado las formas de percibir, sentir, valorar, pensar y actuar en los espacios públicos. Ha sido la encargada de garantizar la inclusión de los agentes de un territorio en un proyecto común de Nación. De esta manera, lo público queda más asociado a una concepción institucional-estatal-formal que a una idea de ocupación y participación genuinamente ciudadana. Hoy ese lugar está siendo disputado por los *mass media*: la información llega por múltiples canales. Pero, como dice De Certeau, es posible pensar que la escuela puede conformar un espacio crítico en el que maestras, maestros y alumnos (re) elaboren esa información que viene por fuera del sistema educativo:

En esta misma medida, la escuela ya no mantiene la misma relación con el poder. De aquí en más, juega sobre dos tableros. Sigue siendo una institución del Estado, delegada por el gobierno

para difundir un modelo cultural definido desde el centro. Por otra parte, se encuentra en una posición a la vez amenazada y crítica en relación con la cultura que difunden los *mass media*, etc. (2009: 113).

Hoy la educación puede constituirse en lugar de *resistencia*, de desarrollo de espíritu crítico siempre que se asuma en una posición marginal y no central como le fue asignada. Los docentes ya no son el centro de la cultura, pero sí sus bordes. Y desde allí pueden tomar distancia de la perspectiva de imperialismo cultural cada vez más divulgado por la publicidad, o la televisión, etc. (De Certeau, 2009: 114). Contrariamente al lugar que le fue asignado inicialmente, el de garante de una cultura hegemónica, la escuela puede ser hoy lugar de una pluralidad de señales culturales. Paradójicamente, la aparición de los *mass media* en la escuela le ha posibilitado la entrada de una dinámica ya no estatal, sino de prácticas que portan sus agentes, que crean relaciones sociales no estatales. La pérdida de centralidad de la escuela ha provocado que la docencia sea interrogada y que se observen en las instituciones escolares prácticas singulares y colectivas que redefinen el espacio público. Considerar esta afirmación implica entender el espacio social de la escuela como *lugar practicado* que incluye la interlocución y circulación de prácticas singulares y colectivas mediadas por la comunicación. Esta “práctica significante” no es tanto *recibir*, sino que es un acto por el cual “uno pone su *marca* en lo que los otros le dan para vivir y para pensar” (De Certeau, 2009: 117 la cursiva forma parte del texto original).

Teniendo en cuenta los desarrollos antes citados, propongo ubicar a la pedagogía de la liberación dentro de estas reflexiones y, de esta forma, plantearla como una forma de *resistencia cultural* y de *intervención* en la educación. Como un esfuerzo de desenmascaramiento y de reposición de la contingencia. Como dicen Caggiano y Grimson¹⁰⁰, posibilidad de imaginar, sentir, significar y actuar modos distintos, para poder, junto con otros, evaluar las estrategias que apuntalen las tendencias corrosivas respecto de la consolidación de la hegemonía (2010: 29). Así, la educación como *intervención cultural* se encuentra ligada a una teoría y no es mera acción, sino que es “participación activa en un determinado campo de relaciones que mediante un diseño táctico busca modificar sus reglas” (Richard, 2010: 80). Es no solo acción política en el terreno social, sino también en lo epistémico y teórico para intervenir y “transformar nuestros marcos y lógicas de pensar, cono-

¹⁰⁰ Caggiano y Grimson (2010), representantes de los *estudios culturales* latinoamericanos, interrogan las relaciones de poder y las ponen en el centro de las preocupaciones. Entienden que el poder no tiene una escena propia y no es externo a la cultura. El poder es ejercicio y relación, dicen los autores, y por ello proponen que es necesario interrogar el ejercicio del poder en su carácter polifónico y dinámico. Desde el mismo enfoque, entonces, plantean que la cultura no es un sistema cerrado, sino que es la intersección de mundos diferentes, donde participan las personas desde discursos discrepantes, así como sedimentaciones históricas que pueden producir clausuras culturales reales o imaginarias (Caggiano y Grimson, 2010: 18). Para estos pensadores, lo cultural está íntimamente vinculado a la estructuración de las relaciones sociales en las creaciones de clase, sexo y edad que producen formas de dependencia y opresión. De este modo, la cultura tiene un carácter conflictivo y político y, al mismo tiempo, como la política y la economía, tiene un carácter culturalmente constitutivo (Caggiano y Grimson, 2010: 21). Entienden que esta problemática debe considerarse no solo desde el análisis de clase, sino que también deben tenerse en cuenta las relaciones sociales de género, raza y etnia, como formas de dominación irreductibles que cuentan con otras formas culturales dinámicas paralelas, cada una de las cuales debe ser estudiada como tales y en relación con otras formas de dominación.

cer y comprender. A comprometerse en mente, cuerpo y alma como lo argumentaba Fanon” (Walsh, 2010: 104).

En este sentido la *educación liberadora* se vuelve tarea política en tanto y en cuanto asume la naturaleza inconclusa del ser humano e interviene para transformar conocimientos normalizados. Opera para descentrar y desestabilizar los saberes impuestos e instalados. Parte de un marco cultural, histórico, social, étnico, ético y político y no de dogmatismos o científicismos. Lo central en el planteamiento es pensar la realidad, esto es, la implicación en la observación del contexto social, político, cultural y económico. Es tarea política, pues se propone la *toma de la palabra* para intervenir desde la interrupción de cierto sentido común sobre las prácticas de dominación y sujeción. Es poner en cuestión las acciones asistencialistas que apuntalan las relaciones de poder y garantizan subalternidad y marginalidad. Por otra parte, sostener una educación como forma de *intervención* es tal como lo propone Restrepo, propiciar insumos teóricos y acciones que se adelantan explícita y reflexivamente para mantener o transformar las condiciones de existencia. (2010: 117).

Pensar la pedagogía de la liberación como *intervención y resistencia cultural* es poner en cuestión sin más el contexto en el que se enseña, estar alerta tanto al determinismo, al asistencialismo, al voluntarismo como al pensar puramente teórico ajeno a toda realidad. Es intervenir y reaccionar ante la certeza, es ir contra la domesticación del tiempo y su inexorabilidad. Es una educación que reconoce el rol de la subjetividad en la historia y se propone desocultar las verdades instituidas. Es pensar y proponer una práctica educativa como praxis política que se opone a la estrechez burocrática de los procedimientos escolarizantes y se interesa por el proceso de conocer, por la posibilidad de enseñar conjuntamente con la toma de la palabra de todos los participantes del diálogo educativo.

6.6. Círculo de cultura: una forma de subversión cultural en el tiempo y espacio educativo

Teniendo en cuenta los desarrollos antes señalados, creo pertinente situar en este contexto la noción de *círculo de cultura*. Se trata de una propuesta metodológica que Freire sistematiza en su obra *La educación como práctica de la libertad* (1969). El *círculo de cultura*, dice Freire, desafía a la escuela en tanto esta se encuentra cargada de pasividad:

En lugar de profesor, con tradiciones fuertemente “donantes”, “coordinador de debates”. En lugar de aula discursiva, “diálogo”. En lugar de alumno con tradiciones pasivas, “participante del grupo”. En lugar de los puntos y de programas alienados, “programación compacta”, “reducida” y “codificada” en unidades de aprendizaje (Freire, 1973: 98).

Tal como lo plantea Freire, el *círculo de cultura* es una forma alternativa de educación, en tanto y en cuanto subvierte los términos de la relación pedagógica, pues irrumpe en el espacio y el tiempo de la palabra. Los reconstruye y habilita planteando formas distintas de comunicación circular y dialógica dado que propone que todos (educando y educador) tienen algo que enseñar y aprender: “hago zapatos pero ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace li-

bros”¹⁰¹. En el círculo de cultura el debate tiene como eje la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana. La participación es activa tanto del que aprende como del que enseña. Ambos asumen frente al contexto una actitud inventiva desde su propia impaciencia y reivindicación (Freire, 1973).

