Rizoma freireano

Vol. 23 · 2017

Rizoma freireano 23. Freire actual. Educación, políticas y ciudadanía

Rhizome freirean 23. Present freire. education, political and citizenship

Rizoma freireano 23. Freire atual. Educação, política e cidadania

Rizoma freireà 23. Freire actual. Educació, polítiques i ciutadania

Editores: Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire) · pep aparicio guadas

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2017-vol-23/

Sumario

EDITORIAL

A atualidade de Freire: educação, política e cidadania
Ana Mara Araújo Freire, nita freire

La actualidad de Freire: educación, política y ciudadanía
Ana Mara Araújo Freire, nita freire

Bibliografia de Paulo Freire
rhizome freirean

ARTÍCULOS

Conscientization as an Antidote to Banking Education
Donaldo Macedo

La conscienciació com a antídot contra l'educació bancària
Donaldo Macedo

La concienciación como antídoto contra la educación bancaria
Donaldo Macedo

Revisando, releyendo, recordando a freire desde el hoy
Pilar Ubilla

Paulo freire: por uma teoria e praxis transformadora
Lisete Regina Gomes Arelaro, Maria Regina Martins Cabral

Paulo freire : por una teoría y una práxis transformadora
Lisete Regina Gomes Arelaro, Maria Regina Martins Cabral

Soggetti imprevisti
Anna Maria Piussi

Sujetos imprevistos
Anna Maria Piussi

Subjectes imprevistos
Anna Maria Piussi

Making History through Making New Schools: A Case of Reinventing Freire in China
Peter McLaren, Suzanne SooHoo, Yan Wang

Fer història mitjançant la creació de noves escoles: un cas de reinvenció de Freire a la Xina
Peter McLaren, Suzanne SooHoo, Yan Wang

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Hacer historia mediante la creación de nuevas escuelas: un caso de reinvención de Freire en China
Peter McLaren, Suzanne SooHoo, Yan Wang

Interview with Dr. Curry, Associate Professor Dept. Of Curriculum And Instruction, Warner School Of Education, University Of Rochester, NY.
Mary Jane Curry, Fernando Marhuenda

Entrevista con la Dra. Curry, catedrática adjunta, Dept. of Curriculum and Instruction, Warner School of Education, University of Rochester, New York.
Mary Jane Curry, Fernando Marhuenda

Discurso Paulo Freire
Paulo Freire

Discurso de Paulo Freire (español)
Paulo Freire

POEMA

A Paulo Freire pensando en la Nicaragua libre
Sebas Parra

A atualidade de Freire: educação, política e cidadania

Ana Mara Araújo Freire [1]; *nita freire* [2]

Quando Pep Aparício me falou, o ano passado, de sua ideia de fazer um tributo a PAULO FREIRE pelos 20 anos de seu Passamento, fui tomada de muita alegria, mas também de uma certa nostalgia, de um sentimento de saudades da vida com ele, que está sempre presente em mim. Recordei-me das visitas diversas à Espanha, sempre a trabalho, mas regadas pelos espetáculos de danças e sapateado; de comidas típicas inigualáveis, que só em vê-las nossos olhos se fixavam na variedade de seus componentes exuberantemente coloridas expondo seus aromas aos nossos desejos da gula. Recordei o que nos prendia, a mim e a Paulo, àquelas terras, sua gente que ainda nos oferecia os azeites e os vinhos; as indumentárias das mulheres adornadas de mantilhas e pentes em desfiles de tal beleza que poderiam ser comparadas aos requintes das artes dos seus palácios, monumentos e museus. Em qualquer da parte da Espanha víamos reluzir belezas e ouvíamos sons belamente sensuais.

E foi, neste exato momento em que me falava Pep, dos temas a abordar através de uma publicação eletrônica de nome “Rizoma freireano” em tributo a Paulo que fui tomada por um certo sentimento de pertencimento a Valência (ao “valencianista”?). E a outros lugares em que se divide as quatro culturas, que **se unem** , formando o que conhecemos como a ESPANHA; mas que têm **rompida a unidade,** sobretudo, porque cada uma delas fala e escreve uma língua própria, diferente uma da outra.

Revivi, com alegria muitas viagens com Paulo e depois sozinha, quando numa dessas vezes peregrinei com Pep, em abril de 2003, por Valencia, Palma de Maiorca, Huelva, Sevilha, Madrid [3] para os lançamentos de alguns livros de Paulo que tinham sido traduzidos para o valenciano, por iniciativa do CREC/Pep Aparicio e seus colegas. *L’educació a la ciutat.* Xátiva : Edicions del Crec i Denes Editorial, 2003; *Pedagogia de l`autonomia*. Xátiva : Edicions del Crec i Denes Editorial, 2003; com Myles Horton. *Caminant fem el camí*. Xátiva : Ediciones Del CREC, 2003, e, posteriormente, *Pedagogia de l’esperança*, Note de Ana Maria Araújo Freire. Xátiva : Edicions del Crec i Denes Editorial, 2004.

Voltando à pauta em questão devo me deter na proposta de Pep, iniciando-a e terminando-a, com reflexão crítica, “navegando” dentro das características, das

especificidades do que nos diz este ato da essência, do significado profundo, radical e completo do que acolhe, na intimidade, a palavra RIZOMA. Esta não é uma tarefa fácil, mas a essência da palavra RIZOMA, nos oferece uma reflexão generosa, para entender a teoria de Paulo, por isso mesmo imensamente gratificante. Assim, RIZOMA n.23, neste caso, não é apenas o tema-título do meu e dos outros trabalhos aglutinado em torno das ideias de Paulo. É também o fundamento da metodologia, que, vai direcionar o meu trabalho fundamentalmente freireano.

É interessante constatar que mesmo fazendo parte dos dicionários da língua portuguesa, a palavra RIZOMA, não é de uso comum entre nós brasileiros/as. Ao contrário, nas terras de domínio espanhol, nas terras de Cervantes, de Calderón de la Barca ou de Federico Garcia Lorca, e de muitos outros gênios espanhóis, em qualquer de suas quatro partes se gosta e muito se usa, a palavra RIZOMA.

Mas o que significa RIZOMA?

Na língua espanhola significa: “bot. rizoma, talo horizontal e subterrâneo, como um lírio comum” (Dicionário de Espanhol-Português, de Julio Martinez Almoyna, Porto: Porto Editora Ltda, 1977).

O dicionário da língua portuguesa, contém um pouco mais de informações sobre RIZOMA: (1) tirado da botânica, como o fez o dicionário de espanhol, “caule subterrâneo e rico em reservas, comum em plantas vivazes, caracterizado pela presença de escamas e gemas, capazes de emitir ramos foliferos, floríferos e raízes; e, por metáfora, (2) “a base sólida que legitima ou autoriza alguma coisa; fundamento, raiz” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Objetiva: Rio de Janeiro, 2009, p. 1672).

Assim, podemos entender esta publicação, em homenagem a Paulo Freire, como sendo o de ensaios de diferentes matizes, mas todos com características e raízes nos fundamentos que legitima (rizoma) a teoria político-ético-antropológico-epistemológica do educador Patrono da Educação Brasileira.

Em última instância, o que Pep nos desafia a fazer é concentrarmo-nos na relação do significado mais profundo de RIZOMA X a concretude nos dias de hoje da educação política e formação da cidadania — *“A atualidade de Freire: educação, política e cidadania” .*

Fiquei pensando na tarefa solicitada, difícil, aliás, mas, que, entretanto, é

necessária de ser refletida no mundo que se digladia por intolerância e violências nunca antes conhecida na história da humanidade. [4]

Como faria eu um escrito sobre o pensamento de meu marido PAULO FREIRE à altura dele, um dos maiores pensadores dos séculos XX e XXI, tendo que resgatar seu pensamento à luz dos dias atuais nos âmbitos da educação política, política como poder e cidadania, percebendo-o como contido e ao mesmo tempo contendo-o, na relação ao chamamento que a palavra chave **Rizoma,** nos faz? — tendo em mente que os livros de Paulo foram escritos até 1997, quando faleceu, e, a 50 anos, quando publicou seus primeiros livros ainda vivendo no Chile.

Assim, podemos entender esta publicação, em homenagem a Paulo Freire, como uma busca de um caule subterrâneo cheio de vida, de flor que se abre exalando seu cheiro, rico em reservas capazes de proliferarem-se em outros ramos e raízes. Ou dito de outra forma, buscar “uma base sólida que legitima ou autoriza alguma coisa; fundamento, raiz”.

Isto é, vamos encontrar no caule rico cheio de vida a base sólida que legitima, autoriza hipóteses, intui o óbvio, advinha o não dito, autoriza as contradições, denuncia para anunciar; encontra a verdade no processo prática-teoria-prática; proclama o hoje tendo um pé no passado e a mão no futuro.

A teoria do conhecimento de Paulo advém da sua experiência prática vivida e pensada, vivida desde a sua adolescência; da realidade visível ou não, observada, constatada, falada e escrita, ou dos sonhos e das utopias interpretadas como eventos que têm veracidade na consciência humana e a sociedade, portanto, necessita ser conhecida. Da comparação entre o dito como Verdade, da rigorosamente na aplicação das metodologias, que lhe dão validade; do exemplo e do diálogo que partindo do Eu, ao fazer do Outro, outro EU, rompem o dissenso e alcançam a compreensão da possibilidade de encontrem o consenso, ou não. Num movimento que não tem fim, isto é, o consenso não é definitivo, certo, acabado, a nirvana. Nem o dissenso tampouco. Esse movimento dialético é vida e gera a vida. É o “caule subterrâneo e rico em reservas, comum em plantas vivazes, caracterizado pela presença de escamas e gemas, capazes de emitir ramos foliferos, floríferos e raízes” que constituem a essência do RIZOMA — e a essência da obra de Paulo Freire. É o caule que meio século depois de nascido (as obras de Paulo) continua germinando, reproduzindo-se rico e sem reservas, trazendo cheiros e flores.

Paulo criou conceitos para explicitar a sua teoria do conhecimento ou como ele gostava de dizer “uma certa compreensão ética, antropológica, política, ética, estética e interdisciplinar do ato de educar”, da educação, antagônica de tudo que se praticava até então nas escolas: a educação bancária e suas ramificações. Esta, baseada no repetir, no decorar, no não pensar, “no punir e vigiar”, no inibir a criatividade e a curiosidade espontânea ou epistemológica. Enfim, uma educação que tem seu valor central em avaliar apenas para castigar e reprovar. É a educação, que, quase sempre, inibe corpos, almas e mentes.

No pensamento freireano é a inconclusão dos seres humanos que justifica o ato educativo. Se fôssemos seres prontos, concluídos não haveria razão para a educação. E é esse inacabamento que é o responsável pelo Rizoma exalar a possibilidade do novo, da boniteza da obra de Paulo.

Creio que alguns conceitos explicitam com precisão o que Paulo pensava sobre o ato de educar. Por ex : conscientizar cada um, cada uma, para se tornarem sujeitos também da história e não apenas objeto, assim homens e mulheres que pudessem e possam construir e usufruir dos direitos humanos e transformar sua sociedade. O educar sendo ato individual (ninguém, pode aprender no lugar de ninguém), o aprender e o saber só podem ser entendidos como Verdade se forem, contraditoriamente, um ato coletivo, como um ato que nutre a dimensão coletiva.

Considero extraordinariamente sábia uma das percepções, que se tornou uma das máximas de Paulo Freire: “Eu não conheço com minha cabeça, eu conheço com ela a partir das manifestações corpóreas que, previamente, me alertam: “Paulo, incida as suas reflexões sobre isto que lhe deixou de pelos irisados, sobre o que fez seu coração bater aceleradamente, sobre aqueloutro fenômeno ou evento, que lhe deixou rubro e suando demasiadamente”. Assim, incidir sua razão, junto com suas emoções e seus sentimentos sobre qualquer objeto ou fenômeno que lhe despertou a curiosidade ingênua e se quer conhecer, tudo que inquieta a existência humana para com a razão, através da curiosidade epistemológica alcançar a educação libertadora, problematizadora, conscientizadora, que por sua vez, influencia na ordenação de uma nova ordem social, uma Nova Sociedade. Esta “adivinhação” de Paulo exala o cheiro do lírio que sobrevive no claustro do fundo da terra.

Paulo insistia numa escola **alegre** (por mais difícil que seja a tarefa que se busque/encontre no ato de conhecer a sua pulsão que nos leva à alegria); **popular** (aquela que não sendo elitista também não é simplista); **intuitiva** (aquela que valoriza a intuição, o senso comum para alcançar a razão crítica dos fatos e do

mundo); valorizando a **disciplina** (aquela que abre a porta para o comportamento voltado para dentro de si mesmo, podendo assim, muito provavelmente, apreender os conteúdos, aprendendo-os, memorizando-os, utilizando-os com critérios científicos, morais, religiosos, míticos etc. em comunhão com os outros/as). Na **interdisciplinaridade** (aquela escola que não perde a dimensão de que cada ser é uma totalidade que nela (a escola) vai aprender para alcançar a sua subjetividade autenticamente crítica, no ato de conhecer objetivamente (qualidade própria da escolha das escolas) e ao mesmo tempo conjugando o diverso com o singular, embrenhando o ato de conhecer as ciências, tecendo uma rede de saber sem fim, do conhecimento como uma Verdade para o bem social); na **formação docente permanente** , (escola na qual se aprende o que se vai ensinar e, posteriormente, se aperfeiçoar num projeto de formação permanente, que privilegia, ao analisar, à luz da teoria, a prática praticada ao ensinar. A formação docente permanente, chamo atenção, não é ler uma vasta bibliografia e escutar palestras de especialistas famosos. Paulo acreditava na escola que estimulasse a curiosidade ingênua desde a infância, provocando que a criança crescesse com vitalidade e rigor, transformando sua ingenuidade em **curiosidade epistemológica,** quando seria capaz de fazer escolhas científicas ou religiosas, optar pelo caminho político-ideológico da sua vida “[n]uma base sólida que legitima ou autoriza alguma coisa; fundamento, raiz”.

Isto é, vamos encontrar no caule rico cheio de vida a base sólida que legitima, autoriza hipóteses, intui o que vai percorrer em sua vida. Essa escola encontra a base sólida que legitima ou autoriza o homem e a mulher a buscarem os fundamentos culturais, educativos, políticos, éticos para fazerem-se seres humanos autênticos.

O Dissenso-consenso; a teoria-prática; o ensino-aprendizagem; o professor-estudante; o autoritarismo-autoridade; a liberdade-licenciosidade, etc. são pares dialéticos, que fomentam a dialogicidade no ato de educar. Que buscam suas raízes, nas raízes, no húmus nos quais se encontram a origem do conhecimento freireano que aponta, sem reservas, com ousadia e sem medo para o que se pode aprender ou (re) aprender sobre a utopia e o saber, já conhecida e compreendido.

Alinhavei alguns pressupostos pedagógicos freireanos, entre estes, enfatizo, a importância das emoções, dos sentimentos, da afetividade, da valorização dos valores éticos e da tolerância e das respostas com sensibilidade, da necessidade da capacidade de raciocínio lógico, qualidades pedagógicas que representam a amorosidade pela educação. Paulo concebeu e fundamentou a amorosidade no

comportamento do professor/a como aquele/a, que trata com cortesia e amor sensível a todos os seus alunos/; no professor/a tem amor pelo ato de ensinar com eficiência; e amor pelo conteúdo que ensina com responsabilidade.

Estes pressupostos da teoria freireana estão fincados no tronco molhados da política e da ética, no "caule subterrâneo e rico em reservas, comum em plantas vivazes, caracterizado pela presença de escamas e gemas, capazes de emitir ramos foliferos, floríferos e raízes; e, por metáfora, "a base sólida que legitima ou autoriza alguma coisa; fundamento, raiz", a concretude nos dias de hoje da educação política e formação da cidadania — *"A atualidade de Freire: educação, política e cidadania" .* Tenho este exemplo, entre muitos outros, que publiquei na biografia de Paulo, sobre a influência, a repercussão e a atualidade da obra de Paulo Freire, informando fatos da mais alta importância, que provam minha afirmação. Duas pesquisas internacionais realizadas em 2016, que comprovam, que, o pensamento do Patrono da Educação Brasileira, continua quase 50 anos depois da publicação/socialização de sua obra *Pedagogia do Oprimido,* como modelo e fonte para endossar e referendar estudos e trabalhos na área das ciências humanas.

A Open Syllabus pesquisou em mais de um milhão de programas de estudos de universidades, em países de língua inglesa, Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia e descobriu que *Pedagogia do Oprimido* é o 99º livro mais citado, e que Paulo Freire é o único brasileiro entre os 100 mais citados e mais solicitados para leitura dos estudantes pelas universidades dos Estados Unidos. E também que *Pedagogia do Oprimido* é o segundo livro melhor colocado no campo da educação, perdendo apenas para *Teaching for Quality Learning in University : What the Student Does*, de John Biggs . O projeto reúne mais de 1 milhão de ementas de estudos universitários americanos, ingleses, australianos e neozelandeses de disciplinas de instituições de ensino superior em todos esses países e verifica, repito, quais são os livros mais solicitados pelos professores/as para estudo e pesquisa dos estudantes.

O Open Syllabus, informa ainda, que, o livro *Pedagogia do oprimido* é requisitado em 1.021 ementas de universidades e faculdades dos EUA. Não é pouca coisa: fica à frente de clássicos como Rei Lear, de Shakespeare; Moby Dick, de Herman Melville; e O Banquete, de Platão.

Outra pesquisa realizada pelo professor associado Elliott Green, da London School of Economics analisou as obras mais citadas na língua inglesa, trabalhos disponíveis na Google Scholar (ferramenta de pesquisa dedicada à literatura acadêmica, criada

em 2004, que é desde então uma referência crescente para pesquisas) e constatou que *Pedagogia do Oprimido* é o terceiro livro mais citado mundialmente na área das Ciências Sociais.

Segundo ele, Paulo Freire é citado 72.359 vezes, atrás apenas do filósofo americano Thomas Kuhn (81.311) e do sociólogo, também americano, Everett Rogers (72.780). Ele é mais referido do que pensadores como Michel Foucault (60.700) e Karl Marx (40.237).

Enfim, em 2016, duas pesquisas demonstram o impacto da obra de Paulo Freire, a nível mundial, o consagrando como um dos maiores e mais importantes pensadores do mundo atual.

Não há como duvidar, que, a *Pedagogia do Oprimido* é uma referência constante em estudos na área das ciências humanas, desde o seu lançamento na língua inglesa, nos EEUU, em 1970 e no Brasil, em 1974. Livro-base, fundamental para a compreensão de seu pensamento progressista, que contém os princípios básicos de toda a sua obra pedagógica, de sua teoria ético-político-antropológico-libertadora, que abarca o estudo do que viria a ser atual muitos anos depois, até hoje.

A visão de totalidade e de uma (certa) certeza da *interdisciplinaridade* do conhecimento do ser humano, sua história, cultura e saber, permitiu por sua genialidade que pudéssemos afirmar sua atualidade, saber e presença no mundo, mesmo que, fisicamente, 20 anos sem ele.

Fontes:

http://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/

https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo .

Notas

[1] Doutora em Educação, pela UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SP. Viúva e responsável por parte da obra de Paulo Freire

[2] Esse apelido, que no Brasil significa, o nome caseiro e amoroso dado às crianças, o tenho desde a mais tenra idade.

[3] Aproveitei e fui sozinha conhecer a Santiago de Compostela, Ávila, Segóvia, aumentando o meu conhecimento por este fascinante país.

[4] Neste exato momento ouço a notícia de um atirador, em Las Vegas, que matou 59 pessoas e feriu mais de 500, sem nenhum motivo conhecido, em 2 de outubro de 2017.

La actualidad de Freire: educación, política y ciudadanía

Ana Mara Araújo Freire [1]; nita freire [2]

Cuando Pep Aparicio me habló, el año pasado, de su idea de hacer un tributo a PAULO FREIRE por los 20 años de su fallecimiento, me entró mucha alegría, pero también una cierta nostalgia, un sentimiento de saudades de la vida que compartí con él, que siempre está presente en mí. Me acordé de las visitas a España, siempre por trabajo, pero amenizadas por los espectáculos de danza y flamenco; de comidas típicas inigualables, que sólo en verlas nuestros ojos se fijaban en la variedad de sus componentes exuberantes y coloreados que exponían sus aromas a nuestros deseos. Recordé que nos llamaba la atención, a mí y a Paulo, de aquellas tierras, su gente ofreciéndonos aceites y vinos; la ropa de las mujeres adornadas con mantillas y peines en desfiles de tan belleza que podían compararse con las refinadas artes de sus palacios, monumentos y museos. En cualquier lugar de España veíamos relucir bellezas y oíamos sonidos espléndidamente sensuales.

Y fue, en ese exacto momento en él que me hablaba Pep, de los temas que quería abordar en una publicación electrónica que se llama “Rizoma freireano” en tributo a Paulo que fui tomada por cierto sentimiento de pertenecer a Valencia (ser “valencionista?”). Y a los otros lugares en los que se dividen las cinco culturas, que se **unen**, formando lo que conocemos como España; más que **romperse la unidad**, sobre todo, porque cada una de ellas habla y escribe una lengua propia, diferentes entre sí.

Reviví con alegría los muchos viajes con Paulo y después sola, cuando en uno de esos peregriné con Pep por Valencia, Palma de Maiorca, Huelva, Sevilla, Madrid [3] para la promoción de algunos libros de paulo Freire que habían sido traducidos en valenciano por iniciativa del CREC/Pep Aparicio y sus compañer@s. *L’educació a la ciutat.* Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2003; Pedagogía *de autonomía.* Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2003; con Myles Horton. *Caminant fem el camí*. Xátiva: Ediciones Del CREC, 2003, y, posteriormente, Pedagogía *de l`esperança*, con notas de Ana Maria Araújo Freire. Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2004.

Volviendo a la propuesta en cuestión, tengo que detenerme en la propuesta de Pep, desde principio al final, a través de la reflexión crítica, “navegando” dentro de las

características, de las especificidades de las que nos habla este acto de la esencia, del significado profundo, radical y completo que acoge, en la intimidad, la palabra RIZOMA. Esta no es una tarea fácil, ya que la esencia de la palabra RIZOMA, no ofrece una reflexión generosa, para entender la teoría de Paulo, y por esto inmensamente gratificante. Así, Rizoma n.23, en este caso, no es más que el tema-título de mí y de otros trabajos aglutinados alrededor de las ideas de Paulo. Es también el fundamento de la metodología que dirigirá mi trabajo, fundamentalmente freireano.

Es interesante constatar que aún incluyéndose en los diccionarios de lengua portuguesa, la palabra RIZOMA, no es de uso común entre nosotr@s l@s brasileñ@s. Al revés, en las tierras del dominio español, en las tierras de Cervantes, de Calderón de la Barca o de Federico García Lorca, y de muchos otros genios españoles, en cualquier de sus cinco partes gusta y se usa la palabra RIZOMA.

Pero, que es lo que significa RIZOMA?

En la lengua española significa: “m. Bot. Tallo horizontal y subterráneo, como el del lirio común”. (Diccionario de la Lengua Española, versión on-line)

El diccionario de la lengua portuguesa contiene algunas informaciones más sobre RIZOMA: (1) desde la botánica, como el diccionario español, “tallo subterráneo y rico en reservas, común en plantas perennes, caracterizado por la presencia de escamas y gemas, capaces de emitir ramos de hojas, flores y raíces; y por metáfora, (2) la base sólida que legitima o autoriza alguna cosa; fundamento, raíz” ([traducción de] Dicionario Huaicos da Lengua Portuguesa, Objetiva: Rio de Janeiro, 2009, p. 1672).

De esta forma podemos entender esta publicación, en homenaje a Paulo Freire, como siendo desde ensayos de diferentes matices, pero todos con características y raíces en unos fundamentos que legitiman (rizoma) la teoría político-ético-antropológica-epistemológica del educador Patrono de la Educación Brasileña.

En última instancia, Pep nos desafía en enfrentarnos en la relación del significado más profunda del RIZOMA X, la concreción en la actualidad de la educación política y la formación ciudadana — “La actualidad de Freire: educación, política y ciudadanía”.

Me quedé pensando en la tarea solicitada, difícil, de otra época, pero, que, por eso,

es necesaria que sea reflejada en el mundo que se enfrenta a una intolerancia y una violencia nunca antes conocidas en la historia de la humanidad [4].

Como podría yo hacer un escrito sobre el pensamiento de mi marido PAULO FREIRE a su altura, uno de los mayores pensadores de los siglos XX y XXI, teniendo que rescatar su pensamiento a la luz de la actualidad en los ámbitos de la educación política, política como poder y ciudadanía, percibiéndolo como contenido y, al mismo tiempo, incluyéndolo, en la relación que la palabra RIZOMA nos hace? — considerando que los libros de Paulo fueron escritos hasta el 1997, cuando murió, y, desde 50 años, cuando publicó sus primeros libros viviendo en Chile.

Así, podemos entender esta publicación, en homenaje a Paulo Freire, como una búsqueda de un tallo subterráneo lleno de vida, de flores que se abren exhalando su olor, rico en reservas capaz de reproducirse en otros ramos y raíces. O, dicho de otra forma, buscar una “base sólida que legitima o autoriza alguna cosa; fundamento, raíz”.

Esto es, vamos a encontrar en un tallo rico, lleno de vida, una base sólida que legitima, autoriza hipótesis, intuyendo lo obvio, adivinando lo que no está dicho, autorizando las contradicciones, denunciando para anunciar; encontrando la verdad en el proceso de práctica-teoría-práctica; proclamando el presente teniendo un pié en el pasado y una mano en el futuro.

La teoría del conocimiento de Paulo procede de su experiencia práctica vivida y pensada, vivida desde su adolescencia; de la realidad visible o no, observada, constatada, hablada y escrita, o de los sueños y de las utopías interpretadas como eventos que tienen verdades en la conciencia humana y en la sociedad, por tanto, necesita ser conocida. Desde la comparación entre lo que se dice como Verdad, de la rigurosa aplicación de las metodologías, que le da validez; del ejemplo y del diálogo que partiendo del Yo, al hacer del Otro, otro Yo, rompen el disenso y alcanzan la comprensión de la posibilidad del encuentro de un consenso, o no. En un movimiento que no tiene fin, esto es, el consenso no es definitivo, cierto, acabado, el nirvana. Ni el disenso tampoco. Este movimiento dialéctico es la vida que genera la vida. Es el “tallo subterráneo y rico en reservas, común en plantas perennes, caracterizado por la presencia de escamas y gemas, capaces de emitir ramos de hojas, flores y raíces” que constituye la esencia del RIZOMA — y la esencia de la obra de Paulo Freire. Es el tallo que medio siglo después de que nacieron sus obras sigue germinando, reproduciéndose rico y sin reservas, trayendo flores y olores.

Paulo creó conceptos para explicar su teoría del conocimiento o, como le gustaba decir, “una cierta comprensión ética, antropológica, política, estética e interdisciplinaria del acto de educar”, de la educación, antagónica a todo lo que se venía practicando en las escuelas hasta el momento: la educación bancaria y sus ramificaciones. Esta, basada en la repetición, en memorizar, en el no pensar, “en el vigilar y punir”, en la inhibición de la creatividad y de la curiosidad espontánea o epistemológica. En fin, una educación que tiene su núcleo en evaluar para castigar y suspender. Es la educación, que, casi siempre, inhibe cuerpos, almas y mentes.

En el pensamiento freireano es la in-conclusión de los seres humanos que justifica el acto educativo. Si fuesen seres completos, concluidos no habría razones para la educación. Y ese in-acabamiento que es responsable de que el rizoma exhale la posibilidad de lo nuevo, de la belleza de la obra de Paulo.

Creo que algunos conceptos explicitan con precisión lo que Paulo pensaba sobre el acto de educar. Por ejemplo: concienciar cada ser humano para que se vuelva también sujeto de la historia y no apenas un objeto, hombres y mujeres que pudiesen y puedan construir y utilizar los derechos humanos y transformar su sociedad. El educar siendo un acto individual (nadie, puede aprender en lugar de nadie), el aprender y el saber solo pueden ser entendidos como Verdad si son, de forma contradictoria, un acto colectivo, como un acto que nutre la dimensión colectiva.

Considero extraordinariamente sabia una de las percepciones que se volvió una de las máximas de Paulo Freire: “Yo no conozco con mi cabeza, yo conozco con ella a partir de las manifestaciones corpóreas que, previamente, me alertan: ‘Paulo, concentre sus reflexiones sobre esto que le dejó los pelos rizados, sobre lo que hizo que se le acelerara el corazón, sobre aquel fenómeno o evento, que lo dejó ruborizado y sudando exageradamente”. De esta forma, centrar la razón, junto con las emociones y los sentimientos sobre cualquier objeto o fenómeno que despertó la curiosidad ingenua y que se quiere conocer, todo lo que inquieta la existencia humana hacia la razón, a través de la curiosidad epistemológica alcanzar la educación liberadora, problematizadora, concientizadora, que a su vez, influencia en la ordenación de un nuevo orden social, una Nueva Sociedad. Esta “adivinación” de palo exhala el perfume de un lirio que sobrevive en el claustro debajo de la tierra.

Paulo insistía en una escuela alegre (por más difícil que sea la tarea que se busque/encuentre en el acto de conocer la pulsión que nos lleve a la alegría);

popular (aquella que sin ser elitista tampoco es simplista); intuitiva (aquella que valoriza la intuición, el sentido común para alcanzar la razón crítica de los hechos y del mundo); valorizando la disciplina (aquella que abre la puerta para el comportamiento que mira hacia dentro, pudiendo así, muy probablemente, comprender los contenidos, aprenderlos, memorizarlos, utilizarlos con criterios científicos, morales, religiosos, míticos etc en comunión con l@s demás). En la interdisciplinariedad (aquella escuela que no pierde la dimensión de que cada ser es una totalidad que en la escuela va a aprender para alcanzar su subjetividad auténticamente crítica, en el acto de conocer objetivamente – calidad propia de la elección de las escuelas – y al mismo tiempo conjugando la diversidad con la singularidad, concentrando el acto de conocer las ciencias, tejiendo una red de saber sin fin, del conocimiento como una Verdad para el bien social); una formación docente permanente, (escuela en la cual se aprende lo que se enseñará y, posteriormente, perfeccionar un proyecto de formación permanente, que privilegia, al analizar, a la luz de la teoría, la práctica practicada en la enseñanza. La formación docente permanente, atención, no es leer una vasta bibliografía y escuchar conferencias de especialistas famosos). Paulo creía en la escuela que estimulase la curiosidad ingenua desde la infancia, haciendo que l@s niñ@s crecieran con vitalidad y rigor, transformando su ingenuidad en curiosidad epistemológica hasta que sería capaz de optar por el camino político-ideológico de su vida con “una base sólida que legitima o autoriza alguna cosa; fundamento, raíz”.

Esto es, vamos a encontrar en el tallo lleno de vida la base sólida que legitima, autoriza hipótesis, se intuye lo que va a recorrer su vida. Esa escuela sitúa la base sólida que legitima o autoriza el hombre y la mujer a buscar los fundamentos culturales, educativos, políticos, éticos para hacerse humanos auténticos.

El disenso -consenso; la teoría-práctica; la enseñanza-aprendizaje; el profesor-estudiante; la libertad-licensiodad, etc. son parejas dialécticas, que fomentan la naturaleza analógica del acto educativo. Buscan sus raíces, en las raíces, en el humus donde se encuentra el origen del conocimiento freirano que apunta, sin reservas, con osadía y sin miedo hacia lo que se puede aprender o (re)aprender sobre la utopía y el saber, ya conocido y comprendido.

Voy a presentar algunos presupuestos pedagógicos freireanos, entre éstos, enfatizo la importancia de las emociones, de los sentimientos, de la afectividad, la valorización de los valores éticos y de la tolerancia y de las respuestas con sensibilidad, la necesidad de la capacidad de razonamiento lógico, calidades

pedagógicas que representan el amor a la educación. Paulo concibió el fundamento de este amor en el comportamiento del/de la profesor/a como aquel/lla, que trata con cortesia y amor sensible todo/as sus alumno/as; en el/la profesor/a reside el amor por el acto de enseñar con eficiencia; el amor por el contenido que enseña con responsabilidad.

Estos presupuestos de la teoría freireana están situados en el tronco empapado por la política y la ética, en el "tallo subterráneo y rico en reservas, común en plantas perennes, caracterizado por la presencia de escamas y gemas, capaces de emitir ramos de hojas, flores y raíces; y por metáfora, la base sólida que legitima o autoriza alguna cosa; fundamento, raíz", la concretad en la actualidad de la educación política y formación ciudadana — "La actualidad de Freire: educación, política y ciudadanía". Tengo este ejemplo, entre muchos otros, que publiqué en la biografía de Paulo, sobre la influencia, la repercusión y la actualidad de la obra de Paulo Freire, hechos muy importantes que confirman mis afirmaciones. De las investigaciones internacionales realizadas en 2016, que comprueban como, el pensamiento del Patrono de la Educación Brasileña, continúa casi 50 años después de la publicación/socialización de su obra Pedagogía del Oprimido, como modelo y fuente para respaldar estudios y trabajos en el área de ciencias humanas.

Open Syllabus buscó en más de un millón de programas de estudio de universidades, en países de lengua inglesa, EEUU, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda y descubrió que Pedagogía del Oprimido es el 99° libro más citado, y que Paulo Freire es el único brasileño entre los 100 más citados y solicitados en las lecturas de los universitarios de EEUU. Y también que Pedagogía del Oprimido es el segundo libro mejor colocado en el campo de la educación detrás de *Teaching for Quality Learning in University: What the Student Does*, de John Biggs. El proyecto reúne más de un millón de currículos de universidades estadounidenses, ingleses, australianos y neozelandeses y verifica, repito, cuales son los libros más solicitados por los/las profesores/as para estudios e investigaciones de los estudiantes.

Open Syllabus informa además que, el libro Pedagogía del Oprimido es solicitado en 1.021 currículos de universidades y facultades de EEUU. No es poca cosa: queda a nivel de clásicos como Rey Lear, de Shakespeare; Moby Dick, de Herman Melville; y El Banquete, de Platón.

Otra investigación realizada por el profesor asociado Elliott Green, de la London School of Economics analizó las obras más citadas en lengua inglesa, trabajos disponibles en Google Scholar (buscador dedicado a la literatura académica, creado

en 2004, y desde entonces referencia creciente para las investigaciones) y constató que Pedagogía del Oprimido es el tercer libro más citado a nivel mundial en ciencias sociales.

Según él, Paulo Freire es citado 72.359 veces, apenas atrás del filósofo Thomas Kuhn (81.311) y del sociólogo, también estadounidense, Everett Rogers (72.780). Y encima de pensadores como Michel Foucault (60.700) y Karl Marx (40.237).

En fin, en 2016, dos investigaciones demostraron el impacto de Paulo Freire, a nivel mundial, consagrándolo como uno de los mayores y más importantes pensadores del mundo actual.

Sin olvidar que Pedagogía del Oprimido es una referencia constante en el área de ciencias humanas, desde su publicación en lengua inglesa, en 1970, y en Brasil, en 1974. Libro base, fundamental para la comprensión de su pensamiento progresista, que contiene los principios básicos de toda su obra pedagógica, de su teoría ético-político-antropológico-liberadora, y que abarca el estudio de lo que vendría a ser actual muchos años después, hasta hoy.

La visión de la totalidad y de una (cierta) certeza de la interdisciplinariedad del conocimiento del ser humano, su historia, cultura y saber, permitió, gracias a su genialidad, afirmar su actualidad, saber y presencia en el mundo, aunque después de 20 años sin su presencia física.

“La actualidad de Freire: educación, política y ciudadanía”

Fuentes:

http://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/

https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo.

Notas

[1] Doctora en Educación en la UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SP. Viuda y responsable de la obra de Paulo Freire

[2] Este apodo, forma cariñosa que se le da a l@s niñ@s en Brasil, lo llevado conmigo desde la más tierna edad.

[3] En este viaje aproveché y sola fui a conocer Santiago de Compostela, Avila y Segovia, conociendo más de este fascinante país.

[4] En este exacto momento oigo la noticia de un tirador que, en Las Vegas, mató 59 personas e hirió más de 500, sin ninguna motivación conocida, el 2 de octubre de 2017.

Bibliografia de Paulo Freire

Educação e atualidade brasileira. Recife, 1959. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Educação e atualidade brasileira. Org. e contextualização de José Eustáquio Romão; Prefácios Fundadores do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez/IPF, 2001.

Educación y actualidad brasileña. Org. y contextualización de José Eustáquio Romão; Prefácio Carlos Torres y outros. México: Siglo XXI; Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2001.

Educação como prática da liberdade. Introd. de Francisco Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Educación como práctica de la libertad. Introd. de Julio Barreiro. 1.ed. Montevideo: Tierra Nueva, 1969.

Educación como práctica de la libertad. Mexico, DF: Siglo XXI, 1969

Education as the practice of liberty. New York: McGraw-Hill, 1973.

Education for critical consciousness. Introd. by Denis Goulet. Preface by Jacques Chonchol. New York: Continuum, 1973.

L`educazione come pratica della libertà. ….. : Arnoldo Mondadori Editore, 1973.

Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz Verlag, 1974.

Education: the practice of freedom. Londres: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1976.

L`educació com a pràctica de la llibertat. Miramarges: Eumo Editorial, 1987.

Educação como prática da liberdade. Tóquio: sem editora, sem data (Tuttle-Mori Agency Inc.)

Pedagogia do oprimido. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Pedagogy of the oppressed. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder, 1970.

La pedagogia degli oppressi. Prefazione all`edizione italiana di Linda Bimbi. Imparare a parlare dei Ernani Maria Fiori. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1971.

Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz Verlag, 1971.

Pedagogie van de onderdrukten. Baarn: Anthos, 1972.

Pedagogia del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, Tierra Nueva, 1973

Ezilenlerin Pedagojisi. Tradução: Dilek Hattatoglu e Erol Özbek. Istambul: Ayrinti Yayinlari, 1991.

Pedagogy of the oppressed. Translated by Myra Bergman Ramos. 30 th Anniversary Edition. Introduction by Donaldo Macedo. New York: Continuum, 2000.

Ezilenlerin pedagojisi. Istanbul: Ayrinti Yayinlari, 2000.

Pedagogia de l`oprimit. Xàtiva: Edicions del Crec I Denis Editorial, 2006.

Extensão ou comunicação? Prefácio de Jacques Chonchol. Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971; 15 ª. edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural. Prefacio de Jacques Chonchol. Montevideo: Tierra Nueva; Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

Extension or communication? Preface by Jacques Chonchol. Tradução de Louise Bigwood and Margaret Marshal. New York: McGraw-Hill, 1973.

Pädagogik der Solidarität. Wuppertal: Peter-Hammer Verlag, 1974.

Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; 14 ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Cultural action for freedom. Translated by Loretta Slover. Cambridge: Harvard Educational Review, 1970.

Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

Cartas a Guiné-Bissau : registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; 5 ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Cartas a Guinea-Bissau: *apuntes de uma experiência pedagógica en proceso.* México: Siglo XXI, 1977.

Pedagogy in process. The letters to Guinea-Bissau. Preface by Jonathan Kozol. Translated by Carmem Hunter. New York: Seabury Press, 1978.

Educação e mudança. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; 34 ª. edição revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Educación y cambio. Buenos Aires: Búsqueda, 1976.

Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Apresentação de Cecílio de Lora, SM. Prólogo da Equipe INODEP. São Paulo: Moraes, 1980.

A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

The importance of the act of reading. Translated by Loretta Slover. Boston: Boston University Journal of Education, 1983.

La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI, 1984.

A educação na cidade [1]. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres São Paulo: Cortez, 1991. [2] (Esgotado)

L'éducation dans la ville. Paris: Polynôme, 1991.

Pedagogy of the city. Translated by Donaldo Macedo. New York: Continuum, 1993. (Esgotado)

La educación en la ciudad. Prólogo de Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres. Traducción Stella Araujo Olivera. México: Siglo XXI, 1997.

L'educació a la ciutat. Traducció i correcció di Vicent Berenguer. Estudi preliminar de Marina Subirats. Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2003.

Pedagogia da esperança: *um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; 12.ed., Notas de Ana Maria Araújo Freire e Prefácio de Leonardo Boff. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; 17 ª. edição. Notas de Ana Maria Araújo Freire, Prefácio de Leonardo Boff e Orelha de Antonio Chizzotti e Mario Sergio Cortella. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Pedagogia de la esperanza. Notas de Ana Maria Araújo Freire. México: Siglo XXI, 1993.

Pedagogia de la esperanza. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 2.ed. con Prólogo de Carlos Núñez Hurtado. México: Siglo XXI, 1994.

Pedagogy of hope: Reliving *Pedagogy of the Oppressed*. Notes by Ana Maria Araújo Freire. Translated by Robert R. Barr. New York: Continuum, 1994; 1a edition, London: Bloomsbury Academic, 201.

Habets Paedagogik. Bogen er forynet med al Ana Maria Araújo Freire. Kopenhagen: Fremad, 1994.

Pedagogi pengharapan. Catatan Ana Maria Araújo Freire. Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 2001.

Pedagogia da esperança: *um reencontro com a Pedagogia do oprimido.*[3] Notas de Ana Maria Araújo Freire. Tókio: Taro Jiro Sha, 2001.

Pedagogia da esperança : um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Seoul: Achimysul, 2001.

Pedagogia de l`esperança, Traducció di Eduard Marco i Maria Teresa Reus. Note de Ana Maria Araújo Freire. Estudi preliminar de Miquel Martí. Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2004.

Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi. Torino: Ega, 2008; Premessa i Approfondimenti di Ana Maria Araújo Freire. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2014.

Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época, v.

23); 8 ª Edição, Prefácio de Venício A. de Lima. Indaiatuba: Vila das Letras, 2007; Organização, Notas e Orelha de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Venício A. de Lima. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

Política y educación. México: Siglo XXI, 1996.

Professora sim, tia não: *cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1993; 1 ª. edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011; 24 ª .edição. Prefácio de Jefferson Ildefonso da Silva. Apresentação e Orelha de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013; 25 ª. edição, 2015.

Cartas a quien pretende enseñar. Prólogo por Rosa Maria Torres. Traducción de Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI, 1994.

Teacher as Cultural Workers: *letters to those who dare teach*. Foreword by Donaldo Macedo and Ana Maria Araújo Freire. Translated by Donaldo Macedo, Dale Koike and Alexandre Oliveira. Boulder: Westview Press, 1998.

Cartas a quien pretende enseñar. Prólogo por Rosa Maria Torres. Traducción de Stella Mastrangelo. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Nanjing: Peoples`s Publishing House, 2006. (Em língua chinesa)

Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar Al-Dar-Masriah Al-Lubnania, *2007.*(Egito, edição em língua árabe)

Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Tel Aviv: Dror Lanefest Group, 2015.

Cartas a Cristina. Prefácio de Adriano S. Nogueira. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Cartas a Cristina: *reflexões sobre minha vida e minha práxis.* Prefácio de Adriano S. Nogueira. Direção, Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Série Paulo Freire); 3 ª. edição. Prefácio de Adriano S. Nogueira. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

Cartas a Cristina: *reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Prefacio de Adriano S.

Nogueira Notas por Ana Maria Araújo Freire. México: Siglo XXI, 1996.

Letters to Cristina : Reflections on my life and work. Notes by Ana Maria Araújo Freire. Translated by Donaldo Macedo, Quilda Macedo and Alexandre Oliveira. New York: Routledge; London: Routledge, 1996.

Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Notas de Ana Maria Araújo Freire Seul: Tindrum, 2010.

À sombra desta mangueira. Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Olho D'Água, 1995; 1 ª. edição revista e ampliada. Prefácio de Ladislau Dowbor. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012; Prefácio de Ladislau Dowbor. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

A la sombra de este árbol. Introducción de Ramón Flecha. Notas por Ana Maria Araújo Freire. Barcelona: El Roure, 1997.

Pedagogy of the heart. Translated by Donaldo Macedo and Alexandre Oliveira. Foreword by Martin Carnoy. Preface by Ladislau Dowbor. Notes by Ana Maria Araújo Freire. New York: Continuum, 2000.

Pedagogy Hati. Catatan Ana Maria Araújo Freire. Yogyakarta: Kanisius, 2001.(indonésio)

À sombra desta mangueira. Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Moscou: KNIB Beceslka, 2003.

Pedagogia da autonomia– saberes necessários à prática educativa. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura); 29.ed. Orelha de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Quarta capa de Frei Betto. São Paulo: Paz e Terra, 2004; 36 ª. edição Comemorativa de 1.000.000 exemplares. Orelha de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Quarta capa de Frei Betto. São Paulo: Paz e Terra 2007; Prefácio de Edna Castro de Oliveira, Orelha de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2011; 46 ª. edição, Prefácio de Edna Castro de Oliveira, Orelha de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013; 50 ª. edição, 2015.

Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. Orelha e

apresentação por Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. São Paulo: ANCA/MST, 2004.

Pedagogía de la autonomía. Prefacio de Edna Castro de Oliveira. Traducción de Guillermo Palacios. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Pedagogía de la autonomía. Prefacio de Edna Castro de Oliveira. Traducción de Guillermo Palacios. México: Siglo XXI, 1997.

Pedagogy of freedom: *Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Translated by Patrick Clark. Foreword by Donaldo Macedo. Introduction by Stanley Aronowitz. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1998.

Autonomiaren Pedagogia. Hezkuntzan jarduteko beharrezko. Introduction di Itziar Idiazabal. Donostia: Eusko Ikaskuntza, 1999.

Pedagogia de l`autonomia. Traducció i revisió Eduardo J. Verger. Estudi preliminar de Fernando Hernández. Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2003.

Pedagogia da autonomia. Kief: Publishing House of the National University of Kyiv Mohyla Academy, 2004.

Pedagogia dell`autonomia– saperi necessari per la pratica educativa. Traduzione Gabriele Colleoni i Gian Pietro Canossi. Prefazione di Edna Castro de Oliveira, Postfazione di Ana Maria Araújo Freire, Nota conclusiva di Frei Betto. Torino: EGA Editore, 2004; Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2014.

Pédagogie de láutonomie – savoirs nécessaires à la pratique éducative. Tradução de Jean-Claude Régnier. Abertura de André Lefeuvre e Fátima Morais. Prefácio de Ana Maria Araújo Freire. *França: Éditions Érès, 2006; 2ª. edição,* Tradução de Jean-Claude Régnier. Abertura de André Lefeuvre e Fátima Morais. Prefácio de Ana Maria Araújo Freire. *França: Éditions Érès, 2013.*

Pedagogia da autonomia. Seoul: Ahchimyisul Publishing, 2007.

Pädagogik der autonomie; *Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Tradução de Peter Schreiner e outros, Vol. 3. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2008.

Pedagogia da indignação: *Cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação e

Organização de Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefácio de Balduíno A. Andreola. São Paulo: Editora Unesp, 2000; 1 ª. edição da Paz e Terra, Organização e Participação de Ana Maria Araújo Freire, Carta-Prefácio de Balduíno A. Andreola. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Pedagogia de la indignación. Prólogo por Jurjo Torres Santomé. Presentación por Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefacio a Balduíno A. Andreola. Madrid: Morata, 2001.

Pedagogy of indignation. Foreword by Donaldo Macedo. Prologue by Ana Maria Araújo Freire. Letter to Paulo Freire by Balduíno A Andreola. Boulder: Paradigm Publishers, 2004.