Con la intención de realizar una (re)definición este concepto, propongo concebir al *círculo de cultura* como una obra fronteriza de la cultura, pues se sitúa en los bordes de la educación y exige tener en cuenta el elemento de la *novedad* en este espacio de intervención, es decir, aceptar la irrupción de lo diferente frente al estado de cosas, lo desestructurante y lo imprevisible de que algo suceda o no suceda (Cerletti, 2008: 16). Asumir la *novedad* es dejar que los y las participantes del acto educativo tomen la palabra, es decir, es entender lo educativo como acto insurgente de traducción cultural. Como *intervención* educativa, es acción creativa y política que reconfigura la historia presente y asume lo contingente. Se pueden decir muchos saberes, la palabra circula sin importar la “verdad”, sino la experiencia y la búsqueda de un porvenir. El pasado-presente no es nostalgia, sino necesidad de vivir (Bhabha, 2007: 24). Como espacio fronterizo, el círculo de cultura es un espacio discursivo que sospecha, pero no desde el centro, sino desde las fronteras, desde los bordes, y se pronuncia desde la subalternidad.

Una pedagogía de la liberación entendida recupera la potencia freireana que denuncia las “marcas crueles del colonialismo y el racismo” (Freire, 1999: 142) y reconoce que asumir la *diferencia cultural* como fenómeno de convivencia –en la práctica educativa– no es algo natural y espontáneo, sino que tiene sus limitaciones y conflictos y que implica decisión y voluntad política.

Finalmente, planteo que para realizar un aporte a una analítica de la pedagogía de la liberación en clave de *intervención y resistencia cultural* es necesario reconocer el lugar estructurado y regulado de la educación, pero también es ir *más allá* de lo meramente metodológico y normativo, proponiendo transitar un espacio educativo cuya expresión sea una micropolítica de la subjetividad, dialógica y cotidiana, pero, al mismo tiempo, de responsabilidad y compromiso, frente al contexto y su historicidad, *con* otros. Es adquirir la capacidad de seguir poniendo palabra a la *diferencia cultural* como acto político que asume lo inconcluso y lo aporético de la tarea de educar. Es asumir la *contingencia* permaneciendo alerta a las formas de sujeción que la educación comporta. Es rechazar aquello que se es como si se tratara de algo dado de una vez y para siempre. Es sospechar de las posiciones rígidas y estáticas que la *educación bancaria* impone cuando niega el conocimiento como proceso de búsqueda y sumerge al subalterno en el *lodo* de su situación colonial. Es recuperar la tradición freireana de sospecha del modernismo reinante, espejo del colonialismo que desprecia toda forma de tradición que no sea la impuesta por el europeo. Es criticar de manera permanente a la “educación bancaria”, disertadora, narradora, en la que el maestro es repetidor de palabras huecas y alienantes, que rechaza toda aquella palabra que viene del educando y de sus saberes cotidianos, “docente domesticador” que archiva “a los hombres que al margen de la búsqueda, al margen de la praxis no pueden ser” (Freire, 2002: 72). Es interrogar y cuestionar sistemáticamente la educación impuesta de relaciones dicotómicas, antinómica de sabios o ignorantes, de civilizados o bárbaros, de maestro o alumno, de enseñar o aprender.

¹⁰¹ Referencia que Freire hace en *La educación como práctica de la libertad* (1973) a una intervención realizada por un adulto analfabeto en el círculo de cultura.

En conclusión, en clave de *resistencia cultural e intervención*, la *pedagogía de la liberación* no es un modelo ni mucho menos una receta que podría operar mágicamente para vivir en el mejor de los mundos posibles, sino es más bien una búsqueda compleja, es ir y venir, es ensayo y error, es un poder hacer *con* otros. Es una experiencia del pensamiento que permite entender las relaciones educativas dentro del marco de una cultura plural desde el (auto) reconocimiento de la propia gente como plural. Es restaurar y reconstruir lo comunitario negado por la colonización estableciendo nuevas e independientes delimitaciones. Es proceso histórico de descolonización e implica necesariamente una (re) apropiación de lo social, histórico y cultural. Es *intervención* política que se propone la transformación/creación/inención de la realidad desde la acción estableciendo encuentros e intercambios con el objetivo pedagógico de pensar *con*.

Conclusiones

Al término del análisis realizado y de la lectura crítica de las fuentes y la bibliografía consultada, encuentro confirmada, con numerosos ejemplos, la importancia teórico-práctica, así como la complejidad epistémica de la temática abordada. Sin olvidar todas las prevenciones, relativas a las diferentes miradas y enfoques de la cuestión, se pasa a enumerar las conclusiones y/o confirmaciones alcanzadas, aun sabiendo que, más allá de la rigurosidad con que me he propuesto elaborarlas y formularlas, deben ser consideradas provisorias. Naturalmente, todas estas precauciones metodológicas y retóricas no alcanzan a cubrir la amplitud de la temática, ni a desentrañar su complejidad.

Conclusión I

Frantz Fanon es una influencia política y cultural central en la propuesta pedagógica de Paulo Freire. De ello da cuenta el análisis crítico constituido a partir de un corpus teórico que toma como eje central los estudios sociales, de raigambre decolonial y poscolonial, los estudios culturales latinoamericanos y la filosofía de la liberación latinoamericana. Ellos permitieron redefinir los alcances de la *pedagogía de la liberación* en sus dimensiones ética, política y cultural, y ayudaron a desesencializar y complejizar sus supuestos demostrando su vigencia. La influencia sustancial de Fanon en la obra de Freire confirma que revisar las ideas y las cosmovisiones sobre la educación y la relación ética y política permite rescatar del aislamiento la tarea política y cultural de la educación. Porque la pedagogía del oprimido, del mismo modo que el pensamiento de Fanon, parte de una descripción detallada de la relación colonial y se plantea una ética y una política del encuentro con el otro que transforma la relación colonial. Porque hay en el pensamiento de Freire, como en el de Fanon, una historia compleja, ambivalente y trágica del sujeto colonial “que se mueve trabajosamente en los pliegues de los espacios contingentes de la acción política” (De Oto y Quintana, 2011: 40).

La pedagogía del oprimido se inscribe en un espacio-tiempo colonial y, al mismo tiempo radicalizado, de fuerte sospecha. Por ello, no alcanza con proponer una ética, porque la subjetividad colonial debe asumir la urgencia de lo político. Debe comprender, como lo plantea Freire, las estructuras profundas que traman la historia de la relación educativa colonial/bancaria y, para ello, una política emancipadora resulta primordial.

Así, en la pedagogía del oprimido se ha observado claramente el discurso de Fanon sobre las tramas de la relación colonial, de la opresión, la violencia, y el llamado al silencio que ella implica. También, los efectos que la colonización tiene en las prácticas educativas. Por ello, la pedagogía de la liberación toma como eje central de su discurso a los *condenados de la tierra*¹⁰², a los sujetos que han sido negados, ocultados de toda narrativa. El esfuerzo de la pedagogía del oprimido, del mismo modo que la política fanoniana, se concentra en explorar la manera de salir de tal situación

¹⁰² Dice Freire en *Pedagogía del oprimido*: “Enseñanza y aprendizaje tienen que partir de los condenados de la tierra, de los desaharrapados del mundo luchando por la restauración de su humanidad negada” (2002: 34).

porque el dilema que se presenta es ser uno mismo con otros o continuar en el cómodo lugar de la identificación con identidades esenciales. Identidades que solo garantizan verdades, pero que imposibilitan la creación y la recreación del espacio educativo.