Pedagogia de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Presentación por Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefacio por Balduíno A. Andreola. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

Pedagogia dos sonhos possíveis. Organização, Apresentação e Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Ana Lúcia Souza de Freitas. Posfácio de Olgair Gomes Garcia. Orelha Carlos Nuñez Hurtado. São Paulo: Editora Unesp, 2001. (Série Paulo Freire); Organização, Apresentação e Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Ana Lúcia Souza de Freitas. Posfácio de Olgair Gomes Garcia. Orelha Carlos Nuñez Hurtado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Pedagogia de los sueños posibles: por qué docentes y alunnis necessita reinventarse en cada momento de la historia. Edición, presentación y notas de Ana Maria Araújo Freire. Traducción de Teresa Arijón. Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015. (1 ª. parte do livro original)

El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante.

Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016. (2 ª. parte do livro original)

Daring to dream: toward a pedagogy of the unfinished. Organized and Presented by Ana Maria Araújo Freire. Forewords by Peter Park and Ana Lúcia Souza de Freitas. Boulder: Paradigm Publishers, 2007.

Pedagogia da tolerância Prêmio Jabuti 2006 – Categoria Educação, 2o lugar

concedido a Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire. Organização, Apresentação e Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Lisete R. G. Arelaro. Orelha Luiz Oswaldo Sant'Iago Moreira de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2005. (Série Paulo Freire); 2 ª. edição Organização, Apresentação e Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Lisete R. G. Arelaro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Pedagogia de la tolerância. Presentación, Organización y Notas de Ana Maria Araújo Freire. Trad. De Mario Morales Castro. México: FCE, CREFAL, 2006. (Colec. Educación y Pedagogia)

Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular, Prefácio de Pedro Pontual. Organização, Notas e Supervisão das traduções de Ana Maria Araújo Freire; Tradução de Lílian Contreira e Miriam Xavier de Oliveira. Coleção Dizer a Palavra, vol 2. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2008.

Pedagogia del compromiso: América Latina y Educación Popular. Prefacio de Pedro Pontual. Presentación, Organización y Notas de Ana Maria Araújo Freire; Tradução de Miquel Fort. Barcelona: Hipatia Editorial, 2009.

Pedagogy of commitment, Foreword by Ana Maria Araújo Freire; Preface by Pedro Pontual; translated by David Brookshaw and Alexandre de Oliveira. Boulder (USA)/ London: Paradigm Publishers. 2014.

*Unterdruckung und befreiung.*Vol. 1. Münster/New York/München/Berlin Waxmann, 2007. (Coletânea de textos do ano 1970 a 1989).

*Bildung und Hoffnung***.** Apresentação de Heinz-Peter Gerhardt**.** Vol. 2. Münster/New York/München/Berlin Waxmann, 2007. (Coletânea de textos do ano 1991 a 1997)

Livros em parceria ou coautoria:

Com Sérgio Guimarães. *Partir da infância: diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. [2]

Com Aldo Vannucchi e Wlademir Santos. *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Loyola, 1983.

Com Sérgio Guimarães. *Educar com a mídia*. São Paulo: Paz e Terra, 2012. [3]

Com Frei Betto e Ricardo Kotscho. *Essa Escola chamada vida*. São Paulo: Ática,

1985.

Com Frei Betto e Ricardo Kotscho. *Schule Die Leben Heisst*: *Befreiungstheologie konkret Ein Gespräch*. München: Kösel, 1986.

Com Antonio Faundez. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; 7 ª. edição revista e ampliada. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Com Antonio Faundez. *Learning to Question*: *A Pedagogy of Liberation*. Translated by Tony Coates. New York: Continuum, 1989.

Com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

Com Ira Shor. *Medo e ousadia*: *o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; 13 ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Com Ira Shor. *A pedagogy for liberation*. Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

Com Sérgio Guimarães. *Aprendendo com a própria história*. [4] São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Com Arlete D'Antola (org) e outros. *Disciplina na Escola: Autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

Com Donaldo Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Prefácio de Ann E. Berthoff, Introdução de Henry A. Giroux. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990; 2a. edição. Prefácio de Ann E. Berthoff, Introdução de Henry A. Giroux. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011; 6a. edição Prefácio de Ann E. Berthoff, Introdução de Henry A. Giroux. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Com Donaldo Macedo. *Literacy: Reading the Word and the World*. Foreword by Ann E. Berthoff. Introduction by Henry A Giroux. Westport: Bergin & Garvey, 1987.

Com Adriano Nogueira. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989; 11 ª. edição, 2011.

Com Sérgio Guimarães. *Dialogando com a própria história*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Orelha de Marcos Reigota. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [5].

Com Myles Horton. *O caminho se faz caminhando*: *conversas sobre educação e mudança social*. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Prefácio e Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis: Vozes, 2002.

Com Myles Horton. *O caminho se faz caminhando*: *conversas sobre educação e mudança social.* Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Prefácio e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis: Vozes. 2002.

Com Myles Horton. *We make the road by walking*: *Conversation on Education and Social Change.* Edited by Brenda Bell, John Gaventa and John Peters. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

Com Myles Horton. *Caminant fem el camí*. Traducció i revisió Elvira Penya-roja. Pròleg José Manuel Asún. Xátiva: Ediciones Del CREC, 2003.

Com Myles Horton. *O caminho se faz caminhando*: *conversas sobre educação e mudança social*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Seoul: Achimysul Publishing, 2003.

Com Roberto Iglesias. Ilustração de Claudius Ceccon. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003; 2ª. Edição, 3ª. reimp., Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

Com Donaldo Macedo. *Cultura, lingua, razza. Un diálogo*. Udine: Forum, 2008.

Com Sérgio Guimarães. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Prefácio de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2003; 2 ª. edição. Prefácio de Ana Maria Araújo Freire. Orelha de Marcius Cortez. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Com Sérgio Guimarães. *Lições de casa: últimos diálogos sobre educação.* São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011. [6]

Com Nita Freire. *Nós dois*. Prefácio de Marta Suplicy; Posfácio de Mario Sergio Cortella e Epílogo de Alípio Casali. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Com Nita Freire e Walter Ferreira de Oliveira. *Pedagogia da solidariedade*. Prefácio de Henry A. Giroux, Posfácio de Donaldo Macedo, Coleção Dizer a palavra, Vol 3. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2009; 1 ª. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Com Ana Maria Araújo Freire e Walter de Oliveira, Pedagogy of solidarity, Prefácio de Henry A. Giroux, Posfácio de Donaldo Macedo, Walnut Creek, CA, USA: Left Coast Press, 2014.

Bibliografia de Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire)

– *Analfabetismo no Brasil*: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos: São Paulo, INEP-Cortez, 1989; 2a. edição revista e ampliada, 1993; 2 ª. reimpressão, São Paulo, Cortez, 1995; 3a. edição, São Paulo, Cortez, 2001.

– *Nita e Paulo* crônicas de amor, Prefácio de Marta Suplicy, São Paulo: Olho D'Água, maio/1998; ISBN 85-85428-37-6

– *Chronicles of love: my life with Paulo Freire.* Preface by Marta Suplicy, Introduction by Donaldo Macedo. New York; Washington, DC; Baltimore; Bern; Frankfurt Main; Berlin; Brussel; Vienna; Oxford: Lang, 2001. ISBN 082045026-X

– *A pedagogia da libertação em Paulo Freire (org.)* Série Paulo Freire (Direção).São Paulo: Editora Unesp, 2001. ISBN 85-7139-322-2

– *Pedagogia dos sonhos possíveis Paulo Freire*– org. Ana Maria Araújo Freire – São Paulo: UNESP 2001 – ISBN 85-7139-372-9

-*Presència de Freire: ètica, pedagogia i política.* Biblioteca Paulo Freire. Valencia: Crec/Deputación de Valencia/Denes Editorial, 2003.

– *La Pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Ana Maria Araújo Freire (coord.), Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Roberto Luiz Machado, Edición Graó, outubro 2004. ISBN 84-7827-2004

– *Paulo Freire: uma história de vida*. Prefácio de Alípio Casali e Vera Barreto. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2006. "O Melhor Livro de Biografia", 2º. Lugar, 49º Prêmio Jabuti 2007, São Paulo, SP, Brasil,

[Dentro da documentação utilizada para escrever esse livro, 205 páginas de manuscritos originais de Paulo Freire; 30 xérox de manuscritos originais de Paulo Freire; 02 cópias xérox do poema "Recife Sempre" de Paulo Freire e cerca de 300

outros documentos.] ISBN 85-999-11-01-5

– *Nós dois*, com Paulo Freire. Prefácio de Marta Suplicy. Posfácio de Mario Sergio Cortella e Epílogo de Alipio Casali. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

– *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular/Paulo Freire*– org. Ana Maria Araújo Freire – Indaiatuba-SP: Villa das Letras, 2008 – ISBN 978-1105-30-4

– *Pedagogia da Solidariedade. Paulo Freire*– org. Nita Freire e Walter Ferreira de Oliveira – Indaiatuba/ SP: Villa das letras, 2009.. 1 ª. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

– *Centenário de nascimento:* Aluízio Pessoa de Araújo. Olinda, Edições Novo Estilo, 1997.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita e OLIVEIRA, Walter Ferreira de. *Pedagogia da solidariedade*. Prefácio de Henry A. Giroux, Posfácio de Donaldo Macedo, Coleção Dizer a palavra, Vol 3. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2009; ISBN: 978-8599911-05-011 ª. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita. *Nós dois*. Prefácio de Marta Suplicy; Posfácio de Mário Sergio Cortella e Epílogo de Alípio Casali. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Notas

[1] Atualmente em processo de revisão e ampliação para posterior publicação com o título de *Direitos Humanos e educação libertadora: a gestão democrática da SMED/SP (1989-1991),* com organização de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça.

[2] Este livro vinha sendo publicado como *Sobre educação, Vol. I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

[3] Este livro vinha sendo publicado como *Sobre educação*(diálogos) v.II.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

[4] Este livro vinha sendo publicado como *Aprendendo com a própria história,*

volume I, desde o ano de 1987.

[5] Este livro vinha sendo publicado como *Aprendendo com a própria história, volume II*, desde o ano de 2002.

[6] Este livro vinha sendo publicado como *Sobre educação: lições de casa*, desde 2008.

Conscientization as an Antidote to Banking Education

Donaldo Macedo, University of Massachusetts, Boston

One of the challenges of defining Paulo Freire's coined concept, *conscientização*, lies not only in the difficulty of pronouncing a Portuguese word (Portuguese speakers also experience varied difficulty pronouncing it), but also in that most definitions of this insightful concept rarely do justice to what Freire had in mind. Freire always insisted that before we even attempt to define *conscientização*, we need to adhere to the essence of this concept and ask: "What definition, against what, for whom, and against whom?" If we begin to answer these questions we soon realize that, even for many followers of Freire's thinking, *conscientização* presents a certain difficulty beyond the hurdles of its correct pronunciation—a term that Freire, at least initially, refused to have translated into English by simply stating: "I refuse. Why not accept this term? I do not have to accept *stress,* but I have. Why do you not accept *conscientização*?" [1] Freire eventually agreed to have his term translated into the approximate English translation: *conscientization.*

Freire's initial refusal to have his term translated into English was both political and pedagogical. It was political in that he asserted in his refusal that the insistence of (even progressive) educators to have *conscientização* translated into English reproduces the quasi-colonial expectation on the part of most English-speaking educators that published works in languages other than English must be simultaneously translated, because English speakers should not be expected to struggle reading works published in other languages. Freire, by refusing to translate his term into English, was in essence pedagogically challenging the arrogance of English monolinguism that, in the long run, constitutes a type of linguistic de-skilling experienced by most English speakers who remain unaware of the obvious benefits of multilingualism—they remain unaware that their monolinguism sentences them to a form of cultural and linguistic exile from the world of other languages and cultures that incessantly produce myriad cultures and world views. Monolinguism, then, as a cultural cage, prevents English speakers from accessing the insights and knowledge so obvious to those educators who dare to cross cultural and linguistic borders. Accordingly, Freire states that "one focus of my efforts (perhaps the preponderant one) is turning myself into a tramp of the obvious, becoming the tramp of de-mystifying *conscientization*…. I have also been learning how important the obvious becomes as the object of our critical reflection, and by looking deeply

into it, I have discovered that the obvious is not always as obvious as it appears." [2]

A point of departure in the de-mystification of *conscientization* would necessarily have to include the reclaiming of the oppressed's own words as a process of coming to voice, which Freire viewed as "the fundamental theme of the Third World—implying a difficult but not impossible task for its people—[which] is the conquest of its right to voice, of the right to pronounce its word." [3] It is this right that the oppressed need to reclaim in order to speak their word, "the right to be [themselves], to assume direction of [their] destiny." [4] It is this right that the dominant forces go to great lengths to suffocate, seeking to sequester the words of the oppressed—words that unveil the mechanism of oppression and are distorted or repressed, as Henry Giroux suggests, in "a society that revels in bouts of historical and social amnesia [in which] it is much easier for the language of politics and community to be stolen and deployed like a weapon so as to empty words such as democracy, freedom, justice and the social state of any viable meaning." [5] The sequestration of language by dominant forces of oppression and even liberal educators who proselytize about "empowering minorities," even when they represent the majority, and "giving them voices" was evident when I was working on *Literacy: Reading the Word and the World*, which I co-authored with Freire. I asked a colleague whom I considered to be politically progressive and to have a keen understanding of Freire's work to read the manuscript. Yet during a discussion we had of the book, she asked me, a bit irritably: "Why do you and Paulo [Freire] insist on using this Marxist jargon? Many readers who would enjoy reading Paulo may be put off by the jargon." I was at first taken aback but proceeded to calmly explain to her that equating Marxism with jargon prevented one from fully capturing the richness of Freire's analysis. In fact, Freire's language was the only means through which he could have done justice to the complexity of the various concepts of oppression with which he dealt. For one thing, I reminded her: "Imagine that instead of writing the *Pedagogy of the Oppressed,* Freire had written the *Pedagogy of the Disenfranchised*"—a term that is overly used by the educated class and the media to refer to the oppressed which, in turn, represses while hiding the actors of oppression. The first title utilizes a discourse that names the oppressor, whereas the second fails to do so. What would be the counterpart of the term "disenfranchised"? The *Pedagogy of the Disenfranchised* dislodges the agent of the action while leaving in doubt who bears the responsibility for such action. This leaves the ground wide open for blaming the victim of disenfranchisement for his or her own disenfranchisement. This example is a clear case in which the object of oppression

can also be understood as the subject of oppression. Language such as this not only distorts reality; it is also a much-used technique by dominant forces (the media, political pundits, the educated class) to distract attention from the real issues that ail society, such as the obscene widening of the income gap between the rich and the poor, the pernicious shrinking of the middle-class, and the generalized alienation of the dispossessed. A technique that, according to Arundhati Roy, is used in usurping words and deploying them like weapons, of using them to mask intent and to mean exactly the opposite of what they have traditionally meant has been one of the most brilliant strategic victories of czars of the new dispensation. It has allowed them to marginalize their detractors, deprive them of a language to voice their critique. [6]

When the technique of sequestration fails to work, the dominant forces engage in more draconian measures, as was evident when a Tucson Public Schools official in Arizona banned Freire's *Pedagogy of the Oppressed* from classrooms because, according to a Superintendent of the Arizona Department of Education, "we should not be teaching [kids]…that they're oppressed." [7] In other words, *conscientization*—as a process to acquire the necessary critical thinking tools so that students, instead of internalizing their oppression, understand how institutions of power work to deny them equality of treatment, access, and equity—is not a goal of Tucson Public Schools, where courses that deal with issues such as race relations, ethics, and ideology are banned and teachers are encouraged to promote a pedagogy of big lies through which students can be more easily domesticated. The almost total lack of public outcry in the United States regarding the censorship of books and the heisting of language that names reality in order to contest oppression "may prove to be the keystone of our undoing." [8] I am amazed to witness academics engage in euphemisms as they aggressively object to any discourse that both fractures the dominant language and bares the veiled reality in order to name it. It is still more amazing to witness educators who claim to be Freirean fail to see the obvious impossibility of the oppressed apprehending "a deepened consciousness of their situation…as an historical reality susceptible of transformation" [9] through the process of *conscientization* while these liberal educators remain complicit in the erasure of language that empties out, for example, the meaning of the term "oppressed." Many of these liberals eagerly embrace euphemisms such as "disadvantaged," "disenfranchised," "economically marginal," and "minority," among others, to refer to the oppressed—a process that obfuscates the true historical conditions that explain "'the here and now,' which constitutes the situation within which [the oppressed] are submerged, from which

they emerge, and which they intervene" [10] to denounce and confront their oppressors in their "pursuit of full humanity." [11] This sequestration of language denies people the possibility to understand the dialectical relationship between the oppressor and the oppressed. If you have an oppressed, you must have an oppressor.

Thus, language is not only a site of contestation; it is also an indispensable tool for a critical reflexive de-mystification process that is central to *conscientization*—a process through which Freire refuses to vulgarize and reduce it to mere methods to be consumed by the so-called First World progressive educators who, in many instances, remain chained to the "mystification of methods and techniques and, indeed, a reduction of *conscientization* to certain methods and techniques used in Latin America for adult literacy." [12] Hence, Freire's major goal was not to develop a literacy methodology to be used universally with oppressed people of the world. His main goal was to use literacy and the subsequent methods he used to lead people to conscientization. In other words, no matter where we come from, [a]ll of us are involved in a permanent process of *conscientization*, as thinking beings in a dialectical relation with an objective reality upon which we act. What varies in time and space are the contents, methods, and objectives of *conscientization*…[when human beings became aware] and made themselves capable of revealing their active reality, knowing it and understanding what they know. [13]

Freire often cited a story that occurred during his literacy campaign in Guinea-Bissau. He described a Cultural Circle where peasants were first learning to decodify their world so that they could realize that they can also code the word that reflects their decodified reality and later, also, comprehend that the encoded word can also be decoded. Freire told that a peasant, who was part of the oppressed masses that the Portuguese colonialism forbade from becoming literate, got up suddenly and said: "Thank you teacher," before leaving the Culture Circle. Freire remained perplexed, thinking that he probably had said something that was culturally inappropriate and had unknowingly hurt the feelings of the peasant, who eventually returned to the Culture Circle. When Freire, upon the peasant's return, inquired as to why he had left, the peasant, without hesitation, replied: "Teacher, I know now that I can know and I don't need to come every day to know." This story reveals a process of fracturing the yoke of Portuguese colonialism that for centuries had inculcated the Guinea-Bissau natives with myths and beliefs regarding their backwardness, savage nature, their inability to read or write, and their incapacity to know—myths and beliefs that were used as yardsticks to present literacy always as

the hallmark of White European superiority. This story also conveys that learning to "bark" the ABCs without the development of a deeper understanding of the dialectical relationship between the reading of the word and the world, which also implies de-mystifying the process of *conscientization*—an important point, since many First World educators often attribute magical properties to the *conscientization* process, "giving it powers that it does not really have." [14]

Another critical misunderstanding of *conscientization* is to imbue the concept "as a kind of tropical exoticism, a typically Third World entity. People speak of *conscientization* as an inviable goal for 'complex societies,' as though the Third World nations were not complex in their own way." [15] This false dichotomy between the so-called First World and Third World represents yet another sequestration of language designed to lead to a form of mystification—a distraction that functions as a reproductive mechanism designed to create a center or a core of romanticized Eurocentric values while relegating other cultural expressions to the margins. The current attacks on Islam and on Muslims in general are a case in point where Western media, political pundits, and academics often totalize religio-cultural extremists and generalize the extremism to all Muslims, framing them all as potential terrorists. At the same time, we conveniently ignore extremists of the West like evangelist Pat Robertson, who camouflages his bigotry and his constant attacks on women. Take, for example, Robertson's statement that "[t]he feminist agenda is not about equal rights for women. It is about a socialist, anti-family political movement that encourages women to leave their husbands, kill their children, practice witchcraft, destroy capitalism and become lesbians." [16] If one substituted Robertson with a Taliban clergy and switched the words "socialist" and "capitalism," the Western political class, the media, and other non-Muslim religious leaders would have a field day attacking the primitive nature of Islam and its radicalism while ignoring the diversity within the Muslim world that consists of billions of people from different cultures, classes, and ethnicities. Hence, institutional mechanisms in the West and in much of the world function, by and large, to contain and maintain these so-called primitive Third World cultures that are often submerged into a culture of silence so as to make these "silent sections of cultures" invisible or, at least, outside the parameters of public discussion or debate. Engaging Freire's *conscientization* process could help reveal the West's penchant for engaging in the construction of invisibility to keep the submerged cultures invisible and also to hide the West's own extremism, which is no less terroristic than Muslim extremism. How else would we characterize the American savagery in Afghanistan, Iraq, and Vietnam that "often extended to the utmost

depravity: gratuitous torture, killing for target practice, slaughter of children and babies" [17] —slaughter that pro-life advocate Pat Robertson and his ilk conveniently refuse to address in ethical and political terms? Our inability or unwillingness to engage a *conscientization* process is why we can easily accept Pat Robertson's blatant lies about feminism as we embrace the false dichotomy encoded in the distinction between First World and Third World contexts—an ideological distinction that primarily functions to reproduce the Western narrative of Third World "savage and primitive" cultures which, in turn, call for the West's "moral responsibility" to "slaughter children and babies" so as to save them from themselves— a slaughter justified by an American military superior in the Marines as "[t]ough shit, they grow up to be VC [Vietcong]." [18] Too many Americans also remain silent when "drones" and "smart bombs" kill women and children indiscriminately in Afghanistan and Pakistan while the United States presents itself as an advocate for women's rights and freedoms. Western media, political pundits, and most academics also remain silent with respect to the West's extremism as revealed in "the classic former secretary of State, Madeleine Albright's response of 1996 to the reported 500,000 Iraqi children—casualties of 'the sanctions of mass destruction' —' it was worth it.'" [19]

Engaging Freire's *conscientization* process could help make us aware of what we often fail to see (usually through our willful social construction of not seeing) that we have, within the First World order, Third World realities characterized by ghettos and large-scale poverty, human misery, and illiteracy. Concurrently, we also have de facto First World realities in the Third World in the form of class privileges and the accumulation of capital and power by a ruling minority of elites and oligarchs. It is safe to assume that the ruling elite in the Third World shares a worldview that is much more in line with the cultural capital of the dominant groups of the First World. Thus, Freire is correct that through a process of rigorous critical reflection, *conscientization* is just as "viable for complex societies." [20] It is through *conscientization* that people in the First World can begin to understand that there exists a greater gulf between the First World dominant groups and the First World marginalized cultural groups than between the First and the Third World dominant groups. Those educators, including many liberals, who keep on insisting, for instance, that Freire's pedagogy of the oppressed can work only in the Third World are, on some level, resisting making the necessary linkages between events at home so as to obtain a greater comprehension "of the process of *conscientization* and its practice [which] is linked, then, to one's understanding of consciousness in its relations with the world." [21] Thus, even some progressive educators, who often

claim to be Freirean, continue their resistance through “the bureaucratization of *conscientization*, which in losing its dynamism and thus fossilizing, ends up transforming *conscientization* into a sort of rainbow of recipes—another mystification.” [22]

The transformation of *conscientization*“into a sort of rainbow of recipes” is why even progressive educators who claim to be Freirean are not exempt from fossilizing *conscientization* when they are unable to see through the obvious contradiction between their discourse and their actual practice. Take, for instance, a situation where a North American liberal professor, during a discussion regarding the U.S. college application of a South African student, stated that the student “had prevailed in spite of great odds marked by a highly discriminatory society, and [that]…the student’s application showed a great commitment to social reform in her country.” [23] However, when it came time to evaluate the application of a Mexican-American student who had an extensive background working with community-based programs ranging from adult literacy to drug prevention programs, this same liberal educator stated that “the only thing she has going for her is that she is Mexican-American.” [24] The fact that the Mexican-American female student’s grades and letters of recommendation were equal to or slightly stronger than the South African student’s, the fact that she had a more extensive work track record in the community, and the fact that she had demonstrated a greater interest and commitment to go back and work in her community was totally ignored by the liberal educator. In the end the Mexican-American female was denied admission to the university. The South African Third World context provided the liberal educator a safe zone to exoticize liberation struggle, leaving unproblematic his inability to acknowledge the similarities (and differences as well) of oppressive structures that operate both in South Africa and in U.S. ghettos.

This graduate admission story is not all that different from the phenomenon of some academics and researchers who are busily writing grant proposals to study and promote, for example, literacy in Haiti while ignoring the tens of thousands of Haitians in the United States who are struggling and dropping out of the public schools that often surround their universities. Since Haiti has been in vogue because of the devastating earthquake, let’s use it to exemplify the paternalism Western countries that often turns into charitable racism, which is, according to Albert Memmi, “a consubstantial part of colonialism.” [25] While White academics and researchers go to Haiti to collect data and anthropologize the suffering Haitians who are the subjects of their study, the researchers return to their U.S. campuses to

tell exotic stories to their students and colleagues, publish their research studies, and obtain tenure, while tens of thousands of Haitians remain in Haiti sentenced to slum conditions and making cookies out of the mud to trick their stomachs that they are full and therefore not hungry. I remember asking a White American professor who often went to Haiti as part of research projects sponsored by federal grants in the 1980s why he did not devote some of his time working with the thousands of Haitians who surrounded his university. His response was honest if not pathetic: "The funding agencies do not find Haitians in the U.S. 'sexy' enough." Had this liberal, First World academic engaged in an honest and rigorous *conscientization* process, he would probably not have remained so comfortable making a career off the hides of millions of Haitians who remain chained to inhumanity, savage inequality, and human misery. Had he been able to make a linkage between his careerist goals and the reproduction of oppression in Haiti largely supported by U.S. foreign policy, he would probably have detected the pathology of his honest answer. This researcher developed a deeper comprehension of Haitians and understood that their current life conditions had been shaped, in large part, by American interventionist policies through invasions of Haiti, its occupation, and the perpetual support for right-wing dictators who work largely against the interests of the vast majority of Haitians. By engaging in a form of honest reflection and self-interrogation, the White American researcher would possibly have realized that his political project is, first and foremost, the advancement of his career. Had this First World academic made these linkages, he would likely have denounced the almost sainthood status bestowed upon former President Clinton and former President Bush Senior for their humanitarian work in Haiti after the deadly earthquake. This White American educator might come to see that both former presidents were partly responsible for the sea of human misery that predated the earthquake. What the earthquake did was both exacerbate the sub-human conditions to which tens of thousands of Haitians were relegated and make them public in the same manner that Katrina exposed the structural racism and dehumanization of African-Americans in New Orleans. Notwithstanding the horror of the earthquake, the First World liberal educator would probably refuse to pay $1,320 a night per room in a luxury "five-star" Royal hotel overlooking the shanty towns, shacks, and tents, and which was constructed with "$7.5 million from the World Bank's International Finance Corporation…and $2 million from the Clinton Bush Haiti Fund." [26] While this obscene display of First World opulence, if not decadence, marked the humanitarian generosity of First World countries, over one million Haitians displaced by the earthquake remain homeless and continue to exist in sub-human conditions, living in shacks and tents without plumbing or running water, without electricity,

and without much to feed themselves and their families. Had the First World educator engaged in the process of *conscientization*, he would possibly be able to detect the false piety demonstrated by former Presidents Bush and Clinton as they were greeted by thousands of Haitians in Port-au-Prince. Former President Bush's condescending disdain for Haitian people became viscerally visible on YouTube all over the world when he tried to wipe his hand, after shaking it with a Haitian man in the crowd, on former President Clinton's shirt.

The *conscientization* process might have lifted the veil of privilege that the *blans* [27] enjoy in Haiti (White or also outsiders/foreigners who fall in love with the exotic narrative of Haiti they create to fulfill their colonial desires and meet their own needs—a narrative that has, in many respects, little to do with the reality that Haitians experience on a daily basis as they try to survive). In many ways, these First World *blans,* regardless of their political orientation, fail to understand Freire's pedagogy of the oppressed, animated by authentic, humanist (not humanitarian) generosity [which] presents itself as a pedagogy of humankind. Pedagogy which begins with the egoistic interests of the oppressors (an egoism cloaked in the false generosity of paternalism) and makes the oppressed the objects of its humanitarianism, itself maintains and embodies oppression. It is an instrument of dehumanization. [28]

Humanitarianism as the embodiment of dehumanization is best exemplified by the Red Cross, which collected over $400 million to alleviate the suffering of tens of thousands of Haitians displaced and made homeless by the earthquake and has as its signature the building of a luxury hotel costing millions of dollars [29] while over one million Haitians remain homeless. While luxurious hotels can provide stress relief for the army of NGOs and other humanitarian help as they celebrate "happy hour" with other *blan* friends and co-workers who command First World salaries, tens of thousands of Haitians continue to struggle to put a roof over their heads and scavenge enough to eat so they can reclaim their "ontological and historical vocation to be more fully human." [30] While foreign workers maintain the material conditions to access luxury restaurants and health care services, including psychological therapy, most Haitians displaced by the earthquake yearn to know what it means to be fully human. Take, for example, Amy Wilentz's characterization of Mac McClelland, a human rights reporter for *Mother Jones* who acquired PTSD like it was a cold virus by watching a recently raped Haitian woman collapse at a chance of sighting her attacker. Thus traumatized, McClelland published an account of the home therapy she elected: arranging for a friend to rape her, with the maximum

verisimilitude their relationship would allow. [31]

While McClelland's choice of therapy for the exposure to violence in her humanitarian work in the aftermath of the earthquake in Haiti smacks of narcissism on steroids, in varying degrees it also represents the embedded "egoism cloaked in the false generosity of paternalism" of the oppressors' humanitarian interventions packaged as charitable gifts which, in turn, exemplify the benevolence of the First World order. These charitable interventions have not only been, for the most part, huge failures (as in the case in Haiti), but First World humanitarians fail to understand that liberation comes only through a process of resolution of tensions and contradictions in the relation between the oppressor and the oppressed. Hence, "if the goal of the oppressed is to become fully human, they do not achieve their goal by merely reversing the terms of the contradiction, by changing poles." [32] By the same token, the oppressor cannot expect to liberate the oppressed by reversing the poles so as to experience directly the violence of oppression. This is the continuation of the oppressor's need to appropriate even the oppressed's suffering, as McClelland's case seems to indicate. McClelland's choice of therapy is tantamount to the phenomenon of many liberal educators who feel that they need to make a public statement regarding their divestment from the "dominating bureaucracy" [33] from which they have always reaped benefits and by moving their families into the ghettos temporarily until their own kids have to go to school. Liberation is never about the democratization of violence, human misery, and obscene poverty. Liberation will only be achieved through the resolution of the contradictions between the oppressor and the oppressed "by the appearance of the new man [and woman]: neither oppressor nor oppressed, but man [and woman] in the process of liberation."[34]

The inability to resolve the contradictions between the oppressor and the oppressed, to make linkages, and to become a "tramp of the obvious," as Freire would say, is directly linked to another important feature of Freire's pedagogy of the oppressed: the "banking" model of education—a process through which education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor. Instead of communicating, the teacher issues communiqués and makes deposits which the students patiently receive, memorize, and repeat. This is the "banking" concept of education, in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filling, and storing the deposits. [35]

The "banking" model of education is largely supported by instrumental literacy for

the poor, in the form of a competency-based, skills-banking approach, and the highest form of instrumental literacy for the rich, acquired through higher education in the form of professional specialization. However, despite their apparent differences, the two approaches share one common feature: they both prevent the development of critical thinking that enables one to “read the world” critically and to understand the reasons and linkages behind the facts and behind what may appear seemingly obvious but remain ill understood. Literacy for the poor through the “banking” concept of education is, by and large, characterized by mindless, meaningless drills and exercises given “in preparation for multiple choice exams and writing gobbledygook in imitation of the psycho-babble that surrounds them.” [36] This “banking” and instrumental approach to education sets the stage for the anesthetization of the mind, as poet John Ashbery eloquently captures in “What Is Poetry?”:

In school

All the thoughts got combed out:

What was left was like a field.” [37]

The educational “comb,” for those teachers who have blindly accepted the “banking” model of education, is embodied in practice sheets and workbooks, mindless computer drills and practices that mark and control the pace of routinization in the drill-and-practice assembly line where the “narration (with the teacher as narrator) leads the students to memorize mechanically the narrated content. Worse yet, it turns them into ‘containers,’ into ‘receptacles’ to be filled by the teacher. The more meekly the receptacles permit themselves to be filled, the better students they are” [38] as they are later measured by high-stakes tests that reflect an often militaristic, controlled transaction of the teacher’s narration and students’ memorization of the mechanically narrated “content.” Hence, the dominant forces of this mechanistic “banking” education necessarily reduce the priorities of education to the pragmatic requirements of capital and necessarily also create educational structures that anesthetize students’ critical abilities, in order to “domesticate social order for its self-preservation.” [39]

At the other end of the spectrum, the domestication of the social order is achieved by an equally mechanistic approach to education for the rich via the

hyperspecialization that, on the one hand, deposits high-level skills and, on the other, discourages the linkages of different bodies of knowledge in the name of "pure" and specialized science that produces a specialist subject who, according to the Spanish philosopher José Ortega y Gasset, "knows very well his own tiny corner of the universe [but] is radically ignorant of all the rest." [40] In fact, this inability to make linkages between different bodies of knowledge often produces a level of arrogance exemplified by a math professor in a major university when she stated that she has the right of not knowing. This statement was made in reference to the news coverage of the Iraq War when—perhaps because she was feeling uncomfortable with her colleagues' open opposition to the war—she abruptly proclaimed: "I have a right not to know the news." While she has the *right* to choose not to know, as an academic and citizen in a democratic society she has the *responsibility* of knowing what her leaders are doing in regard to policies full of barbarism, policies that enable horrors like the drone-guided bombing of targets that invariably include the carnage of innocent civilians, women, and children, which policy makers consider an "unfortunate part of war" or simply "collateral damage."

The social organization of knowledge via rigidly defined disciplinary boundaries further contributes to the formation of the specialist class, that is, engineers, doctors, professors, and so on. This sort of specialist is "only acquainted with one science, and even of that one only knows the small corner in which he is an active investigator. He even proclaims it as a virtue that he takes no cognizance of what lies outside the narrow territory specially cultivated by himself, and gives the name 'dilettantism' to any curiosity for the general scheme of knowledge." [41]

This "dilettantism" is discouraged through the mythical need to discover absolute objective truth and, in the process, it domesticates a form of specialized knowledge that not only produces a rupture with philosophies of social and cultural relations, but also hides behind an ideology that creates and sustains false dichotomies rigidly delineated by disciplinary boundaries. This ideology also informs the view that "hard science," "objectivity," and "scientific rigor" must be disarticulated from the messy data of "soft science" and from the social and political practices that generate these categories in the first place. In addition, this "banking" model of education produces a form of fragmentation of knowledge that invariably diminishes the students' critical awareness and "critical consciousness which would result from their intervention in the world as transformers of that world. The more completely they accept the passive role imposed on them, the more they tend

simply to adapt to the world as it is and to the fragmented view of reality deposited in them," [42] thus renouncing their ontological vocation as agents of history who not only transform their world but also reflect on that transformation. According to Freire, "[t]he capability of banking education to minimize or annul the students' creative power and to stimulate their credulity serves the interest of the oppressors, who care neither to have the world revealed nor see it transformed." [43]

The "banking" model of education is also often used as a safe haven for most conservative and many liberal educators who hide their materialist and consumerist conception of education in what Freire calls a "'digestive' concept of knowledge, so common in current educational practice" [44] —a practice that considers students to be "undernourished" and, as a result, the teacher must feel compelled to give students an unrealistic list of readings that are never really covered or discussed in class under the pretext that the students' "consciousness is 'spatialized,' and must be 'filled' in order to know." [45] This "nutritionist" approach to education follows the "same conception [that] led Sartre, [when] criticizing the notion that 'to know is to eat,' to exclaim: 'O philosophie alimentaire!'" [46] —a process where "words are transformed into mere 'deposit of vocabulary'—[the teacher's vocabulary]—the bread of the spirit which the [students] are to 'eat' and 'digest'" [47] the teacher's knowledge (i.e., definition lists without the apprehension of the object of knowledge, fetishization of methods, particularly now as it applies to new technologies, formulaic texts masquerading as theory that belittles practice, and glossaries), which students are later asked to "vomit" back in the mandated exams and tests designed, on the one hand, to confirm the teacher's superior knowledge-bank-account and, on the other, to feed his or her narcissistic needs inherent in most humanitarian and not humanist education. In the end, the "nutritionist banking" approach to education, even when offered under the guise of progressive education, has as its major goal the fattening of the student's brains through the "deposits" of the teacher's knowledge and thus, under this pedagogical model, students absorb understandings "not born of [their own]…creative efforts…[as] learners." [48] This kind of education invariably results in the paralysis of the learner's epistemological curiosity and creativity due to the overload of the imposed teacher's knowledge, "which in fact [is]…almost completely alienating and alienated, having so little, if anything, to do with the student's socio-cultural reality."

Notes

[1] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 185.

[2] Ibid., p. 171; emphasis mine.

[3] Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom*(Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 1970), p. 4.

[4] Ibid., p. 4.

[5] Henry Giroux, “The New Extremism and Politics of Distraction in the Age of Austerity,” *Truthout*, January 22, 2013, http://truth-out.org/opinion/item/13998-the-new-extremism-and-politics-of-distraction-in-the-age-of-austerity

[6] Arundhati Roy, “What Have We Done to Democracy?” *The Huffington Post*, September 27, 2009, http://www.huffingtonpost.com/arundhati-roy/what-have-we-done-to-demo_b_301294.html

[7] Tom Horne, interview by Allison Keyes, *Tell Me More*, National Public Radio News, May 13, 2010, http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=126797959

[8] Arundhati Roy, “What Have We Done to Democracy?” *The Huffington Post*, September 27, 2009, http://www.huffingtonpost.com/arundhati-roy/what-have-we-done-to-demo_b_301294.html

[9] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 85.

[10] Ibid.

[11] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985).

[12] Ibid., p. 172.

[13] Ibid., p. 171; emphasis mine.

[14] Ibid., p. 171.

[15] Ibid., p. 172.

[16] “Timeless Whoppers—Pat Robertson,” *The Nation*, January 10, 2013, http://www.thenation.com/timeless-whoppers-pat-robertson

[17] Jonathan Schell, “The Real American War in Vietnam,” *The Nation*, February 4, 2013, http://www.thenation.com/article/172264/real-american-war-vietnam

[18] Ibid.

[19] Edward S. Herman, “Beyond Chutzpah,” *Z Magazine*, February 2013, p. 6.

[20] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 173.

[21] Ibid., p. 168.

[22] Ibid., p. 172; emphasis mine.

[23] Donaldo Macedo, *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*(Boulder, CO: Westview Press, 1994).

[24] Ibid.

[25] Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*(Boston: Beacon, 1991).

[26] Amy Wilentz, “Letter from Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[27] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 54.

[28] Amy Wilentz, “Letter from Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[29]Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 55.

[30] Madison Smartt Bell, “Nine Years in One Day: On Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[31] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 56.

[32] Ibid., p. 57.

[33] Ibid., p. 56.

[34] Ibid., p. 72.

[35] Patrick L. Courts, *Literacies and Empowerment: The Meaning Makers*(South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1991), p. 4.

[36] John Ashbery, “What Is Poetry?” *Houseboat Days: Poems by John Ashbery*(New York: Penguin Books, 1977), p. 47.

[37] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum Publishing Group, 1970), p. 72.

[38] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 116.

[39] José Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses*(New York: W.W. Norton, 1964), p. 111.

[40] Ibid.

[41] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 73.

[42] Ibid.

[43] Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom*(Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 1970).

[44] Ibid., p. 7.

[45] Ibid., p. 8.

[46] Ibid.

[47] Ibid.

[48] Ibid.

La conscienciació com a antídot contra l'educació bancària

Donaldo Macedo, University of Massachusetts, Boston

Traducció: Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

A l'hora de definir el concepte encunyat per Paulo Freire, la *conscientização*, un dels grans reptes, més enllà de la dificultat que pot tenir la pronúncia d'una paraula en portuguès (que fins i tot alguns parlants de portuguès tenen problemes per pronunciar), el trobem en el fet que la major part de definicions d'aquest concepte tan complex no acostumen a reflectir exactament la idea que Freire tenia al cap. Freire sempre va insistir que, abans fins i tot d'intentar definir la idea de *conscientização*, calia assimilar l'essència d'aquest concepte i preguntar-se: "Quina definició, contra què, per a qui i contra qui?". Si mirem de donar resposta a aquestes preguntes ben aviat ens adonarem que, fins i tot per a molts seguidors de la filosofia de Freire, la *conscientização* planteja una sèrie de dificultats, més enllà de la complexitat de la pronúncia d'un terme que Freire, com a mínim inicialment, va refusar de traduir a l'anglès, amb aquesta simple justificació: "M'hi nego. Per què no es pot acceptar aquest terme? Jo no tindria per què acceptar *stress*, però ho faig. Per què no es pot acceptar *conscientização*?" [1] Freire finalment va accedir a cercar una traducció aproximada: c*onscientization,* o "conscienciació".

El rebuig inicial de Freire a traduir aquest terme tenia tant de polític com de pedagògic. En l'aspecte polític, el seu rebuig servia per posar de manifest que la insistència de molts educadors (fins i tot progressistes) a traduir *conscientização* a l'anglès reproduïa l'expectativa gairebé colonial per part de la majoria d'educadors de parla anglesa que les obres redactades en altres llengües es publiquin traduïdes de manera simultània, ja que ningú no hauria de demanar als parlants d'anglès que s'esforcin a llegir obres publicades en altres idiomes. Freire, amb el seu rebuig a traduir aquest terme a l'anglès, va plantejar un desafiament pedagògic a l'arrogància del monolingüisme anglès, un fenomen que, a la llarga, condemna la major part de parlants d'anglès a viure privats dels avantatges evidents del plurilingüisme, ja que els manté aïllats culturalment i lingüísticament de tot un món d'altres idiomes i cultures que generen constantment diferents visions del món. El monolingüisme, per tant, convertit en una mena de gàbia cultural, impedeix als parlants d'anglès d'accedir a visions i coneixements que els educadors que s'atreveixen a creuar les fronteres lingüístiques i culturals tenen molt més a l'abast.

Per això, Freire assegura que “un dels eixos de la meva tasca (potser el més important) és convertir-me en una mena de pelegrí de l’obvietat, de la desmitificació de la *conscienciació…* També m’he adonat de la importància del que sembla més obvi com a objecte de la nostra reflexió crítica i, analitzant aquest aspecte amb detall, he descobert que allò que sembla més obvi no sempre ho és tant”. [2]

Un bon punt de partida per començar a desmitificar la conscienciació ha de tenir en compte la necessitat de recuperar el llenguatge propi de l’oprimit, un pas necessari per ajudar-lo a fer sentir la seva veu, aspecte que Freire considerava “el tema clau del Tercer Món, una tasca difícil però no impossible per als seus habitants, com és la conquesta del seu dret a expressar-se, a fer sentir la seva pròpia veu”. [3] Aquest és el dret que els oprimits han de conquerir per poder fer sentir la seva veu, “el dret de ser [ells mateixos], d’assumir el control del seu destí”. [4] I aquest és el dret que les forces dominants tant malden per silenciar, i que explica que mirin de segrestar la paraula dels oprimits, una paraula que posa al descobert el mecanisme d’opressió i que es distorsiona o es reprimeix, tal com suggereix Henry Giroux quan diu que “una societat que se sent còmoda convivint amb episodis d’amnèsia històrica i social, [en què] és molt més fàcil que el llenguatge de la política i la comunitat se segresti i s’empri com una arma per buidar de qualsevol sentit pràctic paraules com ara democràcia, llibertat, justícia o estat social”. [5] Aquesta usurpació del llenguatge per part de les forces dominants d’opressió i fins i tot per part d’educadors progressistes que s’omplen la boca d’expressions com ara “apoderament de les minories”, encara que representin la majoria, o “donar veu” se’m va fer més visible mentre treballava en l’obra *Literacy: Reading the Word and the World*, que vaig elaborar de manera conjunta amb Freire. Vaig demanar a una companya, al qual considerava políticament progressista i bona coneixedora de l’obra de Freire, que fes una llegida al manuscrit. Durant una conversa que vam tenir al voltant del llibre, em va preguntar, un punt irritada: “Per què tu i en Paulo [Freire] insistiu a fer servir tot aquest lèxic marxista? Molts lectors que gaudirien de les reflexions de Freire potser es fan enrere per culpa d’aquest lèxic”. Passada la meva sorpresa inicial, vaig explicar-li tranquil·lament que vincular el marxisme a un determinat lèxic impedia prendre consciència de la riquesa de l’anàlisi de Freire. De fet, el llenguatge de Freire és l’únic recurs que permetia a l’autor plasmar la complexitat dels diferents conceptes d’opressió que va combatre. Com a exemple, li vaig recordar: “Imagina’t que en comptes de titular la seva obra *Pedagogia de l’oprimit* l’hagués batejat com a *Pedagogia del desafavorit*, un terme a bastament utilitzat per persones cultivades i mitjans de comunicació per fer referència als

oprimits i que, de fet, reprimeix i alhora amaga els actors de l'opressió. El primer títol fa servir un discurs que explicita l'opressor, a diferència del segon. Quin inconvenient plantejaria l'ús del terme "desafavorit"? *Pedagogia del desafavorit* allunya l'agent de l'acció i planteja un dubte sobre la responsabilitat d'aquesta acció. I això deixa la porta oberta a culpabilitzar la víctima del desafavoriment de la seva pròpia situació. Aquest exemple és una demostració clara que l'objecte de l'opressió es pot convertir fàcilment en el subjecte de l'opressió. Aquesta mena de llenguatge no només distorsiona la realitat, sinó que és una tècnica molt utilitzada per les forces dominants (mitjans, opinadors i persones cultivades) per desviar l'atenció dels problemes reals de la societat, com ara l'obscè eixamplament de la diferència d'ingressos entre rics i pobres, el perillós encongiment de la classe mitjana i l'alienació general dels desposseïts. Una tècnica que Arundhati Roy descriu d'aquesta manera: usurpar les paraules i fer-les servir com a armes, per emmascarar les intencions i per transmetre exactament el contrari del que han significat tradicionalment, ha estat una de les victòries estratègiques més brillants dels tsars del nou sistema de repartiment, ja que els ha permès expulsar els seus detractors als marges i privar-los d'un llenguatge per verbalitzar la seva crítica. [6]

Quan la tècnica de la usurpació no funciona, les forces dominants adopten mesures més radicals, tal com es va fer evident quan un funcionari del districte escolar de Tucson (Arizona) va prohibir *Pedagogia de l'oprimit* a les classes perquè, segons un superintendent del departament d'ensenyament d'Arizona, "no hem d'explicar als nens que estan oprimits". [7] En altres paraules, la *conscienciació*, entesa com a un procés per adquirir les eines de reflexió crítica necessàries perquè els estudiants, en comptes d'interioritzar la seva opressió, entenguin com actuen les institucions del poder per negar-los la igualtat de tracte i d'oportunitats, no forma part dels objectius de les escoles públiques de Tucson, que prohibeix les assignatures que tracten temes com ara les relacions racials, l'ètica i la ideologia i que anima als docents a fomentar una pedagogia basada en grans mentides que faciliti la domesticació dels alumnes. L'acceptació gairebé acrítica als Estats Units de la censura de llibres i la perversió del llenguatge que diu les coses pel seu nom per combatre l'opressió "pot ser el primer pas del nostre fracàs col·lectiu". [8] Em sorprèn veure com molts acadèmics fan ús d'eufemismes i plantegen una oposició ferotge a qualsevol discurs que fracturi el llenguatge dominant i deixi al descobert la realitat amagada per poder-la explicitar. I encara sorprèn més veure com educadors que es reclamen freireans no s'adonen de l'evident impossibilitat d'aconseguir que els oprimits assumeixin "una consciència més profunda de la seva situació… com a realitat històrica susceptible de transformació" [9] a través del

procés de conscienciació, mentre aquests educadors progressistes continuïn essent còmplices d'un procés d'agressió al llenguatge que, per exemple, buida de significat el terme "oprimit". Molts d'aquests educadors fan ús sense complexos d'eufemismes com ara "desafavorits", "privats de drets", "marginació econòmica" o "minoria", entre d'altres, per fer referència als oprimits, una terminologia que eclipsa les autèntiques condicions històriques que expliquen "l'aquí i l'ara de la situació en què estan submergits [els oprimits], de la qual provenen i en la qual intervenen" [10] per denunciar i plantar cara als seus opressors en la seva "lluita per la plena humanitat". [11] Aquesta usurpació del llenguatge nega a les persones la possibilitat d'entendre la relació dialèctica entre l'opressor i l'oprimit. Si hi ha un oprimit, hi ha d'haver un opressor.