Es una pedagogía que cuenta con la fuerza de lo marginal, subjetivo, migratorio y característico del exilio, energía que se ha expresado en las luchas por la liberación, y cuya gran capacidad de adaptación la hace demasiado resistente para desaparecer. Es antagonista y consciente que desorganiza, formula exigencias y argumentos, que cuestiona las tendencias totalizadoras del mercado mundial. No es una pedagogía que pueda cosificarse, transformarse en una receta a seguir, en una técnica a implementar o imponer. Es una práctica que tiende a la existencia humana colectiva y que no se basa en la coerción o en la dominación. Como discursividad *descolonial*, se hace cargo de la historia, la asume como cicatrices de *heridas humillantes* que motorizan sus prácticas, que se proyectan como experiencias que requieren de urgente revisión. Es una pedagogía que se asume en un *presente poscolonial* en el que el silencio de los oprimidos habla y actúa sobre el territorio reclamado a los opresores, dentro de un movimiento general de resistencia. Que surge de un ámbito local, en el que las historias, tradiciones y afiliaciones condicionan tanto la elección de los temas como su tratamiento. Detrás de ella, del mismo modo que en la propuesta de Fanon, hay un impulso abiertamente político. Parafraseando a Said, la explícita *urgencia política* o humana que la pedagogía de la liberación asume, el talante y su tono, contrastan notablemente con lo que el mundo moderno occidental espera como norma para su intelectualidad (Said, 2004: 398). Porque está escrita desde dentro y desde fuera de una situación política que asume el conflicto, aún no resuelto, que siempre aflora y cuyo mensaje de resistencia es “resultado histórico del sometimiento” (Said, 2004: 399).

Una pedagogía radical así pensada confronta y pone bajo sospecha importantes tradiciones de discursos positivistas, ahistóricos y despolitizados, que suelen integrar los debates sobre la enseñanza en la mayoría de las carreras de educación. Porque, criticando a la educación institucionalizada, se amplía su concepto, en esto reside su potencial político y emancipador. Así, una pedagogía en los trazos de Fanon desmitifica las formas de reproducción alienantes que se presentan en la educación, asume la complejidad del proceso interpretativo y discute con la idea de que se puede prescindir de toda interpretación y preocuparse solo de lo que puramente constituye el fenómeno educativo. De este modo, la pedagogía de la liberación así planteada es “re-politización de las condiciones históricas en que se ha producido la subjetividad colonial y su crítica” (De Oto y Quintana, 2011: 40). Es pensar la contingencia y la indeterminación social, pero no celebrando la fragmentación, sino reconociendo la contradicción social y la diferencia social “como el espacio disyuntivo de la modernidad” (Bhabha, 2007: 288).

Conclusión II

Una interpretación desde una perspectiva latinoamericana y de estudios sociales contemporáneos -postcoloniales, decoloniales, culturales y subalternos- aporta a una redefinición de la noción de pedagogía de la liberación, pues, en articulación con estos estudios, la pedagogía de la liberación se propone continuar desafiando la formulación de las escuelas como simples lugares de instruc-

ción y las considera como arenas culturales donde ideologías y formas sociales heterogéneas colisionan en una lucha por el poder. Es así que, teniendo en cuenta como punto de partida las categorías de análisis de lo social, lo histórico, lo ético, lo cultural y lo político, en articulación con lo económico, se puede comprender mejor la educación en nuestro tiempo, porque de lo que se trata es de examinar la educación como una forma de política cultural más. Esta perspectiva entiende que la enseñanza representa una forma de vida social y, por lo mismo, está implicada en relaciones de poder y piensa su punto de partida en el fortalecimiento personal y social previo al dominio de habilidades técnicas y sociales. Por ello, la exigencia es por un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subalternizados ya sea por cuestiones raciales, étnicas, de género, sociales y/o culturales. Porque aceptar ser intelectuales, teóricos y profesores funcionales a los postulados meramente técnicos que burocratizan las relaciones humanas e introducen modelos de planificación curricular altamente instrumental es reducir aún más al silencio a los y las estudiantes provenientes de los grupos subalternizados; como afirma Freire (2002), es sostener y profundizar la *cultura del silencio*.

La vigencia de la pedagogía de la liberación freireana con los aportes de los estudios poscoloniales, decoloniales permite seguir cuestionando en el seno mismo de la educación lo que se da por hecho, lo evidente o inevitable entre las escuelas y el orden social, cultural y económico vigente. Abre la posibilidad de pensar y proponer una pedagogía crítica que refiera al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados, desafiando de manera conjunta la naturalización de la reproducción de identidades esenciales que se trasladan a formas sociales injustas. Dado que se considera que profesores y estudiantes se encuentran comprometidos en prácticas discursivas y en relaciones de poder/conocimiento, el desafío consiste en tomar conciencia de ellas para observarlas críticamente y desarrollar formas de vida colectivas. Su función liberadora instituye una política de formación cultural tendiente al fortalecimiento de los maestros y maestras para que puedan abordar con compromiso y seriedad su práctica educativa. Es decir, para que puedan asumirse como actores políticos partícipes en el proceso del conocimiento y del poder para interrogar, desde el interior mismo de la institución, el lugar de la escuela como espacio productor de subjetividad y reproductor de los imperativos de la cultura dominante, principalmente aquellos que deshumanizan las relaciones interpersonales e interinstitucionales.

En este sentido, su tarea primordial consiste en sospechar de la posibilidad de un núcleo esencial en donde es posible una identidad única. Por ello, una pedagogía de la liberación pensada en términos de *identidad cultural* asume la identidad como contingente. Coloca los problemas como proyectos para desafiar de este modo las certezas de un pasado que se afirma en una identidad coherente y unificada, una identidad que reclama nuevas verdades fundamentales que apelan a raíces anteriormente negadas. Se asume desde el sujeto, habla siempre a partir de una posición histórica y cultural específica, pero no desde una identidad que busca recuperar el pasado para encontrar una verdad perdida, sino que se inscribe dentro de un movimiento que concibe los términos de la identidad cultural dentro de la pregunta por “lo que somos y lo que seremos sin negar el pasado, sino entendiendo que este es reconstruido y transformado” (Woodward: 2011: 28-38).

Una pedagogía de la liberación actual y radical interroga toda concepción esencialista y se con-

cibe como un concepto estratégico y posicional. Sospecha del núcleo estable e inicial de aquello que se entiende por educación, lo que sobrevive a cualquier vicisitud de la historia, pero tiene en cuenta que la mera apelación a lo colectivo no es garantía de pertenencia cultural. Como dice Hall, lo colectivo puede ser identidad inmutable que se sobrepone a cualquier diferencia (2011: 108). De este modo, la preocupación de una pedagogía que tiene en cuenta la identidad cultural, no solo se pregunta por el ser y su tradición sino por su representación y como esto afecta a la existencia individual y colectiva.

Así pensada puede permitir captar los lugares y su composición, como así también la innovación y transformación de los lugares instituidos. Como dice De Certeau (2009) solo la *praxis* hace conocer lo que oculta la *opacidad* de la vida cotidiana de la escuela. Una *praxis* como *intervención cultural* es salir de las *sombras* y del *silencio* produciendo efectos de representación y transformación sociales. Este desvelamiento permite calcular lo (por) venir y (pre)ver los acontecimientos. Una pedagogía de la liberación entendida como *táctica cultural* es una práctica de la innovación en nuestros espacios escolares ya construidos, porque toca lo seguro y multiplica el deseo de vivir. Es *operación cultural* porque se modula en registros diferentes del repertorio social impuesto, se hace trayecto y forma parte de lo contingente. Se comporta desde una densidad teórica y una perspectiva de análisis de los procesos de subjetivación política y cultural que acontecen en la educación. Por ello, se puede considerar su carácter *descolonial* y *poscolonial* por su concepción educativa en línea con la denuncia a la educación colonial y en el ejercicio de descolonizador de su práctica alfabeticadora. Praxis que privilegia la toma de la palabra y cuyo punto de partida es la igualdad de quienes participan del encuentro educativo.

Una pedagogía del oprimido poscolonial desafía la *monocultura* que se manifiesta en la inmovilidad de los estudiantes, en su miedo a cuestionar, en la ausencia de diálogo, y en la creencia de que *el saber* lo tiene el docente. Su objetivo es la construcción de espacios educativos en los cuales los *condenados de la tierra* puedan ser protagonistas de su educación a través del uso de la palabra. Es una praxis que concretiza la visibilización de todos y cada uno de los sujetos históricos invisibilizados, transformando sus ausencias simbólicamente construidas en presencias y visibilizando el conocimiento que los educandos traen de sus experiencias sociales y culturales, aquellas que pertenecen a sus propias existencias. Es una “apuesta a una comunicación capaz de transformar la vida cultural de las mayorías” (Barbero, 2010: 137). Porque el poder de traducción poscolonial de la modernidad, como dice Bhabha, descansa en su estructura *performativa* y *deformativa*, que no solamente evalúa los contenidos de la tradición cultural, sino que pone al colonialismo antes de la modernidad, pero no para resolver las diferencias históricas y culturales en una nueva “totalidad”, sino para introducir otro lugar de intervención, otra enunciación híbrida, inapropiada (Bhabha, 2007: 291).

Por otra parte, se puede afirmar que la pedagogía de la liberación, en tanto antecedente del movimiento modernidad/colonialidad, puede ser pensada hoy como parte de este proyecto intelectual, pues comparte la crítica a las formas modernas de educación, a sus perspectivas *intramodernas* y a los modelos eurocéntricos del conocimiento. Porque problematiza la idea (moderna) de la igualdad entre los países, poniendo de manifiesto que, en las diferencias que se establecieron entre opresor/oprimido, instauró un esquema mental que justificó y legitimó la desigualdad del sistema moderno.

Porque existe un parentesco intelectual con el concepto de colonialidad de poder, pues es una pedagogía que entiende que la *educación bancaria*/colonial se sostiene en un esquema relacional que justifica y legitima la desigualdad, y persiste como *colonialidad* más allá y más acá de la colonización. Ambas propuestas entienden que la subversión cultural y la descolonización no producen por sí sola formas alternativas de intervención. La *educación liberadora* como *subversión* es condición de posibilidad para que lo alternativo, acontezca. Pero solo si la subversión del poder se sostiene y es drástica, será posible, luego, una redistribución democrática de la autoridad y de los elementos culturales. Porque, tal como se expresa en la pedagogía de la liberación y en el pensamiento decolonial, las relaciones de poder no son unilineales ni unidireccionales, sino que son heterogéneas, discontinuas, inconsistentes, históricas y conflictivas. Pues en las relaciones intersubjetivas de conocimiento, educación, trabajo y autoridad sobreviven formas coloniales que estructuran nuestra discursividad a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Es decir, en tanto matriz de organización y producción de poder, la colonialidad, va más allá de un tiempo cronológico determinado, dado que sus prácticas de saber, poder e identidad persisten aún hoy.

De este modo, su resignificación en el marco teórico de los estudios decoloniales, poscoloniales, de la subalternidad y culturales permite entrecruzar la problemática de la educación con numerosos de trabajos actuales sobre cultura, ética y política que indagan en la producción de subjetividad. Permite ir *más allá* de los límites de la *pedagogía* misma hurgando en los espacios *entre-medio* de la *diferencia cultural*, es decir, desafía narrativas originales e iniciales y se concentra en los procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales proveyendo sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento (Bhabha, 2007: 18). Entiende que es posible una *praxis* social, cultural y política que transforme las desigualdades e injusticias sociales, interviniendo y sospechando del privilegio ideológico que la escuela tiene en nuestra vida política y cultural.

Conclusión III

Se confirma que las categorías de *intervención* y *resistencia cultural* posibilitan la reinterpretación y la desustancialización de la noción de “pedagogía de la liberación”. Se sostiene, tal como se ha demostrado en los desarrollo de capítulos anteriores, que la pedagogía de la liberación es una forma de *intervención* y *resistencia cultural*, porque no es un método a seguir, sino una *intervención* que se propone asumir la búsqueda, el conflicto que supone en la *praxis* educativa reponer las contingencias de los modos de imaginar, sentir, significar y actuar, para poder, junto con otros, consolidar acciones que corrompan la consolidación de toda *totalidad*. Acciones políticas que, como propone Rancière (2010), no se pretenden consejeras de *príncipes*, sino que resisten a la despolitización totalizante que sostiene la fijación a lugares determinados imposibles de cambiar.

Cualesquiera sean sus modalidades de expresión cultural, la pedagogía de la liberación es ante todo una operación de *intervención* porque se propone hacer algo, hacerlo con alguien, cambiar la realidad cotidiana y modificar el estilo de vida escolar, hasta arriesgar la existencia misma del modelo. Manteniendo su vigencia en tanto *praxis* emancipadora, su *intervención* no se limita a una mera teorización de los procesos de enseñanza o aprendizaje, dado que rechaza la lógica tota-

lizante de las narrativas hegemónicas y focaliza en la especificidad y la particularidad ofreciendo algunas respuestas no definitivas, pero sí de sospecha de las verdades dadas.

Por otra parte, la pedagogía de la liberación, en tanto *resistencia cultural*, forma parte del proceso de descolonización y se propone una intervención política para democratizar la educación. Es decir, asume la *resistencia cultural* no como un modelo, mucho menos una fórmula que podría operar mágicamente para vivir en el mejor de los mundos posibles. Sino que es más bien una búsqueda que es conflicto, es ir y venir, es ensayo y error, es un poder-hacer con otros. Es problematizar y dismantelar la seguridad epistemológica y trascendente de afirmaciones de verdad que caracterizan el discurso modernista instalado en la educación. Es mantener su vigencia como operación política y cultural, marcando trayectorias insospechadas e indeterminadas que posibilitan corroer, alterar y cambiar las constelaciones sociales y culturales de las prácticas educativas que se pretenden como objetos estables e inmutables de saber. Pensada así, la educación liberadora se posiciona en los *márgenes de la acción ciudadana* para corroer los dispositivos de dominación y opresión. En tanto acción simbólica, es un recurso para visibilizar situaciones silenciadas y exigir participación en igualdad de condiciones; en tanto praxis, es retroalimentación entre la reflexión teórica y la acción educativa, siendo cada una de ellas -teoría y práctica- instancias de enunciación y participación. Es *intervención*, pues su propuesta es desnaturalizar los significados y entender la necesidad de una permanente indagación de sus condiciones de posibilidad, de sus efectos materiales, asumiendo la denuncia del ocultamiento de los significados culturales alternativos. De este modo, a una educación como intervención le importa la cultura porque es desde ahí desde donde se configuran y se sedimentan significados que, a su vez, orientan las formas de ver y habitar el mundo y pensar la relación con los otros (Hall citado en Aparicio et al., 2008).