Per tant, el llenguatge no és només un terreny de protesta, sinó també una eina imprescindible per al procés de desmitificació a través de la crítica reflexiva, fonamental en la *conscienciació*, un procés que Freire es nega a vulgaritzar i reduir a una sèrie de mètodes per al consum dels autoanomenats educadors progressistes del Primer Món, que en molts casos viuen encadenats a la "mitificació de mètodes i tècniques i, per tant, a una reducció de la *conscienciació* a uns mètodes i tècniques concrets emprats a Llatinoamèrica per a l'alfabetització de persones adultes". [12] Per tant, el principal objectiu de Freire no era desenvolupar una metodologia d'alfabetització aplicable universalment a tots els pobles oprimits del món, sinó fer servir l'alfabetització i els mètodes associats que aplicava per conduir els pobles cap a la conscienciació. En altres paraules, independentment del nostre origen, tots nosaltres estem implicats en un procés permanent de *conscienciació*, per la nostra condició d'éssers pensants en una relació dialèctica amb una realitat objectiva que guia les nostres accions. El que varia en el temps i en l'espai són els continguts, els mètodes i els objectius de la *conscienciació...*[quan els éssers humans van prendre consciència] i es van convertir en capaços de deixar al descobert la seva realitat activa, conèixer-la i entendre el que saben. [13]

Freire solia recordar una situació amb què es va trobar durant un projecte d'alfabetització que va impulsar a Guinea-Bissau. Va descriure un cercle cultural, en el qual els camperols primer aprenien a descodificar el seu món, per adonar-se que també poden codificar el món que reflecteix la seva realitat descodificada i més endavant entendre, també, que el món codificat també es pot descodificar. Freire va explicar que un camperol, que formava part de les masses oprimides que el règim colonial portuguès va condemnar a l'analfabetisme, de sobte es va alçar i, just abans de sortir del cercle cultural, va dir: "Gràcies, professor". Freire va quedar

perplex, temorós d'haver dit alguna cosa culturalment poc adequada i haver ferit sense adonar-se'n els sentiments del camperol, que més endavant va tornar al cercle cultural. Quan Freire, davant la tornada del camperol, li va preguntar per què havia marxat, el camperol li va dir, sense cap ombra de dubte: "Professor, ara ja he après que puc aprendre i no cal que vingui cada dia a aprendre". Aquesta història posa de manifest un procés de fracturació del jou del colonialisme portuguès, que durant segles havia inoculat entre la població autòctona de Guinea-Bissau tot de mites i creences vinculats al seu suposat endarreriment, caràcter salvatge, incapacitat de llegir o escriure i fins i tot ineptitud per aprendre. I aquests mites i creences es van fer servir com a referències per presentar l'alfabetització com a gran demostració de la superioritat blanca europea. Aquesta anècdota ens ensenya també que no n'hi ha prou d'aprendre a "recitar" conceptes bàsics sense entendre el fons de la relació dialèctica entre la lectura del món i el món, sinó que també cal aprendre a desmitificar el procés de *conscienciació*, un aspecte cabdal tenint en compte les propietats màgiques que molts educadors del Primer Món atribueixen sovint al procés de *conscienciació*, "que doten d'uns poders que en realitat no té". [14]

Un altre dels grans malentesos associats a la *conscienciació* és presentar el concepte com "una mena d'exotisme tropical, un concepte típicament tercermundista. La gent parla de la *conscienciació* presentant-lo com un objectiu inviable per a les societats complexes, com si les nacions del Tercer Món no tinguessin la seva pròpia complexitat". [15] Aquesta falsa dicotomia entre l'anomenat Primer Món i el Tercer Món respon a una altra usurpació del llenguatge pensada per produir una forma de mitificació, una confusió que funciona com a mecanisme reproductiu dissenyat per crear un nucli de valors eurocèntrics idealitzats i relegar a la perifèria altres expressions culturals. Els actuals atacs contra l'Islam i els musulmans en general són un exemple clar de com els mitjans, la crítica política i els acadèmics occidentals sovint converteixen tots els musulmans en extremistes religiosos i culturals i, per extensió, en terroristes en potència. En canvi, no fem cas d'extremistes occidentals, com ara l'evangelista Pat Robertson, que aconsegueix fer passar desapercebuts la seva intolerància i els seus atacs constants a les dones. Fixem-nos, per exemple, en aquesta afirmació de Robertson: "L'agenda feminista no aspira a la igualtat de drets per a les dones. És un moviment polític socialista i antifamília que anima a les dones a abandonar els seus marits, matar els seus fills, practicar la bruixeria, destruir el capitalisme i convertir-se en lesbianes". [16] Si substituíssim Robertson per un clergue talibà i canviéssim els mots "socialista" i "capitalista", la classe política occidental, els mitjans de

comunicació i altres líders religiosos no musulmans carregarien els neulers contra el caràcter primitiu de l'Islam i el seu radicalisme, obviant la diversitat d'un món musulmà format per milers de milions de persones de diferents cultures, classes i ètnies. Per tant, a occident i a gran part del planeta observem mecanismes institucionals que s'activen per contenir i mantenir aquestes cultures del Tercer Món considerades primitives, que molt sovint es veuen submergides en el silenci, per tal de convertir en invisibles aquestes "seccions silenciades de les cultures" o, com a mínim, deixar-les fora dels paràmetres de debat públic. L'activació del procés de *conscienciació* de Freire podria ajudar a posar de manifest la tendència d'occident a fomentar la construcció de la invisibilitat, per tal de mantenir ocultes les cultures submergides i també per amagar els extremismes propis d'occident, tan terroríffics com els del món musulmà. Com més es podria qualificar si no la brutalitat americana a l'Afganistan, l'Iraq i el Vietnam, que "sovint arribava als extrems de depravació més impensables: tortures gratuïtes, execucions per pur entrenament, assassinats de nens i nadons" [17], unes matances que Pat Robertson i altres abanderats del moviment provida es neguen a jutjar des d'una òptica ètica i política? La nostra incapacitat o manca de voluntat per posar en marxa un procés de *conscienciació* explica per què podem tolerar tan fàcilment les mentides flagrants de Pat Robertson sobre el feminisme, ja que ens deixem endur per la falsa dicotomia associada a la distinció entre els contextos del Primer Món i del Tercer Món, una distinció ideològica que s'articula sobretot per reproduir la narrativa occidental d'unes cultures del Tercer Món "salvatges i primitives" que reclamen d'occident la "responsabilitat moral" de "matar nens i nadons" per salvar-los d'ells mateixos, unes matances que un alt oficial americà del cos dels Marines justificava amb aquestes paraules: "una bona merda, neixen per ser vietcongs". [18] Massa americans guarden silenci també quan els "drons" i les "bombes intel·ligents" maten dones i nens indiscriminadament a l'Afganistan i el Pakistan, mentre els Estats Units es presenten al món com a grans defensors dels drets i les llibertats de les dones. Els mitjans, els crítics polítics i la major part d'acadèmics occidentals tampoc no alcen la veu contra les manifestacions d'extremisme occidental com les paraules "de l'ex Secretària d'Estat nord-americana Madeleine Albright que, el 1996, en resposta als 500.000 nens iraquians que es calculava que havien mort per culpa de les sancions per les armes de destrucció massiva, va afirmar: 'ha valgut la pena'." [19]

L'activació del procés de conscienciació propugnat per Freire ens podria ajudar a veure al Primer Món realitats que molt sovint no veiem que tenim (normalment per culpa d'una construcció social que deliberadament ens impedeix veure), realitats

del Tercer Món vinculades a ghettos i grans bosses de pobresa, misèria humana i analfabetisme. Alhora, també podem observar al Tercer Món unes realitats pròpies del Primer Món, en forma de privilegis de classe i acumulació de capital i poder en mans d'una minoria governant d'elits i oligarques. No sembla massa agosarat afirmar que l'elit governant del Tercer Món comparteix una visió del món molt en sintonia amb el capital cultural dels grups dominants del Primer Món. Per tant, Freire l'encerta quan assegura que a través d'un procés rigorós de reflexió crítica, la *conscienciació* és igual de "viable per a les societats complexes". [20] A través de la *conscienciació*, la població del Primer Món pot començar a entendre que entre els grups dominants del Primer Món i els grups culturals marginalitzats del Primer Món hi ha un abisme més gran que entre els grups dominants del Primer Món i el Tercer Món. Els educadors, alguns fins i tot progressistes, que segueixen insistint, per exemple, que la pedagogia de l'oprimit de Freire només és aplicable al Tercer Món es resisteixen, en certa manera, a establir les connexions necessàries entre les situacions dels seus propis països per tal d'entendre millor "el procés de *conscienciació* i la seva pràctica, molt vinculada a la noció de consciència de cadascú en les seves relacions amb el món". [21] I és així com fins i tot alguns educadors progressistes, que sovint es presenten com a freireans, continuen oposant resistència a la "burocratització de la *conscienciació*, un concepte que en perdre dinamisme i, per tant, fossilitzar-se, acaba convertint-se en una mena d'arc de Sant Martí de receptes, una mitificació més". [22]

La transformació de la *conscienciació* en "una mena d'arc de Sant Martí de receptes" és el motiu que explica que fins i tot els educadors progressistes que es reclamen freireans no puguin evitar la fossilització de la *conscienciació*, per la seva impossibilitat d'apreciar la contradicció evident entre el seu discurs i la seva pràctica real. Fixem-nos, per exemple, en una situació en què un professor progressista nord-americà, durant una discussió sobre la sol·licitud d'admissió a una universitat nord-americana d'un estudiant sud-africà, va assegurar que l'estudiant "ho havia aconseguit malgrat tenir-ho gairebé tot en contra, a causa d'una societat altament discriminatòria i també perquè a la seva sol·licitud es mostrava molt compromesa amb la reforma social al seu país". [23] En canvi, a l'hora d'avaluar la sol·licitud d'una estudiant nord-americana d'origen mexicà amb una gran experiència en programes socials, des de projectes d'alfabetització d'adults fins a programes de prevenció del consum de drogues, aquest mateix educador progressista va afirmar que "l'única cosa que té al seu favor és la seva condició de nord-americana d'origen mexicà". [24] El fet que les notes acadèmiques i les cartes de recomanació d'aquesta última fossin iguals o fins i tot més sòlides que les de

l'estudiant sud-africana, o que tingués una experiència sobre el terreny més completa en projectes socials o que un interès més ferm a tornar a treballar a la seva comunitat són aspectes que aquest educador va passar completament per alt. Finalment, l'estudiant nord-americana d'origen mexicà no va ser admesa a la universitat. El context tercermundista de Sud-àfrica va permetre a l'educador progressista disposar d'una zona de confort per donar un vernís exòtic a les lluites d'alliberament, sense qüestionar-se la seva incapacitat per identificar els punts en comú (i també les diferències) de les estructures opressives dels ghettos de Sud-àfrica i també dels Estats Units.

Aquesta història sobre admissions universitàries no és massa diferent del fenomen observat entre alguns acadèmics i investigadors, molt interessats a redactar propostes de subvencions per a l'estudi i la promoció, per exemple, de l'alfabetització a Haití mentre deixen de banda les desenes de milers d'haitians dels Estats Units que abandonen les seves escoles, sovint ben a prop de les universitats on treballen. Com que Haití ha saltat al primer pla a causa del devastador terratrèmol que la va assolar, podem fer-lo servir per exemplificar el paternalisme dels països occidentals, que sovint es converteix en un racisme benintencionat, que segons Albert Memmi és "una part consubstancial del colonialisme". [25] Molts acadèmics i investigadors blancs van fins a Haití per obtenir dades i fer estudis antropològics del patiment dels haitians, convertits en subjectes del seu estudi, i després tornen a les seves universitats americanes per explicar històries exòtiques als seus alumnes i companys de professió, publicar els seus estudis de recerca i guanyar-se una plaça, mentre desenes de milers d'haitians continuen a Haití, condemnats a la marginalitat i fent galetes de fang per enganyar els seus estómacs. Recordo que vaig preguntar a un professor americà blanc, que anava sovint a Haití en el marc de projectes de recerca subvencionats pel govern federal als anys vuitanta, per què no dedicava part del seu temps a treballar amb els milers d'haitians que tenia tan a prop de la seva universitat. La seva resposta va ser tan honesta com decebedora: "Els responsables del finançament troben que els haitians dels Estats Units no són gaire interessants". Si aquest acadèmic progressista del Primer Món hagués activat els mecanismes d'un procés de *conscienciació* honest i rigorós, segurament no s'hauria sentit tan còmode fent carrera gràcies al patiment de milions d'haitians que malviuen encadenats a condicions inhumanes, de desigualtat salvatge i misèria extrema. Si hagués estat capaç d'establir una connexió entre els seus objectius professionals i la reproducció de l'opressió a Haití, reforçada en gran mesura per la política exterior dels EUA, segurament s'hauria adonat de l'error de la seva resposta tan honesta. Aquest

investigador va estudiar a fons els haitians i va arribar a la conclusió que les seves condicions de vida eren culpa, en gran part, de les polítiques intervencionistes dels Estats Units, a través de les invasions d'Haití, la seva ocupació i el recolzament constant a dictadors d'extrema dreta que atemptaven permanentment contra els interessos de la immensa majoria dels haitians. A través d'una reflexió i un autoqüestionament honestos, l'investigador americà blanc segurament s'hauria adonat que el seu projecte polític era, principalment, el seu progrés professional. Si aquest acadèmic del Primer Món hagués establert aquestes connexions, segurament hauria denunciat l'aura pràcticament de santedat concedida al president Clinton i a l'anterior president Bush pare per la seva tasca humanitària a Haití després del devastador terratrèmol. Aquest educador americà blanc hauria vist que els dos ex presidents van ser en part responsables de l'oceà de misèria humana anterior al terratrèmol. El terratrèmol no va fer si no accentuar les condicions infrahumanes a les quals desenes de milers d'haitians vivien condemnats i fer-les sortir a la llum de la mateixa manera que el Katrina va deixar al descobert el racisme estructural i la deshumanització dels afroamericans a Nova Orleans. I l'educador progressista del Primer Món segurament s'hauria negat a pagar, aliè a l'horror del terratrèmol, 1.320 dòlars per nit al luxós hotel Royal de cinc estrelles, amb vistes als barris de barraques i els districtes de la misèria, construït amb "7,5 milions de dòlars de la corporació financera internacional del Banc Mundial i 2 milions de dòlars de la fundació Clinton Bush per a Haití". [26] Amb aquesta obscena demostració d'opulència, o decadència, del Primer Món com a referent de la generositat humanitària dels països d'Occident, més d'un milió d'haitians desplaçats pel terratrèmol continuen avui sense casa i vivint en condicions infrahumanes, en barraques o tendes, sense electricitat ni aigua potable, i privats fins i tot dels productes alimentaris més bàsics per a ells i les seves famílies. Si l'educador del Primer Món hagués iniciat el procés de conscienciació, segurament hauria pogut detectar la falsa pietat demostrada pels presidents Bush i Clinton, rebuts amb alegria per milers d'haitians a Port-au-Prince. El menyspreu condescendent del president Bush vers el poble haitià es va fer visible arreu del món gràcies a YouTube en un vídeo que mostrava la seva imatge mirant d'eixugar-se la mà contra la camisa de l'ex president Clinton després d'haver donat la mà a un ciutadà haitià present entre la multitud.

El procés de conscienciació segurament ha fet caure el mur de privilegis que encara envolta els *blans* [27] a Haití (els blancs o també els estrangers enamorats de la narrativa exòtica d'Haití que creen per satisfer els seus desitjos colonials i donar resposta a les seves necessitats, una narrativa que en molts sentits té poc a veure

amb la realitat que els haitians viuen en el seu dia a dia en la seva lluita per sobreviure). En molts sentits, aquests *blans* del Primer Món, més enllà de la seva orientació política, no entenen de Freire que la pedagogia de l'oprimit, motivada per una generositat autèntica i humanista (no humanitària), esdevé una pedagogia de la humanitat. Una pedagogia que neix dels interessos egoistes dels opressors (un egoisme amagat sota la falsa generositat del paternalisme) i converteix els oprimits en els objectes del seu humanitarisme contribueix a mantenir i representar l'opressió. És un instrument de deshumanització. [28]

Un dels exponents més clars de l'humanitarisme com a mecanisme de deshumanització el trobem a la Creu Roja, que va recaptar més de 400 milions de dòlars per mitigar el patiment de desenes de milers d'haitians desplaçats i desposseïts pel terratrèmol i que, en canvi, va deixar com a llegat més visible la construcció d'un hotel de luxe amb un cost d'uns quants milions de dòlars, [29] mentre més d'un milió d'haitians continuen sense sostre. Tot i que els hotels de luxe poden ajudar a alliberar tensions a l'exèrcit d'ONG i cooperants, ja que els permet gaudir d'una copeta amb altres amics *blans* i companys de feina remunerats amb salaris del Primer Món, desenes de milers d'haitians continuen lluitant per trobar un sostre i arreplegar alguna cosa per menjar, per tal de reclamar la seva "vocació ontològica i històrica d'esdevenir plenament humans". [30] Mentre els treballadors estrangers gaudeixen de les condicions materials per accedir a restaurants de luxe i serveis mèdics, fins i tot teràpia psicològica, la major part d'haitians desplaçats pel terratrèmol amb prou feines saben què vol dir ser plenament humà. Fixem-nos, per exemple, en la caracterització que fa Amy Wilentz de Mac McClelland, una periodista especialitzada en drets humans de *Mother Jones* que va ser víctima d'un trastorn per estrès postraumàtic, com qui agafa un refredat, només de veure com una dona haitiana que havia estat violada s'ensorrava davant de la sola possibilitat de tornar a veure el seu agressor. Profundament traumatitzada, McClelland va publicar en un article la teràpia que finalment va escollir: demanar a un amic que la violés, amb la màxima versemblança que la seva relació pogués permetre. [31]

Tot i que la teràpia escollida per McClelland per buscar l'exposició a la violència en la seva tasca humanitària després del terratrèmol d'Haití desprèn un narcisisme exacerbat, també representa d'alguna manera "l'egoisme disfressat d'una falsa generositat paternalista" vinculat a les intervencions humanitàries dels opressors, presentades com a regals caritatius, gran exemple de la benvolença de l'ordre del Primer Món. Aquestes intervencions caritatives no només s'han traduït, en la

majoria de casos, en enormes fracassos (com en el cas d'Haití), sinó que els cooperants del Primer Món tampoc no han entès que l'alliberament només es pot assolir a través d'un procés de resolució de les tensions i contradiccions en la relació entre l'opressor i l'oprimit. Per tant, si "l'objectiu de l'oprimit és esdevenir plenament humà, no aconseguirà el seu objectiu simplement invertint els termes de la contradicció o capgirant els pols". [32] Per la mateixa lògica, l'opressor no pot confiar a alliberar l'oprimit invertint els pols per tal d'experimentar directament la violència de l'opressió, ja que aquest plantejament continua alimentant la necessitat de l'opressor d'apropiar-se fins i tot del patiment de l'oprimit, tal com es desprèn de l'exemple de McClelland. La teràpia escollida per McClelland és equiparable al fenomen de molts educadors progressistes, que senten la necessitat d'afirmar públicament el seu malestar amb la "burocràcia dominant" [33], de la qual sempre han obtingut beneficis, traslladant les seves famílies als ghettos temporalment fins que els seus propis fills han d'anar a l'escola. L'alliberament no pot venir mai de la democratització de la violència, la misèria humana i la pobresa extrema. L'alliberament només es pot assolir a través de la resolució de les contradiccions entre l'opressor i l'oprimit "amb l'aparició d'un nou tipus d'home [i dona]: ni opressor ni oprimit, sinó un home [o dona] en procés d'alliberament". [34]

La incapacitat de resoldre les contradiccions entre l'opressor i l'oprimit, d'establir connexions i d'esdevenir un "peregrí de l'obvietat", en paraules de Freire, té molt a veure amb un altre element important de la pedagogia de l'oprimit de Freire: el model "bancari" d'educació, un procés a través del qual l'educació es converteix en un acte de dipòsit, en què els estudiants són els dipositaris i el professor el dipositant. En comptes de comunicar, el professor emet comunicats i fa dipòsits, que els estudiants reben, memoritzen i repeteixen de manera aplicada. Aquest és el concepte "bancari" de l'educació, un model que limita l'acció dels estudiants a rebre, omplir i emmagatzemar els dipòsits. [35]

El model "bancari" d'educació se sustenta en gran mesura en una alfabetització instrumental de les classes empobrides, a través d'un enfocament competencial de tipus bancari, i en la forma més elevada d'alfabetització instrumental dels rics, adquirida a través de l'educació superior i l'especialització professional. Tanmateix, malgrat les seves diferències evidents, els dos plantejaments comparteixen un punt en comú: tots dos impedeixen el desenvolupament d'una reflexió crítica que permeti "llegir el món" de manera crítica i entendre els motius i les connexions que s'amaguen darrere dels fets i d'allò que d'entrada pot semblar més obvi però que sovint està submergit en la incomprensió. L'alfabetització dels pobres a través d'un

concepte “bancari” d’educació es caracteritza sobretot per exercicis mecànics i sense sentit plantejats “per preparar exàmens de respostes múltiples i galimaties que mimetitzen els garbuixos mentals que els envolten”. [36] Aquest enfocament “bancari” i instrumental de l’educació prepara el camí per a l’anestèsia de la ment, tal com el poeta John Ashbery reflecteix de manera tan eloqüent a la seva obra “What Is Poetry?”:

A l’escola
Es pentinen tots els pensaments:
Al final només en queda un camp erm.” [37]

La “pinta” educativa, en el cas dels professors que accepten a ulls clucs el model “bancari” d’educació, es plasma en fulls d’exercicis i llibres de text, exercicis mecànics a l’ordinador i treballs que marquen i controlen el ritme de rutinització de la línia de muntatge d’exercici i pràctica en què “la narració (amb el professor com a narrador) empeny els estudiants a memoritzar mecànicament el contingut narrat. Pitjor encara, ja que els converteix en ‘contenidors’, en ‘recipients’ que el professor ha d’omplir. I com més resignadament els recipients permetin que els omplin, més bons estudiants són considerats” [38] en les exigents proves que els avaluen més endavant i que molt sovint reflecteixen una transacció militarista i controlada de la narració del professor i la memorització dels estudiants del “contingut” narrat mecànicament. Per tant, les forces dominants d’aquesta educació “bancària” mecànica redueixen necessàriament les prioritats de l’educació als requisits pragmàtics del capital i també creen necessàriament estructures educatives que anestesien les capacitats crítiques dels estudiants, per tal de “domesticar l’ordre social i garantir-ne la supervivència”. [39]

A l’altre extrem de l’espectre, la domesticació de l’ordre social s’aconsegueix gràcies a un plantejament educatiu per als rics igual de mecànic, a través d’una hiperespecialització que, d’una banda, transfereix competències avançades i, de l’altra, fomenta la desconnexió dels diferents àmbits de coneixement, en nom d’una ciència “pura” i especialitzada que permet produir un subjecte especialitzat que, segons el filòsof espanyol José Ortega y Gasset, “coneix molt bé el seu petit racó de l’univers però ignora profundament tota la resta”. [40] De fet, aquesta incapacitat d’establir connexions entre diferents àmbits de coneixement sovint es tradueix en uns nivells d’arrogància com els d’una professora de matemàtiques d’una important universitat que va afirmar que tenia el dret de no saber. Aquesta afirmació la va fer

en referència a la cobertura informativa de la guerra de l'Iraq, quan, potser incòmoda amb l'oposició oberta a la guerra dels seus companys, va proclamar sense embuts: "Tinc dret a no estar al corrent de les notícies". Tot i que té el *dret* d'optar per no saber, com a acadèmica i ciutadana d'una societat democràtica també té la *responsabilitat* de saber què fan els seus líders, uns líders que impulsen polítiques de barbàrie que permeten horrors com ara el bombardeig teledirigit amb drons que acaben provocant la mort de civils innocents, dones i nens, i que segons els legisladors és una "conseqüència desgraciada de la guerra" o simplement "danys colaterals".

L'organització social del coneixement en especialitats rígides contribueix a l'aparició d'una classe especialitzada, formada per enginyers, doctors, professors i similars. Aquesta mena d'especialista "només està familiaritzat amb una ciència i, dins d'aquesta ciència, només amb el petit racó que centra la seva tasca activa d'investigador. Fins i tot sembla que s'enorgulleix de no conèixer què hi ha més enllà del petit territori que cultiva i considera com a simples 'dilettantes' aquells que tenen una mínima curiositat per l'esquema general del coneixement". [41]

La crítica a aquests "dilettantes" s'articula a través de la necessitat mitificada de descobrir una veritat objectiva absoluta, un procés que domestica una forma de coneixement especialitzat que no només provoca una ruptura entre les filosofies de les relacions socials i culturals, sinó que a més amaga una ideologia que crea i sosté unes falses dicotomies rígidament confinades dins dels límits de les disciplines. Aquesta ideologia també transmet la idea que la "ciència pura", "l'objectivitat" i el "rigor científic" s'han de desarticular de les dades confuses de la "ciència tova" i de les pràctiques socials i polítiques que generen aquestes categories. A més, aquest model "bancari" d'educació es tradueix en una fragmentació del coneixement que empobreix inevitablement la noció crítica dels estudiants i "la consciència crítica que assolirien intervenint al món per tal de transformar-lo. Com més resignadament acceptin el paper passiu que se'ls ha reservat, més tendeixen a adaptar-se al món tal com és i a la visió fragmentada de la realitat que han rebut" [42] i renuncien així a la seva vocació ontològica per convertir-se en agents de la història, que no només transformen el món, sinó que també reflexionen sobre aquesta transformació. Segons Freire, "la capacitat de l'educació bancària de minimitzar o anul·lar el poder creatiu dels estudiants i fomentar-ne la credulitat serveix als interessos dels opressors, que no volen entendre el món ni veure'l transformat". [43]

El model "bancari" d'educació molt sovint actua com a zona de confort per a la

major part d'educadors conservadors i molts de progressistes, que camuflen així la seva concepció materialista i consumista de l'educació, una pràctica que Freire considera "un concepte del coneixement 'digestiu', molt habitual a la pràctica educativa actual" [44], una pràctica que considera que els estudiants estan "desnodrits" i que, per tant, el professor té l'obligació de donar-los una llista impossible de lectures que mai no s'arriben a cobrir ni tractar a classe, sota el pretext que la "consciència dels estudiants presenta una disposició espacial que cal anar omplint per tal que aprenguin". [45] Aquest enfocament "nutricionista" de l'educació parteix del "mateix concepte que va dur a Sartre, en la seva crítica a la idea que 'conèixer és menjar', a exclamar: 'Oh, filosofia alimentària!'" [46], un procés en què "les paraules es transformen en un simple 'dipòsit de vocabulari' [el vocabulari del professor], una mena de pa espiritual que els estudiants han de 'menjar' i 'digerir'" [47]: els coneixements del professor (per exemple, llistes de definicions que no permeten comprendre l'objecte del coneixement, fetitxisme metodològic, especialment pel que fa a les noves tecnologies, pseudofórmules disfressades de teoria que denigren la pràctica i glossaris), que els estudiants han de "regurgitar" en els exàmens i les proves dissenyats, d'una banda, per confirmar la superioritat del compte bancari de coneixements del professor i, de l'altra, per satisfer les seves necessitats narcisistes, inherents a la major part de l'educació humanitària (no humanista). Finalment, l'enfocament "bancari-nutricionista" de l'educació, fins i tot si es presenta disfressat d'educació progressista, té com a gran objectiu l'engreix del cervell dels estudiants a través del coneixement que hi diposita el professor i, amb aquest model pedagògic, els estudiants absorbeixen informació "que no neix del seu propi esforç creatiu com a estudiants". [48] La conseqüència inevitable d'aquest tipus d'educació és la paràlisi de la curiositat epistemològica i la creativitat de l'alumne, a causa de la sobrecàrrega imposada pels coneixements del professor, "que de fet és totalment alienant i alienat, ja que gairebé no té cap relació amb la realitat sociocultural de l'estudiant".

Notes

[1] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 185.

[2] Ibid., p. 171; emphasis mine.

[3] Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom*(Cambridge, MA: Harvard Educational

Review, 1970), p. 4.

[4] Ibid., p. 4.

[5] Henry Giroux, “The New Extremism and Politics of Distraction in the Age of Austerity,” *Truthout*, January 22, 2013, http://truth-out.org/opinion/item/13998-the-new-extremism-and-politics-of-distraction-in-the-age-of-austerity

[6] Arundhati Roy, “What Have We Done to Democracy?” *The Huffington Post*, September 27, 2009, http://www.huffingtonpost.com/arundhati-roy/what-have-we-done-to-demo_b_301294.html

[7] Tom Horne, interview by Allison Keyes, *Tell Me More*, National Public Radio News, May 13, 2010, http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=126797959

[8] Arundhati Roy, “What Have We Done to Democracy?” *The Huffington Post*, September 27, 2009, http://www.huffingtonpost.com/arundhati-roy/what-have-we-done-to-demo_b_301294.html

[9] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 85.

[10] Ibid.

[11] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985).

[12] Ibid., p. 172.

[13] Ibid., p. 171; emphasis mine.

[14] Ibid., p. 171.

[15] Ibid., p. 172.

[16] “Timeless Whoppers—Pat Robertson,” *The Nation*, January 10, 2013, http://www.thenation.com/timeless-whoppers-pat-robertson

[17] Jonathan Schell, “The Real American War in Vietnam,” *The Nation*, February 4, 2013, http://www.thenation.com/article/172264/real-american-war-vietnam

[18] Ibid.

[19] Edward S. Herman, “Beyond Chutzpah,” *Z Magazine*, February 2013, p. 6.

[20] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 173.

[21] Ibid., p. 168.

[22] Ibid., p. 172; emphasis mine.

[23] Donaldo Macedo, *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*(Boulder, CO: Westview Press, 1994).

[24] Ibid.

[25] Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*(Boston: Beacon, 1991).

[26] Amy Wilentz, “Letter from Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[27] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 54.

[28] Amy Wilentz, “Letter from Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[29]Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 55.

[30] Madison Smartt Bell, “Nine Years in One Day: On Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[31] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 56.

[32] Ibid., p. 57.

[33] Ibid., p. 56.

[34] Ibid., p. 72.

[35] Patrick L. Courts, *Literacies and Empowerment: The Meaning Makers*(South

Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1991), p. 4.

[36] John Ashbery, “What Is Poetry?” *Houseboat Days: Poems by John Ashbery*(New York: Penguin Books, 1977), p. 47.

[37] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum Publishing Group, 1970), p. 72.

[38] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 116.

[39] José Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses*(New York: W.W. Norton, 1964), p. 111.

[40] Ibid.

[41] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 73.

[42] Ibid.

[43] Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom*(Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 1970).

[44] Ibid., p. 7.

[45] Ibid., p. 8.

[46] Ibid.

[47] Ibid.

[48] Ibid.

La concienciación como antídoto contra la educación bancaria

Donaldo Macedo, University of Massachusetts, Boston

Traducción: Joaquín Martínez Ortiz

A la hora de definir el concepto acuñado por Paulo Freire, la *conscientização*, uno de los grandes retos, más allá de la dificultad que puede tener la pronunciación de una palabra en portugués (que incluso algunos hablantes de portugués tienen problemas para pronunciar), lo encontramos en el hecho que la mayor parte de definiciones de este concepto tan complejo no suelen reflejar exactamente la idea que Freire tenía en la cabeza. Freire siempre insistió que, antes incluso de intentar definir la idea de *conscientização*, había que asimilar la esencia de este concepto y preguntarse: "¿Qué definición, contra qué, para quién y contra quién?". Si tratamos de dar respuesta a estas preguntas pronto nos daremos cuenta que, incluso para muchos seguidores de la filosofía de Freire, la *conscientização* plantea una serie de dificultades, más allá de la complejidad de la pronunciación de un término que Freire, al menos inicialmente, rehusó traducir al inglés, con esta simple justificación: "Me niego. ¿Por qué no se puede aceptar este término? Yo no tendría por qué aceptar stress, pero lo hago. ¿Por qué no se puede aceptar *conscientização*?" [1] Freire finalmente accedió a buscar una traducción aproximada: *conscientization*, o "concienciación".

El rechazo inicial de Freire a traducir este término tenía tanto de político como de pedagógico. En el aspecto político, su rechazo servía para poner de manifiesto que la insistencia de muchos educadores (incluso progresistas) a traducir *conscientização* al inglés reproducía la expectativa casi colonial por parte de la mayoría de educadores de habla inglesa que las obras redactadas en otras lenguas se publiquen traducidas de manera simultánea, ya que nadie debería pedir a los hablantes de inglés que se esfuercen en leer obras publicadas en otros idiomas. Freire, con su rechazo a traducir este término al inglés, planteó un desafío pedagógico a la arrogancia del monolingüismo inglés, un fenómeno que, a la larga, condena a la mayor parte de hablantes de inglés a vivir privados de las ventajas evidentes del plurilingüismo, ya que los mantiene aislados cultural y lingüísticamente de todo un mundo de otros idiomas y culturas que generan constantemente diferentes visiones del mundo. El monolingüismo, por tanto, convertido en una especie de jaula cultural, impide a los hablantes de inglés

acceder a visiones y conocimientos que los educadores que se atreven a cruzar las fronteras lingüísticas y culturales tienen mucho más al alcance. Por ello, Freire asegura que “uno de los ejes de mi tarea (quizá el más importante) es convertirme en una especie de peregrino de lo obvio, de la desmitificación de la concienciación… También me he dado cuenta de la importancia de lo que parece más obvio como objeto de nuestra reflexión crítica y, analizando este aspecto con detalle, he descubierto que lo que parece obvio no siempre lo es tanto”.[2]

Un buen punto de partida para empezar a desmitificar la concienciación debe tener en cuenta la necesidad de recuperar el lenguaje propio del oprimido, un paso necesario para ayudarle a hacer oír su voz, aspecto que Freire consideraba “el tema clave del Tercer Mundo, una tarea difícil pero no imposible para sus habitantes, como es la conquista de su derecho a expresarse, a hacer oír su propia voz” [3]. Este es el derecho que los oprimidos deben conquistar para poder hacer oír su voz, “el derecho de ser [ellos mismos], de asumir el control de su destino” [4]. Y ese es el derecho que las fuerzas dominantes tanto se esfuerzan por silenciar, y que explica que intenten secuestrar la palabra de los oprimidos, una palabra que pone al descubierto el mecanismo de opresión y que se distorsiona o se reprime, tal como sugiere Henry Giroux cuando dice que “una sociedad que se siente cómoda conviviendo con episodios de amnesia histórica y social, [en la que] es mucho más fácil que en el lenguaje de la política y la comunidad se secuestre y se emplee como un arma para vaciar de cualquier sentido práctico palabras como democracia, libertad, justicia o estado social” [5]. Esta usurpación del lenguaje por parte de las fuerzas dominantes de opresión e incluso por parte de educadores progresistas que se llenan la boca de expresiones tales como “empoderamiento de las minorías”, aunque representen la mayoría, o “dar voz” me hizo más visible mientras trabajaba en la obra *Literacy : Reading the Word and the World*, que elaboré de manera conjunta con Freire. Le pedí a una compañera, a la que consideraba políticamente progresista y buena conocedora de la obra de Freire, que leyera el manuscrito. Durante una conversación que tuvimos en torno al libro, me preguntó, un poco irritada: “¿Por qué tú y Paulo [Freire] insistís en utilizar todo este léxico marxista? Muchos lectores que disfrutarían de las reflexiones de Freire quizá se echan atrás por culpa de ese léxico”. Pasada mi sorpresa inicial le expliqué tranquilamente que vincular el marxismo a un determinado léxico impedía tomar conciencia de la riqueza del análisis de Freire. De hecho, el lenguaje de Freire es el único recurso que permitía al autor plasmar la complejidad de los diferentes conceptos de opresión que combatió. Como ejemplo, le recordé: “Imagínate que en vez de titular su obra *Pedagogía del oprimido* la hubiera bautizado como *Pedagogía del*

desfavorecido, un término ampliamente utilizado por personas cultivadas y medios de comunicación para hacer referencia a los oprimidos y que, de hecho, reprime y al mismo tiempo esconde los actores de la opresión. El primer título utiliza un discurso que explicita al opresor, a diferencia del segundo. ¿Qué inconveniente plantearía el uso del término "desfavorecido"? *Pedagogía del desfavorecido* aleja el agente de la acción y plantea una duda sobre la responsabilidad de esta acción. Y esto deja la puerta abierta a culpabilizar a la víctima del desfavorecimiento de su propia situación. Este ejemplo es una demostración clara que el objeto de la opresión puede convertirse fácilmente en el sujeto de la opresión. Este tipo de lenguaje no sólo distorsiona la realidad, sino que es una técnica muy utilizada por las fuerzas dominantes (medios, opinadores y personas cultivadas) para desviar la atención de los problemas reales de la sociedad, tales como el obsceno ensanchamiento de la diferencia de ingresos entre ricos y pobres, el peligroso encogimiento de la clase media y la alienación general de los desposeídos. Una técnica que Arundhati Roy describe de esta manera:

Usurpar las palabras y usarlas como armas, para enmascarar las intenciones y para transmitir exactamente lo contrario de lo que han significado tradicionalmente, ha sido una de las victorias estratégicas más brillantes de los zares del nuevo sistema de reparto, ya que les ha permitido expulsar a sus detractores a los márgenes y privarles de un lenguaje para verbalizar su crítica [6].

Cuando la técnica de la usurpación no funciona, las fuerzas dominantes adoptan medidas más radicales, como se hizo evidente cuando un funcionario del distrito escolar de Tucson (Arizona) prohibió *Pedagogía del oprimido* en las clases porque, según un superintendente del departamento de enseñanza de Arizona, "no tenemos que explicar a los niños que están oprimidos" [7]. En otras palabras, la concienciación, entendida como un proceso para adquirir las herramientas de reflexión crítica necesarias para que los estudiantes, en vez de interiorizar su opresión, entiendan cómo actúan las instituciones del poder para negarles la igualdad de trato y de oportunidades, no forma parte de los objetivos de las escuelas públicas de Tucson, que prohíbe las asignaturas que tratan temas como las relaciones raciales, la ética y la ideología y que anima a los docentes a fomentar una pedagogía basada en grandes mentiras que facilite la domesticación de los alumnos. La aceptación casi acrítica en Estados Unidos de la censura de libros y la perversión del lenguaje que dice las cosas por su nombre para combatir la opresión "puede ser el primer paso de nuestro fracaso colectivo" [8]. Me sorprende ver cómo muchos académicos hacen uso de eufemismos y plantean una oposición feroz a

cualquier discurso que fracture el lenguaje dominante y deje al descubierto la realidad escondida para poder explicitarla. Y todavía sorprende más ver cómo educadores que se reclaman freireanos no se dan cuenta de la evidente imposibilidad de conseguir que los oprimidos asuman “una conciencia más profunda de su situación… como realidad histórica susceptible de transformación” [9] a través del proceso de concienciación, mientras estos educadores progresistas continúen siendo cómplices de un proceso de agresión al lenguaje que, por ejemplo, vacía de significado el término “oprimido”. Muchos de estos educadores hacen uso sin complejos de eufemismos tales como “desfavorecidos”, “privados de derechos”, “marginación económica” o “minoría”, entre otros, para hacer referencia a los oprimidos, una terminología que eclipsa las auténticas condiciones históricas que explican “el aquí y ahora de la situación en que están sumergidos [los oprimidos], de la que provienen y en la que intervienen” [10] para denunciar y hacer frente a sus opresores en su “lucha por la plena humanidad” [11]. Esta usurpación del lenguaje niega a las personas la posibilidad de entender la relación dialéctica entre el opresor y el oprimido. Si hay un oprimido, debe haber un opresor.

Por lo tanto, el lenguaje no es sólo un terreno de protesta, sino también una herramienta imprescindible para el proceso de desmitificación a través de la crítica reflexiva, fundamental en la *concienciación*, un proceso que Freire se niega a vulgarizar y reducir a una serie de métodos para el consumo de los autodenominados educadores progresistas del Primer Mundo, que en muchos casos viven encadenados a la “mitificación de métodos y técnicas y, por tanto, a una reducción de la *concienciación* a unos métodos y técnicas concretos empleados en Latinoamérica para la alfabetización de personas adultas [12]. Por lo tanto, el principal objetivo de Freire no era desarrollar una metodología de alfabetización aplicable universalmente a todos los pueblos oprimidos del mundo, sino utilizar la alfabetización y los métodos asociados que aplicaba para conducir a los pueblos hacia la concienciación. En otras palabras, independientemente de nuestro origen, todos nosotros estamos implicados en un proceso permanente de *concienciación*, por nuestra condición de seres pensantes en una relación dialéctica con una realidad objetiva que guía nuestras acciones. Lo que varía en el tiempo y en el espacio son los contenidos, los métodos y los objetivos de la *concienciación*… [cuando los seres humanos tomaron conciencia] y se convirtieron en capaces de dejar al descubierto su realidad activa, conocerla y entender lo que saben.[13]

Freire solía recordar una situación con la que se encontró durante un proyecto de alfabetización que impulsó en Guinea Bissau. Describió un círculo cultural, en el que

los campesinos primero aprendían a decodificar su mundo, para darse cuenta de que también pueden codificar el mundo que refleja su realidad descodificada y más adelante entender, también, que el mundo codificado también se puede descodificar. Freire explicó que un campesino, que formaba parte de las masas oprimidas que el régimen colonial portugués condenó al analfabetismo, de repente se levantó y, justo antes de salir del círculo cultural, dijo: “Gracias, profesor”. Freire quedó perplejo, temeroso de haber dicho algo culturalmente poco adecuado y haber herido sin darse cuenta los sentimientos del campesino, que más adelante volvió al círculo cultural. Cuando Freire, ante el regreso del campesino, le preguntó por qué se había ido, el campesino le dijo, sin ninguna sombra de duda: “Profesor, ahora ya he aprendido que puedo aprender y no es necesario que venga cada día a aprender. Esta historia pone de manifiesto un proceso de fracturación del yugo del colonialismo portugués, que durante siglos había inoculado entre la población autóctona de Guinea Bissau todo de mitos y creencias vinculados a su supuesto atraso, carácter salvaje, incapacidad de leer o escribir y hasta ineptitud para aprender. Y estos mitos y creencias se utilizaron como referencias para presentar la alfabetización como gran demostración de la superioridad blanca europea. Esta anécdota nos enseña también que no basta con aprender a “recitar” conceptos básicos sin entender el fondo de la relación dialéctica entre la lectura del mundo y el mundo, sino que también hay que aprender a desmitificar el proceso de *concienciación*, un aspecto fundamental teniendo en cuenta las propiedades mágicas que muchos educadores del Primer Mundo atribuyen a menudo al proceso de *concienciación*, «que dotan de unos poderes que en realidad no tiene» [14]

Otro de los grandes malentendidos asociados a la *concienciación* es presentar el concepto como “una especie de exotismo tropical, un concepto típicamente tercermundista. La gente habla de la *concienciación* presentándola como un objetivo inviable para las sociedades complejas, como si las naciones del Tercer Mundo no tuvieran su propia complejidad” [15]. Esta falsa dicotomía entre el llamado Primer Mundo y el Tercer Mundo responde a otra usurpación del lenguaje pensada para producir una forma de mitificación, una confusión que funciona como mecanismo reproductivo diseñado para crear un núcleo de valores eurocéntricos idealizados y relegar a la periferia otras expresiones culturales. Los actuales ataques contra el Islam y los musulmanes en general son un ejemplo claro de cómo los medios, la crítica política y los académicos occidentales a menudo convierten a todos los musulmanes en extremistas religiosos y culturales y, por extensión, en terroristas en potencia. En cambio, no hacemos caso de extremistas occidentales, como el evangelista Pat Robertson, que consigue hacer pasar desapercibidos su

intolerancia y sus ataques constantes a las mujeres. Fijémonos, por ejemplo, en esta afirmación de Robertson: “La agenda feminista no aspira a la igualdad de derechos para las mujeres. Es un movimiento político socialista y antifamilia que anima a las mujeres a abandonar a sus maridos, matar a sus hijos, practicar la brujería, destruir el capitalismo y convertirse en lesbianas” [16]. Si sustituyéramos a Robertson por un clérigo talibán y cambiáramos las palabras “socialista” y “capitalista”, la clase política occidental, los medios de comunicación y otros líderes religiosos no musulmanes cargarían el mochuelo contra el carácter primitivo del Islam y su radicalismo, obviando la diversidad de un mundo musulmán formado por miles de millones de personas de diferentes culturas, clases y etnias. Por lo tanto, en occidente y en gran parte del planeta observamos mecanismos institucionales que se activan para contener y mantener estas culturas del Tercer Mundo consideradas primitivas, que muy a menudo se ven sumergidas en el silencio, a fin de convertir en invisibles estas “secciones silenciadas de las culturas” o, al menos, dejarlas fuera de los parámetros de debate público. La activación del proceso de *concienciación* de Freire podría ayudar a poner de manifiesto la tendencia de occidente a fomentar la construcción de la invisibilidad, con el fin de mantener ocultas las culturas sumergidas y también para ocultar los extremismos propios de occidente, tan terroríficos como los del mundo musulmán. Cuanto más se podría calificar si no la brutalidad americana en Afganistán, Irak y Vietnam, que “a menudo llegaba a los extremos de depravación más impensables: torturas gratuitas, ejecuciones por puro entrenamiento, asesinatos de niños y bebés” [17], unas matanzas que Pat Robertson y otros abanderados del movimiento provida se niegan a juzgar desde una óptica ética y política? Nuestra incapacidad o falta de voluntad para poner en marcha un proceso de *concienciación* explica por qué podemos tolerar tan fácilmente las mentiras flagrantes de Pat Robertson sobre el feminismo, ya que nos dejamos llevar por la falsa dicotomía asociada a la distinción entre los contextos del Primer Mundo y del Tercer Mundo, una distinción ideológica que se articula sobre todo para reproducir la narrativa occidental de unas culturas del Tercer mundo “salvajes y primitivas” que reclaman de occidente la “responsabilidad moral” de “matar niños y bebés” para salvarlos de ellos mismos, unas matanzas que un alto oficial estadounidense del cuerpo de los Marines justificaba con estas palabras: “una buena mierda, nacen para ser vietcongs” [18]. Demasiados americanos guardan silencio también cuando los “drones” y las “bombas inteligentes” matan mujeres y niños indiscriminadamente en Afganistán y Pakistán, mientras los Estados Unidos se presentan al mundo como grandes defensores de los derechos y libertades de las mujeres. Los medios, los críticos políticos y la mayor parte de académicos occidentales tampoco alzan la voz contra

las manifestaciones de extremismo occidental como las palabras “de la ex Secretaria de Estado norteamericana Madeleine Albright que, en 1996, en respuesta a los 500.000 niños iraquíes que se calculaba que habían muerto por culpa de las sanciones por las armas de destrucción masiva, afirmó: “ha valido la pena” [19]

La activación del proceso de concienciación propugnado por Freire nos podría ayudar a ver en el Primer Mundo realidades que muy a menudo no vemos que tenemos (normalmente por culpa de una construcción social que deliberadamente nos impide ver), realidades del Tercer Mundo vinculadas a ghettos y grandes bolsas de pobreza, miseria humana y analfabetismo. Asimismo, también podemos observar en el Tercer Mundo unas realidades propias del Primer Mundo, en forma de privilegios de clase y acumulación de capital y poder en manos de una minoría gobernante de élites y oligarcas. No parece demasiado atrevido afirmar que la élite gobernante del Tercer Mundo comparte una visión del mundo muy en sintonía con el capital cultural de los grupos dominantes del Primer Mundo. Por lo tanto, Freire acierta cuando asegura que a través de un proceso riguroso de reflexión crítica, la concienciación es igual de “viable para las sociedades complejas” [20]. A través de la *concienciación*, la población del Primer Mundo puede empezar a entender que entre los grupos dominantes del Primer Mundo y los grupos culturales marginados del Primer Mundo hay un abismo mayor que entre los grupos dominantes del Primer Mundo y el Tercer Mundo. Los educadores, algunos incluso progresistas, que siguen insistiendo, por ejemplo, que la pedagogía del oprimido de Freire sólo es aplicable en el Tercer Mundo se resisten, en cierto modo, a establecer las conexiones necesarias entre las situaciones de sus propios países para entender mejor “el proceso de *concienciación* y su práctica, muy vinculada a la noción de conciencia de cada uno en sus relaciones con el mundo” [21]. Y es así como incluso algunos educadores progresistas, que a menudo se presentan como freireanos, continúan oponiendo resistencia a la “burocratización de la *concienciación*, un concepto que al perder dinamismo y, por tanto, fosilizarse, acaba convirtiéndose en una especie de arco iris de recetas, una mitificación más” [22].