Una educación pensada de tal manera posibilita la narración de la propia historia y de los otros; hace factible la humanización y la construcción de identidad cultural y dialógica y se asume en el reconocimiento de la vulnerabilidad, haciendo posible las condiciones de emergencia de la resistencia cultural. Es praxis que trasciende los límites de la pedagogía porque tiene un potencial creativo en tanto y en cuanto otorga un lugar a la palabra de todos y cada uno de aquellos que conforman el espacio educativo. Es un giro copernicano en educación moderna/colonial, porque propone en el seno mismo del sistema que el que *enseña aprende* y el que *aprende enseña*. De este modo, es una forma alternativa de educación, en tanto y en cuanto subvierte el espacio de los términos de la relación pedagógica e irrumpe en el espacio y el tiempo. Los reconstruye y habilita formas distintas de comunicación circular y dialógica al mismo tiempo que todos tienen algo que enseñar y aprender. Es una teoría de la educación que otorga al *otro* un lugar material y concreto. Que hace efectiva y real la liberación a partir del pronunciamiento de la palabra crítica y transformadora.

Es una teoría y una práctica educativa que plantea como objetivo desentrañar la noción naturalista de educación, la apertura a la historicidad y a la temporalidad. Es praxis que se propone ir más allá e indagar por los espacios entre-medio, hurgar en lo no dicho, en lo latente, en los espacios fronterizos de la palabra y de la vida cotidiana. Que sabe que los sujetos de la educación se desenvuelven en un lugar y en un determinado momento histórico y cultural. Por ello, incluye en su marco conceptual lo social, lo cultural, lo político, lo ético, lo epistemológico, como cuestiones

que traman una nueva noción desde un pensamiento crítico deconstructivo que pone el foco en las acciones de los sujetos. Un campo de problemas que no implica prevalencia de alguno de los elementos antes señalados, sino que parte del supuesto de que se trata de elementos que se encuentran en una permanente tensión y articulación. La propuesta más que un procedimiento es un espacio para la reflexión de la educación misma que focaliza en las acciones de los sujetos y pone en cuestión las nociones esencialistas en un horizonte enriquecedor del concepto de *educación*.

Conclusión IV

Si propongo un aporte a una analítica de la *pedagogía de la liberación* no puedo seguir pensando que los términos que organizan la escuela son la Nación, el pueblo, la tradición, o por lo menos, no pueden ser la única referencia clara y precisa para enseñar y aprender. Entenderlo de esta manera permite, tal como afirma Bhabha, la posibilidad de la invención de la tradición y la construcción de identidad cultural a través de la revisión de los dualismos establecidos y convenientes: adentro/afuera; negro/blanco; civilizado/bárbaro. Esta perspectiva obliga a reconocer los límites culturales y políticos presentes en toda relación y explorar los enunciados en los que se concibe a la educación para poner en cuestión las teorías del desarrollo y tecnocráticas, no desde el relativismo, sino para tratar de no reducir la educación a un todo homogéneo.

Así, desde esta perspectiva, la pedagogía de la liberación hoy obliga a (re)pensar las profundas limitaciones del sentido emancipatorio, consensual y cómplice de la comunidad cultural, intentando desplazamientos y realineamientos, subvirtiendo la razón del momento hegemónico y (re)ubicando sitios alternativos híbridos de negociación cultural.

Porque es posible de esta manera abrir otros tiempos del sentido cultural, como plantea Bhabha, “especificar el presente enunciativo con la cultura es proporcionar un proceso por medio del cual los otros objetivizados pueden ser transformados en sujetos de su historia y su experiencia.”.(Bhabha, 2007: 218).

En este sentido, tal como señala Jesús Barbero, la pedagogía de la liberación es la otra cara de las teorías socioeconómicas de la dependencia, la que da cuenta de “las *culturas mudas* de América Latina, esas culturas del silencio y la sumisión” (Barbero, 2010: 136), porque es una pedagogía que “nos alerta como nadie antes sobre las contradicciones de una *lengua sin pueblo* pero, también de la fuerza performativa que contiene la palabra” (Barbero, 2010: 136). Porque desde esta concepción pedagógica la desigualdad social es *diferencia cultural* y es *aporte estratégico* ya que se ha insertado el proceso de educación en apuestas capaces de transformar la vida cultural de las mayorías (Barbero, 2010: 117).

De este modo, el presupuesto de razón ético-crítica que sostiene la pedagogía de la liberación niega la inocencia de la educación moderna y se afirma en la subalternidad, ya que es una pedagogía que permite descubrir la *cara negada* de la educación *bancaria*. En tanto razón ético-crítica, se dirige a los educadores y a los no educadores y, por eso, se hace necesario seguir apostando a su vigencia en el debate educativo de hoy. Esto es así, además, porque la metodología dialógica que se propone es la de una permanente interpretación crítica de la educación, para

modificarla, transformarla y (re)crearla. Es un instrumento de reflexión más en el campo de la educación, porque es una marca que sitúa a la educación en el dominio de lo ético articulado con lo político, lo histórico y cultural. Porque no solo es un acto pedagógico liberador y revolucionario, sino que es “un acto transformativo humanizante a favor de los oprimidos y para dejar de serlo” (Dussel, 2002: 439).

Teniendo en cuenta estas premisas, se puede sostener que la pedagogía de la liberación es intervención pedagógica y es interrupción de las identidades hegemónicas, porque es cuestionadora de la repetición negadora del otro. Es contestataria porque desafía la reproducción de las relaciones de poder e interrumpe el acto educativo ya que enfrenta sin titubeos el enunciado hegemónico que refuerza las diferencias instauradas. Es desafiante porque entiende que la *toma de la palabra* es acción política, es ocupar la parte de *los sin parte* y es inscribir “a los incontados en el espacio donde son contables como incontados” (Rancière, 2010: 56).

Cierre

Así, la intención primordial de esta tesis fue realizar un aporte a una analítica de la pedagogía de la liberación. Para ello, me propuse ubicar la influencia de Fanon en la discursividad freireana, lo que permitió incorporar y atender a las dimensiones ética, política, cultural y epistemológica de lo educativo, de acuerdo con criterios que incluyen el pensamiento crítico y la apertura a la historicidad, teniendo en cuenta los aportes de los estudios sociales críticos decoloniales, poscoloniales, culturales y de la filosofía de la liberación latinoamericana. Reconocer que el trabajo político pedagógico en el contexto latinoamericano actual es, tal vez, más complejo, porque hay un reconocimiento consciente de la opresión, hay una inclusión discursiva de los *oprimidos* y *condenados de la tierra* en las instituciones y el ámbito público y oficial, que genera la impresión de que el problema está resuelto, pero es importante alertar que persisten racismos solapados y estrategias cada vez más sofisticadas de continua manipulación.

Como así también efectuar un aporte a la pedagogía actual para discutir y desobedecer la relación pedagógica que se impone, como dice Freire, una *donación* de aquellos que se juzgan sabios a aquellos que se califican ignorantes. Para realizar una *intervención* educativa que se inscriba como acto político, que recupere la memoria colectiva, aquello que fue pasado por alto, y muestre que los pueblos no son una entidad natural, tal como el colonialismo trató de imponer, sino que las comunidades son una realidad construida histórica, política, cultural y económicamente, que se reinventa en las historias de luchas y liberación. Porque entiendo a la educación como espacio de emancipación, de tensión entre la novedad y la repetición; al mismo tiempo que forma disruptiva y *microterritorio de lo político* que desajusta la *totalidad*, la hegemonía de saberes y prácticas. Asumiendo como axioma: “la igualdad como punto de partida” (Rancière, 2010).

Bibliografía

Documentos obtenidos en la Biblioteca personal de Paulo Freire que se encuentra en el Instituto Paulo Freire en Sao Paulo.

Angicos. Diario de una experiencia. 1963. En Acervo Freire, Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.

Artículos periodísticos:

“Experiencia Revolucionaria em Angicos e Natal. Povo aprende debatendo problemas”. 17 de febrero de 1963. En *Acervo Freire*, Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.

“Vim aprender a ler para nao ser mais sombra de ninguém”. 9 de marzo de 1963. En Acervo Freire, Sao Paulo: Instituto Paulo Freire

“When I met Marx I continued to meet Christ on the corners of the street” 23 de abril de 1974. En Acervo Freire, Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.

“Education for liberation” Julio 1975. En Acervo Freire, Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.

“Entrevista a Paulo Freire2. 1981. Revista Cultura Popular. En Acervo Freire, Sao Paulo: Instituto Paulo Freire .

“A eterna vanguarda de Paulo Freire”. 1985. En Acervo Freire, Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.

“A semente de palavras”. 1989. En Acervo Freire, Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.

Bibliografía consultada

ALFARO ROTONDO, Santiago; ANSIÓN MALLET, Juan y TUBINO ARIAS, Fidel (eds). 2008. *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ALTHUSSER, Louis [1970] 2011. “Ideología y aparatos ideológicos de Estado” en *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires: Nueva Visión.

ANDREWS, David L. y GIARDINA, Michael D. 2008. “Toward a Cultural Studies That Matters”. *Cultural Studies, Critical Methodologies* 8; 395, publicado originalmente on line, el 8 de agosto 2008. Extraído el 6 de mayo de 2011 de: <<http://www.sagepublications.com>>, pp. 410–411.

APARICIO, Juan; LOBO, Gregory; SAAVEDRA, Alcira y QUINTANA, Camilo. 2010. “Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones”. En RICHARD, Nelly (ed.). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 83–92.

ARGUMEDO, Manuel. 2006. “Selección de textos de Antonio Gramsci”. En *Material de cátedra: Seminario de Educación Popular*. Universidad Nacional de Tres de Febrero, s/e.

BARBERO, Jesús Martín. 2010. “Notas para hacer memoria de la investigación cultural en Latinoamérica”. En RICHARD, Nelly (ed.). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 133–142.

BAUMAN, Zygmunt. 2003. “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad”. En HALL, S. y DU GUY, P. (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.

BENHABIB, Seyla. 2005 “La crítica de la razón instrumental” en Zizek, Slavov. (comp.) *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BHABHA, Homi K. 2003. “El entre-medio de la cultura”. En HALL, S. y DU GUY, P. (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.

—. 2007. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

BHABHA, Homi y MITCHELL, W. J. T. 2006. *Edward Said. Continuando la conversación*. Buenos Aires: Paidós.

BRUBAKER, Roger y COOPER, Frederick. 2001. “Más allá de la identidad”. En *Apuntes de Investigación del CECYP*. Disponible en: <www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/issue/view/12>.

- CAGGIANO, Sergio y GRIMSON, Alejandro. 2010. "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones". En RICHARD, Nelly (ed.). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 17–30.
- CARDOSO, Fernando Henrique y FALETTO, Enzo. (1969) 1973. "Prefacio. Introducción y análisis integrado del desarrollo". En *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 1–38.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón. 2007. "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". En: CASTRO GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco–Pensar–Siglo del Hombre Editores, pp. 9–23.
- CERLETTI, Alejandro 2008. *Repetición, novedad y sujeto de la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- CERUTTI GULDBERG, Horacio. 1998. "Identidad y dependencia cultural". En *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Vol. 15. Madrid: Trotta, pp.131–144.
- . 2007. "Dificultades teórico-metodológicas de la propuesta intercultural". En SIDEKUM, Antonio y HAHN, Paulo (orgs.). *Pontes interculturais*. São Leopoldo: Nova Harmonia, pp. 9–23.
- CÈSAIRE, Aimé. 2006. "Discurso sobre el colonialismo". En: *Discurso sobre el colonialismo*. pp. 13–43. Madrid: Akal.
- CHAKRABARTY, Dipesh. 2008. *Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets.
- . 2009. *El humanismo en la era de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.
- CHUKWUDI EZE, Emanuel. 2000. "El color de la razón. Las ideas de raza en la antropología de Kant". En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: El Signo.
- COOKE, John W. 2009. Artículos periodísticos, reportajes, cartas y documentos: tomo III de las *Obras completas* de John William Cooke, compiladas por Eduardo Luis Duhalde. Buenos Aires: Colihue.
- DA SILVA CRUZ, Dalcy; SMITH Avelino; DE LIMA, José Glauco; VIANA SALES, Rodrigo. 2011. "Paulo Freire: complejidad e Pós-colonialismo". En XXVIII Congreso ALAS, 6 a 11 de septiembre de 2011, Recife. Disponible en: <<http://www.alas2011recife.com/>>.
- DAVID, Guillermo. 2008. *El indio deseado. Del dios pampa al santito gay*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- DE CERTEAU, Michel. (1974) 2009. "La cultura y la escuela". En *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 101–117.
- DELEUZE, Gilles. 2005. *En medio de Spinoza*. Tercera edición. Buenos Aires: Cactus.
- DE OTO, Alejandro. 2003. *Frantz Fanon. Política y poética del sujeto poscolonial*. México: Colegio de México. Centro de Estudios de Asia y África.
- . 2008. "Historia de la teoría. Crítica postcolonial y después". En *Pasado Por-venir*, No. 3, Trelew: UNSJB.
- . 2009. "Teorías fuertes. Frantz Fanon y la descolonización como política". En *La teoría política en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- . 2010. "Huellas del sujeto: historia y liberación en Frantz Fanon". En *Páginas de Filosofía*, Universidad Nacional del Comahue, Vol. 11, No. 13.
Disponible en: <<http://bibliocentral.uncoma.edu.ar/revele/index.php/filosofia/article/viewArticle/227>>.
- DE OTO, Alejandro y QUINTANA María Marta. 2011. "Lévinas y Fanon: ontología y política al borde de un diálogo im-potible". En DE OTO, A. (comp.). *Heterotopías fanonianas. Cinco lecturas en clave descolonial*. Rosario: Del Signo, pp. 91–119.
- DUHALDE, Eduardo Luis. 2001. "Una experiencia de militancia singular". En DUHALDE, Eduardo Luis y PEREZ, Eduardo. *De Taco Ralo a la alternativa Independiente. Historia documental de las Fuerzas Armadas Peronistas y del Peronismo de Base. Tomo I: Las FAP*. Buenos Aires: De la Campana, pp. 9–32.
- DUSSEL, Enrique. 1975. "Hacia una pedagogía de la cultura popular". En *Cultura popular y filosofía de la liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, pp. 141–180.
- . 1988. *Filosofía ética de la liberación*. Tomo III. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- . 1992. En APEL, Karl y Enrique Dussel. 1992. *Fundamentación de la ética de la liberación*. México: Siglo XXI, pp. 45–104.