La transformación de la *concienciación* en “una especie de arco iris de recetas” es el motivo que explica que incluso los educadores progresistas que se reclaman freireanos no puedan evitar la fosilización de la *concienciación*, por su imposibilidad de apreciar la contradicción evidente entre su discurso y su práctica real. Fijémonos, por ejemplo, en una situación en la que un profesor progresista estadounidense, durante una discusión sobre la solicitud de admisión a una

universidad norteamericana de una estudiante sudafricana, aseguró que la estudiante “lo había conseguido a pesar de tener casi todo en contra, debido a una sociedad altamente discriminatoria y también porque en su solicitud se mostraba muy comprometida con la reforma social en su país” [23]. En cambio, a la hora de evaluar la solicitud de una estudiante estadounidense de origen mexicano con una gran experiencia en programas sociales, desde proyectos de alfabetización de adultos hasta programas de prevención del consumo de drogas, este mismo educador progresista afirmó que “lo único que tiene a su favor es su condición de estadounidense de origen mexicano” [24]. El hecho de que las notas académicas y las cartas de recomendación de esta última fueran iguales o incluso más sólidas que las de la estudiante sudafricana, o que tuviera una experiencia sobre el terreno más completa en proyectos sociales o que un interés más firme a volver a trabajar en su comunidad son aspectos que este educador pasó completamente por alto. Finalmente, la estudiante estadounidense de origen mexicano no fue admitida en la universidad. El contexto tercermundista de Sudáfrica permitió al educador progresista disponer de una zona de confort para dar un barniz exótico a las luchas de liberación, sin cuestionarse su incapacidad para identificar los puntos en común (y también las diferencias) de las estructuras opresivas de los ghettos de Sudáfrica y también de los Estados Unidos.

Esta historia sobre admisiones universitarias no es demasiado diferente del fenómeno observado entre algunos académicos e investigadores, muy interesados en redactar propuestas de subvenciones para el estudio y la promoción, por ejemplo, de la alfabetización en Haití mientras dejan de lado las decenas de miles de haitianos de Estados Unidos que abandonan sus escuelas, a menudo muy cerca de las universidades donde trabajan. Como Haití ha saltado al primer plano debido al devastador terremoto que la asoló, podemos usarlo para ejemplificar el paternalismo de los países occidentales, que a menudo se convierte en un racismo bienintencionado, que según Albert Memmi es “una parte consustancial del colonialismo” [25]. Muchos académicos e investigadores blancos van hasta Haití para obtener datos y hacer estudios antropológicos del sufrimiento de los haitianos, convertidos en sujetos de su estudio, y luego vuelven a sus universidades americanas para contar historias exóticas a sus alumnos y compañeros de profesión, publicar sus estudios de investigación y ganarse una plaza, mientras decenas de miles de haitianos siguen en Haití, condenados a la marginalidad y haciendo galletas de barro para engañar sus estómagos. Recuerdo que pregunté a un profesor americano blanco, que iba a menudo a Haití en el marco de proyectos de investigación subvencionados por el gobierno federal en los años ochenta, por

qué no dedicaba parte de su tiempo a trabajar con los miles de haitianos que tenía tan cerca de su universidad. Su respuesta fue tan honesta como decepcionante: "Los responsables de la financiación encuentran que los haitianos de los Estados Unidos no son muy interesantes". Si este académico progresista del Primer Mundo hubiera activado los mecanismos de un proceso de *concienciación* honesto y riguroso, seguramente no se habría sentido tan cómodo haciendo carrera gracias al sufrimiento de millones de haitianos que malviven encadenados a condiciones inhumanas, de desigualdad salvaje y miseria extrema. Si hubiera sido capaz de establecer una conexión entre sus objetivos profesionales y la reproducción de la opresión en Haití, reforzada en gran medida por la política exterior de EE.UU., seguramente se habría dado cuenta del error de su respuesta tan honesta. Este investigador estudió a fondo a los haitianos y llegó a la conclusión de que sus condiciones de vida eran culpa, en gran parte, de las políticas intervencionistas de Estados Unidos, a través de las invasiones de Haití, su empleo y el apoyo constante a dictadores de extrema derecha que atentaban permanentemente contra los intereses de la inmensa mayoría de los haitianos. A través de una reflexión y un autocuestionamiento honestos, el investigador americano blanco seguramente se habría dado cuenta de que su proyecto político era, principalmente, su progreso profesional. Si este académico del Primer Mundo hubiera establecido estas conexiones, seguramente habría denunciado el aura prácticamente de santidad concedida al presidente Clinton y al anterior presidente Bush padre por su labor humanitaria en Haití tras el devastador terremoto. Este educador americano blanco habría visto que los dos ex presidentes fueron en parte responsables del océano de miseria humana anterior al terremoto. El terremoto no hizo sino acentuar las condiciones infrahumanas en las que decenas de miles de haitianos vivían condenados y hacerlas salir a la luz de la misma manera que el Katrina dejó al descubierto el racismo estructural y la deshumanización de los afroamericanos en nueva Orleans. Y el educador progresista del Primer Mundo seguramente se habría negado a pagar, ajeno al horror del terremoto, 1.320 dólares por noche en el lujoso hotel Royal de cinco estrellas, con vistas a los barrios de chabolas y los distritos de la miseria, construido con "7,5 millones de dólares de la corporación financiera internacional del Banco Mundial y 2 millones de dólares de la fundación Clinton Bush para Haití" [26]. Con esta obscena demostración de opulencia, o decadencia, del Primer Mundo como referente de la generosidad humanitaria de los países de Occidente, más de un millón de haitianos desplazados por el terremoto continúan hoy sin casa y viviendo en condiciones infrahumanas, en chozas o tiendas, sin electricidad ni agua potable, y privados incluso de los productos alimenticios más básicos para ellos y sus familias. Si el educador del Primer Mundo hubiera iniciado

el proceso de concienciación, seguramente habría podido detectar la falsa piedad demostrada por los presidentes Bush y Clinton, recibidos con alegría por miles de haitianos en Puerto Príncipe. El desprecio condescendiente del presidente Bush hacia el pueblo haitiano se hizo visible en todo el mundo gracias a YouTube en un vídeo que mostraba su imagen tratando de secarse la mano contra la camisa del ex presidente Clinton después de haber dado la mano a un ciudadano haitiano presente entre la multitud.

El proceso de concienciación seguramente ha hecho caer el muro de privilegios que aún rodea a los *blans* [27] en Haití (los blancos o también los extranjeros enamorados de la narrativa exótica de Haití que crean para satisfacer sus deseos coloniales y dar respuesta a sus necesidades, una narrativa que en muchos sentidos tiene poco que ver con la realidad que los haitianos viven en su día a día en su lucha para sobrevivir). En muchos sentidos, estos *blans* del Primer Mundo, más allá de su orientación política, no entienden de Freire que la pedagogía del oprimido, motivada por una generosidad auténtica y humanista (no humanitaria), se convierte en una pedagogía de la humanidad. Una pedagogía que nace de los intereses egoístas de los opresores (un egoísmo escondido bajo la falsa generosidad del paternalismo) y convierte a los oprimidos en los objetos de su humanitarismo contribuye a mantener y representar la opresión. Es un instrumento de deshumanización [28].

Uno de los exponentes más claros del humanitarismo como mecanismo de deshumanización lo encontramos en la Cruz Roja, que recaudó más de 400 millones de dólares para mitigar el sufrimiento de decenas de miles de haitianos desplazados y desposeídos por el terremoto y que, en cambio, dejó como legado más visible la construcción de un hotel de lujo con un coste de unos cuantos millones de dólares [29], mientras más de un millón de haitianos siguen sin techo. Aunque los hoteles de lujo pueden ayudar a liberar tensiones en el ejército de ONG y cooperantes, ya que les permite disfrutar de una copita con otros amigos *blans* y compañeros de trabajo remunerados con salarios del Primer Mundo, decenas de miles de haitianos continúan luchando para encontrar un techo y recoger algo para comer, para reclamar su “vocación ontológica e histórica de convertirse plenamente humanos” [30].Mientras los trabajadores extranjeros gozan de las condiciones materiales para acceder a restaurantes de lujo y servicios médicos, incluso terapia psicológica, la mayor parte de haitianos desplazados por el terremoto apenas saben lo que significa ser plenamente humano. Fijémonos, por ejemplo, en la caracterización que hace Amy Wilentz de Mac McClelland, una periodista

especializada en derechos humanos de Mother Jones que fue víctima de un trastorno por estrés postraumático, como quien coge un resfriado, sólo de ver como una mujer haitiana que había sido violada se derrumbaba ante la sola posibilidad de volver a ver a su agresor. Profundamente traumatizada, McClelland publicó en un artículo la terapia que finalmente escogió: pedir a un amigo que la violara, con la máxima verosimilitud que su relación pudiera permitir [31].

Aunque la terapia elegida por McClelland para buscar la exposición a la violencia en su tarea humanitaria tras el terremoto de Haití desprende un narcisismo exacerbado, también representa de alguna manera "el egoísmo disfrazado de una falsa generosidad paternalista" vinculado a las intervenciones humanitarias de los opresores, presentadas como regalos caritativos, gran ejemplo de la benevolencia del orden del Primer Mundo. Estas intervenciones caritativas no sólo se han traducido, en la mayoría de casos, en enormes fracasos (como en el caso de Haití), sino que los cooperantes del Primer Mundo tampoco han entendido que la liberación sólo se puede lograr a través de un proceso de resolución de las tensiones y contradicciones en la relación entre el opresor y el oprimido. Por lo tanto, si "el objetivo del oprimido es convertirse plenamente humano, no conseguirá su objetivo simplemente invirtiendo los términos de la contradicción o cambiando los polos" [32]. Por la misma lógica, el opresor no puede confiar a liberar oprimido invirtiendo los polos a fin de experimentar directamente la violencia de la opresión, ya que este planteamiento continúa alimentando la necesidad del opresor de apropiarse incluso del sufrimiento del oprimido, tal como se desprende del ejemplo de McClelland. La terapia elegida por McClelland es equiparable al fenómeno de muchos educadores progresistas, que sienten la necesidad de afirmar públicamente su malestar con la "burocracia dominante" [33], de la que siempre han obtenido beneficios, trasladando a sus familias a los ghettos temporalmente hasta que sus propios hijos deben ir a la escuela. La liberación no puede venir más de la democratización de la violencia, la miseria humana y la pobreza extrema. La liberación sólo se puede lograr a través de la resolución de las contradicciones entre el opresor y el oprimido "con la aparición de un nuevo tipo de hombre [y mujer]: ni opresor ni oprimido, sino un hombre [o mujer] en proceso de liberación" [34].

La incapacidad de resolver las contradicciones entre el opresor y el oprimido, de establecer conexiones y de convertirse en un "peregrino de lo obvio", en palabras de Freire, tiene mucho que ver con otro elemento importante de la pedagogía del oprimido de Freire: el modelo "bancario" de educación, un proceso a través del cual

la educación se convierte en un acto de depósito, en el que los estudiantes son los depositarios y el profesor el depositante. En vez de comunicar, el profesor emite comunicados y hace depósitos, que los estudiantes reciben, memorizan y repiten de manera aplicada. Este es el concepto “bancario” de la educación, un modelo que limita la acción de los estudiantes a recibir, rellenar y almacenar los depósitos [35].

El modelo “bancario” de educación se sustenta en gran medida en una alfabetización instrumental de las clases empobrecidas, a través de un enfoque competencial de tipo bancario, y en la forma más elevada de alfabetización instrumental de los ricos, adquirida a través de la educación superior y la especialización profesional. Sin embargo, a pesar de sus diferencias evidentes, los dos planteamientos comparten un punto en común: ambos impiden el desarrollo de una reflexión crítica que permita “leer el mundo” de manera crítica y entender los motivos y las conexiones que se esconden detrás de los hechos y de lo que de entrada puede parecer más obvio pero que a menudo está sumergido en la incomprensión. La alfabetización de los pobres a través de un concepto “bancario” de educación se caracteriza sobre todo por ejercicios mecánicos y sin sentido planteados “para preparar exámenes de respuestas múltiples y galimatías que mimetizan los enredos mentales que los rodean” [36]. Este enfoque “bancario” e instrumental de la educación prepara el camino para la anestesia de la mente, tal como el poeta John Ashbery refleja de manera tan elocuente en su obra “What Is Poetry ?”:

En la escuela
Se peinan todos los pensamientos:
Al final sólo queda un campo baldío. [37]

La “pinta” educativa, en el caso de los profesores que aceptan a ciegas el modelo “bancario” de educación, se plasma en hojas de ejercicios y libros de texto, ejercicios mecánicos en el ordenador y trabajos que marcan y controlan el ritmo de rutinización de la línea de montaje de ejercicio y práctica en la que “la narración (con el profesor como narrador) empuja a los estudiantes a memorizar mecánicamente el contenido narrado. Peor aún, ya que los convierte en “contenedores”, en “recipientes” que el profesor debe llenar. Y cuanto más resignadamente los recipientes permitan que los llenen, mejores estudiantes son considerados” [38] en las exigentes pruebas que los evalúan más adelante y que muy a menudo reflejan una transacción militarista y controlada de la narración del

profesor y la memorización de los estudiantes del “contenido” narrado mecánicamente. Por tanto, las fuerzas dominantes de esta educación “bancaria” mecánica reducen necesariamente las prioridades de la educación a los requisitos pragmáticos del capital y también crean necesariamente estructuras educativas que anestesian las capacidades críticas de los estudiantes, con el fin de “domesticar el orden social y garantizar su supervivencia” [39].

En el otro extremo del espectro, la domesticación del orden social se consigue gracias a un planteamiento educativo para los ricos igual de mecánico, a través de una hiperespecialización que, por una parte, transfiere competencias avanzadas y, por otra, fomenta la desconexión de los diferentes ámbitos de conocimiento, en nombre de una ciencia “pura” y especializada que permite producir un sujeto especializado que, según el filósofo español José Ortega y Gasset, “conoce muy bien su pequeño rincón del universo pero ignora profundamente todo lo demás” [40]. De hecho, esta incapacidad de establecer conexiones entre diferentes ámbitos de conocimiento a menudo se traduce en unos niveles de arrogancia como los de una profesora de matemáticas de una importante universidad que afirmó que tenía el derecho de no saber. Esta afirmación la hizo en referencia a la cobertura informativa de la guerra de Irak, cuando, tal vez incómoda con la oposición abierta a la guerra de sus compañeros, proclamó sin rodeos: “Tengo derecho a no estar al corriente de las noticias”. Aunque tiene el *derecho* de optar por no saber, como académica y ciudadana de una sociedad democrática también tiene la *responsabilidad* de saber qué hacen sus líderes, unos líderes que impulsan políticas de barbarie que permiten horrores como el bombardeo teledirigido con drones que acaban provocando la muerte de civiles inocentes, mujeres y niños, y que según los legisladores es una “consecuencia desgraciada de la guerra” o simplemente “daños colaterales”.

La organización social del conocimiento en especialidades rígidas contribuye a la aparición de una clase especializada, formada por ingenieros, doctores, profesores y similares. Este tipo de especialista “sólo está familiarizado con una ciencia y, dentro de esta ciencia, sólo con el pequeño rincón que centra su labor activa de investigador. Incluso parece que se enorgullece de no conocer qué hay más allá del pequeño territorio que cultiva y considera como simples ‘ dilettantes ’ aquellos que tienen una mínima curiosidad por el esquema general del conocimiento” [41].

La crítica a estos “diletantes” se articula a través de la necesidad mitificada de descubrir una verdad objetiva absoluta, un proceso que domestica una forma de conocimiento especializado que no sólo provoca una ruptura entre las filosofías de

las relaciones sociales y culturales, sino que además esconde una ideología que crea y sostiene unas falsas dicotomías rígidamente confinadas dentro de los límites de las disciplinas. Esta ideología también transmite la idea de que la "ciencia pura", "la objetividad" y el "rigor científico" deben desarticular de los datos confusos de la "ciencia blanda" y de las prácticas sociales y políticas que generan estas categorías. Además, este modelo "bancario" de educación se traduce en una fragmentación del conocimiento que empobrece inevitablemente la noción crítica de los estudiantes y "la conciencia crítica que alcanzarían interviniendo en el mundo con el fin de transformarlo. Cuanto más resignadamente acepten el papel pasivo que se les ha reservado, más tienden a adaptarse al mundo tal como es ya la visión fragmentada de la realidad que han recibido" [42] y renuncian así a su vocación ontológica para convertirse en agentes de la historia, que no sólo transforman el mundo, sino que también reflexionan sobre esta transformación. Según Freire, "la capacidad de la educación bancaria de minimizar o anular el poder creativo de los estudiantes y fomentar su credulidad sirve a los intereses de los opresores, que no quieren entender el mundo ni verlo transformado" [43].

El modelo "bancario" de educación muy a menudo actúa como zona de confort para la mayor parte de educadores conservadores y muchos de progresistas, que camuflan así su concepción materialista y consumista de la educación, una práctica que Freire considera "un concepto del conocimiento 'digestivo', muy habitual en la práctica educativa actual" [44], una práctica que considera que los estudiantes están "desnutridos" y que, por tanto, el profesor tiene la obligación de darles una lista imposible de lecturas que nunca se llegan a cubrir ni tratar en clase, bajo el pretexto de que la "conciencia de los estudiantes presenta una disposición espacial que hay que ir llenando para que aprendan" [45]. Este enfoque "nutricionista" de la educación parte del "mismo concepto que llevó a Sartre, en su crítica a la idea de que 'conocer es comida', a exclamar: ¡Oh, filosofía alimentaria!" [46], un proceso en el que "las palabras se transforman en un simple 'depósito de vocabulario' [el vocabulario del profesor], una especie de pan espiritual que los estudiantes deben 'comer' y 'digerir'" [47]: los conocimientos del profesor (por ejemplo, listas de definiciones que no permiten comprender el objeto del conocimiento, fetichismo metodológico, especialmente con respecto a las nuevas tecnologías, pseudofórmulas disfrazadas de teoría que denigran la práctica y glosarios), que los estudiantes deben "regurgitar" en los exámenes y las pruebas diseñadas, por un lado, para confirmar la superioridad de la cuenta bancaria de conocimientos del profesor y, por otro, para satisfacer sus necesidades narcisistas, inherentes a la mayor parte de la educación humanitaria (no humanista). Finalmente, el enfoque

“bancario-nutricionista” de la educación, incluso si se presenta disfrazado de educación progresista, tiene como gran objetivo el engorde del cerebro del estudiante a través del conocimiento que deposita el profesor y, con este modelo pedagógico, los estudiantes absorben información “que no nace de su propio esfuerzo creativo como estudiantes” [48]. La consecuencia inevitable de este tipo de educación es la parálisis de la curiosidad epistemológica y la creatividad del alumno, debido a la sobrecarga impuesta por los conocimientos del profesor, “que de hecho es totalmente alienante y alienado, ya que casi no tiene ninguna relación con la realidad sociocultural del estudiante”.

Notas

[1] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 185.

[2] Ibid., p. 171; emphasis mine.

[3] Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom*(Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 1970), p. 4.

[4] Ibid., p. 4.

[5] Henry Giroux, “The New Extremism and Politics of Distraction in the Age of Austerity,” *Truthout*, January 22, 2013, http://truth-out.org/opinion/item/13998-the-new-extremism-and-politics-of-distraction-in-the-age-of-austerity

[6] Arundhati Roy, “What Have We Done to Democracy?” *The Huffington Post*, September 27, 2009, http://www.huffingtonpost.com/arundhati-roy/what-have-we-done-to-demo_b_301294.html

[7] Tom Horne, interview by Allison Keyes, *Tell Me More*, National Public Radio News, May 13, 2010, http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=126797959

[8] Arundhati Roy, “What Have We Done to Democracy?” *The Huffington Post*,

September 27, 2009, http://www.huffingtonpost.com/arundhati-roy/what-have-we-done-to-demo_b_301294.html

[9] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 85.

[10] Ibid.

[11] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985).

[12] Ibid., p. 172.

[13] Ibid., p. 171; emphasis mine.

[14] Ibid., p. 171.

[15] Ibid., p. 172.

[16] “Timeless Whoppers—Pat Robertson,” *The Nation*, January 10, 2013, http://www.thenation.com/timeless-whoppers-pat-robertson

[17] Jonathan Schell, “The Real American War in Vietnam,” *The Nation*, February 4, 2013, http://www.thenation.com/article/172264/real-american-war-vietnam

[18] Ibid.

[19] Edward S. Herman, “Beyond Chutzpah,” *Z Magazine*, February 2013, p. 6.

[20] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 173.

[21] Ibid., p. 168.

[22] Ibid., p. 172; emphasis mine.

[23] Donaldo Macedo, *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*(Boulder, CO: Westview Press, 1994).

[24] Ibid.

[25] Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*(Boston: Beacon, 1991).

[26] Amy Wilentz, “Letter from Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[27] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 54.

[28] Amy Wilentz, “Letter from Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[29]Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 55.

[30] Madison Smartt Bell, “Nine Years in One Day: On Haiti,” *The Nation*, January 28, 2013, p. 22.

[31] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 56.

[32] Ibid., p. 57.

[33] Ibid., p. 56.

[34] Ibid., p. 72.

[35] Patrick L. Courts, *Literacies and Empowerment: The Meaning Makers*(South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1991), p. 4.

[36] John Ashbery, “What Is Poetry?” *Houseboat Days: Poems by John Ashbery*(New York: Penguin Books, 1977), p. 47.

[37] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum Publishing Group, 1970), p. 72.

[38] Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*(New York: Bergin & Garvey, 1985), p. 116.

[39] José Ortega y Gasset, *The Revolt of the Masses*(New York: W.W. Norton, 1964), p. 111.

[40] Ibid.

[41] Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*(New York: Continuum, 1970), p. 73.

[42] Ibid.

[43] Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom*(Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 1970).

[44] Ibid., p. 7.

[45] Ibid., p. 8.

[46] Ibid.

[47] Ibid.

[48] Ibid.

Revisando, releyendo, recordando a freire desde el hoy

Pilar Ubilla

“De lo que se trata es de ir abriendo, a nivel local, nacional y continental... espacios cada vez más amplios de autonomía con respecto a la dictadura del mercado trasnacional y a su cultura; autonomía primero intelectual, ética y moral, es decir capacidad de pensar con su propia cabeza y de escoger el sistema de valores que corresponde a las aspiraciones más profundas de cada uno; autonomía, por supuesto, política, expresada en las organizaciones populares, sociales y políticas; autonomía económica en formas de autogestión y de cooperativas”.

Giulio Girardi (1)

Hay quienes intentan construir un continuum en la obra de Freire como si fuera una unidad y unas esencias inamovibles, que se movieran a lo largo del tiempo y no fueran tocadas por los cambios contextuales. Este criterio en realidad atenta contra el sentido profundo de la praxis freireana. Paulo Freire decidió tomar partido por el pueblo como sujeto en un largo camino de emancipación, resistencia y construcción alternativa. Eligió un camino superador, complejo y dialéctico. Educamos, nos auto-educamos en movimiento constante, caminando en y con la historia.

Si miramos atrás, en los ’60 o ’70, el capital estaba organizado en grandes formas corporativas, jerárquicas, tenías estructuras de oposición que eran corporativas. En otras palabras, un sistema fordista generaba una oposición de tipo fordista. Desde una perspectiva macro, cualquier modo de producción tiende a generar un tipo distintivo de oposición, la cual es un espejo curioso de sí mismo.

Con el quiebre de esta forma de organización industrial, se iniciaba con una configuración del capital mucho más descentralizada : más fluida sobre el espacio y el tiempo que lo pensado previamente. Al mismo tiempo veíamos el surgimiento de una oposición que está ligada a las redes, a la descentralización y a la que no le gusta la jerarquía y las formas previas de oposición de tipo fordista.

Así, que de una manera curiosa, la oposición se reorganiza a sí misma en el mismo modo en el que la acumulación del capital se reorganiza. Si vemos que la

resistencia al modelo dominante es una imagen en espejo de lo que estamos criticando, entonces tal vez lo que debamos hacer es romper el espejo y salir de esta relación simbiótica con aquello que estamos criticando.

Las propuestas pedagógicas más novedosas que marcaron los recientes movimientos sociales con su estilo, están mucho más metidas en la vida cotidiana. Tienen una apuesta en este tema, precisamente al lidiar con la política del consumo y su crítica acerca de lo que el consumo es. Parte de su objetivo es cambiar y reorganizar la vida cotidiana alrededor de nuevos y diferentes principios.

Mucha historia han caminado nuestros pueblos desde la enorme obra freireana. Hoy las disciplinas tradicionales se transforman. Desde la relatividad, los nuevos significados del tiempo y espacio y la física cuántica, han dado lugar a una de las importantes rupturas para la noción de realidad; las nuevas perspectivas sobre la incertidumbre y la relación entre el sujeto y objeto de conocimiento; las nuevas perspectivas de las estructuras disipativas de Ilya, Prigogine; las investigaciones de Humberto R. Maturana y Francisco J. Varela sobre la autopoiesis y su extrapolación -de ésta- a las ciencias sociales. Las nuevas dimensiones del planeta que amplían la denominación de biósfera y ecósfera y, la nueva antropología que da paso a la unificación e interrelación entre cultura y medio ambiente en interdependencia. No se puede dejar de mencionar la Teoría General de Sistemas como tampoco, los significativos aportes de la Teoría Cibernética y los cambios necesarios de las matemáticas para dar cuenta de un objeto real-complejo, con las Teorías del Caos, de las Bifurcaciones, el azar, Catástrofes y la Teoría de los Fractales; sólo por mencionar algunas de las más significativas.

Este paradigma viene a superar la insuficiencia histórica, del paradigma científico clásico. Supera, por lo tanto, la identificación de la complejidad con algo complicado y por el contrario, la trascendencia consiste, en afirmar que lo complejo es un atributo de la realidad y que ésta es, por lo tanto, irreducible a entidades discretas. Sus propuestas valoran las unidades dialécticas de lo simple y lo complejo, la validación del azar, la incertidumbre, el caos, la no linealidad, la indeterminación y la “emergencia”.

La complejidad como atributo es inherente a la realidad y no una barrera a despejar o reducir. Ha perdido sentido histórico la idea de lo simple, de la composición del mundo por partículas aislables y divisibles, se entiende que las entidades constitutivas son difusas, la realidad es una multiplicidad de relaciones, todo se encuentra interconectado y su separación es sólo una ficción. El todo está en las

partes y las partes en el todo, pero simultáneamente el todo es más que las partes y cada parte más que el todo.

Los sistemas de la naturaleza no son dados ni inmutables, pueden variar totalmente si cambia un mínimo de las condiciones iniciales, por lo que no es posible concebir la dualidad de ciencias duras y blandas o naturales y del espíritu. Ya no es posible seguir con la dualidad cartesiana de sujetos y objetos separados, están interrelacionados. Como también la propia consideración del sujeto ya no es considerado como un átomo, sino como un sistema dentro del sistema. Para entender y actuar sobre esta realidad es necesario un pensamiento dialéctico, hermenéutico, contextualizado y complejo. La verdad siempre relativa y el conocimiento siempre inacabado van a depender de las relaciones que emergen de las interacciones. El conocimiento no está dado, por lo que no se puede entregar ni transmitir, tampoco se puede reducir a las esferas aisladas disciplinariamente, sino que hay que construirlo en la práctica.

Desde este lugar analizaremos las propuestas y resistencias creativas pedagógicas latinoamericanas sustentadas en la obra freireana, que sigue teniendo vigencia, aun cuando el proyecto de control mundial se ha modificado, el patrón de acumulación capitalista se ha transformado y sus formas de subordinación se han renovado. Ese trabajo inmaterial dominante es la base de reorganización del capitalismo de este cambio de época y logra que en este nuevo *biopoder* concurran todos los trabajos, sofisticando sus propios instrumentos de control, creando nuevas formas de dominio y colocándolas en un nivel más amplio y sutil.

Las prácticas de control adquieren dimensiones planetarias y al circular en los soportes técnicos (aparatos de la tecnología y la comunicación, cibernética de la comunicación) hacen ver a éstos como neutros. La imagen en muchos lugares comienza a ocupar el lugar de los sujetos, generando formas de interacción que crean otros espacios en donde no necesito a los prójimos físicos y materiales, ya que los más importantes son los de la red virtual. Y en ese aparente desarraigo corporal, aparecen categorías aparentemente neutras para explicar esos fenómenos, tales como sociedad del conocimiento, redes virtuales, mundo informacional, globalización y muchas otras, las cuales en la esfera personal construyen otra conexión al mundo real. Nuevo orden mundial o matrix.

Esta forma de existencia va teniendo unas consecuencias. Aparentemente este sujeto no necesita del carácter social y cooperativo en el cual se movía y siente que no necesita de grupos o agremiaciones, pues con el acceso a la información y al

conocimiento que le proporciona la red y los medios de comunicación, todo lo que necesita está a su mano. Hemos pasado de la disciplina que controlaba los espacios con la presencia física de algo o de alguien (muros, puertas, cerraduras, vigilantes) a una situación de vigilancia total realizada por el control de nuevas tecnologías.

En educación formal, por ejemplo, esa figura toma forma de “despedagogización “con un discurso de objetividad en la evaluación y control. Asimismo, una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instaura mecanismos de control para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente. Para ello, establece sistemas de acreditación cada vez más estandarizados.

En este contexto histórico-epistemológico de cambios de paradigmas y de cambio de época, nos enfrentamos a la necesidad de dar una respuesta en el plano pedagógico. Desafío imprescindible cuando la educación sigue reproduciendo el paradigma clásico reduccionista caracterizado por el modelo científico tradicional de la simplicidad, la dualidad cartesiana, considerar la realidad como dada sobre la base del determinismo, la causalidad y la predicción, avalado por el método científico que acerca al sujeto a la verdad y a la objetividad del objeto de conocimiento. Como ejemplo podemos tomar el modelo conductista que se define por atender sólo la conducta humana observable, como un hecho más de la naturaleza con la misma reducción analítica, causalista, desconectada de los procesos generales y además, predecible, en la medida que a un estímulo le sigue una respuesta. Dentro de la misma lógica podemos entender al paradigma clásico que considera que la educación consiste en la transmisión de conocimiento estático y distribuido en disciplinas, en un mundo sin misterios. La actividad pedagógica entendida como un momento científico más donde el estudiante es un objeto de estudio y manipulación, al que se observa y se cuantifica en el espacio destinado a ello: los centros educativos.

Es claro un control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más diáfanas del *biopoder*, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones (recordemos que la otra es el control de la naturaleza). Aparece el control del conocimiento vivo de lo humano Se controla su cuerpo, tiempo libre, salud, elementos que siendo parte de la constitución de lo humano ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista. Se amplían las formas de poder. Las relaciones sociales entran en los mecanismos de compra y venta: la sexualidad, hábitos de ocio, de comunicación, etc.

El cuerpo no tiene un lugar: es el lugar. Es la voz que habla, la mano que escribe, es el aire en los pulmones, la lengua en la boca, los músculos y nervios que nos mueven, la sangre que circula; es el lugar donde todo sucede. Mientras leemos, hablamos, caminamos, bailamos, el cuerpo siempre está, con su propia vibración, con miles de matices, desplazamientos, impresiones, sensaciones, sabores, marcas y trazos originales que constituyen un pensamiento que no se reduce a conceptos.

Es en este nuevo proyecto de dominación donde emergen las resistencias. En educación emergen infinidad de prácticas que buscan dar respuesta anudando resistencias del pasado y enlazándolas con las nuevas formas de ellas, las cuales van a permitir mostrar cómo su concepción y fundamento de lo humano tiene otras características. Con ello se inauguran también otras formas de vida que hacen posible la búsqueda de la sociedad transformada a la que aspiramos y que se van haciendo reales en este tiempo.

Por ello, hoy, las resistencias creativas vuelven a emerger al interior de las nuevas relaciones de poder que se han constituido para controlarlas y al interior del capitalismo reestructurado crean un campo de fuerzas de sentidos contrarios generando conflictos, volviendo potencia de respuesta al *biopoder*, el cual vuelve a proponer la plena capacidad humana y al no tenerla, contesta, rechaza, sugiere otros espacios, otros tiempos, otras lógicas diferentes a aquellas en las cuales el capital de este tiempo organiza su control, emergiendo las capacidades como una respuesta particular a los estándares y competencias.

Plantearemos tres aspectos que nos iluminan y desafían hoy en la propuesta de educación popular:

1. El cuerpo y los sentidos como alternativa real al

biopoder dominante
2. Las cosmovisiones indígenas y, especialmente las nuevas y revolucionarias relaciones con la naturaleza y el cosmos como alternativas de transformación global.
3. La resignificación de una espiritualidad profunda como eje

de todo proceso de transformación.

Una pedagogía compleja, crítica y amorosa

En nuestras realidades latinoamericana, los grupos originarios y minorías como culturas diferentes, con cosmovisiones y epistemes propias, han desarrollado una educación propia, que relee las claves pedagógicas de Occidente y exige un verdadero ejercicio de interculturalidad para dar cuenta de la diferencia que enriquece la nueva epistemología de la educación.

Un hecho significativo que visibiliza cómo se van haciendo realidades esas búsquedas es la manera como el “buen vivir” ha sido recuperado de estas culturas y colocado como parte de la alternativa desde nuestros grupos originarios a la mirada eurocéntrica.

“El “buen vivir” (sumaj qamaña en aymara : hermosa manera de vivir en común unidad de propósitos comunes) está presente como una dimensión integradora, en donde se reconoce que todas y todos somos parte de la naturaleza, siendo la tierra el hogar de los seres vivos. Todo está conectado, por ello más que dueños somos cuidadores de la naturaleza. Es un concepto que se encuentra en las diferentes culturas originarias indoamericanas: sumakkawsay (la vida en plenitud) de la cultura quechua, baluwaba o urumaw (vivir con dignidad sagrada en la vida cotidiana en aymara – quechua), universo como unidad de la naturaleza y lo humano de la cultura kuna, el suma oamaña (el bienestar de tu fuerza interna, de los grupos aymaras).

Su fundamento es que su realización no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente, la cual enfrenta los proyectos individualistas y una convivencia del grupo, cuidando de que no haya miseria ni discriminación, con el mínimo de cosas necesarias, que garantice a todos la subsistencia. En ese sentido, se ve como una crítica a la idea de desarrollo entendido como crecimiento, devolviéndole la ética cósmica a la convivencia humana y a la cultura de la vida”.

Curiosamente, muchos de esos principios que comienzan a recogerse del “buen vivir” encuentran cercanía con la educación popular, la cual fundamenta una opción ética de transformación, enfrenta y reelabora la mirada eurocéntrica de la vida planteando un nuevo contexto social fundado en la construcción de justicia social; las posiciones monoculturales dando paso a la intra-culturalidad y la interculturalidad, e interespiritualidad y a la negociación cultural y el diálogo de saberes; los dualismos: humano-naturaleza, sujeto-objeto, y los demás sobre los cuales se ha constituido Occidente.

En este sentido, la unidad de buen vivir y educación popular es el reencuentro con el proyecto transformador y las pedagogías emancipadoras desde el tronco epistémico de las culturas primigenia originarias. [1]

No es posible utilizar categorías de un mundo que ya no existe, pues ello, no expresaría más que un autoritarismo dogmático, un desfase con la práctica. Y muy grave resultaría, que la educación, como proceso general de formación de personas para el desarrollo social, esté hoy presentando, una realidad que no existe, convirtiéndose en un multiplicador de alienación.

Una pedagogía que guarde coherencia con el nuevo cuadro científico de mundo debe recordar que la dualidad cartesiana es un pensamiento superado, que el sujeto es un micro sistema autopoiético. Las y los estudiantes no son objetos sino sujetos insertos en el tejido social y no sólo en la institución escuela.

Los sistemas de ideas, teorías y conocimientos son dinámicos y emergentes, dado lo cual, lo único posible por hacer, es colaborar para que el sujeto construya los propios, potenciando el pensamiento crítico y la creatividad en oposición a la transmisión de un conocimiento. Sujetos autónomos, capaces de entender la realidad para ser protagonistas en interacción de la historia y no simples objetos de manipulación y aprendizaje.

Ni la realidad que se pretende conocer a través del proceso educativo, ni los procesos de enseñanza y aprendizaje, representan una dinámica causal, predictiva y por consiguiente, los desórdenes, la incertidumbre y el caos son parte integrantes del proceso y deben ser reconocidas. Lo anterior no implica el reconocimiento de un caos epistemológico, ni la imposibilidad de actuar con claridad en el mundo, ni, tampoco, una construcción subjetivada del mundo; por el contrario, implica la consideración de una perspectiva dialéctica.

Integrar decididamente el aporte del Pensamiento Complejo mediante la aplicación de sus criterios o principios como lo son, el principio sistémico u organizacional, el principio hologramático, holo -movimiento; el principio de retroactividad, el principio de recursividad, el principio de autonomía/dependencia, el principio dialógico y el principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento (Morin, 1999, 2003), para interrelacionar las separaciones del paradigma anterior.

Aceptar que todo proceso cognitivo contiene valoración, permite que el juez del conocimiento no sea el profesor, ni lo que enseña sea un dogma neutral, sino que sea la propia práctica quien decida. Por lo mismo, la responsabilidad, como afirmáramos, se hace histórica.

Pensar y actuar como si las categorías creadas por las ciencias son realidades, olvida que hay todo un mundo de pasiones en la humanidad. La dualidad está en el seno de la unidad, están conjuntamente los aspectos complementarios y los antagonistas, generando esa maravillosa dinámica compleja.

En los procesos educativos se manifiesta claramente el principio de la recursividad organizacional, los productos y los efectos son al mismo tiempo las causas y los productores de lo que los produce. La escuela contiene a la sociedad y la sociedad contiene a la escuela, no podemos separar la dinámica escolar de la dinámica social porque están implicada una en la otra; la educación inculcará una forma de ver el mundo que incidirá en el estudiantado que luego producirán la escuela. Pero también contiene el orden y el desorden que produce incertidumbre, aún en un sistema tan organizado como la educación formal.

Por eso surge lo instituyente en múltiples movimientos pedagógicos que buscan romper esta dependencia y utilizar la escuela como espacio de cambio social. Son corrientes de fusión, de miradas diferentes, de naturaleza heterogénea. Como señala Peter McLaren “*la pedagogía crítica no constituye un conjunto homogéneo de ideas”.* [2] Y agrega Henry Giroux “*construir espacios de libertad en nuestras salas de clases e invitar a los estudiantes a ser agentes de transformación y de esperanza”.*[3]

Paulo Freire nos legó el compromiso con la humanidad, en la medida que la educación es un acto político, requiere de una apuesta a la transformación social y una opción radical por la eliminación de las condiciones que promueven el sufrimiento humano y la injusticia social. Y nos desafió para negar que la reproducción del orden social sea una realidad inexorable, es posible transformar la

educación y el orden mundial en la medida en que son construcciones humanas y por tanto, modificables por la humanidad.

Para que ello sea posible debemos incorporar al abordaje complejo una mirada política y enriquecer la propuesta con la dimensión afectiva. Reconocer y trabajar con la carga emocional que tienen los conocimientos, extender la comprensión hacia el ámbito afectivo, no como una materia más sino como una forma diferente de comprender la cognición, confluyendo la razón y la emoción, así como práctica y teoría.

Tengo la convicción de que requerimos de una ruptura radical con las concepciones dominantes hasta ahora en nuestros imaginarios. Sabemos gracias a los trabajos de Daniel Goleman, Richard Boyatzis y Annie McKee [4] que la estructura cerebral cuenta con un circuito abierto del sistema límbico (el centro cerebral que controla las emociones). Los sistemas abiertos se hallan en gran medida condicionados externamente, a diferencia de los sistemas cerrados como el sistema circulatorio. Por eso nuestra estabilidad emocional depende, en parte, de las relaciones que establezcamos con los demás.

Según los científicos este circuito abierto constituye un sistema de regulación límbica interpersonal que transmite señales que pueden llegar a modificar la tasa hormonal, las funciones cardiovasculares, el ciclo del sueño y hasta el sistema inmunológico de otra persona. Así es como los enamorados desencadenan en el cerebro de la persona amada la secreción de oxitocina que genera un sentimiento placentero de afecto. Pero esta curiosa interrelación fisiológica no se halla circunscrita a la relación amorosa, sino que invade todas las dimensiones de nuestra vida social, sintonizando automáticamente nuestras emociones con las de la persona con quien nos hallamos. Ello, evidentemente, también significa que las emociones de los demás influyen sobre nuestro funcionamiento fisiológico y, en consecuencia, sobre nuestras emociones. Este es un sistema que se halla tan profundamente integrado en nuestro funcionamiento que opera de manera inconsciente. Bailando se llega a una vivencia oceánica. Carnabinoides y endorfinas: vivir directamente sin intermediarios.

La investigación ha encontrado las llamadas “neuronas espejo” o “mirroring” por su denominación en inglés, que fundamentan la importancia de lo emocional en toda la vida pero también en los procesos educativos. Se ha demostrado que dos personas que comienzan una interacción con ritmos corporales diferentes se sincronizan al cabo de unos quince minutos tanto en situaciones placenteras como

conflictivas, aunque no se registró en las situaciones emocionalmente neutras. Se ha demostrado en reiteradas investigaciones este contagio emocional aún sin contacto verbal, siendo el más fuerte y expresivo quien transmite su estado anímico. En los grupos, cuanto más unido sea éste, más intenso es el contagio.

Podemos concluir que el clima emocional positivo es indispensable para movilizar a las personas y Goleman, Boyatzis y McKee lo definen como resonancia, permite compartir un estado emocional positivo. El desafío es lograr resonancia en el proceso educativo

Nuestra cultura ética occidental, judeo-cristiana valora la prudencia y la racionalización, bloqueando nuestras emociones. Adela Cortina en su libro *Ética de la razón cordial*[5], presenta una nueva mirada sobre la ética tradicional, basada en la ética de la ciudadanía, cuyo fundamento es la compasión hacia los sentimientos de los demás. Sostiene que la compasión es el motor del sentido de la justicia. Construye la línea argumental centrada en que la razón íntegra esa razón cordial, porque *"conocemos la verdad y la justicia no sólo por la argumentación, sino también por el corazón".*

Hablamos de una pedagogía amorosa que transforma la transmisión en una comunicación dialógica en la que al decir de Freire me coloco en el lugar del otro/a, siento como el otro/a, acepto dimensiones más ricas que trascienden ampliamente lo argumentativo

La observación de buenas prácticas educativas nos muestra que su calidad reside en algunos hechos tan básicos y primarios que nos sorprende que no sean más frecuentes en la práctica pedagógica. Tienen que ver con la aceptación del otro, permitiéndole que se exprese con respeto, pero de acuerdo a sí mismo, a su ritmo y a su emoción.

Demos tiempo para escuchar los sueños, las confusiones, los deseos, las dudas, los miedos y divagaciones de las/los estudiantes. Encontraremos allí la energía latente bloqueada por la aparente pasividad. Atrevernos a la aventura de incursionar en nuevos territorios, itinerarios no explorados, sin miedo a encontrarnos con la mirada, la sonrisa, seamos cómplices. Conversemos, dialoguemos, seamos flexibles y prestemos atención a sus demandas. Amemos a la humanidad y en nombre de ella a las y los estudiantes. Creamos en nuestra intuición, aceptando la emergencia de situaciones caóticas que además tienden a autoorganizarse.

Bailemos, cantemos, dibujemos y juguemos, abramos las puertas y ventanas para que entre la luz y el sol, junto con lo nuevo y lo instituyente. Sorprendamos al grupo para entusiasmarlo. Usemos códigos diversos y múltiples dispositivos didácticos La educación es la relación mediatizada por el conocimiento, pero ante todo es una interacción. Demostremos que estamos dispuestos a escuchar, a cambiar y a comprometernos.

Seamos capaces de percibir y disfrutar la trama invisible de la vida.

Bibliografía

Lipman, M. (1998), *Pensamiento Complejo y educación*, Ediciones de La Torre, Madrid.

Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro,*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, Paris.

Idem (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, España.

Giroux, Henry (1990), *Los Profesores como Intelectuales*, Barcelona, Paidós.

McLaren, Peter (2003 *), Life in Schools*, Allyn and Bacon, Boston.

Cortina, Adela (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en ciudadanía e el siglo XXI*, Ediciones Nobel, Oviedo, 2007.

Elizalde; Antonio (2007), «Políticas sociales e intervención» en *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, N° 145, págs. 71-92, Madrid, Abril – Junio de 2007.

KATU ARKONADA (entrevistador) “El buen vivir, elemento estructural de una nueva sociedad”. Entrevista a M. E. Choque realizada en Bolivia para la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas. 29 de marzo de 2010. En: revista *Rebelión*. Disponible en internet en : http://www.rebelion.org/noticia.php?id=103073 Consultado 28 de febrero de 2011.

Notas

[1] ESTERMANN, J. (2008). *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. ISEAT. La Paz. IBÁÑEZ, J. (2010). *Un acercamiento al buen vivir*. Ponencia a la asamblea intermedia del CEAAL. San Salvador. Noviembre 15-19 de 2010.

[2] MCLAREN, Peter (2003 *). Life in Schools*, Allyn and Bacon. Boston.

[3] GIROUX, Henry (1990). *Los Profesores como intelectuales. Paidós*. Barcelona,

[4] GOLEMAN, Daniel; Richard BOYATZIS y Annie MCKEE (2003), *El líder resonante crea más*. Random House Mondadori. Barcelona.

[5] CORTINA, Adela (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en ciudadanía e el siglo XXI*. Ediciones Nobel. Oviedo.