- . (1977) 1996. “De la ciencia a la filosofía de la liberación”. En: *Filosofía de la liberación*. pp. 181–209. Bogotá: Nueva América.
- . (1998) 2002. *La ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Cuarta edición. Madrid: Trotta.
- . 2000. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En: LANDER, Edgardo (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 41–43.
- . 2004. “Sistema-mundo y transmodernidad”. En: DUBE, Saurabh, BANERJEE, Ishita, y MIGNOLO, Walter (eds.). *Moderidades coloniales*. México: El Colegio de México, pp. 201–226.
- . 2005. *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. México: UAM.
- . 2007. *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- ESCOBAR, Arturo. 2003. “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. En *Tabula Rasa*, (1), pp. 51–86.
- FANON, Frantz (1961) 1974. *Los condenados de la Tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (1951) 1973. *Piel Negras máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés. 2009. “Reflexiones pedagógicas. Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial”. En *Actas del Congreso Nacional y Surandino de Filosofía*. San Salvador de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, del 9 al 12 de octubre de 2009.
- . 2010. “El rastro fanoniano en el concepto de liberación freireano”. En *Revista Pilquen*, Universidad Nacional del Comahue, Año XI, N° 6, 2009/2010. Sección Psicopedagogía. Edición digital: <http://www.revistapilquen.com.ar/SumarioPsico6.htm>
- . 2010. “En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación” en *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 15, nov/2010–abr/2011, p. 55–79 (con referato). Revista indexada en Latindex. Edición digital: <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/>
- . 2011. “Los trazos de la escritura de Paulo Freire”. En *Revista Tábula Rasa*, Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. ISSN1794–2489. Con referato. Edición digital: <<http://www.revistatabularasa.org/numero14.html>>.
- FERREIRA SILVA, André. G. 2007. “Acolhendo Freire: a recepção das idéias freireanas pelos educadores católicos”. En *Interfaces de Saberes*, Recife. Disponible en: <<http://www.interfacesdesaberes.fafica.com/viewissue.php?id=4>>.
- . 2009. “O conceito de liberdade no 1º Paulo Freire”. Disponible en <http://elogica.br.inter.net/ferdinan/andreferreira_tra.pdf>.
- . 2010. “Paulo Freire: liberdade e história”. En *Anais do VII Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife. ISBN: 978–85–63977–00–7.
- FILIPPA, Nelly. 2008. “Pedagogía de la liberación”. En BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo. *Diccionario de pensamiento alternativo*. Buenos Aires: Biblos, pp. 394–396.
- FOUCAULT, Michel. 1988. “El sujeto y el poder”. En *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, N° 3, jul–sep, pp. 3–20.
- . (1989) 2002. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo. (1967) 1973. *La educación como práctica de la libertad*. Décima edición. Buenos Aires: Siglo XXI en coedición con Tierra Nueva.
- . (1970) 2002a. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 1974. *Concientización*. Primera edición en castellano. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- . 1975. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- . (1977) 2000. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica*. México: Siglo XXI.
- . 1979. *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- . 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Primera edición en castellano. Buenos Aires: Ediciones Aurora.
- . (1992) 1996. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- . (1993) 2001. *Política y educación*. 5ª edición en español. México: Siglo XXI.

- . (1994) 1996. *Cartas a Cristina*. México: Siglo XXI.
- . (1997) 1999. *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 2001. *Educación y actualidad brasileña*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . 2002b. *La educación. Autocrítica de Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Galerna.
- FREIRE ARAUJO, Ana María. 2001. “La voz de la esposa: La trayectoria de Paulo Freire”. En GADOTTI, Moacir y Torres, Carlos (comps.), con la colaboración de Araujo Freire, Antunes Ciseski, Gutiérrez, Gerhardt, Romao y Padilha. *Paulo Freire, una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 11–49.
- FRIGERIO, Graciela y SKLIAR, Carlos. 2005. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- FROMM, Erich. (1947) 2004. *Miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- . 2007. *El humanismo como utopía real*. Buenos Aires: Paidós.
- GADOTTI, Moacir. 1996. *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- . 2001. “La voz del biógrafo brasileño: la práctica a la altura del sueño”. En GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos (comps.), con la colaboración de Araujo Freire, Antunes Ciseski, Gutiérrez, Gerhardt, Romao y Padilha. *Paulo Freire, una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 50–46.
- GIROUX, Henry. 1985. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. En *Cuadernos Políticos*, número 44, México D. F., julio–diciembre de 1985, pp. 36–65.
- . 1994. “Hacia una pedagogía de la política de la diferencia”. En GIROUX, Henry y FLECHA, Ramón. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- . 1997. “Paulo Freire y la política poscolonial”. En *Revista Pátio*, año I N° 2 Agosto /Octubre 1997, Sao Paulo.
- GROSBERG, Laurence. 2003. “Identidad y estudios culturales. Y no hay nada más que eso”. En *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu, pp. 148–180.
- GUILLOT, Daniel. 1975. “Emmanuel Lévinas, evolución de su pensamiento”. En DUSSEL, E. y GUILLOT, D. *Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas*. Buenos Aires: Bonum.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. 2009. “Frantz Fanon's reception in Brazil”. En *Lusotopie*, Volume 16, Number 2, pp. 157–172.
- HALL, Stuart. 2003. “Introducción: ¿Quién necesita identidad?”. En *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- . 2008. “¿Cuándo fue lo postcolonial?” En VV. AA. *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- . 2011. “Quem precisa da identidade?”. En TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). *Identidad e diferencia. A perspectiva dos estudos culturais*. Río de Janeiro: Editora Vozes, pp. 103–131.
- HILLERT, Flora. 2007. “La tercera tesis y el debate Freire–Lenin”. En V Coloquio Internacional Marx–Engels. Educación, Capitalismo y Socialismo. Universidad Estadual de Campinas. Disponible en: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/gt5sessao4.html>.
- . 2008. “El giro copernicano pedagógico de Freire”. En *Novedades Educativas*, Vol. 20, No. 209, pp. 9–13.
- HOBSBAWM Erik. 1998 “Ciencia, Religión e Ideología”. En *La era del Capital. 1848–1875*. Buenos Aires: Crítica.
- ILICH, Iván. 2006. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra del Sur.
- KOHAN, Walter. 1996. “Filosofía de la Educación, algunas perspectivas actuales”. En *Aula*, N° 8, Editorial Universidad de Salamanca, pp. 141–151.
- . 2004. *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- KUSH Rodolfo. 2000. *Geocultura y desarrollismo*. En *Obras completas*, Tomo III. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- MCLAREN, Peter. 1996. *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del Deseo*. Buenos Aires. Aique.
- . 1997 *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Buenos Aires: Paidós
- MALDONADO TORRES, Nelson. 2007. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En CASTRO–GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco–Pensar–Siglo del Hombre Editores, pp. 127–167.

- MARX, Karl. 2004. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Buenos Aires: Colihue.
- MIGNOLO, Walter (comp.). 2001. "Introducción". En *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo.
- . 2002. "The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference". En *South Atlantic Quarterly*, 101(1), pp. 57-96. Versión traducida por CLACSO.
- . 2003. "Un paradigma otro': colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico". En: *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- . 2006. "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial". En GARCÍA LINERA, Álvaro; MIGNOLO, Walter y WALSH, Catherine. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- . 2007. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- MODONESI, Massimo. 2010. *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Prometeo.
- ORTEGA, Francisco. 2004. "Historia y éticas: apuntes para una hermenéutica de la alteridad". En *Historia Crítica*, N° 27, Universidad de los Andes, Colombia.
Disponible en: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/html/27/art_ortega.htm>.
- ORTIZ COLOM, Jorge. 2010. *Aimé Césaire: sus discursos sobre colonialismo y negritud*. Puerto Rico: Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe.
Disponible en:<http://es.scribd.com/doc/35779200/Aime-Cesaire-sus-discursos-sobre-colonialismo-y-negritud>
- PAIVA, Vanilda. 1982a. *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. México: Extemporáneos.
- . 1982b. "Populismo católico y educación, una experiencia brasileña". En *Cuadernos Políticos*, No. 34, México, octubre-diciembre, pp. 22-39.
Disponible en: [www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido P.34/CP34.4VanildaPaiva.pdf](http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/P.34/CP34.4VanildaPaiva.pdf).
- PEÑALVER, Mariano. 1998. "Entre la escucha hermenéutica y la escritura reconstructiva." Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en:
http://digitooluam.greendata.es//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWw-NoZV9tZWVpYS8yMjE3NA==.pdf
- PINEAU, Paulo. 1996. "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización". En CUCUZZA, Rubén (comp.) *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 227-247.
- POZZONI, Mariana (2012) "Una mirada sobre la militancia en los primeros años '70 a través de la revista Envío (1970-1973)". En *Revista Nuevo Mundo. Mundos nuevos*. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/62672#tocto2n1>
- PUIGGRÓS, Adriana. 1990. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- . 1995. *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- . 2005. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Andrés Bello.
- . 2007. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.
- QUIJADA, Mónica. 2000. "Nación territorio: La dimensión simbólica del espacio en el construcción nacional argentina. Siglo XIX". En *Revista de Indias*, vol. LX, núm. 219, disponible en <<http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias>>.
- QUIJANO, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder y clasificación social". En *Journal of World-Systems Reserch*. VI, 2, Summer/Fall, pp. 342-386, disponible en <<http://jwsr.ucr.edu>>.
- . 2001. "Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina". En MIGNOLO, Walter (comp.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 117-131.
- RANCIÈRE, Jacques. (1996) 2010. *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Alertes