Paulo freire: por uma teoria e praxis transformadora

Lisete Regina Gomes Arelaro [1]; Maria Regina Martins Cabral [2]

1 – Introdução

Este texto trata da atualidade e originalidade do pensamento de Paulo Freire frente às perspectivas atuais da educação, sua teoria do conhecimento e, em especial, a resposta às questões da aprendizagem e das intencionalidades da educação durante toda sua ação-reflexão-ação na educação brasileira e mundial. Dentre tantos aspectos, destacamos de sua teoria: a crítica à educação bancária; a educação crítica como prática da liberdade; a defesa da educação como ato dialógico; a problematização e interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares.

Freire apresenta em amplo acervo teórico, reflexões que apontam para a importância de uma educação que parta das necessidades populares como prática de liberdade e de emancipação das pessoas e não de categorias abstratas. Para ele, a educação requer, de forma permanente: a) o cultivo da curiosidade; b) as práticas horizontais mediadas pelo diálogo; c) os atos de leitura do mundo; d) a problematização desse mundo; e) a ampliação do conhecimento que detém sobre o mundo problematizado; f) a interligação dos conteúdos apreendidos; g) o compartilhamento do mundo conhecido a partir do processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Freire teve uma grande importância no campo da educação crítica defendendo um tipo de educação que valorizasse o conhecimento das pessoas mais pobres, menos escolarizadas e com menor acesso a bens e serviços. Ao mesmo tempo defendia que esse saber fosse expandido na mesma medida que permitisse ao educando não só conhecer o mundo, mas transformá-lo. Por conta dessas defesas sempre teve aliados e adversários.

Nos últimos dez anos, com o acirramento da crise do capitalismo nos países considerados desenvolvidos, suas ideias ganharam mais força na medida em que as críticas à educação neoliberal e ao ambiente educacional da globalização necessitam de uma educação que discuta possibilidades de enfrentamento, não apenas como soluções para problemas individuais, mas como construção de

possibilidades coletivas.

O discurso neoliberal, por um lado, corrobora a construção de um conhecimento que uniformiza os saberes e o "comodismo" individualista das pessoas, de outro, requer um tipo de conhecimento diferente que sustente e fundamente a concentração de renda como fato natural e que tem alimentado problemas sociais como o desemprego, a fome, a baixa qualidade de vida de grande parte da população no mundo e, atualmente, também nos países mais ricos.

Parte da reflexão deste texto trata das consequências que a aplicação das ideias pedagógicas de Paulo Freire teve, estão tendo e podem ter na prática, não apenas em termos de conteúdos, atitudes e métodos que apontem para a necessidade de se repensar a escola, a sala de aula, um novo sistema educativo, um novo currículo, uma nova pedagogia, tendo em vista as novas necessidades do atual cenário mundial, mas também de como se analisam os dados das pesquisas na área da educação. Não se pode perder de vista o fato de que Freire elaborou categorias importantes para essas análises, em especial, sua teoria epistemológica sobre o diálogo no processo ensino-aprendizagem.

2 – Algumas notas biográficas sobre o Professor Paulo Freire:

Intelectual chamado de "educador popular" é o professor brasileiro mais conhecido no mundo. Foi criador de uma teoria epistemológica de aprendizagem que grande parte das publicações denomina de "método Paulo Freire", e é também o cidadão brasileiro mais condecorado do país. Foram 40 títulos de Doutor Honoris Causa, 34 deles em vida; mais 5 outros de alto grau acadêmico – e mais de 150 títulos honoríficos e/ou medalhas.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade de Recife, em Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu na cidade de São Paulo/SP, no dia 2 de maio de 1997, aos 75 anos de idade. Quando pequeno, escrevia palavras com gravetos, no chão do quintal de sua casa, no bairro da Casa Amarela e por isso, quando foi para a escola primária (primeiros anos do ensino fundamental como é chamada atualmente), já sabia ler e escrever. Aos 10 anos, mudou-se para Jaboatão onde viveu anos duros de dificuldade econômica e experimentou a fome. Aos 13 anos perdeu seu pai. Sonhava ser professor de português e cantor (Freire, Ana Maria – p.47). Cursou a escola secundária no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife, escola que pertencia ao pai de Nita Freire, sua 2ª esposa, onde, inclusive ministrou aulas de português.

Cursou a Faculdade de Direito, uma vez que, nesta época, em Pernambuco, não havia cursos de formação de professores para os cursos “secundários” – como eram chamados os atuais: anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio. Nunca exerceu a profissão, mas desde 1941 dera aulas de português no Colégio Osvaldo Cruz e aulas particulares “a quem não aprendia a língua materna”. Em seguida foi admitido no Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde teve contato com trabalhadores de baixa ou nenhuma escolaridade, que frequentavam as escolas do SESI e começou a se dedicar, de forma sistemática, às teorias da educação de jovens e adultos.

Nos seus Comunicados às escolas, já se dirigia às professoras solicitando que as aulas e reuniões não fossem conferências, mas debates. Orientava que quando se convocasse os pais, as reuniões se dessem em forma de “círculos” de pais e professoras e que, nas escolas, a formação das professoras, deveria envolver todo o grupo e não só os alunos que estivessem com “problemas” no processo de ensino-aprendizagem e que as crianças precisavam de motivação e de conteúdos significativos para querer estudar.

Em 1952 foi nomeado professor catedrático de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes, uma das Faculdades que compunham a Universidade do Recife, hoje, Universidade Federal de Pernambuco. Em 1959, passou a dar aulas da mesma disciplina, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras desta mesma Universidade, tendo se tornado Professor Livre Docente, por concurso público, em 1961.

Seu “método de alfabetização”, nada ortodoxo, realizado por meio de Círculos de Cultura, logo despertou grande interesse nacional e latino-americano, por seu potencial inovador à concepção de educação e às tradições das rotinas pedagógicas. Utilizava-se do estudo da comunidade, para gerar “palavras chave”, que deveriam ser trabalhadas nas salas de aula e que, potencialmente, levariam a uma ampliação da visão do mundo dos alunos e, em consequência, se bem realizadas as análises da realidade, poderiam se constituir em processo conscientizador de sua condição de submissão e exploração e passariam a se manter, neste novo patamar, compromissados com a transformação da sociedade. Era uma concepção revolucionária de educação.

O início dos anos 60 do século XX foi muito estimulante em termos de mobilizações populares e sociais visando à garantia de novos direitos sociais – educação, saúde, cultura, trabalho, previdência social – fruto das concepções da época, que

buscavam criar novas estratégias de desenvolvimento autônomo para o país – chamado de nacional desenvolvimentismo – e onde a educação desempenhava papel central no novo processo de industrialização. Isto impunha uma nova concepção de desenvolvimento e de um novo trabalhador, alinhado a uma visão de mundo mais moderno, mais técnico, mais informado, o que exigia também maior escolaridade.

Em 1963, no Governo Jango Goulart, Paulo Freire é convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que tinha por objetivo alfabetizar, politizando, cinco milhões de brasileiros.

Sua experiência bem sucedida, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, que completou 50 anos em 2013, contou com 380 alunos matriculados, dos quais 300 se alfabetizaram, em curto prazo. Observe-se que as taxas de evasão/ reprovação – expulsão, como denominava Paulo Freire – dos alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda hoje, no Brasil atingem cerca de 50% do total dos matriculados.

Por conta desta sua atuação na área educacional foi considerado “subversivo” por dirigentes do golpe civil-militar de 1964, tendo sido preso em Recife. Em outubro de 1964 exilou-se na Bolívia que, logo após sua chegada, também sofre um golpe militar. Paulo Freire segue, então, para o Chile ficando no país por quase cinco anos, trabalhando com educação de jovens e adultos, em várias instâncias e órgãos e com grande produção intelectual. É lá, inclusive, que escreve o livro que lhe projetou “Pedagogia do Oprimido”, bem como “Extensão ou Comunicação”, que traz uma instigante concepção do papel da extensão no processo de formação das pessoas e publicou sua tese de doutorado defendida no Brasil, com o título de “Educação como Prática da Liberdade”.

Do Chile partiu para os Estados Unidos da América, para dar aulas na Universidade de Harvard, por um contrato de 1 ano letivo e, em seguida foi atender ao convite anteriormente acertado do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) que lhe propôs trabalhar em diferentes lugares que dele precisassem para enfrentar o desafio da democratização da educação, como por exemplo: a Índia e a África. E ele se encantou com a possibilidade de ter o mundo como sujeito e objeto de estudo, e aceitou.

Esta a razão porque Paulo Freire acabou indo morar na Suíça, em Genebra, sede da

CMI. Lá ficou morando e atuando em muitos países, no período de fevereiro de 1970 até junho de 1980. Em 1971, ele e um grupo de brasileiros criaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC) para continuarem os estudos que Paulo Freire vinha fazendo no Brasil, antes do golpe de 1964. Isto gerou convites para atuar em Zâmbia, na Tanzânia, em Guiné-Bissau, em Cabo Verde, em São Tomé e Príncipe e em Angola, dentre outros países africanos. Também lecionou na Universidade de Genebra.

Tendo seu retorno ao país sido negado em 1979, volta em definitivo ao Brasil, em 1980, com a Lei da Anistia, já com convites para lecionar no Curso de Pós Graduação em Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e, no ano seguinte, no da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Na PUC/SP deu aulas de 1980 a 1997, até às vésperas de sua morte. Na UNICAMP trabalhou durante dez anos e saiu no início de 1991, em função de sua readmissão na Universidade Federal de Pernambuco como anistiado e respectiva aposentadoria imediata, que aconteceria obrigatoriamente, ao completar 70 anos de idade.

No final de 1988, tendo sido eleita Luiza Erundina como Prefeita Municipal da cidade de São Paulo, Paulo Freire foi convidado para assumir o cargo de Secretário de Educação tendo ali permanecido até o início de 1991, quando se retirou para proferir palestras e cursos no exterior e escrever sobre suas reflexões. Foi, sem dúvida, um dos períodos mais profícuos para a Educação na cidade e para a sua rede de ensino. Nunca se fez tanto, com coerência, competência e alegria, em tão pouco tempo! Até hoje, professores e especialistas de ensino que trabalhavam na rede de ensino, à época, lembram-se do exuberante processo de participação efetiva da comunidade escolar e do inédito processo de formação permanente do magistério que se estabeleceu no período, com professores universitários de várias universidades, se deslocando em toda a cidade, realizando debates em todos os Núcleos Regionais de Educação municipal.

Foi homenageado no carnaval de 1994, por uma escola de samba de São Paulo – a “Leandro de Itaquera” – que fez de sua teoria pedagógica e sua atuação educacional, em especial, de sua atuação a favor da expansão do atendimento e da qualidade da educação de jovens e adultos, tema da escola.

Paulo Freire escreveu mais de 20 livros como único autor e 13 em coautoria, destacando-se que os mesmos foram traduzidos para mais de 15 línguas e são

vendidos em mais de 80 países. O livro “Pedagogia da Autonomia” vendeu mais de um milhão de exemplares. Pode-se afirmar que Paulo Freire é um dos educadores mais lidos do mundo.

3 – A crítica à educação bancária *versus* a educação crítica como prática da liberdade

Freire argumentava que a educação não poderia temer o debate sobre seu contraditório, pois a realidade existente requer ser analisada de forma contínua, considerando sua conjuntura e sua estrutura. A discussão que ocorre numa sala de aula, num auditório, num evento é criadora de conhecimentos e de possibilidades. Fugir dessa discussão é criar uma realidade que não tem base no concreto, ou seja, é criar uma farsa. (FREIRE, 1980, p. 104)

Esse tipo de educação, falseada pelo educador que ensina como detentor maior do conhecimento, que não precisa ser refletido, contestado, analisado, gera, também, um tipo de avaliação da aprendizagem, por meio da qual os alunos são cobrados apenas do que lhes foi dito, sendo típica de uma educação por ele definida como bancária, onde “educa-se para arquivar o que se deposita”. (FREIRE, 1981 [1], p. 38). Esse modelo de educação forja uma consciência bancária, ou seja, aquela que pensa que “quanto mais se dá, mais se sabe” (id. ibidem, p. 38)

Esta concepção de que o educador é o único que detém o conhecimento foi praticamente majoritária até meados do século passado. O educando era visto como um copo vazio que deveria ser preenchido pelo educador. Freire foi um dos que desmistificou essa forma única de pensar e conceber a relação educador – estudante. Ele afirma que

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida (...). A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

(FREIRE, 1985, p. 79)

No entanto, a educação bancária predominou e predomina no mundo. Acirrou-se esse modelo com a globalização neoliberal, num contexto mundial em que os sistemas educacionais em todo o mundo ampliaram a oferta da educação. Muitos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento também universalizaram a educação básica. Dos mais pobres aos mais ricos, são milhões de pessoas passando por sistemas de ensino que isolam de quem estuda as bases do mundo real, da argamassa que sustenta as bases do capitalismo. Sistema econômico este que se espraiou por todos os continentes com a face mais perversa da financeirização: a mercantilização dos direitos sociais e a consequente desvalorização do emprego e do desenvolvimento humano. Ou seja, por coerência a ele, as indústrias são deslocadas para regiões onde as mesmas possam lucrar mais, graças aos baixos salários pagos aos trabalhadores e a pouca garantia de direitos trabalhistas, bem como o convite aos trabalhadores do campo para usufruírem das benesses da cidade, deixando a riqueza da terra para o agronegócio.

O que se mostra e se expande nesse modelo econômico, e que gera o modelo de educação bancária são as vantagens de um mercado que seduz e alimenta sonhos individuais superficiais e egoístas de estudantes que estão em suas salas de aulas, e que desconhecem ideias concepções e fatos que alimentam as lutas cotidianas dos trabalhadores. Desconhecem porque não discutem a realidade social, uma vez que a mesma não faz parte do currículo escolar ou da mídia.

Em sua obra Freire enfatiza esse tipo de educação como burguesa, na qual existem,

Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo (...). A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração, enchê-los de pedaços seus.

(FREIRE, 1970, p. 71)

Para que se entenda essa questão é necessário que se pense o homem e a mulher não enquanto seres isolados, mas enquanto coletivos que precisam de outros

homens e mulheres para sobreviver; que cultivem valores que combatam o individualismo, o egoísmo e que reforcem a solidariedade, a partilha, a comunhão. Quanto mais nos distanciamos dessas ideias, nos alimentando daquelas que nos levam a competir uns com os outros em busca do melhor espaço, do melhor emprego, da melhor qualidade de vida, mais difícil fica termos coragem de mudar. Isto também se aplica aos que sofrem com a exclusão mais violenta. Nesse sentido, é esclarecedor o que diz Freire:

Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro "conteúdo – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem."

(FREIRE, 1985, p.35)

Entretanto, defende esse pensador brasileiro que "o destino do homem (*e da mulher*) deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua educação e ação" (FREIRE, 1981, [1], p. 38). E esse destino, para que se concretize requer uma prática pedagógica que possibilite a esse homem e a essa mulher, desde a mais tenra idade, o exercício do diálogo e da reflexão, só possíveis por meio de outro tipo de educação, por ele definida como libertadora. A educação libertadora

(…) é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento.*"

(FREIRE, 2000, p. 110 – grifos do autor)

Esta reflexão sobre a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é importante porque fortalece o pensamento de que essa educação se insere em uma estratégia global de ação política focando outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes

num mundo capitalista. Para além do horizonte atual pode ser gestada outra realidade que requer lutas permanentes, daí a necessidade de uma educação que nos possibilite inserir no âmbito dessas lutas, parte da aplicação do conhecimento que deveria ser aprendido nas escolas, mas que se não se aprende nelas, não pode deixar de ser feita ou adiada, daí porque Freire considerava que a escola não era a única instituição educadora e formadora.

Para Freire, esse tipo de educação emancipadora é, ao contrário da burguesa, uma educação eminentemente popular. É um tipo de educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo. E essa consciência crítica somente se constrói com um processo educativo de conscientização. É uma educação de "caráter autenticamente reflexivo, que implica em atos permanentes de exposição da realidade", que almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos sujeitos na realidade circundante. (FREIRE, 1970, p. 71) Para ele "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente." (FREIRE, 2000, p. 64)

Para Paulo Freire, o processo de desumanização dos homens é resultado de uma ordem social e econômica injusta, daí porque a pedagogia libertadora faz da opressão e suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos. Esta pedagogia permite e prioriza o reconhecimento crítico da situação, cujo resultado – se bem desenvolvido – trará como resultado seu compromisso com sua "libertação" e com a transformação social. E como somos seres "inconclusos", a busca para sermos "mais" exige uma ação transformadora, em nós mesmos e na sociedade. E este é um problema central que a pedagogia deve enfrentar: os próprios medos dos educandos de se descobrirem, pois isso implica em superar a falsa dicotomia "entre dizer a palavra ou não ter voz, castrados em seu poder de criar e recriar, em seu poder de transformar o mundo". (FREIRE, 1983, p. 39)

Esta é a fundamentação para a famosa expressão freireana de que "ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1970, p. 25), pois a solidariedade exige de quem se solidariza que "assuma" a situação – se coloque no lugar do outro – de quem se solidarizou. Daí a importância e coerência da práxis libertadora, uma vez que a superação da contradição: opressor *versus* oprimido, somente se dará objetivamente pela transformação da situação que gera a opressão. Ou seja, exige ação.

No entanto, é preciso atentar que a realidade é funcionalmente *domesticadora*, razão pela qual a autodesvalorização é uma característica dos oprimidos e libertar-se desta condição exige ação e reflexão – que é o processo de inserção crítica. Por isso, a pedagogia do oprimido significa a pedagogia dos homens que se empenham na luta por sua libertação.

O conhecimento passa, assim, a ser construído na relação das pessoas entre si e com o mundo. Elas aprendem a partir do que vivenciam no mundo circundante. Privado da escolaridade, o ser humano não abdica de sua condição de produtor de conhecimentos. É nesse sentido que Freire não considera a escola como a única produtora de conhecimentos, o que não significa uma desvalorização da escola, mas apenas a desmistificação da mesma, enquanto única produtora e estimuladora de conhecimento e de produção cultural. Essa teoria freireana proposta há mais de 50 anos, atualmente, é pauta de discussões e fundamenta a elaboração de políticas educacionais em vários países do mundo.

4 – A defesa da educação como ato dialógico

Freire defendeu, na contramão da educação verticalizada, uma relação horizontal em todos os espaços de construção de conhecimento argumentando que, na relação autoritária, as pessoas são convidadas a obedecer e não a pensar; são convidadas a transferir a responsabilidade para outras pessoas que dão as ordens e que supostamente possuem o conhecimento que justificaria essa ordem. De fato, a relação autoritária é antipedagógica e antidemocrática. Em primeiro lugar, porque impossibilita o diálogo, condição importante para que ocorra a construção de um novo saber a partir de diferentes saberes e pontos de vista existentes e divergentes. Em segundo lugar, porque a relação vertical, que é autoritária, faz de uns, sujeitos e de outros, objetos, na construção da história.

Argumenta ainda que a atitude autoritária está profundamente enraizada no educador pela sua própria formação e expectativa de ação profissional. Dessa forma, é necessário não só o conhecimento da importância do diálogo e da horizontalidade do discurso para construção de uma prática democrática e emancipadora em sala de aula, mas também aprender a superar a postura autoritária, fruto de um processo formativo não democrático, que dificulta a própria superação do autoritarismo. Não basta o educador dizer que mudou, ele tem que exercitar posturas e procedimentos mais democráticos, também, mas não somente nas salas de aula, mas em todos os espaços em que estiver: na casa, no trabalho, na rua, nas associações, nos movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos. É esse

exercício que poderá possibilitar a mudança de comportamento facilitando o exercício do diálogo.

“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

(FREIRE, 1985, p.43)

E é esse diálogo na prática da Educação Libertadora que possibilitará a dodisciência, que decorre do ato dialógico de educar. O encontro da docência com a discência, ampliado com o conhecimento existente no entorno é que precisa ser investigado, apreendido. Freire aponta que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” Essa reflexão explicita que não tem fundamento as críticas que lhe foram feitas por certos setores acadêmicos, de que Paulo Freire apenas reforçava o conhecimento existente no repertório do educando, sem se preocupar com a ampliação desse conteúdo. Segundo ele, a dodisciência (docência-discência) e a pesquisa, indicotomizáveis, são práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2000, p. 31)

Quando Freire fala em valorização do conhecimento do educando, não está dizendo que esse educando deve permanecer com o conhecimento que já tem e nada mais deve ser apreendido. Ou que se possa ensinar sem “conteúdos”. Caso isso fosse verdadeiro, não seria necessária a defesa da importância da escolarização das camadas da população, marginalizadas dos bancos escolares, pelas quais ele tanto fez e se empenhou pela sua inclusão. O que ele criticava era a educação tratar de conteúdos descontextualizados, conteúdos “em si”, sem sentido para os alunos, transmitidos de forma linear e tendo como pressuposto que a quantidade de conteúdos é que definia a qualidade da aprendizagem.

A dodisciência é o conceito que expressa a relação mútua e inseparável entre educador e educando no processo de ensinar-aprender. Nos processos educativos sempre há dodiscentes – educador/educando – sujeitos do processo ensino-aprendizagem. (FREIRE, 2000, p. 31). Com a afirmação de que o conhecimento do desconhecido ocorre a partir do já conhecido, Freire defendia que só se pode

compreender o novo a partir daquilo que já se conhece e, de preferência, mediante a dodisciência, um dos conceitos mais inovadores criados por ele, síntese de sua práxis educativa.

5 – Problematização e interdisciplinaridade no ato educativo

Problematização e interdisciplinaridade (alguns destacam apenas como tema gerador) são dois pilares do pensamento metodológico de Freire. Os conhecimentos dos educandos são ponto de partida, mas é o conteúdo ampliado que deve ser problematizado. Ele constitui o meio para chegar a um processo de emancipação pelo conhecimento construído. O educador não precisa negar as diferenças do conhecimento existente entre o que ele detém, enquanto profissional qualificado e habilitado para exercer sua profissão e aquele que o educando leva para o ambiente de aprendizagem. Pelo contrário, consciente destas diferenças, deve trabalhar para que as mesmas não se transformem em limites de aprendizagem, mas em "conteúdos referências", degraus importantes para novas sínteses resultantes do diálogo contínuo. Freire enfatizava que Não há saber *mais* ou saber *menos.* Há saberes diferentes. (FREIRE, 1985, p. 49)

Essa é a relação amorosa que não significa meramente que um irá aprender do outro, mas, significa que o conhecimento de um estimulará a criação do conhecimento do outro. "O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (...) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la". (FREIRE, 1985, p. 52)

Apesar de essa reflexão ser condição importante em uma prática libertadora para a compreensão de que conteúdos trabalhar e de como trabalhá-los, não se pode limitar a educação a apenas o conteúdo significativo para o educando e à postura democrática do educador, mas também à forma como este poderá articular conteúdos e instigar novas construções. Por essa razão, Freire insistia na interdisciplinaridade como estratégia para se relacionar os diferentes conteúdos, visando a que acontecesse um processo de aprendizagem construtivo, uma vez que o próprio conhecimento é, por definição, interdisciplinar.

No entanto, é comum encontrar essa proposta de interdisciplinaridade restrita a uma forma simplificada, conhecida como tema gerador, pois a interdisciplinaridade exige uma organização escolar e uma formação de professores que possibilitem e estimulem o planejamento de temas contextualizados, por meio dos quais se

podem organizar todos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

A interdisciplinaridade em Freire não nasce do acaso, mas da importância que dava para a necessidade de se entender a totalidade em que se vive, ou seja, o mundo circundante, com todas suas variáveis e possibilidades. E dessa totalidade permanecer integrada durante os estudos e reflexões, isso porque, apesar de cada homem e mulher se dedicar a questões específicas em sua vida profissional, na busca por satisfazerem suas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética estabelecem as mais diversas relações com os conteúdos existentes.

A sociedade para Freire é um todo com especificidades e não, simplesmente, fragmentos que se juntam. A sua fragmentação, presente nas diferentes disciplinas tem intenção desmobilizadora e por isso é a concepção predominante em nossa sociedade expressando as formas dominantes de relações sociais: fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. A fragmentação dos conteúdos reduz a concepção de história, de realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como interesses universais e válidos para todos. Não por acaso, as disciplinas português e matemática adquiriram prioridade absoluta nos currículos brasileiros, e o objetivo maior da escola, o ensinar a ler, escrever e contar.

A própria avaliação da qualidade da educação vem atrelada, atualmente, aos resultados obtidos pelos alunos em testes nacionais de múltipla escolha, elaborados por grupo de “especialistas”, que definem previamente o que é importante ensinar a todos, em qualquer local do país e o que é desnecessário ou periférico do saber fundamental. Definem, também, quando e de que forma esta transmissão deve ser feita para garantir a avaliação do desempenho e da dedicação dos professores neste processo.

Mas, uma prática interdisciplinar precisa enfrentar os limites e obstáculos gerados pela fragmentação do saber, decorrente da organização estanque dos conteúdos e da descontextualização dos mesmos. Na interdisciplinaridade, as disciplinas escolares devem interagir, estabelecer relações entre si, em um processo unitário, que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. A totalidade do conhecimento a partir de uma temática específica vai se estendendo à medida que essa temática é problematizada em suas diversas possibilidades. Nesse sentido, a problematização “(...) é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato (...)”. (FREIRE, 1981 [1], p.83)

A complexidade para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar situa-se de um lado, na predominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador; e de outro, nas condições de trabalho a que o professor está submetido. A especialização na formação e o pragmatismo e ativismo que imperam no trabalho pedagógico, bem como suas condições de trabalho e de jornada escolar constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e em forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar.

O exercício da prática interdisciplinar requer um educador crítico, que questione o saber arbitrário pronto, desvinculado da realidade; que saiba estabelecer relações do conteúdo trabalhado com outras áreas de conhecimento e que mantenha uma prática de pesquisa e de sistematização de conceitos e reflexões. Para isso, precisa ter tempo para planejar seu trabalho e depois, junto aos seus colegas – daí a necessidade de uma jornada de trabalho que incorpore os diferentes momentos do fazer pedagógico: o planejamento, a execução e a avaliação, de forma coletiva, do que foi feito – e receber um salário que lhe permita se dedicar exclusivamente à função docente e, preferencialmente, numa escola só.

Por isso é que para Paulo Freire a formação docente constitui um exercício de criticidade permanente, onde a curiosidade ingênua se transforme em curiosidade epistemológica. Ou seja, também o processo de aprendizagem precisa gerar curiosidade no professor, pois é ele que garante o processo permanente de formação e pesquisa.

Neste processo, Paulo Freire enfatizava a importância do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição; para ele, a formação exclusivamente intelectualizada do professor e da professora, a quem vem sendo exigido, cada vez mais, competência técnica e conteudista, em cada uma das disciplinas dos currículos escolares, vem afastando estes educadores de qualquer atenção ou pressuposto pedagógico que tenha nas emoções, na afetividade, na formação de valores e na sensibilidade, a sua fundamentação.

Insistia que os professores lembrassem que, além da cabeça, existia o corpo e, em especial, os intestinos e o coração, por onde passam as emoções, e que vários órgãos influenciavam o processo de ensino-aprendizagem, não só o cérebro.

Para ele, as relações interpessoais de educador-educando são indissociáveis do processo de aprendizagem, na sua dupla direção. O mesmo se dando com a intuição – ou adivinhação – pois, para ele, se o ato de conhecer não é só fruto da

adivinhação, ao mesmo tempo “ele tem muito a ver com isso”. Paulo Freire insistia que “O importante é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.”

Este é o processo que garantiria ao professor sua formação permanente, admitida sua incompletude e sua curiosidade epistemológica, pois é (…) na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (FREIRE, 2000, p.64)

“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. (FREIRE, 1986, p.32). Não foi outra a razão porque considerava a prática docente como um ensaio ético e estético, que traduzia o compromisso social do comprometimento conjunto, da coerência em sala de aula e para com a transformação social. Esta era “a boniteza de estar no mundo, com o mundo e com os outros.”

(FREIRE, 1970, p. 54)

6 – A organização do ensino fundamental por Ciclos

Esta concepção de interdisciplinaridade levou Paulo Freire, quando Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, a propor a organização do ensino fundamental (EF) – naquele momento histórico, de oito anos de duração – em três ciclos: ciclo inicial (os três primeiros anos do EF); ciclo intermediário (os 4º, 5º e 6º anos do EF) e ciclo final (os 7º e 8º anos), pela via da interdisciplinaridade.

Esta organização do ensino fundamental inteiro por ciclos foi a primeira experiência pedagógica deste tipo realizada no Brasil e pretendia superar, de um lado, a experiência do Ciclo Básico, que se resumia na aglutinação da 1ª e da 2ª série do EF, com passagem automática entre elas, ou seja, sem retenção dos alunos e, de outro, superar a histórica dicotomia entre o ensino primário (professores polivalentes) *versus* o ensino secundário (professores especialistas), que não se “conversavam” mesmo funcionando no mesmo prédio escolar. Esta foi uma experiência do início dos anos 80 do século passado, em vigência no estado de São Paulo e vários outros estados brasileiros, que procurava superar a altíssima reprovação de crianças do 1º para o 2º ano escolar, sob a alegação que eles não

estavam alfabetizados.

A experiência na Gestão Paulo Freire iniciou-se com uma pesquisa de opinião entre professores, alunos, funcionários, pais e mães, onde se solicitava a todos, manifestações sobre: 1) que escola eles queriam ter; 2) o que a escola deles tinha, ou fazia, que eles gostavam; 3) e o que eles queriam mudar na sua escola. A partir daí, as escolas elaboravam pequenos ou ousados projetos – chamados Projeto Político Pedagógico – onde propunham as modificações e a infraestrutura que precisavam para fazer acontecer a "nova" escola. Cerca de 90 escolas de EF, dentre as 500 existentes propuseram um pequeno projeto no momento inicial.

Foi identificada, no entanto, uma reivindicação comum: a necessidade de formação dos e das professoras para trabalhar com projetos, e, portanto, incorporar a interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Já não se fazia mais estudos do meio – comum nos anos 1960 – nem se conhecia a proposta de palavras e temas geradores para o processo educacional.

Foi realizado, assim, um amplo processo de formação de professores e especialistas nestas questões, que geraram a vontade em muitas escolas de se avançar nesta experimentação: abolir a seriação tradicional. Inúmeras reuniões foram realizadas e chegou-se – por meio de votação que envolveu os diferentes representantes dos segmentos da escola – à definição dos três ciclos, atentando-se para uma modificação, na época, considerada fundamental: romper a dicotomia escola primária x escola secundária. Pretendia-se viabilizar uma organização escolar que tivesse como pressuposto a reunião necessária de professores polivalentes (os que possuíam Cursos de Formação de Professores em nível médio e atuavam no conjunto das disciplinas de 1ª a 4ª séries) com professores especialistas (que possuíam formação em Curso de Licenciatura, em nível superior, e atuavam, por disciplina, de 5ª a 8ª séries) no cotidiano escolar.

Disputavam-se duas concepções fundamentais para que esta nova organização escolar fosse viável pedagogicamente: 1ª) que todos os professores e professoras acreditassem que todos os alunos e alunas tinham o direito de aprender, e que eles sempre aprendiam e ensinavam alguma coisa e que a educação enquanto um ato político e, portanto, de opção de cada um e que o direito social de educação se realizava na escola, por meio da função mediatizadora dos professores; 2ª) que era por meio desse compromisso político com a cidadania de cada brasileiro e brasileira que se buscariam e se gerariam as alternativas pedagógico-educacionais que viabilizassem uma ação técnica competente.

Sem a convicção destes pressupostos por um grande número dos envolvidos teria sido impossível avançar na ousadia desta nova concepção educacional. No entanto, foi a partir da adesão cada vez maior do número de escolas, que se iniciou um interessante e intensivo processo de debates entre os segmentos envolvidos, incluídos aí professores colaboradores da USP, UNICAMP, UNESP e PUC/SP, com o objetivo de se estabelecer uma proposta comum à rede municipal de São Paulo.

Não restam dúvidas de que a possibilidade de superar a seriação tradicional, admitindo-se a diversidade real de cada turma de alunos, em cada uma das escolas, com avanços pedagógicos diferenciados foi o que alavancou a adesão das escolas. Os professores não precisariam mais “mentir” sobre os conteúdos que tinham conseguido trabalhar em suas salas de aula, em cada um dos períodos letivos. Nem precisavam planejar um novo ano letivo sem que conceitos básicos tivessem sido estudados no semestre ou no ano anterior. Eles poderiam retomá-los no semestre seguinte e assim, respeitar o ritmo de cada aluno, de cada turma. Reorganizavam-se os planejamentos, assim, de acordo com a realidade de cada grupo ou classe.

Conseguiu-se elaborar, então, a partir de processo democrático, discussão das experiências que as escolas das diferentes regiões da cidade vinham desenvolvendo e a partir desta prática desenvolvida, propor as melhores alternativas para mantê-las em funcionamento, chegando-se à proposta de um Regimento Comum das escolas municipais de São Paulo.

Como o município não possuía, ainda, um Estatuto do Magistério que dispusesse sobre os novos parâmetros e valores da educação pública paulista, criou-se Comissão, com participação dos sindicatos, para a elaboração de Projeto de Lei que traduzisse as conquistas e viabilizasse as atividades do magistério dentro desta lógica inovadora e democrática. Assim, foi aprovada a Lei nº 11.229/92 – única Lei proposta pelo Executivo que foi aprovada por unanimidade dos Partidos na Câmara Municipal de São Paulo no período – e que estabeleceu o Estatuto do Magistério da rede municipal de ensino, reconhecido como um dos mais avançados documentos sobre o tema no Brasil.

Apesar de reconhecer que tal proposta pedagógica “revolucionava” a forma tradicional do ensino e da organização escolar, o Conselho Estadual de Educação, à época, autorizou por somente um ano (1992/1993) a referida experiência. Sucedeu a Gestão Luiza Erundina, Paulo Maluf, que logo procurou desmontá-la, dificultando para as escolas as condições para realizá-la.

7. A gestão democrática no Governo Freire/Erundina

É importante enfatizar que o Governo Luiza Erundina e o Partido dos Trabalhadores (PT), naquele momento histórico, tinham a gestão democrática como marca e razão de seu Governo. Paulo Freire, na Educação, radicalizava este conceito ao afirmar que a possibilidade de uma nova qualidade de ensino – a qualidade social da educação – só seria gestada na medida em que a gestão democrática fosse o seu pilar e fundamento.

Coerente com este princípio, Paulo Freire não tomou decisões enquanto Dirigente, unilateralmente, mas pacientemente o fez a partir da discussão com sua equipe, com sua rede de ensino, com seus colegas de governo. Nem mesmo a possibilidade de ditar decisões, via Diário Oficial do Município (DOM), o tentou, como comumente acontece com dirigentes, especialmente os que sabem o que querem e como fazer acontecer.

É verdade que no DOM de 1º de janeiro de 1989, dia da posse da Prefeita e de seus Secretários Municipais o mesmo publicou a recomposição da legislação e das propostas curriculares elaboradas na Gestão Mario Covas (1983/85), consideradas democráticas e/ou elaboradas de forma colaborativa com a rede de ensino e que a Gestão autoritária de Janio Quadros (1986/88) havia desconsiderado ou revogado.

Nos primeiros dias de governo, três ações de grande repercussão democrática foram iniciadas: 1) a consulta à rede sobre que escolas queriam e suas avaliações das que existiam, ação esta já mencionada; 2) o incentivo para a criação de Conselhos de Escola, com caráter deliberativo e ampla participação dos diferentes segmentos da escola, utilizando para isso, um vídeo interessante, de nome com duplo sentido: “Aceita um Conselho?”; c) criação da Comissão para elaboração do Estatuto do Magistério, com a participação dos sindicatos e que tinha o compromisso de consultar toda a rede neste processo de elaboração do Projeto de Lei, especialmente as questões polêmicas como a eleição de diretores de escola, defendida pela Gestão e que tinha a rede e os sindicatos com posição contrária.

Foi iniciada, também, uma proposta de reforma administrativa dos órgãos centrais, alterando-se a função e o nome das antigas “Delegacias de Ensino (DEs)” para “Núcleos de Ação Educativa (NAEs)”, propondo-se uma efetiva descentralização da ação educativa, em cada região da cidade. Transferiu-se a Assessoria Técnica de Planejamento da Divisão de Orientação Técnica para o Gabinete da Secretaria, possibilitando um acompanhamento e controle dos recursos constitucionais

destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, que nesta Gestão correspondia a 30% dos impostos e transferências. Reformularam-se os papéis e a dinâmica da Superintendência do Ensino Municipal (SUPEME), passando a denominar-se Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE), e viabilizando que os NAEs e as escolas, em curto prazo, recebessem algum recurso orçamentário para dar conta de suas necessidades emergenciais, sem depender tanto dos órgãos centrais.

Uma situação especial deste Governo foi a necessidade de elaboração da sua Constituição Municipal, que implicou na discussão da Lei Orgânica do Município, a primeira discutida pelos munícipes, e que contou com uma ampla proposta do Executivo, à luz da recém aprovada Constituição Federal de 1988, que, dentre outros aspectos, havia municipalizado o atendimento das políticas sociais. A proposta para a Educação municipal pode ser encaminhada – e algumas vezes copiadas para mais de 300 municípios.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação estabeleceu-se, de imediato, colegiados centrais e intermediários onde as decisões da Secretaria eram discutidas de forma coletiva sempre. O mesmo acontecia em nível regional.

Em relação às escolas, a decisão sobre a participação popular por meio dos Conselhos de escola foi convencendo as escolas a abrirem suas dependências nos finais de semana, o que possibilitou, em certa medida, a superação da conhecida ausência de acompanhamento, por parte de pais e responsáveis, dos avanços educacionais de seus filhos e filhas. Eles passaram, de maneira geral, a participar mais das atividades da escola e até de decidirem o que podia e o que não podia acontecer nas escolas.

Em avaliação realizada sobre o resultado desta decisão de ter mais perto de si a comunidade foi destacada a importância de introdução na rotina escolar da discussão das Normas de Convivência com os alunos, bem como o estímulo para a criação de grêmios estudantis, envolvendo alunos e alunas desde o 1º ano do ensino fundamental. Nas discussões sobre o Regimento Comum das escolas a participação de alunos foi significativa.

Instalados e em funcionamento, os Conselhos de Escolas, já no segundo ano de governo, apresentaram uma nova necessidade que se impôs: a criação de Conselhos Regionais de Conselhos de Escolas, então chamados de CRECEs, para garantir e viabilizar uma ampla participação de pais e mães na definição das

políticas educacionais da Cidade, respeitadas as suas realidades regionais desta cidade de onze milhões de habitantes.

Estes exemplos consubstanciam a concepção freireana de gestão democrática: não só a constituição de Conselhos centrais, mas, a convicção de que a gestão democrática começa em cada uma das salas de aula, na medida em que os e as professoras acreditem na sua tarefa de mediação do conhecimento na construção de sujeitos históricos. Na medida em que, de fato, e no cotidiano, o diálogo seja a opção metodológica do aprender a ser e a aprender.

8. Algumas reflexões inconclusas

É importante, ainda, destacar que Paulo Freire escolheu um campo para experimentar suas ideias – a educação de jovens e adultos – onde tão abrangentemente seu pensamento foi aplicado, mas não as limitou a esse campo. Isso implica dizer que seu pensamento é atual para a realidade educacional, desde a educação infantil, onde aprendemos com o diálogo amoroso de um educador de creche a brincar, falar, ouvir, criar, se manifestar como pessoa, com desejos e opiniões, até o mais alto nível de escolarização, a pós-graduação, onde suas categorias são utilizadas para a análise de dados na pesquisa científica comprometida com a leitura e a transformação do mundo pesquisado.

Resta mencionar três importantes categorias de análise adotadas por Freire ainda não analisadas, mas que são fundamentais para se compreender as bases de seu arcabouço científico: a acomodação, a abstração e a admiração (ad-mirar).

Para Freire, até “a acomodação exige uma dose mínima de criticidade. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo (...), como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática”. (FREIRE, 1983, p.82). Pela consciência ingênua, os indivíduos veem a realidade dos fatos como algo estático, já feito e estabelecido. E por isso ele se cala. Pode perceber os fenômenos, mas não se coloca à distância para julgá-los e por isto se considera livre para entendê-los conforme melhor lhe parecer e assim sobrepor-se à realidade. E esta ingenuidade, se não superada, pode levar à irracionalidade, ao ajustamento e à acomodação. que, não podendo

A abstração, ao contrário, “é a operação pela qual o sujeito, num ato verdadeiramente cognoscente, como que retira o fato, o dado concreto do contexto real onde se dá e, no contexto teórico, submete-o à sua ad-miração”. (FREIRE,

2001, p.44)

Ad-mirar é o que todo pesquisador necessita fazer em relação ao seu objeto de pesquisa. Ad-mirar

“a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-lo, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos perceptíveis”.

(FREIRE, 1985, p.31)

Contudo voltar-se para a realidade, esse conteúdo interdisciplinar que precisa ser problematizado para uma educação libertadora dos oprimidos “significa ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de ‘dentro’ e, desde o ‘interior’, separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação e da realidade que não condiciona...”. (FREIRE, 1985, p. 60)

Não é por acaso, portanto, que uma das frases mais conhecidas do pensamento de Paulo Freire é “o mundo não é, está sendo”, traduzindo a certeza e a importância da mudança da história a todo o momento para que a utopia do inédito viável esteja cada dia mais próximo.

Por isso Paulo Freire nos alertava:

“A proclamada morte da História que significa em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Daí porque a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante.”

(FREIRE, 2000, p.130)

Bibliografia Consultada

FREIRE, Ana Maria (Nita) Araujo. Paulo Freire: uma História de Vida, Indaiatuba, Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Educação e Mudança, Paz e Terra, Rio, 1981 (1)

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (2).

_____. Conscientização. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ _.Medo e ousadia. Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da Autonomia, Paz e Terra, São Paulo, 2000, 15ª ed.

_____. Pedagogia dos Sonhos Possíveis, São Paulo, UNESP, 2001.

Notas

[1] Professora da Faculdade de Educação da USP

[2] Doutora pela Faculdade de Educação da USP

Paulo freire : por una teoría y una práxis transformadora

Lisete Regina Gomes Arelaro [1]; Maria Regina Martins Cabral [2]

Traducción: Loris Viviani

1- Introducción

Este texto trata sobre la actualidad, la originalidad del pensamiento de Paulo Freire y su teoría del conocimiento frente a las perspectivas actuales de la educación y, especialmente, la respuesta a las cuestiones del aprendizaje y de las intencionalidades de la educación a lo largo de toda su acción-reflexión-acción en la educación brasileña y mundial. Entre todos estos aspectos, destacamos de su teoría: la crítica a la educación bancaria; la educación crítica como práctica de la libertad; la defensa de la educación como acto dialógico; la problematización y la interdisciplinariedad del acto educativo y la noción de una ciencia abierta a las necesidades populares.

El pensamiento de Freire presenta un amplio acervo teórico, reflexiones que apuntan hacia la importancia de una educación que inicie de las necesidades populares como práctica de la libertad y de la emancipación de las personas y no desde categorías abstractas. Para él, la educación requiere, permanentemente: a) el cultivo de la curiosidad; b) las prácticas horizontales mediadas por el diálogo; c) los actos de lectura del mundo; d) la problematización de este mundo; e) la ampliación del conocimiento poseído sobre el mundo problematizado; f) la interconexión de los contenidos aprendidos; g) la acción de compartir el mundo conocido a partir de los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento.

Freire tuvo una gran importancia en el campo de la educación crítica, con la defensa de una educación que valorizara el conocimiento de las personas más pobres, menos escolarizadas y con menor acceso a bienes y servicios. Al mismo tiempo, defendía la expansión de este saber, de la misma medida en que permitiera al educando no sólo conocer el mundo sino trasformarlo. Por estas posiciones siempre tuvo aliados y adversarios.

En los últimos diez años, con el encarnizamiento de la crisis del capitalismo en los

países considerados desarrollados, sus ideas ganaron más fuerzas en la medida en que las críticas a la educación neoliberal y al ambiente educativo de la globalización necesitaron una educación que planteara posibilidades de enfrentamiento, no sólo como soluciones para problemas individuales, sino como construcción de posibilidades colectivas.

El discurso neoliberal, por un lado, corrobora la construcción de un conocimiento que uniforma los saberes y la "comodidad" individualista de las personas y, por el otro, requiere una tipología de conocimiento diferente que sustente y fundamente la concentración de la renta como un hecho natural y que alimente problemas sociales como el desempleo, el hambre, la baja calidad de la vida de gran parte de la población mundial y, en la actualidad, también en los países más ricos.

Parte de la reflexión de este texto trata de las consecuencias que la aplicación de las ideas pedagógicas de Paulo Freire tuvieron, están teniendo y podrían tener en la práctica, no sólo en términos de contenidos, actitudes y métodos que apuntan a la necesidad de repensar la escuela, el aula, un nuevo sistema educativo, un nuevo currículo, una nueva pedagogía, considerando las nuevas necesidades del actual escenario mundial, sino también de la forma en la que se analizan las investigaciones en el área educativa. No se puede perder de vista el hecho de que Freire elaboró categorías importantes para estas análisis, en especial, su teoría epistemológica sobre el diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2 – Algunas notas biográficas sobre el Profesor Paulo Freire

Intelectual, tildado de "educador popular", es el profesor brasileño más conocido en el mundo. Fue el creador de una teoría epistemológica del aprendizaje que gran parte de las publicaciones denominan "método Paulo Freire", es también el ciudadano brasileño más condecorado del país. Le otorgaron 40 títulos de Doctor Honoris Causa, 34 de éstos en vida; más otros 5 de alto grado académico y más de 150 títulos honoríficos y/o medallas.

Paulo Reglus Neves Freire nació en la ciudad de Recife, en Pernambuco, el día 19 de septiembre de 1921 y murió en la ciudad de São Paulo/SP, el día 2 de mayo de 1997, a los 75 años de edad. De pequeño escribía palabras con palitos, en el piso del patio trasero de su casa, en el barrio de Casa Amarela y por eso, cuando fue a la escuela primaria, ya sabía leer y escribir. A los 10 años, se mudó a Jaboatão donde vivió años duros de dificultades económicas y experimentó el hambre. A los 13 años perdió el padre. Soñaba con ser profesor de portugués y cantante (Freire, Ana Maria

– p.47). Cursó la escuela secundaria en el Colegio Osvaldo Cruz, en Recife, escuela que pertenecía a los padres de Nita Freire, su segunda esposa, adonde, además, dio clases de portugués.

Cursó la Facultad de Derecho, ya que en esa época, en Pernambuco, no había cursos de formación para profesores de cursos “secundarios” – como se llamaban entonces los años finales de la enseñanza primaria y la enseñanza media. No ejerció nunca la profesión, ya que desde 1941 dio clases de portugués en el Colegio Osvaldo Cruz y clases particulares “a quienes no aprendían la lengua materna”. En seguida fue admitido en el Sector de la Educación y Cultura del Servicio Social de Industria (SESI), donde entró en contacto con trabajadores de baja o ninguna escolaridad, que seguían las escuelas del SESI y comenzó a dedicarse, de forma sistemática, a las teorías de la educación de jóvenes y adultos.

En sus comunicados a las escuelas, ya se dirigía a las profesoras solicitando que clases y reuniones no fuesen conferencias sino debates. Aconsejaba que, cuando se convocaran los padres, las reuniones se dieran en formas de “círculos” de padres y profesoras y que, en las escuelas, la formación de las profesoras, debería comprender todo el grupo y no sólo los alumnos que tuviesen “problemas” en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que los alumnos necesitaban de motivación y de contenidos significativos para querer estudiar.

En 1952 fue nominado profesor catedrático de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes, una de las facultades que componen la Universidad de Recife, hoy, Universidad Federal de Pernambuco. En 1959, pasó a dar clases de la misma disciplina en la Facultad de Filosofía, Ciencia y Letras de la misma Universidad, habiéndose vuelto Profesor Libre Docente, por concurso público, en 1961.

Su “método de alfabetización”, nada ortodoxo, realizado a través de los Círculos de Cultura, despertó gran interés a nivel nacional y latinoamericano, por su potencial innovador en la concepción de la educación y en las tradiciones de las rutinas pedagógicas. Se basaba en el estudio de las comunidades, para generar “palabras claves”, que deberían ser trabajadas en las clases y que, potencialmente, llevarían a una ampliación de la visión del mundo de los alumnos y, consecuentemente, si se realizaban bien los análisis de la realidad, podrían transformarse en un proceso concientizador de su condición de sumisión y explotación y pasarían a mantenerse, a este nuevo nivel, comprometidos con la transformación de la sociedad. Era una concepción revolucionaria de la educación.

El inicio de los años ’60 del siglo XX fue muy estimulante en términos de movilizaciones populares y sociales que miraban hacia la garantía de nuevos derechos sociales – educación, salud, cultura, trabajo, seguridad social – fruto de las concepciones de la época, y que buscaban crear nuevas estrategias de desarrollo autónomo para el país – llamado desarrollismo nacional – y donde la educación desempeñaba un papel central en el nuevo proceso de industrialización. Esto conllevaba una nueva concepción de desarrollo y de un nuevo trabajador, alineado con una visión de un mundo más moderno, más técnico, más informado, lo que exigía también una mayor escolaridad.

En 1963, con el gobierno de Jango Goulart, Paulo Freire es invitado por el Ministro de Educación Paulo de Tarso Santos para coordinar el Programa Nacional de alfabetización (PNA), que tenía como objetivo alfabetizar, politizando, cinco millones de brasileños.

La exitosa experiencia, en la ciudad de Angicos, en Rio Grande do Norte, que cumplió 50 años en 2013, contó con 380 alumnos matriculados de los cuales 300 se alfabetizaron en un plazo corto. Se observe que los niveles de evasión/desaprobación – expulsión, como la denominaba Paulo Freire – de los alumnos de los cursos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), se atestan hoy, en Brasil, al 50% del total de los matriculados.

A raíz del papel jugado en esta medida en el área educativa fue considerado “subversivo” por los dirigentes del golpe civil-militar de 1964 y preso en Recife. En octubre de 1964 se exilió en Bolivia, que sufrió, poco después de su llegada, un golpe militar. Paulo Freire siguió, entonces, hacia Chile, país donde se quedó por casi cinco años, trabajando en la educación de jóvenes y adultos, en varias entidades y órganos y con una gran producción intelectual. Es allí donde escribió el libro que le dio proyección, “Pedagogía del Oprimido”, así como “¿Extensión o comunicación?”, que traza una estimulante concepción del papel de la extensión en el proceso de la formación de las personas y publicó su tesis de doctoramiento defendida en Brasil, con el título de “Educación como práctica de la libertad”.

De Chile salió hacia Estados Unidos, para enseñar en la Universidad de Harvard, con un contrato de un año y, en seguida, siguió la invitación del Consejo Mundial de las Iglesias (CMI) que le propuso trabajar en diferentes lugares que precisasen de su presencia para enfrentar el desafío de la democratización de la educación, por ejemplo: India y África. Freire quedó encantado con tener el mundo como sujeto y objeto de estudio y aceptó.

Esta fue la razón por la que Paulo Freire se trasladó a Suiza, en Ginebra, sede de la CMI. Allí vivió y trabajó en muchos países desde febrero de 1970 hasta junio de 1980. En 1971, con un grupo de brasileños creó el Instituto de Acción Social (IDAC) para seguir con los estudios que venía haciendo en Brasil antes del golpe de 1964. Esto generó invitaciones para trabajar en Zambia, Tanzania, Guinea Bissau, Cabo Verde, São Tomé y Príncipe y en Angola, entre otros países africanos. También dio clases en la Universidad de Ginebra.

El retorno a su país, que le fue negado en 1979, llegó en 1980 con la Ley de Amnistía, aceptando las invitaciones para enseñar en el curso de Postgrado en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP) y, el año siguiente, en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP).

Trabajó en la PUC/SP de 1980 hasta 1997, hasta casi las vísperas de su muerte. En la UNICAMP trabajó a lo largo de diez años y salió a inicios de 1991, a causa de su re-admisión en la Universidad Federal de Pernambuco como amnistiado y retiro inmediato, que ocurriría de forma obligatoria, al cumplir los 70 años de edad.

A finales de 1988, a raíz de la elección de Luiza Erundina como Prefecta Municipal de la ciudad de São Paulo, Paulo Freire fue invitado a hacerse con el cargo de Secretario de la Educación que conservó hasta el comienzo de 1991, cuando se retiró para dar conferencias y cursos al extranjero y escribir a partir de sus reflexiones. Fue, sin duda, uno de los periodos más proficuos para la educación en la ciudad y para su red de enseñanza. Nunca se hizo tanto, con coherencia, competencia y alegría, en tan poco tiempo! Hasta hoy, profesores y especialistas de la enseñanza que trabajaron con él, recuerdan el exuberante proceso de participación efectiva de la comunidad escolar y del inédito proceso de formación permanente del magisterio que se estableció en ese periodo, con profesores de varias universidades movilizándose por toda la ciudad y realizando debates en todos los Núcleos Regionales de la Educación Municipal.

Fue homenajeado en el carnaval de 1994, por una escuela de samba de São Paulo – la “Leandro de Itaquera” – que hizo, de su teoría pedagógica y de su acción educativa, y en especial, de su acción a favor de la expansión del atendimiento y de la calidad de la educación de jóvenes y adultos, el tema de su escuela.

Paulo Freire escribió más de 20 libros como único autor y 13 en co-autoría, los cuales fueron traducidos en más de 15 idiomas y vendidos en más de 80 países. El libro “Pedagogía de la Autonomía” vendió más de un millón de copias. Se puede

afirmar que Paulo Freire es uno de los educadores más leídos al mundo.

3 – La crítica a la educación bancaria versus la educación crítica como práctica de la libertad

Freire decía que la educación no debería temer el debate sobre sus contradicciones, ya que la realidad existente requiere un análisis continuo que considere su conjuntura y estructura. La discusión que se realiza en un aula, en un auditorio y en un evento es creadora de conocimientos y posibilidades. Escapar de esa discusión equivaldría a la creación de una realidad que no tiene fundamentos en lo concreto, o sea, una farsa (Freire, 1980, p. 104).

Esta tipología de educación, falseada por el educador que enseña desde la posesión de un conocimiento, que no precisa ser pensado, contestado, analizado, genera, también, una tipología de evaluación del aprendizaje, que considera exclusivamente lo trasmitido a los alumnos, típica de una educación que él definía como bancaria, donde “se educa para archivar lo que es depositado” (Freire, 1981[1], p. 38). Este modelo de educación forja una conciencia bancaria, o sea, aquella que piensa que “cuanto más se da, más se sabe” (id. ibidem, p. 38).

La concepción que individúa el educador como el único detenedor del conocimiento fue prácticamente mayoritaria hasta la mitad del siglo pasado. El educando era visto como un vaso vacío que debía ser rellenado por el educador. Freire fue uno de los que desmitificó esa forma de pensamiento único y de concebir la relación educador-estudiante.

Si el educador es el que sabe, si los educandos son los que no saben nada, depende del primero dar, entregar, llevar, trasmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser experiencia vivida para ser experiencia narrada o trasmitida […]. La educación que se impone a los que verdaderamente se comprometen con la liberación no puede fundarse en la concepción de los hombres como vasos a los que el mundo echa los contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente compartimentada, sino en hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia proyectada en el mundo.

(Freire, 1985, p. 79)

Mientras, la educación bancaria predominó y predomina en el mundo. Estimulada por el modelo de la globalización neoliberal, en un contexto mundial donde los sistemas educativos amplían la oferta de educación. Muchos países subdesarrollados y en vía de desarrollo universalizaron también la educación básica. Desde los más pobres a los más ricos, son millones las personas que pasan por sistemas de enseñanza que aíslan los currículos de las bases del mundo real, el mortero que contiene las bases del capitalismo. Un sistema económico que se expandió por todos los continentes como la cara perversa de la financiarización : la mercantilización de los derechos sociales y la consecuente desvalorización del empleo y del desarrollo humano. O sea, coherentemente, las industrias son deslocalizadas hacia regiones donde pueden ganar más, gracias a los bajos sueldos pagados a los trabajadores y las escasas garantías de sus derechos, o bien a través el traslado de los trabajadores del campo hacia la ciudad para que gocen de sus favores, dejando la tierra para el agronegocio.

Lo que se evidencia y se expande a través de este modelo económico, y que genera el modelo de educación bancaria son las ventajas de un mercado que seduce y alimenta sueños individuales superficiales y egoístas de estudiantes que permanecen en sus aulas y desconocen ideas, concepciones y hechos que alimentan las luchas cotidianas de los trabajadores. Desconocen por qué no discuten la realidad social ya que ésta no es parte del currículo escolar o de los medios.

En su obra Freire define esta educación como burguesa, en la cual existen simplemente hombres en el mundo y no con el mundo y los demás. Hombres espectadores y no re-creadores del mundo […]. La conciencia como si fuera alguna sección adentro de los hombres, mecánicamente compartimentada, pasivamente abierta al mundo, a la que irán echando realidad. Como si los hombres fuesen unas aves de presa en el mundo y éste un eterno cazador, de los que, por distracción, les tiran pedazos (Freire, 1970, p. 71).

Para que se entienda esta cuestión es necesario enfocar hombres y mujeres no como seres aislados, sino como seres colectivos que necesitan de otros hombres y mujeres para sobrevivir, que cultiven valores que combatan el individualismo, el egoísmo y que refuercen la solidaridad, el compartir, la comunión. Cuanto más nos distanciemos de estas ideas más seguiremos alimentando aquellos que nos llevan a competir los unos contra los otros en busca de un espacio mejor, de un mejor empleo, de una mejor calidad de vida, y más difícil será el valor de cambiar. Esto es aplicable también a los que sufren la exclusión más violenta. En este sentido, es

esclarecedor lo que dice Freire:

Los oprimidos, que hacen suya la sombra de los opresores y siguen sus pautas, temen la libertad, en la medida que ésta, implicando la expulsión de esta sombra, exige que se hagan cargo del vacío dejado por la expulsión, con otro contenido – el de su autonomía. Lo de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista, y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda permanente que sólo existe en el acto responsable de quién lo hace. Nadie tiene la libertad para ser libre: por el contrario, lucha por ella precisamente porque no la tiene."

(Freire, 1985, p. 35)

Mientras, defiende el pensador brasileño, que "el destino del hombre (y de la mujer) debe ser crear y transformar el mundo, siendo sujeto de su educación y acción" (Freire, 1981,[1], p.38). Y este destino, para que se concretice, requiere una práctica pedagógica que les posibilite, desde la más tierna edad, al ejercicio del diálogo y de la reflexión, sólo posible por medio de otro tipo de educación, definida por él como liberadora. La educación liberadora

"[…] es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de *reproducción* de la ideología dominante cuanto su *desenmascaramiento*."

(Freire, 2000, p. 110 – cursiva del autor)

Esta reflexión sobre la relación de la educación liberadora, como una construcción de un mundo más inclusivo y solidario, es importante porque fortalece la perspectiva de una educación que se injerta en una estrategia global de acción política que enfoca otro horizonte, más allá del actual, que doctrina y subvenciona las instituciones vigentes del mundo capitalista. Más allá del horizonte actual puede generarse otra realidad que requiere luchas permanentes, de allí la necesidad de una educación que posibilite la inserción en el ámbito de esas luchas, y parte del conocimiento que debería ser aprendido en las escuelas, ya que no se aprende en ellas, no puede ser dejado de lado o postergado, también porque Freire consideraba

que la escuela no era la única institución educadora y formadora.

Para Freire, la educación emancipadora es, al contrario de la burguesa, una educación eminentemente popular. Es un tipo de educación que se suma a la reflexión sobre los procesos de liberación interior, se sirve del conocimiento y se realiza a través de la problematización de los contenidos, posibilitando una visión crítica del mundo. Y esta conciencia crítica sólo se construye con un proceso educativo de concientización. Es una educación de "carácter auténticamente reflexivo, que implica actos permanentes de exposición a la realidad", que desea profundizar los contenidos utilizados para la inserción crítica de los sujetos en la realidad circundante. (Freire, 1970, p. 71)

Para él "es en la inclusión del ser, que se sabe como tal, en la que se basa la educación como proceso permanente" (Freire, 2000, p. 64).

Para Paulo Freire, el proceso de deshumanización de los hombres es el resultado de un orden social y de una economía injusta, de allí que la pedagogía liberadora hace de la opresión, de sus causas, objeto de reflexión de los oprimidos. Esta pedagogía permite y prioriza el reconocimiento crítico de la situación, cuyo resultado – si es bien desarrollado – traerá como resultado el compromiso con su "liberación" y con la trasformación social. Y como seres "inacabados", la búsqueda para ser "más" exige una acción trasformadora, en nosotros mismos y en la sociedad. Y este es un problema central que la pedagogía debe enfrentar: hay que llevar al descubierto los propios miedos de los educandos, pues esto implica la superación de la falsa dicotomía "entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de trasformar el mundo". (Freire, 1983, p. 39)

Este es el fundamento de la famosa expresión freireiana de que "nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo. Los hombres se liberan en comunión" (Freire, 1970, p. 25), ya que la solidaridad exige que quienes se solidarizan "asuman" la situación – colocándose en el lugar del otro – de quienes se solidarizaron. De aquí la importancia de la coherencia de la praxis liberadora, ya que la superación de la contradicción opresor *versus* oprimido, sólo se realizará de manera objetiva a través de la transformación de la situación que genera la opresión. O sea, que exige acción.

Entretanto, es preciso considerar que la realidad tiene una función *domesticadora*, razón por la cual la autodesvalorización es una característica de los oprimidos y la liberación de esta condición exige acción y reflexión – que es el proceso de

inserción crítica. Por esto, la pedagogía del oprimido significa la pedagogía de los hombres que se empeñan a luchar por su liberación.

El conocimiento pasa, así, a ser construido en la relación de las personas entre ellas y con el mundo. Éstas aprenden a partir de las vivencias situadas en el mundo alrededor. Privado de la escolaridad, el ser humano no abdica de su condición de productor de conocimientos. En este sentido Freire no considera la escuela como la única productora de conocimientos, lo que no significa una desvalorización de la escuela, sino apenas una de-mistificación de la misma en cuanto única productora y estimuladora de conocimiento y producción cultural. Esta teoría freireiana avanzada hace más de 50 años, actualmente, es pauta de discusiones y fundamento para la elaboración de políticas educativas en varios países del mundo.

4 – La defensa de la educación como acto dialógico

Freire defendió, en sentido opuesto a la educación vertical, una relación horizontal en todos los espacios de construcción del conocimiento, argumentando que, en la relación autoritaria, las personas son invitadas a obedecer y no a pensar, son invitadas a transferir responsabilidades hacia otras personas que dan órdenes y que supuestamente poseen el conocimiento que justificaría este orden. De hecho, la relación autoritaria es anti pedagógica y anti democrática. En primer lugar, porque vuelve imposible el diálogo, condición importante para que se realice la construcción de un nuevo saber a partir de diferentes saberes y puntos de vista existentes y divergentes. En segundo lugar, porque la relación vertical, que es autoritaria, vuelve unos sujetos y los otros objetos en la construcción de la historia.

Argumenta también que la actitud autoritaria está profundamente enraizada en el educador por su propia formación y expectativas de la acción profesional. De esta forma, no sólo es necesario conocer la importancia del diálogo y de la horizontalidad del discurso para la construcción de una práctica democrática y emancipadora en las aulas, sino también aprender a superar la postura autoritaria, fruto de un proceso formativo no democrático, que dificulta la superación del autoritarismo. No es suficiente para el educador decir que cambió, tiene que concretizar posturas y procedimientos más democráticos, pero no sólo en las aulas, sino también en todos los espacios que lo acogen: en la casa, en el trabajo, en la calle, en las asociaciones, en los movimientos sociales, en las iglesias, en los sindicatos. Es este ejercicio que podrá volver posible el cambio del comportamiento facilitando el ejercicio del diálogo.

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo trasforman, y, trasformándolo, lo humanizan para la humanización de todos”.

(Freire, 1985, p. 43)

Es este diálogo, en la práctica de la educación liberadora, que posibilitará la *dodisciencia*, que ocurre en el acto dialógico de educar. El encuentro entre la docencia con la discencia, ampliado con el conocimiento existente en el entorno que precisa ser investigado y aprendido. Freire dice que “enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: el en que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y el en que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente”. Esta reflexión explicita como no tengan fundamentos las críticas que movieron desde algunos sectores académicos, que Paulo Freire apenas reforzaba el conocimiento existente en el repertorio del educando, sin preocuparse con la ampliación de este contenido. Según él, “la *dodiscencia* (docencia – discencia) y la investigación, inseparables, son prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico”. (Freire, 2000, p. 31)

Cuando Freire se refiere a la valorización del conocimiento del educando, no quiere decir que éste sea suficiente y que nada más tiene que ser aprendido. O que se pueda enseñar sin “contenidos”. Si así fuera, no sería necesaria la defensa de la importancia de la escolarización de las fajas de la población expulsada de las aulas, por las cuales tanto hizo y se empeñó por su inclusión. Lo que él criticaba era la educación que trataba contenidos descontextualizados, contenidos “en sí”, sin sentido para los alumnos, transmitidos de forma linear y suponiendo que sea la cantidad de los contenidos lo que defina la calidad del aprendizaje.

La *dodiscencia* es el concepto que expresa la relación mutua e inseparable entre educador y educando en el proceso de enseñar – aprender. En los procesos educativos siempre están *dodiscentes*– educador/educando – sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 2000, p. 31). Con el planteamiento de que el conocimiento de lo desconocido se realiza desde lo conocido, Freire defendía que solo se puede comprender lo nuevo a partir de lo que ya se conoce y, preferentemente, mediante la *dodiscencia*, uno de los conceptos más innovadores creados por él, síntesis de su praxis educativa.

5 – Problematización e interdisciplinariedad en el acto educativo

Problematización e interdisciplinariedad (al igual que el tema generador) son dos pilares del pensamiento metodológico de Freire. Los conocimientos de los educandos son el punto de partida, pero es el conocimiento ampliado el que tiene que ser problematizado. El educador no precisa negar las diferencias entre el conocimiento existente, el suyo, en cuanto profesional calificado y habilitado para ejercer su profesión, y aquel que el educando lleva consigo al ambiente donde se desarrolla el aprendizaje. Al revés, consciente de estas diferencias, debe trabajar para que las mismas no se trasformen en límites del aprendizaje, sino en "contenidos referencias", escalones importantes para nuevas síntesis resultantes del diálogo continuo. Freire enfatizaba que "no existen saberes *más* o saberes *menos*. Existen saberes diferentes" (Freire, 1985, p. 49).

Esta es la relación amorosa, lo que no significa meramente que unos aprenderán de otros, sino, que el conocimiento de unos estimulará la creación del conocimiento de otros. "Lo que se pretende con el diálogo, en cualquier hipótesis [...] es la problematización del propio conocimiento en su indiscutible relación con la realidad concreta en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, trasformarla" (Freire, 1985, p. 52).

Pero, el hecho de ser una condición importante en una práctica liberadora, la comprensión de qué contenidos trabajar y de cómo trabajarlos, no puede limitar la educación a los contenidos significativos para el educando y la postura democrática del educador, es importante también la forma a través de la cual éste podrá articular los contenidos y promover nuevas construcciones. Por esta razón Freire insistía en la interdisciplinariedad como estrategia para relacionarse con los diferentes contenidos, persiguiendo la realización de un proceso de aprendizaje constructivo, ya que el propio conocimiento es, por definición, interdisciplinario.

Mientras tanto, es común encontrar ésta propuesta en una fórmula simplificada, conocida como el tema generador, pues la interdisciplinariedad exige una organización escolar y una formación de profesores que posibiliten y estimulen el planteamiento de los temas contextualizados, por medio de los cuales se pueden organizar todos los contenidos que serán trabajados en el aula.

La interdisciplinariedad en Freire no nace del ocaso, sino de la importancia otorgada a la necesidad de entender la totalidad en la que se vive, o sea, el mundo con todas

sus variables y posibilidades. Y esa totalidad permanece integrada a lo largo de los estudios y de las reflexiones, y eso porque, a pesar de que cada hombre y mujer se dediquen a cuestiones específicas en su vida profesional, en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades biológicas, intelectuales, culturales afectivas y estéticas se establecen las más diversas relaciones con los contenidos existentes.

La sociedad es, para Freire, como un todo con especificidades y no, simplemente, fragmentos que se juntan. Su fragmentación, presente en las diferentes disciplinas sigue una intención inhibitoria y por eso es la concepción predominante en nuestra sociedad, ya que expresa las formas dominantes de las relaciones sociales: fragmentarias, abstractas, lineares y fenoménicas. La fragmentación de los contenidos reduce la concepción de la historia, de la realidad y del propio ser social a la arbitraria y parcial concepción burguesa. Los intereses particulares de la clase dominante aparecen como intereses universales y válidos para todos. No es un caso que las matemáticas y el portugués adquieran una prioridad absoluta en los currículos brasileños, y el objetivo principal de la escuela él enseñar a leer, escribir y contar.

La propia evaluación de la calidad de la educación está enganchada, actualmente, a los resultados obtenidos por los alumnos en los test nacionales de respuesta múltiple, elaborados por grupos de “especialistas”, que definen previamente lo que es importante enseñar a todos, en cualquier lugar del país y lo que es innecesario o marginal en relación al saber fundamental. Definen, también, cuándo y de qué forma esta trasmisión debe ser realizada para garantizar la evaluación del rendimiento y la dedicación de los profesores en este proceso.

Pero, una práctica interdisciplinaria necesita enfrentarse a los límites y a los obstáculos generados por la fragmentación del saber, derivada por la organización compartimentada de los contenidos y la descontextualización de los mismos. En la interdisciplinariedad, las disciplinas escolares tiene que interactuar, establecer relaciones entre sí, en un proceso unitario, que influya en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. La totalidad del conocimiento, a partir de una temática específica, se va extendiendo a medida que esa misma es problematizada en sus diversas posibilidades. En este sentido, la problematización “[…]es la reflexión que alguien ejerce sobre un contenido, resultado de una acción, o sobre la propia acción […]”(Freire, 1981[1], p.83).

La complejidad inherente la práctica del trabajo pedagógico interdisciplinario reside, de un lado, en la predominancia de una formación fragmentaria, positivista

y metafísica del educador y, del otro, en las condiciones de trabajo a las que el profesor está sometido. La especialización en la formación y el pragmatismo y activismo que imperan en el trabajo pedagógico, así como sus condiciones de trabajo y de la jornada escolar se constituyen como resultado y refuerzo de la formación fragmentaria y en fuerzas que obstaculizan el trabajo interdisciplinario.

El ejercicio de la práctica interdisciplinaria requiere un educador crítico, que cuestione el saber arbitrario preparado, desvinculado de la realidad; que sepa establecer relaciones entre el contenido trabajado con otras áreas de conocimiento y que mantenga una práctica de investigación y de sistematización de conceptos y relaciones. Para esto, se necesita tiempo para planear el trabajo y después, con los compañeros – de aquí la necesidad de una jornada de trabajo que incorpore los diferentes momentos del quehacer pedagógico: la planificación, la ejecución y la evaluación, de forma colectiva, de lo realizado – y recibir un salario que permita la dedicación exclusiva a la función docente y, preferentemente, en una sola escuela.

Por estos motivos, para Paulo Freire, la formación docente constituye un ejercicio de criticidad permanente, donde la curiosidad ingenua se trasforma en curiosidad epistemológica. O sea, también el proceso de aprendizaje precisa generar curiosidad en el profesor, ya que él es el garante del proceso permanente de formación e investigación.

En este proceso, Paulo Freire enfatiza la importancia del reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad y de la intuición; para él, la formación exclusivamente intelectualizada de los profesores, a los que se les exige, cada vez más, competencias técnicas y de contenidos, en cada una de las disciplinas de los currículos escolares, alejan estos profesores de cualquier atención o inquietud pedagógica que tenga en las emociones, en la afectividad, en la formación de valores y en la sensibilidad, su fundamentación.

Insistía que los profesores recordasen que, además de la cabeza, existía el cuerpo y, en especial, los intestinos y el corazón, por donde pasan las emociones, y que varios órganos influencian el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo el cerebro.

Para él, las relaciones interpersonales entre educador-educando no se pueden disociar del proceso de aprendizaje, en su doble dirección. El mismo se da como la intuición – o adivinación – pues, para él, si el acto de conocer no es sólo fruto de la adivinación, al mismo tiempo “tiene mucho que ver con eso”. Paulo Freire insistía en que “lo importante es no detenernos en las satisfacciones a nivel de las

intuiciones, sino someterlas a un análisis metódicamente rigurosa por parte de nuestra curiosidad epistemológica".

Este es el proceso que garantizaría al profesor su formación permanente, consciente de ser incompleto y de su curiosidad epistemológica, pues es "[…] en la no conclusión del ser, que se sabe como tal, que se funda la educación como proceso permanente" (Freire, 2000, p. 64).

"Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo en común que, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar" (Freire, 1986, p. 32). No hay otra razón, porque consideraba la práctica docente como una obra ética y estética, que traducía el compromiso social del compromiso conjunto, de la coherencia en el aula y para la trasformación social. Esta era "la belleza de estar en el mundo, con el mundo y con los demás" (Freire, 1970, p. 54).

6 – La organización de la enseñanza fundamental por Ciclos

Esta concepción de la interdisciplinariedad llevó Paulo Freire, cuando fue Secretario Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo, a proponer una organización de la enseñanza fundamental (EF) – en aquel momento histórico, con una duración de 8 años – en tres ciclos: ciclo inicial (los tres primeros años de EF); ciclo intermedio (el 4°,5°,6° año de EF) y el ciclo final (el 7° y el 8° año), en la perspectiva de la interdisciplinariedad.

Esta organización de la enseñanza fundamental por ciclos fue la primera experiencia de este corte realizada en Brasil y pretendía superar, de un lado, la experiencia del Ciclo básico, que se resumía en la aglutinación de la primera y la segunda serie de EF, con un pasaje automático entre éstas, o sea, sin desaprobación de los alumnos y, del otro, superar la histórica dicotomía entre la enseñanza primaria (profesores polivalentes) *versus* la enseñanza secundaria (profesores especialistas), que ni se "conversaban" aún compartiendo la misma sede escolar. Esta fue una experiencia en los inicios de los '80 del siglo pasado en el estado de São Paulo y en otros estados brasileños, que buscaba superar el altísimo nivel de desaprobación de los niños entre el 1° y el 2° año escolar, alegando su falta de alfabetización.

La experiencia de administración de Paulo Freire empezó con una investigación sobre las opiniones entre profesores, alumnos, funcionarios, padres y madres, donde se pedían opiniones sobre: 1) qué tipo de escuela querían; 2) qué les gustaba

de la escuela que tenían; 3) lo que querían cambiar de su escuela. Desde allí, las escuelas elaboraron pequeños o audaces proyectos – llamados Proyecto Político Pedagógico – donde avanzaban las modificaciones y la infraestructura que habrían necesitado para realizar la "nueva" escuela. Alrededor de 90 escuelas de EF, entre las 5000 existentes propusieron un pequeño proyecto en el momento inicial.

Se identificó, mientras, una reivindicación común: la necesidad de una formación para profesores para el trabajo en proyectos, y, por tanto, la incorporación de la interdisciplinariedad en la cotidianidad escolar. Ya no se hacían estudios del medio – comunes en los años '60 – ni se conocía la propuesta de palabras y de temas generadores para el proceso educativo.

De esta forma se realizó un amplio proceso de formación de profesores y especialistas en estas cuestiones, que generaron en muchas escuelas la voluntad de avanzar en esta experimentación a través la abolición de la clasificación tradicional. Después de innumerables reuniones se llegó – por medio de una votación que involucró los diferentes representantes de los segmentos de la escuela – a la definición de los tres ciclos, propendiendo por una modificación, fundamental en la época: romper la dicotomía escuela primaria – escuela secundaria. Se pretendía posibilitar una organización escolar que tuviese como supuesto la reunión necesaria de los profesores polivalentes (los que poseían Cursos de Formación a un nivel medio y actuaban en el conjunto de las disciplinas desde la primera a la cuarta serie) con los profesores especialistas (que poseían Cursos de Licenciatura, a un nivel superior, y actuaban, según la disciplina, desde la quinta a la octava serie) en la cotidianidad escolar.

Se enfrentaban dos concepciones fundamentales para hacer que esta nueva organización escolar fuera viable pedagógicamente: la primera, que todos los profesores y profesoras reconocieran que todos los alumnos y alumnas tenían el derecho de aprender, y que ellos siempre estaban aprendiendo y enseñando alguna cosa y, ya que la educación es un acto político, cada uno debía tener su opción y que el derecho social de la educación se realizaba en la escuela, a través de la función mediadora de los profesores; la segunda, que por el medio de este compromiso político con la ciudadanía de cada brasileño y brasileña se buscarían y se gestionarían las alternativas pedagógicas – educativas que volviesen posible una acción política competente. Sin la convicción de estos supuestos por un gran número de los involucrados hubiera sido imposible avanzar con la osadía de esta nueva concepción educativa. Mientras, a partir de una adhesión cada vez más grande por parte de las escuelas, se inició un interesante e intensivo proceso de

debates entre los segmentos involucrados, incluidos los profesores colaboradores de la USP, UNICAMP, UNESP e PUC/SP, con el objetivo de establecer una propuesta común a la red municipal de São Paulo.

No hay duda de que fue la posibilidad de superar la clasificación tradicional, reconociendo la diversidad real de cada grupo de alumnos en cada escuela, y con los avances pedagógicos diferenciados, lo que alentó la adhesión de las escuelas.

Los profesores ya no necesitarían "mentir" sobre los contenidos que consiguieron trabajar en el aula en cada uno de los periodos lectivos. No precisarían plantear un nuevo año sin que los conceptos básicos hubieran sido estudiados en el semestre o en el año anterior. Podrían volver a retomarlos en el semestre siguiente y así respetar el ritmo de cada alumno, de cada grupo. Los planteamientos serían reorganizados en acuerdo con la realidad de cada grupo o clase.

Se consiguió elaborar, entonces, a partir de un proceso democrático, una discusión sobre las experiencias que las escuelas de las diferentes regiones venían desarrollando y a partir de esta práctica proponer las mejores alternativas para mantenerlas en funcionamiento, así se llegó a la propuesta de un Estatuto Común de las Escuelas Municipales de São Paulo.

Como el municipio no poseía aún un Estatuto de Magisterio, que organizara desde los nuevos parámetros y valores de la educación paulista, se creó una Comisión, con la participación de los sindicatos, para la elaboración de un Proyecto de Ley que tradujese las conquistas y posibilitara las actividades del magisterio dentro de esta lógica innovadora y democrática. Así fue aprobada la Ley n° 11.229/92 – la única ley propuesta por el Ejecutivo que fue aprobada por unanimidad en la Cámara Municipal de São Paulo en éste periodo – y que estableció el Estatuto de Magisterio de la red municipal de enseñanza, reconocido como uno de los documentos más avanzados sobre el tema en Brasil.

A pesar de reconocer que tal propuesta pedagógica revolucionaba la forma tradicional de la enseñanza y de la organización escolar, el Consejo Estatal de la Educación, en la época, fue autorizada solo por el año 1992-1993. A Luiza Erundina en la Administración le sucedió Paulo Maluf, que más tarde procuró desmontarla, complicando las condiciones a las escuelas para su realización.

7 – La administración democrática del gobierno Freire/ Erundina

Es importante subrayar como el Gobierno de Luiza Erundina y del Partido dos Trabalhadores (PT, en aquel momento, tenían la administración democrática como seña de Gobierno. Paulo Freire, en Educación, radicalizaba este concepto afirmando que la posibilidad de una nueva calidad de la enseñanza – la calidad social de la educación – se gestionaría sólo en la medida en que la administración democrática fuera su pilar y fundamento.

Coherente con este principio, Paulo Freire no tomó decisiones unilaterales como dirigente, sino que, de forma paciente, lo hizo a partir de la discusión con su equipo, con su red de enseñanza y con sus compañeros de gobierno. Ni siquiera lo hizo en la publicación de las decisiones en el Diario Oficial del Municipio (DOM), como suele pasar con otros dirigentes.

Es verdad que en el DOM del primero de enero de 1989, día de la toma de posesión del Alcalde y de sus Secretarios, él publicó la reconstitución de la legislación y de las propuestas curriculares elaboradas en la Administración de Mario Covas (1983/85), consideradas democráticas y/o elaboradas de forma colaborativa con la red de enseñanza y que la administración autoritaria de Janio Quadros (1986/88) desconsideró o revocó.

En los primeros días de gobierno, fueron iniciadas tres acciones de gran repercusión democratice: 1) la consulta con la red en mérito de las solicitudes sobre la escuela; 2) el incentivo para la creación de los Consejos de escuela, con carácter deliberativo y amplia participación de los diferentes segmentos de la escuela, utilizando para esto un video interesante con un título de doble sentido: “Acepta un Consejo?”; 3) la creación de una Comisión para la elaboración del Estatuto de Magisterio, con la participación de los sindicatos y que tenía el compromiso de consultar toda la red en el proceso de elaboración del Proyecto de Ley, especialmente para las cuestiones polémicas como la elección de los directores de las escuelas, defendida por la Administración y que tenía la red y los sindicatos en contra.

Se avanzó también una propuesta de reforma administrativa de los órganos centrales, fueron modificados la función y el nombre de las antiguas “Delegaciones de la Enseñanza (D es)” en “Núcleos de Acción Educativa (NAEs)”, realizando una efectiva descentralización de la acción educativa, en cada región de la ciudad. Se trasfirió la Asesoría Técnica de Planificación de la División de Orientación Técnica hacia el Gabinete de la Secretaría, posibilitando un acompañamiento y un control

de los recursos constitucionales destinados a la manutención y al desarrollo de la enseñanza que, en esta Administración correspondía al 30% de los impuestos y de las trasferencias. Se reformularon los papeles y la dinámica de la Superintendencia de la Enseñanza Municipal (SUPEME), que pasó a denominarse Coordinadora de los Núcleos de Acción Educativa (CONAE), y se concretó que los NAEs y las escuelas, en un plazo corto, recibiesen algún recurso presupuestario para poder enfrentarse a sus emergencias, sin depender demasiado de los órganos centrales.

Una situación especial para este Gobierno fue la necesidad de elaborar su Constitución Municipal, implicada en la discusión de la Ley orgánica del Municipio, la primera discutida por los municipios, y que pudo contar con una amplia propuesta del Ejecutivo, a la luz de la recién aprobada Constitución Federal de 1988 que, entre otros aspectos, había municipalizado el seguimiento de las políticas sociales. La propuesta para la Educación municipal pudo estar encaminada – y después copiada por más de 300 municipios.

En el ámbito de la Secretaría Municipal de Educación se establecieron, de inmediato, colegiados centrales e intermedios donde las decisiones de la Secretaría se discutían siempre de forma colectiva. La misma dinámica se realizó a nivel regional.

En relación a las escuelas, la decisión sobre la participación popular por medio de los Consejos de la escuela convenció las escuelas a abrir sus edificios los fines de semana, lo que posibilitó, en cierta medida, la superación de la conocida ausencia de acompañamiento, por parte de los padres y de los responsables, en los avances educativos de sus hijos e hijas. Éstos pasaron, de forma más general, a participar más en las actividades de la escuela y hasta decidieron lo que podía y lo que no podía acontecer en las escuelas.

Como validación a la decisión de acercarse a la comunidad, destacó la importancia de la introducción en la rutina escolar de la discusión de las Normas de Convivencia con los alumnos, más bien como estímulo para la creación de sindicatos estudiantiles, involucrando alumnos y alumnas desde el 1º año de la enseñanza fundamental. En las discusiones sobre la Dirección Común de las escuelas la participación de los alumnos fue significativa.

Instalados y funcionando los Consejos de Escuelas, ya en el segundo año de gobierno, éstos presentaron una nueva necesidad que se impuso: la creación de los Consejos Regionales de los Consejos de Escuelas, hasta entonces llamados CRECEs,

para garantizar y posibilitar una amplia participación de padres y madres en la definición de las políticas educativas de la Ciudad, respetando sus realidades regionales de esta urbe de 11 millones de habitantes.

Estos ejemplos subrayan la concepción freireana de administración democrática: no sólo en la constitución de los Consejos centrales, sino, la convicción de que la administración democrática empieza en cada una de las aulas, en la medida en que los y las profesoras acreditan en su tarea la mediación con el conocimiento y la construcción de sujetos históricos. En la medida en que, de hecho y en lo cotidiano, el diálogo sea la opción metodológica en aprender a ser y a aprender.

8 – Algunas reflexiones inconclusas

Es importante destacar, además, que Paulo Freire escogió un campo para experimentar sus ideas – la educación de jóvenes y adultos – donde tan su pensamiento fue aplicado exhaustivamente, pero no se limitó a este campo. De esto deriva que su pensamiento es actual para la realidad educativa, desde la educación infantil, donde aprendemos a través del diálogo amoroso de un educador de guardería a jugar, hablar, oír, crear, manifestarse como persona, con deseos y opiniones, hasta el más alto nivel de escolarización, el posgrado, donde sus categorías son utilizadas para el análisis de LOS datos en la investigación científica comprometida con la lectura y la trasformación del mundo investigado.

Quedan por mencionar tres importantes categorías de análisis adoptadas por Freire y no tratadas todavía, que son fundamentales para comprender las bases de su estructura científica: la acomodación, la abstracción y la admiración (ad-mirar).

Para Freire, incluso “la acomodación exige una dosis mínima de criticidad. El problema de la adaptación y de la acomodación se vincula al de mutismo [...] como una de las consecuencias inmediatas de nuestra inexperiencia democrática” (Freire, 1983, p. 82). Por la conciencia ingenua, los ingenuos ven la realidad de los hechos como algo estático, ya hecho y establecido. Y por eso se cierra. Puede percibir los fenómenos, pero no logra colocarse a una distancia que le permita juzgarlos y por esto se considera libre para entenderlos según mejor le parezca y, de esta forma, sobreponerse a la realidad. Y es esta ingenuidad, si no es superada, puede llevar a la irracionalidad, a la adaptación y a la acomodación.

La abstracción, al revés, “es la operación a través de la cual el sujeto, con un acto verdaderamente cognoscente, como si retirara el hecho, el dato concreto del

contexto real donde se encuentra y, en un contexto teórico, lo somete a su ad-miración" (Freire, 2001, p. 44).

Ad-mirar es lo que cada investigador necesita hacer en relación a su objeto de investigación. Ad-mirar

"la realidad significa objetivarla, capturarla como campo de su acción y reflexión. Significa penetrarla, cada vez de forma más lúcida, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos perceptibles"

(Freire, 1985, p. 31).

Sin embargo, abordar la realidad, ese contenido interdisciplinario que precisa ser problematizado para una educación liberadora de los oprimidos "significa ad-mirar-la en su totalidad: verla de 'dentro' y, desde el 'interior', dividirla en sus partes y volver a ad-mirar-la, ganando de esta forma una visión más crítica y profunda de su situación y de la realidad que nos condiciona…" (Freire, 1985, p. 60).

No es un caso, por lo tanto, que una de las frases más conocidas del pensamiento de Freire es "el mundo no es, está siendo", traduciendo la certeza y la importancia del cambio de la historia en todo momento para que la utopía de lo inédito viable sea cada día más próximo.

Por esto Paulo Freire nos alertaba:

"La proclamada muerte de la Historia que significa en último análisis, la muerte de la utopía y de los sueños, refuerza, de forma indiscutible, los mecanismos de asfixia de la libertad. Por eso lucha por el rescate del sentido de la utopía, de que la práctica educativa que humaniza no puede dejar de estar impregnada, debe de ser una constante."

(Freire, 2000, p. 130).

Bibliografía

FREIRE, Ana Maria (Nita) Araujo. Paulo Freire: uma História de Vida, Indaiatuba, Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação ? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Educação e Mudança, Paz e Terra, Rio, 1981 (1)

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (2).

_____. Conscientização. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____.Medo e ousadia. Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da Autonomia, Paz e Terra, São Paulo, 2000, 15ª ed.

_____. Pedagogia dos Sonhos Possíveis, São Paulo, UNESP, 2001.

Notas

[1] Profesora de la Facultad de Educación de la USP

[2] Doctora de la Facultad de Educación de la USP

Soggetti imprevisti

Anna Maria Piussi

Mi hanno sempre colpito le parole di Paulo Freire, «O mundo não é, o mundo está sendo » che accompagnano una sua bella immagine, l'unico quadro che ho deciso di tenere nel mio studio all'università. Entrando nella stanza, ogni volta queste parole catturano quasi inconsciamente il mio sguardo e mi restituiscono l'orientamento della speranza, anche in forza della grande contiguità con quel "mettere al mondo il mondo" che Diotima [1], la comunità filosofica femminile cui partecipo, ha scelto come titolo del suo secondo libro (Diotima, 1996), in cui affrontammo il compito infinito di mettere il mondo nella luce dell'esperienza femminile e così vederlo e orientarlo verso un nuovo inizio, verso un di più e di meglio. E ritrovo lo slancio necessario per affrontare il lavoro in un luogo, l'università, che pure ho amato, ma che con il tempo è diventata una macchina procedurale, uno spazio pubblico sempre meno umano e sempre meno pubblico, soffocato dalla logica neoliberista dei continui cambiamenti dall'alto in senso aziendalistico, tecnocratico e competitivo. Cambiamenti forzati che obbligano a un attivismo frenetico e rendono superfluo e perfino dannoso il pensare, mentre riducono le relazioni umane a merce (Arnaus, Piussi, 2010).

Parole di annuncio e di verità, queste di Freire, generate da un pensiero che, come tutto ciò che è vivo, è in movimento, rinasce, si trasforma, si reinventa, non si chiude in un disegno compiuto. Un pensiero vivo e inquieto, radicale e provocatorio, che ha la forza di leggere la realtà con tutti i sensi e aprirla amorosamente alla speranza di 'inediti possibili', perché nasce da pratiche singolari e collettive di riflessione-azione e dall'esperienza intensa del mondo e di sé nel mondo, e continuamente vi ritorna con *un di più* e *un oltre* preziosi per la vita e per la convivenza umana.

È questo che mi ha affascinato fin dalla mia prima lettura della *Pedagogia degli oppressi*. Una lettura che fu un punto di attrazione imprescindibile per me e per altri studenti impegnati nei movimenti antiautoritari degli anni sessanta-settanta del secolo scorso. Ne facemmo tesoro, insieme al pensiero di Gramsci, di Illich e alla straordinaria esperienza di don Milani a Barbiana, per la sfida di quella che allora si chiamava contro-scuola, contro-cultura, intese in senso lato.

Non c'è pensiero affidabile se non è pensiero dell'esperienza. E non c'è vero pensiero se non nasce da un ostacolo, da un interrogativo autentico, e non è frutto

di una trasformazione radicale della coscienza ordinaria. Per questo, quasi istintivamente, ci sentivamo attratti dai suoi scritti, scritti di un pensatore che non pensa le idee ma pensa l'esistenza perché è impegnato con la vita e con la sfida del suo miglioramento per tutti.

Verso soggetti imprevisti

Gli anni settanta del secolo scorso furono, in Italia come altrove, anni di fermento sociale e politico, attraversati da forti istanze di giustizia e di libertà, e centrale fu l'investimento sul ruolo della cultura, della scuola e dell'educazione per la trasformazione della società. L'opera di Freire, arrivata in Italia in quegli anni suscitando un vivace dibattito, ha ispirato lo straordinario esperimento sociale e culturale attuato in quel decennio nell'ambito dell'educazione degli adulti, la scuola delle 150 ore. Tale sperimentazione prese avvio dalla conquista sindacale dei lavoratori metalmeccanici (FLM), i cui contratti di lavoro riconobbero ai lavoratori 150 ore lavorative retribuite ad uso scolastico e culturale, purché essi ne mettessero a disposizione altre 150 del proprio tempo libero. Il sindacato scelse di dare la priorità al recupero, per tutti i lavoratori, del diploma della scuola dell'obbligo. Ottenne dallo Stato l'uso delle scuole pubbliche per i propri corsi e il riconoscimento formale dei programmi di studio, ma mantenne per sé, per le avanguardie operaie e per i propri "intellettuali organici", senza cederlo alle aziende, il processo formativo, ossia la scelta degli obiettivi [2], delle metodologie, delle esperienze di apprendimento. Si trattò di un tentativo di saldatura tra mondo del lavoro e mondo dell'istruzione, tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, che vide protagonisti movimento operaio, movimento studentesco e docenti in lotta per la riappropriazione critica/reinvenzione della cultura da parte delle classi subalterne, e per la formazione di una coscienza di classe antagonista tanto al sistema economico-ideologico egemone quanto all'educazione bancaria tradizionale. L'invenzione politica, culturale e pedagogica delle 150 ore si estese presto ad altre categorie di lavoratori. Le metodologie dialogiche e riflessive di lettura e comprensione critica e collettiva della realtà, in cui si apprendeva e si insegnava insieme, fuori da ruoli fissi, mettendo in circolo saperi di vita e strumenti culturali "alti" per creare una nuova scrittura del mondo, sprigionarono quasi imprevedibilmente le soggettività dei partecipanti. Ma lasciando spazio alle narrazioni dei vissuti personali, alle storie individuali oltre che a quelle collettive, la compattezza della "classe" cominciò a sbriciolarsi in diversità e conflitti: emerse tutta la complessità delle coscienze singolari, la loro eccedenza rispetto al simbolico della militanza organizzata, delle linee politiche da decidere, delle masse oppresse

da riscattare. Si dovette registrare la distanza tra l'idealizzazione della classe operaia e la realtà della sua composizione umana (Melchiori, 2007).

La distanza si accentuò con l'ingresso di moltissime donne nella "scuola operaia" delle 150 ore: non solo lavoratrici ma anche casalinghe, disoccupate, studentesse, donne comuni di diverse età e provenienze socioculturali. L'apertura a tutte indistintamente, voluta, contrattata o imposta da componenti femminili del sindacato e sostenuta da numerose femministe, fu una scelta di libertà mossa dalla necessità. Per (ri)mettersi al mondo come soggetti era necessaria la sottrazione delle donne al dispositivo di potere rappresentato dalle divisioni per categorie, classi sociali, appartenenze e schieramenti propri della geografia politica e sociologica maschile. Ed era divenuto chiaro che sul nodo potere-sapere si giocava il conflitto tra classi sociali ma all'interno dello stesso genere, quello maschile, mentre restavano in ombra le contraddizioni di sesso [3], a cominciare dalle differenti condizioni di vita, e non solo di lavoro, delle operaie rispetto agli operai.

La falsa neutralità della scuola, da mettere in questione, era in realtà duplice: non solo perché scuola funzionale alle classi dominanti, ma anche perché espressione del genere dominante, quello maschile, che per millenni aveva oggettivato le donne escludendole come soggetti, pur usurpandone corpi, intelligenza, sapere e amore per le proprie costruzioni.