- RESTREPO, Eduardo. 2010. "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones". En RICHARD, Nelly (ed.). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 107-119.
- RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- RICHARD, Nelly (ed.). 2010. *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Buenos Aires: CLACSO.
- . 2010. "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones". En RICHARD, Nelly (ed.). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 67-82.
- ROIG, Arturo. 2004. "Sobre la interculturalidad y la filosofía latinoamericana". En FORNET BETANCOURT, Raúl. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta, pp. 161-176.
- ROMAO, José E. 2001. "Contextualización: Paulo Freire y el Pacto Populista". En *Educación y actualidad brasileña*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. xiii-xlviii.
- RODRIGUEZ, Lidia. 2008. "Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana". En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Serie Seminario del CEM.
- SAID, Eduard. 1996. *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires: Paidós.
- . (1996) 2004. *Cultura e imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- SALAZAR BONDY, Augusto. 1974. "Filosofía de la dominación y filosofía de la liberación". En *América Latina: Filosofía y liberación*. Buenos Aires: Bonun.
- SARTRE, Jean Paul. 1945. "El existencialismo es humanismo". Conferencia pronunciada por Sartre en 1945. Disponible en:
<http://webliboteca.com.ar/occidental/exishuman.pdf>
- SIDEKUM, Antonio. 2006. "Alteridad e interculturalidad". En *Diversidad cultural e interculturalidad*, Aldo Ameigeiras y Elisa Jure compiladores. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo Libros.
- . 2010. "Alteridad". Disponible en: <www.afyl.org/indice-gral-diccio.pdf>.
- SIMONS, Maarten y MASSCHELEIN, Jan. 2011. "¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación". En Maartens S., Masschelein J. y Larrosa J. (editores) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TENTI FANFANI, Emilio. 2011. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en:
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89823/Sociologia%20de%20la%20educacion.pdf?sequence=1>
- TORRES, Carlos. 1995. *Estudios freireanos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- . 2001. "La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual". En GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos (comps.), con la colaboración de Araujo Freire, Antunes Ciseski, Gutiérrez, Gerhardt, Romao y Padilha. *Paulo Freire, una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 97-126.
- TORRES, María Rosa. 1994. *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- . 2007. "Los múltiples Paulo Freire" En *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*, Año 29 / No. 1 / enero - diciembre 2007 / nueva época. Disponible en:
http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=277&clang=3
- TORRES NOVOA, Carlos (comp.). (1978) 1983. *Entrevistas con Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika, pp. 17-19. Colección Educación y Sociología.
- TUBINO, Fidel y ANSIÓN, Juan. 2008. "Introducción". En ALFARO ROTONDO, Santiago; ANSIÓN MALLETT, Juan y TUBINO ARIAS, Fidel (eds). 2008. *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 11-26.
- VARELA, Julia. 2009. "Educación (Sociología de la) Algunos modelos críticos" en Reyes, Román, *Diccionario crítico de las Ciencias Sociales, Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Madrid: Plaza y Valdés, Madrid. Disponible en:
http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm

- VEGA, María José. 2010. "Homi Bhabha". En *Proyecto Apolo, Portal para el Estudio de las Lenguas Clásicas*. Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <<http://turan.uc3m.es/uc3m/inst/LS/apolo/bhabha.html>>.
- WALSH, Catherine. 2005. "Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad". En WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB/Abya Yala, pp. 14-35.
- . 2006. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En GARCÍA LINERA, Álvaro; MIGNOLO, Walter y WALSH, Catherine. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- . 2009. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En CANDAU, Vera (ed.). *Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Educação on-line, Departamento de Educação, PUC-Rio de Janeiro, pp. 12-43.
- . 2010. "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones". En RICHARD, Nelly (ed.). *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 93-106.
- WOODWARD, Kathryn. 2011. "Identidade e diferenca: uma introducao e conceitual". En TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). *Identidad e diferenca. A perspectiva dos estudos culturais*. Río de Janeiro: Editora Vozes, pp. 7-72.
- ZEA, Leopoldo. 1974. "La filosofía latinoamericana como filosofía de la liberación". En *América Latina: Filosofía y Liberación*. Buenos Aires: Bonun.
- ZITKOSKI, Jaime. 2010. *Paulo Freire y la Educacao*. Belo Horizonte: Autentica.

Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural
es una publicación
de la Universidad Nacional de Río Negro.
Editada en julio de 2013.

Este archivo PDF es una versión para impresión personal del libro original,
que fue creado en formato ePub,
y puede descargarse del sitio web de la UNRN:
<http://www.unrn.edu.ar>



Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural

El propósito de esta tesis doctoral es indagar en los desarrollos teóricos referidos a la pedagogía de la liberación planteada por Paulo Freire y ubicarlos dentro de un conjunto más amplio de debates dentro de la Ciencias Sociales y Humanas. Por ello, la investigación tiene como preocupaciones centrales: revisar el corpus teórico de la pedagogía de la liberación freireana con el fin de analizar sus presupuestos más importantes; realizar una interpretación y una deconstrucción; y delinear nuevos alcances.

La producción relacionada con la obra de Freire ha sido importante y vasta, se la ha tematizado en sus diferentes aspectos, pero no se ha planteado hasta el momento una tarea analítica y abarcativa que indague en profundidad la influencia de la teoría de Fanon en la pedagogía de la liberación y que resitúe el concepto en un más allá de la narrativa original.

Resulta de esta manera crucial, por un lado, identificar la recepción de Fanon en la obra de Freire, la influencia política y cultural en esta propuesta educativa, y desarrollar un análisis crítico constituido a partir de un corpus teórico que toma como eje central: los estudios sociales de raigambre decolonial y poscolonial, los desarrollos teóricos de la subalternidad y de los estudios culturales.

Inés Fernández Mouján

Doctora en Educación, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires (UBA). Se dedica a la docencia y a la investigación, centrada en el campo problemático de la educación desde los aportes de Paulo Freire, la filosofía de la educación, la filosofía de la liberación y los estudios descoloniales y culturales. Profesora de la cátedra de Filosofía de la Educación en la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN); coordinadora de la carrera desde 2010.

Investigadora Categoría III. Dirigió proyectos de investigación en la UBA y en la UNRN. Dirige tesis de grado y posgrado.

Participó en congresos y jornadas como expositora, coordinadora u organizadora. Publicó trabajos en libros, revistas académicas nacionales e internacionales y actas de eventos.