Nelle scuole e nelle università si moltiplicarono corsi e moduli di sole donne, che impararono a riconoscersi, molte per la prima volta, nella comune appartenenza al sesso femminile e nel comune desiderio di avere una maggiore intelligenza su sé stesse e sulla società. Senza per questo viversi come un gruppo omogeneo, privo di differenze singolari: che anzi si sprigionavano e venivano riconosciute man mano che le narrazioni di sé in prima persona, delle proprie esperienze anche più intime e inconfessate, e spesso fonte di sofferenza, entravano in circolo con quelle delle altre, in un ascolto attento, facendo emergere punti di tangenza e di comunanza significativi, ma anche gradi di libertà e di consapevolezza diversi, e potevano perciò essere per tutte fonte di apprendimento e di trasformazione. Questi corsi furono una vera e propria scuola popolare, in cui si incoraggiava a disimparare le visioni interiorizzate e a reimparare fidandosi del sapere e della lingua dell'esperienza, e in cui non esistevano esperti. Si sperimentava la fecondità dell'incontro tra ricercatrici, accademiche, insegnanti e casalinghe: donne colte, in conflitto spesso doloroso tra amore per la cultura (in quegli anni pressoché esclusivamente maschile) e desiderio di fedeltà a sé stesse, e donne "incolte", ricche di un'esperienza e di una riflessione solitaria sulla vita, quella che si fa di

notte, lavando i piatti, stirando camicie, riordinando la casa quando tutti dormono (Melchiori, 2007), e talvolta più capaci di altre di un pensiero libero, non bloccato da ideologie o teorie predefinite. Una fecondità destinata a lasciare il segno, perché i pensieri e le parole scambiate nella ricerca condivisa di una verità propria toccavano l'intero essere, potevano mettere a nudo, illuminare e modificare il tipo di relazione che ciascuna aveva con sé stessa e con il mondo, avevano l'efficacia simbolica di produrre conseguenze concrete sulla materialità delle loro vite e dei loro desideri.

Nei corsi 150 ore delle donne in cui si adottò, oltre alla pratica dell'autocoscienza, quella del *partire da sé* e *la pratica delle relazioni*, centrali nel femminismo italiano della differenza, la divisione di matrice patriarcale tra pubblico e privato, tra personale e politico, tra scuola e vita, fu di fatto superata. Nelle pratiche di incontro, nelle riflessioni e nelle parole scambiate, si tentava di dare nome, senso e nuovo ordine ai frammenti di vissuto di ciascuna, fuori dal linguaggio, dalle identità e dalle partizioni imposte dal mondo maschile e lontano dalla pretesa di una sintesi conclusiva. Una ricerca esistenziale e politica del senso libero dell'essere donna, a partire dalla vita quotidiana, prendendo misura dal tessuto fragile della vita, la propria e quella delle altre/altri, che nelle sue varie dimensioni (e lacerazioni) è da sempre al centro dell'esperienza femminile e della sua capacità di darle continuità creativa: dalle circostanze più vicine a quelle più lontane. Una ricerca aperta, infinita, come inconcluso e sempre in divenire è l'essere umano nella storia (Freire, 2004: 119), ma corrispondente a quel bisogno di trascendenza incarnata, sessuata e non (falsamente) neutra, che rappresentava l'inaudito (Zamboni, 1996), il non previsto del patriarcato. Così come non previsti dal sindacato, che infatti non li capì, erano il desiderio e il piacere di molte donne comuni di ritornare a scuola, anche senza la preoccupazione del diploma, di avvicinarsi allo studio, alla lettura, al lavoro del pensiero e della scrittura di sé e del mondo, ma in un contesto sociale di corpi, sguardi e menti femminili, di interessi e desideri di sole donne. I guadagni di tale scelta non si limitarono a conquiste intellettuali, ma si estesero alla creazione di una nuova socialità femminile, di relazioni valorizzanti e autorizzanti tra donne. Di tali relazioni di autorità, lontane dal potere, corsiste e docenti compresero la necessità esistenziale e politica, facendo cadere l'illusione, piuttosto maschile, di essere autosufficienti, o condannate alla solitudine oppressiva delle quattro mura domestiche. Fu così che, in molti casi, terminati i corsi le donne vi ritornavano, mentre gli uomini se ne andavano, diventavano sindacalisti, ritornavano al lavoro politico e di fabbrica. Il piacere delle relazioni in presenza [4], avvertito per lo più inconsciamente ma reale, il condividere cibo, momenti di festa, pratiche artistiche,

il clima di convivialità libera ma al tempo stesso vincolante per la significatività delle relazioni e del pensiero, i momenti di intensità d'essere e di felicità che caratterizzarono molti di questi corsi, divennero, nel movimento delle donne, elementi riconosciuti di politicità, forme inedite della politica. E, aggiungo, componenti fondamentali di una pedagogia della differenza sessuale che orienta all'arte della libertà praticandola, ed è insieme una pedagogia del desiderio, se per esso intendiamo, secondo la scoperta femminista, quel desiderio dell'impossibile che nasce dalla passione per il reale.

Mi sono soffermata a lungo sull'esperienza delle 150 ore, sia perché poco conosciuta, sia perché anche da lì si è sprigionata negli anni una miriade di iniziative culturali e politiche autonome di donne (centri culturali, librerie, libere università, ecc.), luoghi di incontro e di formazione/autoformazione, che con il tempo hanno attirato anche uomini alla ricerca sincera di sé, della propria parzialità maschile alla prova di una alterità femminile ormai parlante, e di come riorientare il proprio impegno nel mondo. E perché da lì ha preso avvio la mia svolta politica e pedagogica radicale [5] grazie all'incontro con due donne a cui ho riconosciuto autorità e con cui poi avremmo creato, oltre alla comunità Diotima, la pedagogia della differenza sessuale e in seguito il movimento di autoriforma dell'Università e della scuola insieme con alcuni uomini mossi come noi dal desiderio di cambiare le cose. Lì ho guadagnato un sapere che più tardi sarebbe stato di orientamento anche per molte insegnanti nelle scuole e nelle università: la necessità di una mediazione femminile per partecipare al mondo creativamente, e di una genealogia simbolica femminile, non come puntello identitario ma come precedente di forza (Librería de Mujeres de Milán, 1991): "tra me e il mondo un'altra donna, tra un'altra donna e me il mondo". L'amore di sé (l'essere e il divenire soggetti liberi, parlanti e desideranti), guadagnato con la mediazione di un'altra che dà misura e autorizza alla libertà, entra in circolo come energia vivificante con l'amore del mondo e viceversa, mai uno senza l'altro. Lì ho anche compreso, sperimentandola, che la politica autonoma delle donne si diffonde per contagio e per contatto, non ha bisogno di organizzazioni, partiti, rappresentanza, essendo estranea alla logica della delega, del programma, alla dialettica potere-contropotere. Previlegia, facendoli vivere in un nesso ricorsivo, la presa di coscienza e l'agire in prima persona mediati da relazioni di autorità di origine femminile. Dunque mette al primo posto, in una prospettiva di libertà e grazie alla pratica delle relazioni, la trasformazione di sé e dei propri rapporti con il mondo per trasformare il mondo. Vive in forza di legami singolari tra donne, che si diffondono e si ampliano per conoscenza personale, in relazioni dove conta la presenza reciproca, e dove può emergere e circolare la

parola autorevole femminile. Una parola che taglia l'ordine del discorso dell'altro, svelando aspetti ovvi del quotidiano, e capace di significare liberamente il reale, inteso come legame tra quello che c'è e quello che pure esiste ma non è previsto nell'ordine dato (neppure come suo sviluppo dialettico, e pertanto "impossibile" secondo le visioni correnti), e come tale rimaneva nell'invisibile, nel non detto, perfino nell'inaudito. Eppure proprio a contatto con l'inaudito, con quell'altrove che è il luogo della forza femminile vincolante secondo la propria genealogia, non previsto in nessun luogo nel patriarcato, la rivoluzione femminile ha prodotto uno spostamento simbolico mettendo allo scoperto i limiti e gli inganni del dominio patriarcale, il suo monopolio simbolico, che ha smesso di far presa sulla mente femminile e non avendo più credito si è dissolto nella sua capacità regolatrice. Come mostra il disordine del mondo attuale, in bilico tra la fine di una civiltà (l'Europa in disfacimento, l'Occidente e l'intero mondo in crisi?) e forse l'inizio di una nuova. La politica del simbolico, quella del femminismo radicale che scommette sulla forza trasformatrice della parola e delle relazioni vive e non sulla rivendicazione di diritti e di potere, ha operato dunque non con azioni progettuali rivolte al futuro, non per tappe intermedie, ma in forza di un taglio sul presente: anche nel mondo della scuola. Un taglio che ha aperto un vuoto in cui abbiamo rischiato, con fatica e felicità, un nuovo senso, nuovi significati, sapendo guadagnare la distanza necessaria per rendere presente e vedere lucidamente il sistema patriarcale per quello che era: una struttura simbolica e sociale storica, non eliminabile illusoriamente, ma certo risignificabile nell'orizzonte più ampio della libertà femminile come *parte* del reale e non come il tutto. E dunque trasformabile trasformando noi stesse, il nostro sguardo, le forme della relazione e della conoscenza.

La creazione di luoghi autonomi, separati dalla componente maschile, dove praticare e non solo nominare la differenza sessuale, uscendo dall'immaginario di un soggetto astratto, disincarnato, per restituire realtà a un mondo abitato da due sessi, provocò anche nei corsi 150 ore delle donne come in molti altri contesti, un taglio materiale e simbolico nell'ordine socioculturale apparentemente neutro. Si era finalmente spaccata la scena maschile della finta democrazia universalistica, nata dal moderno contratto sociale e dall'occultamento della sua radice, il contratto sessuale (Pateman, 1988) con il quale gli uomini si ripartiscono il controllo delle donne, del loro corpo, della loro sessualità, assegnandole alla sfera "inferiore", quella privata. E con l'uscita dalla «grande scena creata dalla fede nella modernità e nelle sue promesse» (Muraro, 2013: 69), la scena non c'era più. Era già l'inizio dell' *altrove* e dell' *altrimenti* frutto dell'indipendenza simbolica dagli uomini: non di

un gesto contro di loro, ma contro l'identificazione maschile con il potere e la loro idea dell'emancipazione femminile. Ossia contro l'obbligo, interiorizzato da molte donne, di omologarsi ai modelli e ai traguardi pensati dagli uomini per esserci come esseri umani a pieno titolo e avere cittadinanza compiuta. E si è creato lo spazio per corrispondere alla nostra aspirazione umana femminile di esistenza simbolica, al bisogno di esserci per sé e per/con gli altri in fedeltà alla nostra esperienza e all'amore del mondo, di cui prenderci finalmente la responsabilità a partire da noi come soggetti di conoscenza e di azione. Ne abbiamo ricavato un insegnamento indispensabile per tutti: la necessità di avere un altrove che dà misura per stare in bilico tra realtà e irrealtà senza farsi risucchiare da quest'ultima, vedere il potere per quello che è senza ingigantirlo nella nostra mente e spostare invece la sua (presunta) grandezza verso un nostro desiderio, sì da renderlo irrinunciabile.

Schivato il corpo a corpo del continuo confronto critico con gli uomini e con la loro cultura, ci siamo poste su un altro piano rispetto alla dialettica oppressore/oppresso e allo storico dilemma dentro o fuori del potere, come pure rispetto allo schema liberazione-libertà. « L'oppressione ha abbandonato le donne nella misura in cui le donne hanno abbandonato l'oppressione come orizzonte di rappresentazione di sé» (Piano, 2006: 246). Il risultato è che oggi sempre meno una donna si vive come vittima, anche quando oggettivamente lo è: si vive piuttosto come soggetto di desiderio da far valere nel mondo (Touraine, 2006). Abbiamo fatto tesoro del pensiero di Carla Lonzi, che all'inizio degli anni settanta del secolo scorso, riconoscendo l'asimmetria [6] dei sessi e l'impossibilità di un rapporto dialettico tra loro, ha scritto: «La donna non è in rapporto dialettico col mondo maschile. Le esigenze che essa viene chiarendo non implicano un'antitesi, ma un muoversi su un altro piano » (Lonzi, 1974: 32). In questa prospettiva la posizione delle donne non implica l'opposizione al potere maschile o il parteciparvi. Al contrario, mette in questione lo stesso concetto di potere come interpretante unico del legame sociale (Diotima, 2009) operando una rottura radicale nella continuità postmoderna del pensiero maschile e delle istituzioni della convivenza che ad esso si ispirano, compresa la scuola, e apre altre vie per affrontare le impasse che oggi paralizzano il mondo, alla luce di un principio di orientamento non ingenuo, sperimentato, e valido per tutti: il massimo dell'autorità con il minimo di potere. Sapendo che il confine tra autorità e potere è labile e sempre da riconquistare, ma anche che le rivoluzioni simboliche sono alla portata di chiunque, donna o uomo. Che sia questa la direzione per quella "reinvenzione del potere" a cui pensava Freire (2003: 99) come a un sogno possibile?

“Gli esperimenti non possono essere trapiantati, devono essere reinventati”

(Paulo Freire)

L’esperimento delle 150 non fu più ripetuto, ma da esso e dal mettersi in gioco politicamente di molte insegnanti si trasse ispirazione e forza per altre invenzioni. Anzitutto le pratiche in scuole e università furono ridefinite, anche radicalmente, mettendo al centro non i programmi da seguire, le norme, le gerarchie, la burocrazia, il potere e il controllo, bensì il senso relazionale dell’apprendere-insegnare. Un senso relazionale che fa del rapporto educativo, essenzialmente umano, un rapporto vivo e imprevedibile, da rinnovare ogni giorno, e che interroga non tanto e solo i saperi quanto la qualità della nostra relazione con i saperi, nella consapevolezza che nell’insegnare i saperi vengono sempre filtrati dalla soggettività di chi insegna (e di chi apprende). E dunque in realtà ciò che entra e agisce nello scambio, oltre e forse più che i contenuti, è la qualità della nostra relazione con i saperi : una relazione che può essere di soggezione, di accettazione routinaria, di sfiducia, oppure di libertà, di passione esigente, di creatività, una relazione che può bloccare o al contrario stimolare il desiderio e la passione di conoscere di chi è lì per apprendere e per insegnare. E anche i saperi si trasformano, riprendono vita, si “indisciplinano” nella relazione viva, e intrecciandosi con i saperi dell’esperienza nostri e delle/degli studenti, diventano qualcosa di nuovo, entrano in un processo condiviso di ricerca, generano spostamenti mentali, nuove conoscenze, nuove epistemologie.

Con il movimento di autoriforma della scuola e dell’università (Lelario, Cosentino, Armellini, 2010) abbiamo interrotto l’inclinazione, diffusa in tempi di crisi di queste istituzioni, all’ adeguamento passivo, o al contrario all’opposizione e alla critica continua. Abbiamo aperto dall’interno del presente un presente altro, vivo e non ripetitivo, generatore di trasformazioni, facendo leva sul buono che già esiste, mostrandolo pubblicamente, senza negare ciò che non funziona e accettando anche le perdite e i conflitti per volgerli al meglio. E abbiamo scommesso sulle modificazioni che possono già avvenire da dentro e dal basso senza attendere le grandi riforme dall’alto, più distruttive che costruttive; sul desiderio soggettivo che ispira una politica in prima persona sostenuta da relazioni di fiducia e di autorità, generatrice di libertà e di misura; sulla competenza a dire, a giudicare, a decidere riconosciuta a chi la scuola la vive ogni giorno e la conosce dall’interno (insegnanti, studenti, genitori, comunità locale) e non delegata ai burocrati o agli esperti esterni.

In altre parole, abbiamo scommesso sulla necessità e sul desiderio di dare anima e nuova vita alla scuola e all'università mortificate come beni pubblici in nome della logica del mercato, e soffocate da un crescendo di norme, di regole date a priori e dall'esterno, di modellizzazioni omologanti che spengono la vitalità delle differenze.

Ma l'orientamento attorno a cui si sono costruite in molti luoghi nuove iniziative, coinvolgendo anche territori e città, resta il guadagno irrinunciabile della differenza sessuale come differenza umana primaria, alla luce della quale anche tutte le altre diversità (di età, etnia, cultura, ecc., fino alla unicità singolare) prendono senso: un significante universale sempre in gioco nel confronto quotidiano con i piccoli e grandi significati dell'esistenza personale e sociale, e perciò fondamento della vita comune, dell'idea di sé stesse/i, degli altri, del mondo.

La qualità dei rapporti tra uomini e donne, dai rapporti intimi a quelli pubblici, è infatti elemento costitutivo della qualità di una società. Dunque è al contempo una questione politica, sociale e culturale. E una questione pedagogica, per troppo tempo disattesa. Affrontata oggi superficialmente con programmi europei e nazionali di empowerment delle donne in vari ambiti, secondo lo schema interpretativo apparentemente intramontabile della discriminazione/debolezza femminile; o con l'introduzione nelle scuole e in altri contesti (es. scuole per genitori, formazione degli insegnanti ed educatori, ecc.) di progetti di educazione di genere, antisessista, paritaria, di lotta agli stereotipi, ecc. che si aggiungono all'impianto formativo esistente, ma non hanno la forza di modificarlo alla radice modificandone il paradigma ancora in gran parte monosessuato dei saperi e delle forme di insegnamento-apprendimento su cui si sostiene. Un paradigma oggi neoliberista, che assimila alla sua razionalità (Dardot, Laval, 2009) e neutralizza nel loro carica sovversiva le differenze e le disuguaglianze che pure produce e incentiva. Sono progetti che rispondono più alla logica oggi imperante dell'inclusione paritaria e della "correttezza politica" (pensiamo anche alle posizioni rispetto alle cosiddette minoranze sessuali) che a una necessità interna soggettiva degli/delle partecipanti. E non prevedono il passaggio necessario del partire da sé (che è un pensare e un agire in base non a rappresentazioni date, ma ad un rapporto vissuto personalmente con ciò che è in questione), di partire dal proprio coinvolgimento nella realtà per lasciarsi trasformare e andare oltre, mettendo in gioco le soggettività senza fissarle in un'identità, per incontrare e far esistere le differenze, renderle parlanti e capaci di modificazione, anziché annullarle nel paradigma universalistico dell'emancipazione e dei diritti.

Il patriarcato è stato per lungo tempo il sistema organizzatore del linguaggio e dei

rapporti sociali. Ma il cosiddetto post-patriarcato continua a considerare le donne non come l'altra metà dell'umanità, ma come una categoria oggettivante (il genere) come se le donne fossero tutte uguali, o come un gruppo sociale debole da tutelare, emancipare e includere nell'ordine esistente, al pari di altre minoranze e in nome del progresso democratico. Un progresso che intanto sta soffocando le condizioni stesse della vita sulla terra (Gimbutas, 2012, Shiva, 2002) perché ancora dipendente da una visione conquistatrice del mondo, di matrice maschile.

Il femminismo non è un movimento sociale, ma politico e ormai planetario, molto articolato al suo interno e in continuo cambiamento, imprevedibile. Un movimento di tessitura di relazioni trasformative che si costruisce non malgrado ma in forza delle sue differenze e molteplicità costitutive e dei conflitti che sa sostenere al suo interno senza distruggere e distruggersi. Esiste nella misura in cui una donna ascolta il bisogno di sintonia tra il suo mondo interno e il mondo esterno in una situazione contingente, e vi risponde con invenzioni, anche piccole – il poco che dipende a me, lo chiamava Teresa d' Avila – che intrecciano strettamente cambiamento di sé e cambiamento della realtà di cui è parte, interpellano e sollecitano il desiderio di altre e altri e creano uno squilibrio in cui stare con apertura fiduciosa ma senza garanzie: senza conoscere in anticipo il cammino, che si scrive passo passo misurandone l'efficacia e il senso. Il femminismo della differenza tenta di schivare il dogma neoliberista (mercato, diritti, parità obbligatoria, libertà individualistica), e vive del desiderio soggettivo di donne di trovare ponti per mettere nel mondo qualcosa di irrinunciabile per sé e per altre, altri, da una posizione simbolica che abbiamo chiamato "realismo estremo e pensare in grande" (Diotima, 1996). È un agire di *soggettività in movimento* in cui ciascuna prende, nello scambio con altre, la forza dell'indipendenza simbolica e il coraggio di uscire dai ruoli e dalle identità sociali per trasformare i propri luoghi facendosi mediazione vivente del cambiamento: la forza di una libertà che sovverte la politica e il simbolico correnti, che alienano da sé e dalla vita e allontanano dalla giustizia, li disfa per rifarli, traccia già *nel presente* il profilo di un'altra civiltà.

Lo stretto rapporto tra esperienza, parola e trasformazione, ha messo in luce la centralità della parola come mediatrice tra interiorità e mondo, tra soggettività e contesto, ma anche tra sé e sé a causa delle contraddizioni e delle alterità che ci attraversano. Il lavoro relazionale delle e sulle parole, il lavoro del simbolico, è stato perciò fondamentale e continua ad esserlo.

Un esempio. In questi decenni in molte abbiamo lavorato alla libera ri -lettura della parola antica e quotidiana 'madre', un significante carico di incrostazioni storiche e

di immaginario, ruotanti attorno alla doppia icona patriarcale della madre: quella oscura, minacciosa e onnipotente e quella interamente luminosa, senza ombre, sacrificale e nutritiva. Rovesciato di segno e di senso, questo nome è diventato per noi, e non solo per noi, un punto d'aggancio per un susseguirsi di scoperte e di scommesse ancora aperte. Risignificato alla luce dell'esperienza e del pensiero femminile, abbiamo portato nello scambio sociale questo nome, madre, per dire colei che ci ha dato la vita e insegnato a parlare, le due cose non disgiunte, in un dialogo tra soggettività desideranti mediato dalla lingua materna, lingua relazionale ed affettiva che ci ha iniziato al mondo e ai suoi segreti e che rimane come impronta anche nella ricerca adulta di parole vicine alla verità della vita. E ancora: nome di colei che ha autorizzato, entro una relazione di fiducia, di disparità non gerarchica, di autorità riconosciuta (non di potere), il nostro desiderio di venire al mondo in corpo, affetti e parola e di parteciparvi rinnovandolo. La relazione materna è il luogo e il tempo dell'intersoggettività originaria, e la matrice della soggettività. Lì, trasformando dipendenza accettata in indipendenza, in un gioco al rialzo sempre più a favore di quest'ultima, ha avuto origine la nostra personale competenza simbolica nell'esplorazione del mondo e in relazione con una cerchia sempre più ampia di interlocutori, che sarà la base dei successivi apprendimenti. E in una vita ridotta e mortificata in senso mercantile e individualistico, far rivivere liberamente il sapere della relazione materna può darci misura: la madre infatti ci ha insegnato a parlare escludendo per principio la riduzione del linguaggio a merce, ci ha immessi nella vita non per ridurci a cose, a merce, ma, al contrario, per chiamarci a speranza e libertà. Una libertà relazionale, che si conquista e riconquista in ogni situazione con il riconoscimento di ciò che dobbiamo ad altre, ad altri, e con la libera accettazione dei limiti e delle dipendenze di cui siamo intessuti, facendone una leva per andare oltre. Una libertà come apertura al rischio e assunzione di responsabilità e non come diritto o assenza di impedimenti.

Chi ha esercitato la forza dell'autorità materna così intesa, il suo valore politico e simbolico davanti al mondo intero, sono le Madres de Plaza de Mayo. All'inizio un piccolo gruppo di donne comuni e senza potere, semplici casalinghe, che hanno fatto del dolore per la scomparsa dei figli la propria metamorfosi, hanno lottato e vinto per la verità contro le dittature in Argentina, rendendosi inafferrabili dal nemico con continui spiazzamenti simbolici. Le "pazze", così venivano chiamate mentre il paese affondava nella finzione e nelle complicità anche internazionali, sono state inventrici di pratiche capaci di operare un rovesciamento della realtà tenendo in scacco l'ordine violento del potere, di continuare ancora e sempre a farsi madri e maestre di un ordine della vita che chiede fedeltà a sé, forza delle relazioni

e tenacia dell'amore. Dichiarandosi "madres di tutti i desaparecidos, di nuovo incinte dei loro figli e della loro lotta", e facendo della maternità una invenzione politica sovversiva, generatrice di libertà e di giustizia, allargata a cerchie sempre più ampie (hanno inventato il giudizio popolare in piazza per condannare gli assassini e i torturatori dei loro figli, ma continuano a pretendere e a dire la verità ovunque e per qualsiasi forma di ingiustizia), hanno mostrato al mondo un diverso modo di concepire e di praticare la politica. Un instancabile camminare, la continua apertura di nuovo inizio, che nel tempo si alimenta di sapienza condivisibile perché non separa ciò che accade nel mondo da ciò che accade dentro di sé, i grandi avvenimenti dalle cose semplici della vita quotidiana, la cucina dalla piazza in cui incontrarsi ogni giovedì da 40 anni. E per mantenere vivi la memoria e l'impegno dei figli hanno "partorito" (è una loro espressione, che segnala la lingua materna come pratica politica), oltre ad altre invenzioni sociali e culturali, una libera Università popolare a Buenos Aires. È il loro lascito, divenuto punto di riferimento per la costruzione collettiva di conoscenza e di libertà, che rilancia in modo originale l'educazione come pratica politica partecipativa e trasformativa, come esperienza di libertà in senso freiriano.

Si tratta dunque di riconoscere l'autorità femminile lì dove si presenta e sottrarre la parola autorità alla consueta semantica riguadagnandola in senso positivo come energia che agisce senza i mezzi del potere e del dominio, alla luce della prima autorità, quella esperita nella relazione materna.

Oggi sappiamo per esperienza vissuta che la leva simbolica dell'autorità è necessaria perché la convivenza umana esca dalla ripetizione mortifera, si sottragga a poteri ingovernabili e l'educare sviluppi la sua potenza sorgiva rispondendo alla promessa della nascita. Si tratta di un sapere guadagnato praticamente, e riguarda la forza simbolica di un'autorità non più identificata con il potere né con autorità tradizionali, che ormai hanno perso credito. In gioco è dunque un conflitto simbolico sul senso della convivenza umana e dell'educazione, sul significato della condizione umana nel suo scambio con il mondo, che ci trascende, che non è fatto solo per essere usato da noi, per disporne. Conflitto, va detto, già aperto consapevolmente, nella pratica e nella teoria, negli ultimi decenni dalle donne (e da alcuni uomini) che si riconoscono nel pensiero della differenza, a favore del "massimo di autorità con il minimo di potere" come principio orientante le nostre vite e il divenire del mondo. Consapevoli della difformità (ma anche della possibile confusione) tra autorità e potere, come pure della forza oggettiva e soggettiva di quest'ultimo non eliminabile fantasmaticamente e con cui dunque è

necessario fare di continuo i conti, abbiamo scommesso su un senso libero dell'autorità nelle sue radici femminili (Diotima 1995), da far valere in tutti gli ambiti della vita. Compresa l'educazione, troppo spesso mortificata dalla storica alleanza, di stampo maschile, con il potere, anche quando parla il linguaggio dei diritti, della democrazia, del progresso tecno-scientifico. Sottratta l'autorità alle derive di senso che l'hanno identificata e la identificano con coercizione, limitazione della libertà, e in definitiva potere, ma anche riguadagnata al nostro presente storico dopo il suo progressivo eclissarsi nel mondo moderno, l'autorità può presentarsi nel suo volto autentico e in fedeltà alla sua etimologia (*auctoritas* deriva da *augere*) come mediazione della libertà, ponte all'accrescimento dell'essere e del poter essere verso un altro ordine di rapporti, che vada oltre i rapporti di forza pur non ignorandone la presenza. Come riconobbe Freire, «L'autorità è necessaria alla libertà mia e degli studenti […] Ciò che è dannoso, ciò che *non* è necessario, è l'autoritarismo, ma non l'autorità» (Horton, Freire, 1990: 181).

A differenza del potere, che si appoggia a dispositivi impersonali, ma fa pur sempre capo a precisi individui o gruppi che lo detengono e lo esercitano in nome di funzioni e ruoli acquisiti e tendono all'autosufficienza solitaria, l'autorità è un evento-processo relazionale, fragile ma potente: esiste e vive in tanto in quanto qualcuna/o riconosce a un'altra/o un di più, entro una struttura di disparità non gerarchica e riconosciuta, che può essere anche mobile. La pratica dell'autorità va oltre le procedure organizzative che amministrano il reale standardizzandolo e tentando di sottrarlo ai rischi e agli imprevisti, va oltre anche i ruoli istituzionali, senza dimenticarli o negarli. Porto un esempio: non di rado mi capita di riconoscere pubblicamente a qualche studentessa o studente il suo di più, un'intelligenza interpretativa di qualche problema o tema superiore alla mia e dalla quale anch'io imparo, e in forza di questa disparità riconosciuta la/lo autorizzo a condividere con i compagni e con me le sue conoscenze, intuizioni o scoperte, e talvolta a tenere il filo del dialogo comune nella ricerca di ciò che ci interessa.

L'autorità dunque è un evento simbolico: accade quando qualcuno riconosce autorità ad un altro, non la si può imporre, non abbiamo autorità se qualcuno non ce la riconosce, e, pur avendola, possiamo in ogni momento perderla. A differenza del potere che può saltare il consenso o ottenerlo con l'inganno e utilizza mezzi di vario genere, rappresentanza, leggi, norme, procedure, denaro, burocrazia, riducendo le stesse relazioni umane a strumenti per poter durare, l'autorità non ne ha bisogno per esserci. La sua potenza consiste infatti nella capacità di orientare le relazioni umane e le circostanze verso un esito benefico: una capacità incarnata in chi sa

offrire parole giuste e gesti che danno senso vitale e misura agli accadimenti (anche quando i conti non tornano) esponendosi e assumendosi personalmente il rischio e la responsabilità del giudizio, non per difendere interessi di parte ma per creare possibilità condivise, mettere in circolo fecondo necessità e desideri, limiti e potenzialità, scoprire e moltiplicare risorse inattese. In uno scambio vivo e dispari nel quale ci si espone personalmente, con rischio, e allo stesso tempo guidate/i da un orientamento di verità e di fiducia, si apre una dimensione di verticalità e di trascendenza nelle relazioni educative, che consente di andare oltre le posizioni fisse improntate ai codici dati, autorizzare desideri e capacità, aprire a nuovi sensi la realtà dei contesti, siano essi la famiglia, la scuola, e ovunque si dia scambio significativo tra esseri umani. Allora l'autorità, dando vita a pratiche libere e allo stesso tempo rigorose, precise, misurate sulle situazioni, circola anche nel suo lato impersonale, improntando il clima di un contesto, di un insieme di relazioni, e sprigionandosi come riferimento del senso e come misura dell'agire comune. Non è difficile cogliere questo spostamento dal potere all'autorità in un'aula universitaria, in una scuola, in una situazione informale, ovunque si dia priorità alla ricerca della qualità delle relazioni e di ciò che si mette in comune, al riconoscimento dei soggetti come portatori di capacità e di storie singolari, e ovunque circoli fiducia, credito, valore. Questa è l'efficacia dell'autorità simbolica, fragile ma effettiva: rendersi e rendere indipendenti dal potere e saper vedere e trattare il reale da una posizione libera, orientata a trarne il meglio possibile e ad ampliarne l'orizzonte.

Questa concezione di autorità, quindi di politica e di educazione, se assunta da donne e uomini, potrebbe portare a un cambiamento decisivo.

La consapevolezza ereditata da Paulo Freire che gli oppressi, liberandosi, liberano anche gli oppressori per il semplice fatto di impedire loro di continuare ad opprimere, mi fa riconoscere come guadagno della rivoluzione femminile una libertà maschile incipiente, e la fatica ma anche il filo di felicità che la accompagnano. Penso a cambiamenti nella cosiddetta sfera privata (fare i padri in modo nuovo ad esempio), benché ancora troppo poco nella sfera pubblica; e in generale penso alla ricerca, da parte di alcuni, di una libera significazione di sé e del mondo a partire da sé, dalla differente esperienza di essere uomini, fuori dell'identificazione con il potere (o con il contropotere), della pretesa di parlare e agire a nome di tutti, della tendenza all'astrazione oggettivante.

Chi, come Giacomo Mambriani (2013), praticando la politica del simbolico e delle relazioni di autorità con donne del femminismo della differenza, sta percorrendo il non facile cammino di una autentica relazione di differenza con la sua compagna

nei rapporti quotidiani e di intimità, sa portare sguardi e pratiche diverse anche nel lavoro pubblico di educatore. L'incontro o il mancato incontro tra donne e uomini è infatti al tempo stesso di coppia e di civiltà. Giacomo, un giovane uomo, cambia le pratiche e il simbolico del rapporto educativo, nel suo caso con maschi preadolescenti "difficili", con la mossa feconda del partire da sé: nella consapevolezza che per mettersi in gioco anima e corpo, com'è necessario, occorre lavorare su di sé prima ancora che su di loro. Accogliere, nel vivo dell'esperienza e senza barriere ego-difensive, le emozioni negative (la rabbia) sapendole rinominare e usare in positivo (energia vitale) in modo che non si trasformino in violenza; liberare il proprio corpo accettando il contatto fisico di gioco, di tenerezza, di ascolto con altri corpi maschili senza cadere nel tranello omofobico della virilità tradizionale: sono pratiche, queste, scoperte e condivise con i più giovani, che gli consentono di dare un nuovo ordine di senso al suo agire educativo. E di intensificare la sua presenza attorno a nuovi punti di orientamento, lontani dall'astrattezza dei saperi esperti e delle norme correnti e vicini alla sostanza della vita: la forza unita alla dolcezza, l'errore come apertura di opportunità, la responsabilità coniugata con l'autorità e non con il controllo e il potere. E grazie a una trasformazione maschile sperimentata in prima persona come possibile, scommette su un desiderio e una speranza grandi: «spero che in futuro riusciremo ad accompagnare i giovani uomini a scoprire in libertà i propri desideri autentici, compiendo spontaneamente il loro apprendistato al conflitto e alla cura. In questo modo, forse, potranno esprimere una forza diversa da quella proposta/imposta dai modelli tradizionali di mascolinità. Una forza capace di sostenere la vita e non di distruggerla, di difendere le idee senza scatenare le guerre, di reggere lo scacco di un rifiuto o il dolore di una separazione senza ricorrere alla violenza. Una forza maschile che sia finalmente a disposizione dell'amore e delle generazioni a venire»

Bibliografia

Arnaus, R., Piussi, A.M. (coords) (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.

Dardot, P., Laval C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néoliberale*. Paris: La Decouverte.

Diotima (1996). *Traer al mundo el mundo*. Barcelona : Icaria (ed. or. 1990).

Diotima (1995). *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*. Napoli: Liguori.

Diotima (2009). *Potere e politica non sono la stessa cosa*. Napoli: Liguori.

Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Freire, P. (2003). *L' educació a la ciutat*. Xàtiva : Edicions del Crec i Denes editorial (ed. or. 1991).

Freire, P. (2004). *Pedagogia de l' esperança*. Xàtiva : Edicions del Crec i Denes editorial (ed. or. 1993).

Gimbutas, M. (2012). *La civiltà della dea*. Viterbo: Stampa alternativa.

Horton, M., Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking : Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.

Lelario, A., Cosentino, V., Armellini, G. (2010). *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina Editorial (ed. or. 1998).

Librería de Mujeres de Milán (1991), *No creas tener derechos*. Madrid: horas y HORAS (ed. or. 1987).

Lonzi, C. (1974). *Sputiamo su Hegel*, Milano: Scritti di Rivolta femminile.

Mambriani, G. (2013). *La forza imprevista della dolcezza. Perché e come faccio l'educatore*, in S. Deiana, M.M. Greco (a cura di), *Trasformare il maschile*. Assisi: Cittadella, pp. 93-104.

Mayo, P., Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.

Melchiori, P. (2007). Le 150 ore, un esperimento di vita e di cultura, *Liberazione* I° marzo.

Muraro, L. (2013). *Non si può insegnare tutto*. Brescia: La Scuola.

Pateman, C. (1988), *The Sexual Contract*. Polity Press, Cambridge and Stanford University Press.

Piano, M.G. (2006). *La pedagogía de lo oprimido*, en *Sendas de Freire*. Xàtiva : Instituto Paulo Freire de España y Denes Editorial.

Rivera Garretas, M.M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. València : Publicacions de la Universitat de València.

Shiva, V. (2002). *Terra madre. Sopravvivere allo sviluppo*. Torino: Utet.

Touraine, A. (2006). *Monde de Femmes*. Paris: Fayard.

Zamboni, C. (1996). *Lo inaudito*, en Diotima 1996, pp. 23-39.

Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza*. Napoli : Liguori.

Note

[1] www.diotimafilosofe.it/

[2] Questi gli obiettivi generali dei programmi di studio, in cui risuonano anche temi freiriani : “rafforzamento del controllo collettivo sulle condizioni di lavoro e sul processo produttivo, recupero dell’esclusione scolastica senza nulla concedere ad un processo di rincorsa all’esistente, messa in questione della funzione sociale della scuola e della sua neutralità; individuazione del ruolo dell’intellettuale nei confronti delle classi operaie e subalterne”.

[3] Come esempio di contraddizione di sesso Freire riporta il caso di uomini che lottano contro l’oppressione e intanto opprimono le loro donne impedendo loro di imparare a leggere.

[4] Scrive Chiara Zamboni (2009: 166): «Sono le relazioni reciproche in presenza ad essere veramente modificatrici, e noi lo sappiamo dalla nostra esperienza. Certo si possono leggere libri e articoli che parlino del pensiero femminile, però si avverte che diventano una vera misura per l’agire politico quando si conoscono personalmente donne che fanno della propria soggettività in relazione con altre un percorso di vita politica. Allora quei testi, da contributo culturale, si trasformano in orientamenti per un’azione vivente.»

[5] Sono grata a Peter Mayo e Paolo Vittoria (2017: 44) per aver(mi) ricordato

questo passaggio.

[6] Non mi è possibile sviluppare qui il tema dell'asimmetria tra i sessi. Rimando a una affermazione di Milagros Rivera (2005: 11): «gli uomini sono per me l'altro sesso, non il sesso opposto. In altre parole il fatto di essere donna o uomo non è un'antinomia del pensiero, ma un invito alla curiosità, alla mediazione, alla pratica di alterità». Mi limito qui a ricordare un'asimmetria storica: nella storia individuale di tutte e tutti l'origine è una donna, la madre; e nella storia collettiva le donne, con il femminismo, per prime hanno messo al mondo la *categoria politica (e pedagogica) della parzialità*, che oggi sta diventando preziosa in un mondo multietnico-multiculturale, e un orientamento utile anche per gli uomini, alcuni dei quali incominciano a parlare-agire a partire da sé, dalla propria parzialità maschile, in una relazione di alterità con donne, con guadagni di civiltà visibili. Ne darò più avanti un esempio che conosco da vicino.

Sujetos imprevistos

Anna Maria Piussi

Siempre me han impactado las palabras de Paulo Freire, «O mundo não é, o mundo está sendo» que acompañan una hermosa foto suya, el único cuadro que he decidido mantener en mi despacho de la universidad. Cada vez que entro en la habitación, esas palabras capturan inconscientemente mi mirada y me restituyen la orientación de la esperanza, también en virtud de la gran contigüidad que tienen con ese "traer al mundo el mundo" que Diotima [1], la comunidad filosófica femenina de la que formo parte, eligió como título de su segundo libro (Diotima, 1996), en el que afrontamos la tarea infinita de traer el mundo a la luz de la experiencia femenina y así verlo y orientarlo hacia un nuevo inicio, hacia un más y mejor. Y vuelvo a encontrar el impulso necesario para afrontar el trabajo en un lugar, la universidad, que, si bien he amado, con el tiempo se ha convertido en una máquina procedimental, un espacio público cada vez menos humano y cada vez menos público, sofocado bajo el peso de la lógica neoliberal de continuos cambios desde arriba en sentido empresarial, tecnocrático y competitivo. Cambios forzados que obligan a un activismo frenético y convierten el pensar en algo superfluo e incluso perjudicial, mientras reduce las relaciones humanas a mercancía (Arnaus, Piussi, 2010).

Palabras de anuncio y de verdad, las de Freire, generadas por un pensamiento que, como todo lo que está vivo, está en movimiento, renace, se transforma, se reinventa, no se cierra en una forma completa. Un pensamiento vivo e inquieto, radical y provocador, que tiene la fuerza de leer la realidad con todos los sentidos y abrirla amorosamente a la esperanza de los "inéditos posibles", porque nace de prácticas singulares y colectivas de reflexión-acción y de la experiencia intensa del mundo y de sí en el mundo, y continuamente vuelve a él con *un más* y un *más allá* valiosos para la vida y para la convivencia humana.

Es esto lo que me ha fascinado desde mi primera lectura de la *Pedagogía de los oprimidos*.

Una lectura que fue un punto de atracción imprescindible para mí y para otros estudiantes involucrados en los movimientos antiautoritarios de los años sesenta-setenta del siglo pasado. La atesoramos, junto al pensamiento de Gramsci, de Illich y a la extraordinaria experiencia de don Milani en Barbiana, para afrontar el desafío de la que entonces se llamaba la contraescuela, contracultura, entendidas en un

sentido amplio.

No existe pensamiento fiable si no es pensamiento de la experiencia. Y no existe verdadero pensamiento si éste no nace de un obstáculo, de un interrogante auténtico, y si no es fruto de una transformación radical de la conciencia ordinaria. Por ello, casi instintivamente, nos sentíamos atraídos por sus escritos, escritos de un pensador que no piensa las ideas sino que piensa la existencia porque está comprometido con la vida y con el desafío de mejorarla para todos.

Hacia sujetos imprevistos

Los años setenta del siglo pasado fueron, en Italia como en otros lugares, años de fermento social y político, durante los cuales fue central la inversión en el papel de la cultura, de la escuela y de la educación para la transformación de la sociedad. La obra de Freire, que llegó a Italia en esos años suscitando vivaces debates, inspiró el extraordinario experimento social y cultural puesto en marcha en esa década en el ámbito de la educación de los adultos, la escuela de las 150 horas. Dicha experimentación se puso en marcha gracias a la conquista sindical de los trabajadores del sector metalmecánico (FLM), cuyos contratos de trabajo reconocieron a los trabajadores 150 horas laborables remuneradas destinadas a uso escolar y cultural, a condición de que pusieran a disposición otras 150 horas de su tiempo libre. El sindicato eligió dar la prioridad a la recuperación, para todos los trabajadores, del diploma de la escolarización obligatoria. Obtuvo del Estado el uso de las escuelas públicas para los propios cursos y el reconocimiento formal de los programas de estudio, pero mantuvo para sí, para las vanguardias obreras y para los propios “intelectuales orgánicos”, sin cederlo a las empresas, el proceso formativo, es decir, la elección de los objetivos [2], de las metodologías, de las experiencias de aprendizaje. Se trató de un intento de soldar el mundo del trabajo y el mundo de la instrucción, el trabajo manual y el trabajo intelectual, que tuvo como protagonistas al movimiento obrero, al movimiento estudiantil y a docentes en lucha por la reapropiación crítica/reinvención de la cultura por parte de las clases subalternas, y para la formación de una conciencia de clase antagonista tanto al sistema económico-ideológico hegemónico como a la educación bancaria tradicional. La invención política, cultural y pedagógica de las 150 horas pronto se extendió a otras categorías de trabajadores. Las metodologías dialógicas y reflexivas de lectura y comprensión crítica y colectiva de la realidad, en la que se aprendía y se enseñaba juntos, más allá de roles fijos, poniendo en círculo saberes de vida e instrumentos culturales “altos” para crear una nueva escritura del mundo,

liberaron casi imprevisiblemente la subjetividad de los participantes.

Sin embargo, al dejar espacio a las narraciones de las vivencias personales, a las historias individuales además de las colectivas, el bloque compacto de la “clase” empezó a desmigajarse en diversidades y conflictos: emergió toda la complejidad de las conciencias singulares, su excedencia respecto al simbólico de la militancia organizada, de las líneas políticas por decidir, de las masas oprimidas por rescatar. Fue necesario darse cuenta de la distancia entre la idealización de la clase obrera y la realidad de su composición humana (Melchiori, 2007).

La distancia se acentuó con la entrada de muchísimas mujeres en la “escuela obrera” de las 150 horas: no sólo trabajadoras sino también amas de casas, desempleadas, estudiantes, mujeres comunes de diferentes edades y procedencias socioculturales. La apertura a todas indistintamente, querida, contratada o impuesta por las componentes femeninas del sindicato y apoyada por numerosas feministas, fue una elección de libertad movida por la necesidad. Para traerse al mundo como sujetos era necesario que las mujeres se sustrayeran del dispositivo de poder representado por las divisiones por categorías, clases sociales, pertenencias y bandos propias de la geografía política y sociológica masculina. Había quedado claro que en el nudo poder-saber se jugaba el conflicto entre clases sociales pero dentro del mismo género, el masculino, mientras que permanecían en la sombra las contradicciones de sexo [3], empezando por las diferentes condiciones de vida, y no sólo de trabajo, de las obreras respecto a los obreros.

La falsa neutralidad de la escuela, que había que cuestionar, era en realidad doble: no sólo porque se trataba de una escuela funcional a las clases dominantes, sino también porque era expresión del género dominante, el masculino, que durante milenios había objetivado a las mujeres, excluyéndolas como sujetos, a pesar de usar sus cuerpos, inteligencia, saber y amor para las propias construcciones.

En las escuelas y en las universidades se multiplicaron cursos y módulos de solo mujeres, que aprendieron a reconocerse, muchas por primera vez, en la común pertenencia al sexo femenino y en el común deseo de tener una mayor inteligencia sobre sí mismas y sobre la sociedad. Sin que por ello se vivieran como un grupo homogéneo, carente de diferencias singulares; es más, éstas se liberaban y se iban reconociendo a medida que las narraciones de sí en primera persona, de las propias experiencias, incluso las más íntimas e inconfesadas, y a menudo fuente de sufrimiento, entraban en circulación con las de las otras, en una escucha atenta, haciendo emerger puntos de tangencia y de comunidad significativos, pero también

grados de libertad y de conciencia diferentes, y por eso podían ser para todas fuentes de aprendizaje y de transformación. Estos cursos fueron una verdadera escuela popular, en la que se animaba a desaprender las visiones interiorizadas y a reaprender fiándose del saber y de la lengua de la experiencia, y en la que no existían expertos. Se experimentaba la fecundidad del encuentro entre investigadoras, académicas, profesoras y amas de casa: mujeres cultas, a menudo en conflicto entre el amor por la cultura (en aquellos años casi exclusivamente masculina) y el deseo de fidelidad a sí mismas, y mujeres "incultas", ricas de una experiencia y de una reflexión solitaria de la vida, la que se hace de noche, lavando los platos, planchando camisas, recogiendo la casa cuando todos duermen (Melchiori, 2007), y en ocasiones más capaces que otras de un pensamiento libre, no obstaculizado por ideologías o teorías predefinidas. Una fecundidad destinada a dejar huella, porque los pensamientos y las palabras que se intercambiaban en la búsqueda compartida de una verdad propia tocaban el entero ser, podían revelar, iluminar y modificar el tipo de relación que cada una tenía consigo misma y con el mundo, tenían la eficacia simbólica de producir consecuencias concretas sobre la materialidad de sus vidas y de sus deseos.

En los cursos 150 horas de las mujeres en los que se adoptó, además de la práctica de la autoconciencia, la del *partir de sí* y la *práctica de las relaciones*, ambas en el centro del feminismo italiano de la diferencia, la división de matriz patriarcal entre público y privado, entre personal y político, entre escuela y vida, fue, de hecho, superada. En las prácticas de encuentro, en las reflexiones y en las palabras intercambiadas, se intentaba dar nombre, nuevo sentido y orden a fragmentos de vivencia de cada una, fuera del lenguaje, de las identidades y de las divisiones impuestas por el mundo masculino, y lejos de la pretensión de una síntesis conclusiva. Una búsqueda existencial y política del sentido libre de ser mujer, a partir de la vida cotidiana, que toma como medida el tejido frágil de la vida, la propia y la de las otras/otros, y que en sus variadas dimensiones (y desgarros) está siempre en el centro de la experiencia femenina y de su capacidad de darle continuidad creativa: desde las circunstancias más cercanas hasta las más lejanas. Una búsqueda abierta, infinita, como inconcluso y siempre en devenir es el ser humano en la historia (Freire, 2004: 119) pero que corresponde a ese deseo de transcendencia encarnada, sexuada y no (falsamente) neutra, que representaba lo inaudito (Zamboni, 1996), lo no previsto por el patriarcado. Así como imprevistos por el sindicato, que de hecho no los entendió, eran el deseo y el placer de muchas mujeres comunes de volver a la escuela, incluso sin la preocupación por el diploma, de acercarse al estudio, a la lectura, al trabajo del pensamiento y de la escritura de

sí y del mundo, pero en un contexto social de cuerpos, miradas y mentes femeninas, de intereses y deseos de solo mujeres. Las ganancias de una decisión tal no se limitaron a conquistas intelectuales, sino que se extendieron a la creación de una nueva socialidad femenina, de relaciones valorizantes y autorizantes entre mujeres. De tales relaciones de autoridad, alejadas del poder, alumnas y docentes comprendieron la necesidad existencial y política, dejando caer la ilusión, más bien masculina, de ser autosuficientes o de estar condenadas a la soledad opresiva de las cuatro paredes domésticas. Fue así como, en muchos casos, una vez terminados los cursos, las mujeres volvían, mientras que los hombres se hacían sindicalistas, volvían al trabajo político y de la fábrica. El placer de las relaciones en presencia [4], que se advertía principalmente de manera inconsciente pero era real; el compartir comida, momentos de fiesta, prácticas artísticas; el clima de convivialidad libre pero al mismo tiempo vinculante para que las relaciones y el pensamiento fueran significativas; los momentos de intensidad de ser y de felicidad que caracterizaron muchos de estos cursos, se convirtieron, en el movimiento de las mujeres, en elementos reconocidos de politicidad, formas inéditas de la política. Y, añado, componentes fundamentales de una pedagogía de la diferencia sexual que orienta hacia el arte de la libertad, poniéndola en práctica, y que es, al mismo tiempo, una pedagogía del deseo, si por éste entendemos, según el descubrimiento del feminismo, ese deseo de lo imposible que nace de la pasión por lo real.

He contado con detenimiento la experiencia de las 150 horas porque es poco conocida y porque también de allí nacieron en los años siguientes una multitud de iniciativas culturales y políticas autónomas de mujeres (centros culturales, librerías, libres universidades, etc.), lugares de encuentro y de formación/autoformación, que con el tiempo estimularon también en algunos hombres la búsqueda sincera de sí, de la propia parcialidad masculina a prueba de una alteridad femenina ya hablante, y de cómo reorientar el propio compromiso en el mundo. Y porque fue ahí cuando inició mi viraje político y pedagógico radical [5], gracias al encuentro con dos mujeres a las que reconocí autoridad y con las que crearía, además de la comunidad filosófica Diotima, la pedagogía de la diferencia sexual y, sucesivamente, el movimiento de autorreforma de la Universidad y de la escuela junto a algunos hombres movidos como nosotras por el deseo de cambiar las cosas. Ahí gané un saber que más tarde sería de orientación también para muchas profesoras en las escuelas y en las universidades: la necesidad de una mediación femenina para participar en el mundo de manera creativa, y de una genealogía simbólica femenina, no como puntal identitario sino como precedente de fuerza (Librería de Mujeres de Milán, 1991): «entre yo y el mundo, otra mujer; entre otra

mujer y yo, el mundo». El amor de sí (el ser y devenir sujetos libres, hablantes y desiderantes), ganado con la mediación de otra que da medida y autoriza a la libertad, entra en circulación como energía vivificante con el amor del mundo y viceversa, nunca uno sin el otro. Ahí también comprendí, al experimentarla, que la política autónoma de las mujeres se difunde por contagio y por contacto, no necesita de organizaciones, partidos, representación, puesto que es extraña a la lógica del delegar, del programa, a la dialéctica del poder-contrapoder. Privilegia, haciéndoles vivir en un nexo recursivo, la toma de conciencia y el actuar en primera persona, mediados por relaciones de autoridad de origen femenino. Por tanto, coloca en primer lugar, desde una perspectiva de libertad y gracias a la práctica de las relaciones, la transformación de sí y de las propias relaciones con el mundo para transformar el mundo. Vive en virtud de vínculos singulares entre mujeres, que se difunden y se amplían por conocimiento personal, en relaciones donde cuenta la presencia recíproca, y donde puede emerger y circular la palabra de autoridad femenina. Una palabra que hace un corte en el discurso del otro, desvelando aspectos obvios de lo cotidiano, y que es capaz de significar libremente lo real, entendido como el vínculo entre lo que hay y lo que también existe pero no está previsto por el orden dado (ni siquiera como desarrollo dialéctico y, por tanto, “imposible” según las visiones corrientes), y como tal permanecía en lo invisible, en lo no dicho, incluso en lo inaudito. Y, sin embargo, precisamente en contacto con lo inaudito, con ese otro lugar que es el lugar de la fuerza femenina vinculante según la propia genealogía, no previsto en ningún lugar del patriarcado, la revolución femenina produjo un desplazamiento simbólico, poniendo al descubierto los límites y los engaños del dominio patriarcal, su monopolio simbólico, que dejó de arraigar en la mente femenina y, al quedarse sin crédito, se disolvió en su capacidad reguladora. Como muestra el desorden del mundo actual, en vilo entre el fin de una civilización (¿Europa que se deshace, Occidente y el entero mundo en crisis?) y quizá el inicio de una nueva. La política de lo simbólico, la del feminismo radical que apuesta por la fuerza transformadora de la palabra y de las relaciones vivas y no por la reivindicación de derechos y de poder, ha operado por lo tanto no con acciones proyectuales dirigidas al futuro, no por etapas intermedias, sino en virtud de un corte en el presente: también en el mundo de la escuela. Un corte que ha abierto un vacío en el que hemos arriesgado, con fatiga y felicidad, un nuevo sentido, nuevos significados, sabiendo ganar la distancia necesaria para hacer presente y ver lúcidamente el sistema patriarcal como realmente era: una estructura simbólica y social histórica, no eliminable ilusoriamente, pero sin duda resignificable en el horizonte más amplio de la libertad femenina como parte de lo real pero no como el todo. Y por lo tanto transformable si nos transformábamos a

nosotras mismas, a nuestra mirada, a las formas de la relación y del conocimiento.

La creación de lugares autónomos, separados del componente masculino, donde practicar y no sólo nombrar la diferencia sexual, saliendo del imaginario de un sujeto abstracto, desencarnado, para restituir realidad a un mundo habitado por dos sexos, provocó también en los cursos 150 horas de las mujeres, como en otros muchos contextos, un corte material y simbólico en el orden sociocultural aparentemente neutro. Se había quebrado por fin la escenificación masculina de la falsa democracia universalista, nacida del moderno contrato social y de la ocultación de su raíz, el contrato sexual (Pateman, 1988), con el cual los hombres se repartían el control de las mujeres, de sus cuerpos, de su sexualidad, asignándolas a la esfera "inferior", la privada. Y con la salida de la «gran escena creada por la fe en la modernidad y en sus promesas» (Muraro, 2013: 69), la escena dejó de existir. Era ya el principio del *otro-lugar* y del *otra-manera*, fruto de la independencia simbólica respecto a los hombres: no de un gesto contra ellos, sino contra la identificación masculina con el poder y su idea de la emancipación femenina. O sea, contra la obligación, interiorizada por muchas mujeres, de homologarse a los modelos y a las metas pensadas por los hombres para poder ser seres humanos a todos los efectos y tener ciudadanía plena. Y se creó el espacio para corresponder a nuestra aspiración humana femenina de existencia simbólica, a la necesidad de estar ahí para sí y para/con los otros, siendo fieles a nuestra experiencia y al amor del mundo, del cual por fin era posible tomarse la responsabilidad a partir de nosotras como sujetos de conocimiento y acción. De ello obtuvimos una enseñanza indispensable para todos: la necesidad de tener un *lugar otro* que da medida, para poder mantenerse en vilo entre realidad e irrealidad, sin dejarse tragar por esta última, ver el poder como realmente es, sin agrandarlo en nuestra mente, sino más bien desplazando su (presunta) grandeza hacia un desiderio nuestro, para así hacerlo irrenunciable.

Una vez esquivado el cuerpo a cuerpo de la continua confrontación crítica con los hombres y su cultura, nos colocamos en otro plano respecto a la dialéctica opresor/oprimido y al histórico dilema dentro o fuera del poder, como también respecto al esquema liberación-libertad. «La opresión ha abandonado a las mujeres en la medida en que las mujeres han abandonado la opresión como horizonte de representación de sí » (Piano, 2006: 246). El resultado es que hoy cada vez menos una mujer se vive como víctima, incluso cuando objetivamente lo es: se vive más bien como un sujeto de deseo, que hay que hacer valer en el mundo (Touraine, 2006). Hemos atesorado el pensamiento de Carla Lonzi, que a principios de los años

setenta del siglo pasado, reconociendo la asimetría [6] de los sexos y la imposibilidad de una relación dialéctica entre ellos, escribió: «La mujer no se halla en una relación dialéctica con el mundo masculino. Las exigencias que viene aclarando no implican una antítesis, sino un moverse en otro plano» (Lonzi, 1974: 32). Desde esta perspectiva la posición de las mujeres no implica la oposición al poder masculino o la participación en él. Por el contrario, cuestiona el concepto mismo de poder como interpretante único del vínculo social (Diotima, 2009), operando así una ruptura radical en la continuidad posmoderna del pensamiento masculino y de las instituciones de convivencia que en él se inspiran, incluida la escuela, y abre otras vías para afrontar los estancamientos que hoy en día paralizan el mundo, a la luz de un principio de orientación no ingenuo, experimentado, y válido para todos: el máximo de autoridad con el mínimo de poder. Todo ello, sabiendo que la frontera entre autoridad y poder es frágil y que hay que volver a conquistarla una y otra vez, pero también que las revoluciones simbólicas están al alcance de cualquiera, mujer u hombre. ¿Será esta la dirección hacia esa "reinvención del poder" en la que pensaba Freire (2003: 99) como un sueño posible?

"Los experimentos no se trasplantan, sino que se reinventan"

(Paulo Freire)

El experimento de las 150 horas no se repitió nunca más, pero de él y del ponerse en juego políticamente muchas profesoras se obtuvo inspiración y fuerza para otras invenciones. Ante todo las prácticas en escuelas y universidades fueron redefinidas, algunas radicalmente, poniendo en el centro no los programas que había que seguir, las normas, las jerarquías, la burocracia, el poder y el control, sino más bien el sentido relacional del aprender-enseñar. Un sentido relacional que hace de la relación educativa esencialmente humana, una relación viva e imprevisible, que es necesario renovar cada día, y que interroga no tanto y sólo los saberes, cuanto la calidad de nuestra relación con los saberes, con la conciencia de que en el enseñar los saberes están siempre filtrados por la subjetividad de quien enseña (y de quien aprende). Y por lo tanto, en realidad, lo que entra y actúa en el intercambio, más allá y quizá más que los contenidos, es la calidad de nuestra relación con los saberes: una relación que puede ser de sometimiento, de aceptación rutinaria, de desconfianza, o de libertad, de pasión exigente, de creatividad, una relación que puede bloquear o, por el contrario, estimular el deseo y la pasión de quien está ahí para aprender y para enseñar. Y también los saberes se transforman, cobran vida,

se “indisciplinan” en la relación viva y, entrelazándose con los saberes de la experiencia nuestros y de las/de los estudiantes, se convierten en algo nuevo, entran en un proceso compartido de investigación, generan desplazamientos mentales, nuevos conocimientos, nuevas epistemologías.

Con el movimiento de autorreforma de la escuela y de la universidad (Lelario, Cosentino, Armellini, 2010) interrumpimos la inclinación, difundida en los tiempos de crisis de estas instituciones, a la adecuación pasiva o, contrariamente, a la oposición y a la crítica continua. Abrimos desde el interior del presente un presente otro, vivo y no repetitivo, generador de transformaciones, haciendo palanca en lo bueno que ya existe, mostrándolo públicamente, sin negar lo que no funciona y aceptando las pérdidas y los conflictos para transformarlos de la mejor manera posible. Y apostamos por las modificaciones que pueden ya ocurrir desde dentro y desde abajo sin esperar grandes reformas desde arriba, más destructivas que constructivas; por el deseo subjetivo que inspira una política en primera persona sostenida por relaciones de confianza y de autoridad, generadora de libertad y de medida; por la competencia de decir, juzgar, decidir, reconocida a quien la escuela la vive cada día y la conoce desde dentro (profesores y profesoras, estudiantes, padres y madres, comunidad local) y no delegada a burócratas o a los expertos externos. En otras palabras, apostamos por la necesidad y por el deseo de dar un alma y nueva vida a la escuela y a la universidad, mortificadas como bienes públicos en nombre de la lógica del mercado, y sofocadas bajo el peso de un creciente número de normas, reglas dadas a priori y desde fuera, de modelizaciones homologantes que apagan la vitalidad de las diferencias.

Pero la orientación alrededor de la que se han construido en muchos lugares nuevas iniciativas, involucrando además territorios y ciudades, sigue siendo la ganancia irrenunciable de la diferencia sexual como diferencia humana primaria, a la luz de la cual el resto de las diversidades (de edad, etnia, cultura, etc., hasta la unicidad singular) cobran sentido: un significante universal constantemente en juego en la confrontación cotidiana con los pequeños y grandes significados de la existencia personal y social y, por ello, fundamento de la vida en común, de la idea de sí, de los otros, del mundo.

La calidad de las relaciones entre hombres y mujeres, desde las relaciones íntimas a las públicas, es, de hecho, elemento constitutivo de la calidad de una sociedad. Consecuentemente es al mismo tiempo una cuestión política, social y cultural. Y una cuestión pedagógica, durante demasiado tiempo desatendida, que hoy en día se afronta superficialmente con programas europeos y nacionales de *empowerment*

de las mujeres en diferentes ámbitos, según el esquema interpretativo aparentemente imperecedero de la discriminación/debilidad femenina; o con la introducción en las escuelas y en otros contextos (p.ej. escuelas para padres, formación de los profesores y educadores, etc.) de proyectos de educación de género, antisexista, paritaria, de lucha contra los estereotipos, etc., que se suman a la estructura formativa existente, pero no tienen la fuerza de modificarla de raíz modificando el paradigma todavía en gran parte monosexuado de los saberes y de las formas de enseñanza-aprendizaje en el que se sostiene. Un paradigma hoy neoliberal, que asimila a su racionalidad (Dardot, Laval, 2009) las diferencias y las desigualdades que produce e incentiva, neutralizando su carga subversiva. Son proyectos que responden más a la lógica actualmente imperante de la inclusión paritaria y de la "corrección política" (pensemos además en las posiciones respecto a las llamadas minorías sexuales) que a una necesidad interna subjetiva de los/las participantes. Y no prevén el pasaje necesario del partir de sí (que es un pensar y un actuar no sobre la base de representaciones dadas, sino de una relación vivida personalmente con lo que está en cuestión), de partir de la propia implicación en la realidad para dejarse transformar e ir más allá, poniendo en juego la subjetividad sin fijarla en una identidad, para encontrar y hacer existir las diferencias, hacerlas hablantes y capaces de modificación, en lugar de anularlas en el paradigma universalista de la emancipación y de los derechos.

El patriarcado ha sido durante largo tiempo el sistema organizador del lenguaje y de las relaciones sociales. Pero el llamado post-patriarcado sigue considerando a las mujeres no como la otra mitad de la humanidad, sino como una categoría objetivante (el género), como si las mujeres fueran todas iguales, o como un grupo social débil que es necesario tutelar, emancipar e incluir en el orden existente, al igual que otras minorías y en nombre del progreso democrático. Un progreso que, mientras tanto, está sofocando las condiciones mismas de la vida sobre la tierra (Gimbutas, 2012, Shiva, 2002) porque sigue dependiendo de una visión conquistadora del mundo, de matriz masculina.

El feminismo no es un movimiento social, sino político (y planetario), muy articulado por dentro y en continuo cambio, imprevisible. Un movimiento de ir tejiendo relaciones transformativas, que se construye no a pesar de, sino en virtud de sus diferencias y multiplicidades constitutivas y de los conflictos que sabe sostener en su interior sin destruir ni destruirse. Existe en la medida en que una mujer escucha la necesidad de sintonía entre su mundo interior y el mundo exterior en una situación contingente, y responde a la misma con invenciones, también pequeñas –

lo poco que depende de mí, lo llamaba Teresa de Ávila – que entrelazan estrechamente el cambio de sí y el cambio de la realidad de la que se es parte, interpelan y estimulan el deseo de otras y otros y crean un desequilibrio, en el que se es llamado a estar con una apertura confiada pero sin garantías: sin conocer de antemano el camino, que se escribe paso a paso, midiendo su eficacia y su sentido.

El feminismo de la diferencia trata de esquivar los dogmas neoliberales (mercado, derechos, paridad obligatoria, libertad individualista), y vive del deseo subjetivo de mujeres de encontrar puentes para traer al mundo algo irrenunciable para sí y para las demás, los demás, desde una posición simbólica que hemos llamado “realismo extremo y pensar en grande” (Diotima, 1996). Es un actuar de subjetividades en movimiento en el que cada una toma, en el intercambio con las otras, la fuerza de la independencia simbólica y el coraje necesario para salir de los roles y de las identidades sociales, con el fin de transformar sus propios lugares, haciéndose mediación viviente del cambio: la fuerza de una libertad que subvierte la política y el simbólico corrientes, que alienan de sí y de la vida y alejan de la justicia; los deshace para rehacerlos, traza ya *en el presente* el perfil de una nueva civilización.

La estrecha relación entre experiencia, palabra y transformación, ha puesto de manifiesto la centralidad de la palabra como mediadora entre interioridad y mundo, entre subjetividad y contexto, pero además entre sí y sí, por las contradicciones y las alteridades que nos atraviesan. Por ello, el trabajo relacional de las y sobre las palabras, trabajo de lo simbólico, ha sido fundamental y sigue siéndolo.

Un ejemplo. En estas últimas décadas hemos trabajado en la libre re-lectura de la palabra antigua y cotidiana “madre”, un significante cargado de incrustaciones históricas y de imaginario, que giran alrededor del doble icono patriarcal de la madre: el oscuro, amenazador y omnipotente, y el completamente luminoso, sin sombras, sacrificial y nutritivo. Tras darle la vuelta al signo y al sentido, este nombre se ha convertido para nosotras, y no sólo para nosotras, en un punto de enganche para un sucederse de descubrimientos y de apuestas aún hoy abiertas. Tras resignificarlo a la luz de la experiencia y del pensamento femeninos, hemos traído al intercambio social este nombre, madre, para decir aquella que nos ha dado la vida y enseñado a hablar, las dos cosas no separadas, en un diálogo entre subjetividades deseantes mediado por la lengua materna, lengua relacional y afectiva que nos ha iniciado al mundo y a sus secretos y que permanece como una huella también en la búsqueda adulta de palabras cercanas a la verdad de la vida. Es, además, el nombre de aquella que ha autorizado, dentro de una relación de confianza, de disparidad no jerárquica, de autoridad reconocida (no de poder),

nuestro deseo de venir al mundo en cuerpo, afectos y palabra, y de participar en él, renovándolo. La relación materna es el lugar y el tiempo de la intersubjetividad originaria, y la matriz de la subjetividad. Ahí, transformando dependencia aceptada en independencia, en un juego al alza cada vez más a favor de esta última, tuvo origen nuestra personal competencia simbólica en la exploración del mundo y en relación con un círculo cada vez más amplio de interlocutores, que será la base de los sucesivos aprendizajes. Y en una vida reducida y mortificada en sentido mercantilista e individualista, hacer revivir libremente el saber de la relación materna puede darnos medida: la madre, de hecho, nos ha enseñado a hablar excluyendo por principio la reducción del lenguaje a mercancía, nos ha introducido en la vida, no para reducirnos a cosas, a mercancía, sino, por el contrario, para llamarnos a la esperanza y a la libertad. Una libertad relacional, que se conquista y reconquista en cada situación con el reconocimiento de lo que debemos a otras, a otros, y con la libre aceptación de los límites y de las dependencias de las que estamos entretejidos, haciendo de ello una palanca para ir más allá. Una libertad como apertura al riesgo y asunción de responsabilidad y no como un derecho o ausencia de impedimentos.

Quienes han ejercitado la fuerza de la autoridad materna así entendida, su valor político y simbólico ante el mundo entero, son las Madres de Plaza de Mayo. Al principio, un pequeño grupo de mujeres comunes y sin poder, sencillas amas de casa, que hicieron del dolor por la desaparición de sus hijos su propia metamorfosis, lucharon y ganaron por la verdad contra las dictaduras en Argentina, volviéndose inaferrables por el enemigo gracias a continuos desplazamientos simbólicos. Las “locas” – así las llamaban, mientras el país se hundía en la ficción y en las complicidades internas e internacionales – fueron inventoras de prácticas capaces de operar un vuelco de la realidad, teniendo en jaque el orden violento del poder; de continuar todavía y siempre siendo madres y maestras de un orden de la vida que pide fidelidad a sí, fuerza de las relaciones y tenacidad del amor. Al declararse «madres de todos los desaparecidos, embarazadas nuevamente de sus hijos y de su lucha» y al hacer de la maternidad una invención política subversiva, generadora de libertad y de justicia, que se extiende a círculos cada vez más amplios (han inventado el juicio popular en la plaza para condenar a los asesinos y a los torturadores de sus hijos, pero siguen haciéndolo por cualquier forma de injusticia), han mostrado al mundo un modo diferente de concebir y practicar la política. Un caminar sin descanso, como es la apertura de un nuevo inicio, que a lo largo del tiempo se va alimentando de sabiduría compartida porque no separa lo que pasa en el mundo de lo que pasa dentro de una misma/uno mismo, los grandes

acontecimientos de las cosas sencillas de la vida cotidiana, la cocina de la plaza en la que se encuentran cada jueves desde hace 40 años. Y para mantener viva la memoria y el compromiso de los hijos e hijas han “parido” (es una expresión suya que señala la lengua materna como práctica política), además de otras invenciones sociales y culturales, una libre Universidad Popular en Buenos Aires. Es su legado, el cual se ha convertido en punto de referencia para la construcción colectiva de conocimiento y de libertad, que vuelve a lanzar de manera original la educación como práctica política participativa y transformativa, como experiencia de libertad en sentido freiriano.

Se trata por lo tanto de reconocer la autoridad femenina ahí donde se presenta y sustraer la palabra autoridad a la semántica acostumbrada, volviéndola a ganar en sentido positivo como energía que actúa sin los medios del poder y del dominio, a la luz de la primera autoridad, la que se experimenta en la relación materna.

Hoy sabemos por experiencia vivida que la palanca simbólica de la autoridad es necesaria para que la convivencia humana salga de la repetición mortífera, se sustraiga a poderes ingobernables, y para que el educar desarrolle su potencia en estado naciente, respondiendo a la promesa del nacimiento. Se trata de un saber ganado prácticamente y tiene que ver con la fuerza simbólica de una autoridad que ya no se identifica con el poder ni con las autoridades tradicionales, las cuales a estas alturas han perdido todo crédito. Lo que está en juego por tanto es un conflicto simbólico sobre el sentido de la convivencia humana y de la educación, sobre el significado de la condición humana en su intercambio con el mundo, que nos transciende, que no está hecho sólo para ser usado por nosotros, para disponer de él. Conflicto, hay que decirlo, que ya han abierto conscientemente en la práctica y en la teoría en las últimas décadas las mujeres (y algunos hombres) que se reconocen en el pensamiento de la diferencia, a favor del “máximo de autoridad con el mínimo de poder” como principio orientador de nuestras vidas y del devenir del mundo. Conscientes de la diferencia (pero también de la posible confusión) entre autoridad y poder, así como de la fuerza objetiva y subjetiva de este último, el cual no se puede eliminar fantasmáticamente y con el que por tanto es necesario ajustar cuentas continuamente, hemos apostado por un sentido libre de la autoridad en sus raíces femeninas (Diotima 1995), que es necesario hacer valer en todos los ámbitos de la vida. Incluida la educación, demasiado a menudo mortificada por la histórica alianza, de cuño masculino, con el poder, también cuando habla el lenguaje de los derechos, de la democracia, del progreso técnico-científico. Una vez sustraída la autoridad a las derivas de sentido que la han

identificado y la identifican con la coerción, limitación de la libertad y, en definitiva, con el poder, pero también vuelta a ganar en nuestro presente histórico después de su progresivo eclipsarse en el mundo moderno, la autoridad puede presentarse con su rostro auténtico y fiel a su etimología (*auctoritas* deriva de *augere*) como mediación de la libertad, puente para el acrecentamiento del ser y del poder ser hacia otro orden de relaciones, que vaya más allá de las relaciones de fuerza, sin por ello ignorar su presencia. Como reconoció Freire, «La autoridad es necesaria para mi libertad y la de mis estudiantes […] Lo que es perjudicial, lo que es innecesario, es el autoritarismo pero no la autoridad» (Horton, Freire, 1990: 181).

A diferencia del poder, que se apoya en dispositivos impersonales, pero recurre a individuos o grupos concretos que lo detentan o lo ejercitan en nombre de funciones y roles adquiridos y tienden a la autosuficiencia solitaria, la autoridad es un evento-proceso relacional, frágil pero potente; existe y vive en tanto en cuanto alguien reconoce a otra/o un más, dentro de una estructura de disparidad no jerárquica y reconocida, que también puede ser móvil. La práctica de la autoridad va más allá de los procedimientos organizativos que administran lo real estandarizándolo y tratando de sustraerlo a los riesgos y a los imprevistos; va más allá también de los roles institucionales, sin olvidarlos o negarlos. Pongo un ejemplo: a veces me sucede reconocer públicamente a alguna/algún estudiante su más, una inteligencia interpretativa de algún problema o tema superior a la mía, de la que yo también aprendo; en virtud de esta disparidad reconocida la/lo autorizo a compartir con sus compañeros y conmigo sus conocimientos, intuiciones o descubrimientos, y en ocasiones a mantener el hilo del diálogo común en la búsqueda de lo que nos interesa.

La autoridad es por tanto un evento simbólico: sucede cuando alguien reconoce autoridad a otro, no se puede imponer, no tenemos autoridad si alguien no nos la reconoce, y, aún teniéndola, podemos perderla en cualquier momento. A diferencia del poder, que puede saltarse el consenso u obtenerlo con el engaño y utiliza diferentes tipos de medios, representación, leyes, normas, procedimientos, dinero, burocracia, reduciendo las relaciones humanas a instrumentos para poder durar, la autoridad no necesita nada de eso para poder estar ahí. Su potencia radica en la capacidad de orientar las relaciones humanas y las circunstancias hacia un resultado benéfico: una capacidad encarnada en quien sabe ofrecer palabras justas y gestos que dan sentido vital y medida a los acontecimientos (incluso cuando no salen las cuentas) exponiéndose y asumiéndose personalmente el riesgo y la responsabilidad del juicio, no para defender intereses propios sino para crear

posibilidades compartidas, poner en circulación fecunda necesidades y deseos, límites y potencialidades, descubrir y multiplicar recursos inesperados. En un intercambio vivo y dispar en el cual una/uno se expone personalmente, arriesgándose, y al mismo tiempo guiadas/os por una orientación de verdad y de confianza, se abre una dimensión de verticalidad y de transcendencia en las relaciones educativas, que consiente ir más allá de las posiciones fijas marcadas por los códigos dados, autorizar deseos y capacidades, abrir a nuevos sentidos la realidad de los contextos, tanto la escuela como la familia, y dondequiera que se esté dando un intercambio significativo entre seres humanos. Entonces la autoridad, dando vida a prácticas libres y al mismo tiempo rigurosas, precisas, que toman medida de las situaciones, circula también en su lado impersonal, marcando el clima de un contexto, de un conjunto de relaciones, y liberándose como referencia del sentido y como medida del actuar común. No es difícil captar este desplazamiento del poder a la autoridad en un aula universitaria, en una escuela, en una situación informal, dondequiera que se dé prioridad a la búsqueda de la calidad de las relaciones y de lo que se pone en común, al reconocimiento de los sujetos como portadores de capacidades y de historias singulares, y dondequiera que circule confianza, crédito, valor. Esta es la eficacia de la autoridad simbólica, frágil pero eficaz: hacerse y hacer independientes del poder y saber ver y tratar lo real desde una posición libre, orientada a sacar de éste lo mejor posible y a ampliar su horizonte.

Esta concepción de autoridad, y por lo tanto de política y de educación, si asumida por mujeres y hombres, podría conducir a un cambio decisivo.

La conciencia heredada de Paulo Freire de que los oprimidos, al liberarse, liberan también a los opresores por la sencilla razón de que les impiden seguir oprimiendo, me hace reconocer como ganancia de la revolución femenina una libertad masculina incipiente, y la fatiga pero también el hilo de felicidad que la acompañan. Pienso en los cambios en la llamada esfera privada (nuevos modos de ser padres, por ejemplo), si bien todavía mucho queda por hacer en la esfera pública; y en general pienso en la búsqueda, por parte de algunos, de una libre significación de sí y del mundo a partir de sí, de la diferente experiencia de ser hombres, fuera de la identificación con el poder (o con el contrapoder), de la pretensión de hablar y actuar en nombre de todos, de la tendencia a la abstracción objetivante.

Quien, como Giacomo Mambriani (2013), practicando la política de lo simbólico y de las relaciones de autoridad con mujeres del feminismo de la diferencia, está recorriendo el no siempre fácil camino de una auténtica relación de diferencia con

su compañera en las relaciones cotidianas e íntimas, sabe llevar miradas y prácticas diferentes incluso a su trabajo público de educador. El encuentro o el fallido encuentro entre mujeres y hombres es de hecho al mismo tiempo de pareja y de civilización. Giacomo, un hombre joven, cambia las prácticas y lo simbólico de la relación educativa, en su caso con preadolescentes “difíciles”, con el movimiento fecundo del partir de sí: con la conciencia de que para ponerse en juego en cuerpo y alma, como es necesario, hay que trabajar sobre uno mismo antes que con ellos. Acoger, en el meollo de la experiencia y sin barreras egodefensivas, las emociones negativas (la rabia), sabiéndolas renombrar y usar en positivo (energía vital) de manera que no se transformen en violencia; liberar el propio cuerpo aceptando el contacto físico de juego, de ternura, de escucha con otros cuerpos masculinos, sin caer en la trampa homofóbica de la virilidad tradicional: son prácticas, éstas, descubiertas y compartidas con los más jóvenes, que le consienten dar un nuevo orden de sentido a su hacer educativo. Y de intensificar su presencia alrededor de nuevos puntos de orientación, lejanos de la abstracción de los saberes expertos y de las normas corrientes y cercanos a la sustancia de la vida: la fuerza unida a la dulzura, el error como apertura a la oportunidad, la responsabilidad conjugada con la autoridad y no con el control y el poder. Y gracias a una transformación masculina experimentada en primera persona como posible, apuesta por un deseo y una esperanza grandes:

espero que en el futuro seamos capaces de acompañar a los jóvenes hombres a descubrir en libertad sus propios deseos auténticos, cumpliendo espontáneamente su aprendizaje al conflicto y al cuidado. De esta manera, tal vez, puedan expresar una fuerza diferente de la que proponen/imponen los modelos tradicionales de masculinidad. Una fuerza capaz de sostener la vida y no de destruirla, de defender las ideas sin desencadenar guerras, de soportar el fracaso de un rechazo o el dolor de una separación sin recurrir a la violencia. Una fuerza masculina que, por fin, esté a disposición del amor y de las generaciones venideras.

Referencias bibliográficas

Arnaus, R., Piussi, A.M. (coords) (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.

Dardot, P., Laval C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néoliberale*. Paris: La Decouverte.

Diotima (1995). *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*. Napoli: Liguori.

Diotima (1996). *Traer al mundo el mundo*. Barcelona: Icaria (ed. or. 1990).

Diotima (2009). *Potere e politica non sono la stessa cosa*. Napoli: Liguori.

Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Freire, P. (2003). *L'educació a la ciutat*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes editorial (ed. or. 1991).

Freire, P. (2004). *Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes editorial (ed. or. 1993).

Gimbutas, M. (2012). *La civiltà della dea*. Viterbo: Stampa alternativa.

Horton, M., Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.

Lelario, A., Cosentino, V., Armellini, G. (2010). *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina Editorial (ed. or. 1998).

Librería de Mujeres de Milán (1991), *No creas tener derechos*. Madrid: horas y HORAS (ed. or. 1987).

Lonzi, C. (1974). *Sputiamo su Hegel*, Milano: Scritti di Rivolta femminile.

Mambriani, G. (2013). *La forza imprevista della dolcezza. Perché e come faccio l'educatore*, in S. Deiana, M.M. Greco (a cura di), *Trasformare il maschile*. Assisi: Cittadella, pp. 93-104.

Mayo, P., Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.

Melchiori, P. (2007). Le 150 ore, un esperimento di vita e di cultura, *Liberazione* I° marzo.

Muraro, L. (2013). *Non si può insegnare tutto*. Brescia: La Scuola.

Pateman, C. (1988), *The Sexual Contract*. Polity Press, Cambridge and Stanford University Press.

Piano, M.G. (2006). *La pedagogía de lo oprimido*, en *Sendas de Freire*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España y Denes Editorial.

Rivera Garretas, M.M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Shiva, V. (2002). *Terra madre. Sopravvivere allo sviluppo*. Torino: Utet.

Touraine, A. (2006). *Monde de Femmes*. Paris: Fayard.

Zamboni, C. (1996). *Lo inaudito*, en Diotima 1996, pp. 23-39.

Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza*. Napoli: Liguori.

Notas

[1] www.diotimafilosofe.it

[2] Estos son los objetivos generales de los programas de estudio, en los que además resuenan temas freirianos: “refuerzo del control colectivo sobre las condiciones de trabajo y sobre el proceso productivo, recuperación de la exclusión escolar sin adecuarse a lo existente, puesta en discusión de la función social de la escuela y de su neutralidad; identificación del papel del intelectual respecto a las clases obreras y subalternas”.

[3] Como ejemplo de contradicción de sexo Freire refiere el caso de hombres que luchan contra la opresión y mientras tanto oprimen a sus mujeres, impidiéndoles que aprendan a leer.

[4] Escribe Chiara Zamboni (2009: 166): «Son las relaciones recíprocas en presencia las que son realmente modificadoras, nosotras lo sabemos por nuestra experiencia. Cierto es que se pueden leer libros y artículos que hablen del pensamiento femenino, pero se advierte que se convierten en una verdadera medida para el

pensamiento político cuando se conocen personalmente mujeres que hacen de su propia subjetividad en relación con otras un camino de vida política. Es entonces cuando esos textos, de ser una contribución cultural se transforman en orientaciones para una acción viviente.»

[5] Doy las gracias a Peter Mayo y Paolo Vittoria (2017: 44) por haber(me) recordado este pasaje.

[6] No me resulta posible desarrollar aquí el tema de la asimetría entre los sexos. Remito a una afirmación de Milagros Rivera (2005: 11): «los hombres son, para mí, el otro sexo, no el sexo opuesto. En otras palabras, el hecho de ser mujer y hombre no es una antinomia del pensamiento sino una invitación a la curiosidad, a la mediación y a la práctica de la alteridad». Me limito a recordar una asimetría histórica: en la historia individual de todas y todos el origen es una mujer, la madre; y en la historia colectiva las mujeres, con el feminismo, han sido las primeras en traer al mundo la *categoría política (y pedagógica) de la parcialidad*, que hoy se está convirtiendo en un elemento valioso en un mundo multiétnico-multicultural, y en una orientación útil también para los hombres, algunos de los cuales empiezan a hablar-actuar a partir de sí, de su propia parcialidad masculina, en una relación de alteridad con mujeres, con ganancias en términos de civilización visibles. Más adelante daré un ejemplo que conozco de cerca.

Subjectes imprevistos

Anna Maria Piussi

Traducció: Joaquín Martínez Ortiz

Sempre m'han impactat les paraules de Paulo Freire, «O món não é, o món està sendo » que acompanyen una bella foto seua, l'únic quadre que he decidit mantenir en el meu despatx de la universitat. Cada vegada que entre a l'habitació, aquestes paraules capturen inconscientment la meua mirada i em restitueixen l'orientació de l'esperança, també en virtut de la gran contigüitat que tenen amb aquest «portar al món el món» que Diotima [1], la comunitat filosòfica femenina de la qual forme part, va triar com a títol del seu segon llibre (Diotima, 1996), en què afrontem la tasca infinita de portar el món a la llum de l'experiència femenina i així veure'l i orientar-lo cap a un nou inici, cap a un més i millor. I torne a trobar l'impuls necessari per a afrontar el treball en un lloc, la Universitat, que, si bé he estimat, amb el temps s'ha convertit en una màquina procedimental, un espai públic cada vegada menys humà i cada vegada menys públic, sufocat sota el pes de la lògica neoliberal de continus canvis des de dalt en sentit empresarial, tecnocràtic i competitiu. Canvis forçats que obliguen a un activisme frenètic i converteixen el fet de pensar en alguna cosa superflu i fins i tot perjudicial, mentre redueix les relacions humanes a mercaderia (Arnaus, Piussi, 2010).

Paraules d'anunci i de veritat, les de Freire, generades per un pensament que, com tot el que és viu, està en moviment, renaix, es transforma, es reinventa, no es tanca en una forma completa. Un pensament viu i inquiet, radical i provocador, que té la força de llegir la realitat amb tots els sentits i obrir-la amorosament a l'esperança dels «inèdits possibles», perquè naix de pràctiques singulars i col·lectives de reflexió-acció i de l'experiència intensa del món i de si en el món, i contínuament hi torna amb *un més* i *un més enllà* valuosos per a la vida i per a la convivència humana.

És això el que m'ha fascinat des de la meua primera lectura de la *Pedagogia dels oprimits*.

Una lectura que va ser un punt d'atracció imprescindible per a mi i per a altres estudiants involucrats en els moviments antiautoritaris dels anys seixanta i setanta del segle passat. L'atresorem, al costat del pensament de Gramsci, d'Illich i a l'extraordinària experiència del senyor Milani a Barbiana, per afrontar el repte de la

qual llavors es deia la contraescola, contracultura, enteses en un sentit ampli.

No hi ha pensament fiable si no és pensament de l'experiència. I no hi ha veritable pensament si aquest no naix d'un obstacle, d'un interrogant autèntic, i si no és fruit d'una transformació radical de la consciència ordinària. Per això, quasi instintivament, ens sentíem atrets pels seus escrits, escrits d'un pensador que no pensa les idees sinó que pensa l'existència perquè està compromés amb la vida i amb el desafiament de millorar-la per a tots.

Cap a subjectes imprevistos

Els anys setanta del segle passat van ser, a Itàlia com en altres llocs, anys de ferment social i polític, durant els quals va ser central la inversió en el paper de la cultura, de l'escola i de l'educació per a la transformació de la societat. L'obra de Freire, que va arribar a Itàlia en aquests anys suscitant vivaços debats, va inspirar l'extraordinari experiment social i cultural engegat en aquesta dècada en l'àmbit de l'educació dels adults, l'escola de les 150 hores. Aquesta experimentació es va posar en marxa gràcies a la conquesta sindical dels treballadors del sector metall-mecànic (FLM), els contractes de treball dels quals van reconéixer als treballadors 150 hores laborables remunerades destinades a ús escolar i cultural, amb la condició que posaren a disposició unes altres 150 hores del seu temps lliure. El sindicat va triar donar la prioritat a la recuperació, per a tots els treballadors, del diploma de l'escolarització obligatòria. Va obtenir de l'Estat l'ús de les escoles públiques per als mateixos cursos i el reconeixement formal dels programes d'estudi, però va mantenir per a si, per a les avantguardes obreres i per als mateixos «intel·lectuals orgànics», sense cedir-lo a les empreses, el procés formatiu, és a dir, l'elecció dels objectius [2], de les metodologies, de les experiències d'aprenentatge. Es va tractar d'un intent de soldar el món del treball i el món de la instrucció, el treball manual i el treball intel·lectual, que van tenir com a protagonistes el moviment obrer, el moviment estudiantil i a docents en lluita per la reapropiació crítica/reinvenció de la cultura per part de les classes subalternes, i per a la formació d'una consciència de classe antagonista tant al sistema economicoideològic hegemònic com a l'educació bancària tradicional. La invenció política, cultural i pedagògica de les 150 hores aviat es va estendre a altres categories de treballadors. Les metodologies dialògiques i reflexives de lectura i comprensió crítica i col·lectiva de la realitat, en la qual s'aprenia i s'ensenyava junts, més enllà de rols fixos, posant en cercle sabers de vida i instruments culturals «alts» per a crear una nova escriptura del món, van alliberar quasi

imprevisiblement la subjectivitat dels participants.

No obstant això, en deixar espai a les narracions de les vivències personals, a les històries individuals a més de les col·lectives, el bloc compacte de la «classe» va començar a esmicolar-se en diversitats i conflictes: va emergir tota la complexitat de les consciències singulars, la seua excedència respecte del simbòlic de la militància organitzada, de les línies polítiques per a decidir, de les masses oprimides per rescatar. Va ser necessari adonar-se'n de la distància entre la idealització de la classe obrera i la realitat de la seua composició humana (Melchiori, 2007).

La distància es va accentuar amb l'entrada de moltíssimes dones en l'«escola obrera» de les 150 hores: no només treballadores sinó també ames de casa, aturades, estudiants, dones comuns de diferents edats i procedències socioculturals. L'obertura a totes indistintament, estimada, contractada o imposada per les components femenines del sindicat i recolzada per nombroses feministes, va ser una elecció de llibertat moguda per la necessitat. Per portar-se al món com a subjectes calia que les dones se sostragueren del dispositiu de poder representat per les divisions per categories, classes socials, pertinences i bàndols propis de la geografia política i sociològica masculina. Havia quedat clar que en el nus poder-saber es jugava el conflicte entre classes socials però dins del mateix gènere, el masculí, mentre que romanien a l'ombra les contradiccions de sexe [3], començant per les diferents condicions de vida, i no només de treball, de les obreres respecte dels obrers.

La falsa neutralitat de l'escola, que calia qüestionar, era en realitat doble: no només perquè es tractava d'una escola funcional a les classes dominants, sinó també perquè era expressió del gènere dominant, el masculí, que durant mil·lennis havia objectivat les dones, excloent-les com a subjectes, tot i usar els seus cossos, intel·ligència, saber i amor per a les pròpies construccions.

A les escoles i a les universitats es van multiplicar cursos i mòduls de sols dones, que van aprendre a reconéixer-se, moltes per primera vegada, en la comuna pertinença al sexe femení i en el comú desig de tenir una major intel·ligència sobre si mateixes i sobre la societat. Sense que per això es visqueren com un grup homogeni, sense diferències singulars; és més, aquestes s'alliberaven i s'anaven reconeixent a mesura que les narracions de si en primera persona, de les pròpies experiències, fins i tot les més íntimes i inconfessades, i sovint font de sofriment, entraven en circulació amb les de les altres, en una escolta atenta, fent emergir punts de tangència i de comunitat significatius, però també graus de llibertat i de

consciència diferents, i per això podien ser per a totes fonts d'aprenentatge i de transformació. Aquests cursos van ser una veritable escola popular, en la qual s'animava a desaprendre les visions interioritzades i a reaprendre fiant-se del saber i de la llengua de l'experiència, i en la qual no existien experts. S'experimentava la fecunditat de la trobada entre investigadores, acadèmiques, professores i ames de casa: dones cultes, sovint en conflicte entre l'amor per la cultura (en aquells anys quasi exclusivament masculina) i el desig de fidelitat a si mateixes, i dones «incultes», riques d'una experiència i d'una reflexió solitària de la vida, la qual es fa de nit, rentant els plats, planxant camises, recollint la casa quan tots dormen (Melchiori, 2007), i de vegades més capaces que d'altres d'un pensament lliure, no obstaculitzat per ideologies o teories predefinides. Una fecunditat destinada a deixar empremta, perquè els pensaments i les paraules que s'intercanviaven en la recerca compartida d'una veritat pròpia tocaven el sencer ser, podien revelar, il·luminar i modificar el tipus de relació que cadascuna tenia amb si mateixa i amb el món, tenien l'eficàcia simbòlica de produir conseqüències concretes sobre la materialitat de les seues vides i dels seus desitjos.

En els cursos 150 hores de les dones en els quals es va adoptar, a més de la pràctica de l'autoconsciència, la del *partir de si* i *la pràctica de les relacions*, totes dues al centre del feminisme italià de la diferència, la divisió de matriu patriarcal entre públic i privat, entre personal i polític, entre escola i vida, va ser, de fet, superada. En les pràctiques de trobada, en les reflexions i en les paraules intercanviades, s'intentava donar nom, nou sentit i ordre a fragments de vivència de cadascuna, fora del llenguatge, de les identitats i de les divisions imposades pel món masculí, i lluny de la pretensió d'una síntesi conclusiva. Una recerca existencial i política del sentit lliure de ser dona, a partir de la vida quotidiana, que pren com a mesura el teixit fràgil de la vida, la pròpia i la de les altres /els altres, i que en les seues variades dimensions (i estrips) està sempre en el centre de l'experiència femenina i de la seua capacitat de donar-hi continuïtat creativa: des de les circumstàncies més properes fins a les més llunyanes. Una recerca oberta, infinita, com inconclús i sempre en esdevenir és l'ésser humà en la història (Freire, 2004: 119) però que correspon a aquest desig de transcendència encarnada, sexuada i no (falsament) neutra, que representava l'inaudit (Zamboni, 1996), el que no preveu pel patriarcat. Així com imprevistos pel sindicat, que de fet no els va entendre, eren el desig i el plaer de moltes dones comunes de tornar a l'escola, fins i tot sense la preocupació pel diploma, d'apropar-se a l'estudi, a la lectura, al treball del pensament i de l'escriptura de si i del món, però en un context social de cossos, mirades i ments femenines, d'interessos i desitjos de sols dones. Els guanys d'una

decisió tal no es van limitar a conquestes intel·lectuals, sinó que es van estendre a la creació d'una nova socialitat femenina, de relacions valoritzants i autoritzants entre dones. De tals relacions d'autoritat, allunyades del poder, alumnes i docents van comprendre la necessitat existencial i política, deixant caure la il·lusió, més aviat masculina, de ser autosuficients o d'estar condemnades a la solitud opressiva de les quatre parets domèstiques. Va ser així com, en molts casos, una vegada acabats els cursos, les dones hi tornaven, mentre que els homes es feien sindicalistes, tornaven al treball polític i de la fàbrica. El plaer de les relacions en presència [4], que s'advertia principalment de manera inconscient però era real; el fet de compartir menjar, moments de festa, pràctiques artístiques; el clima de convivència lliure però al mateix temps vinculant perquè les relacions i el pensament foren significatius; els moments d'intensitat de ser i de felicitat que van caracteritzar molts d'aquests cursos, es van convertir, en el moviment de les dones, en elements reconeguts de politicitat, formes inèdites de la política. I, afegisc, components fonamentals d'una pedagogia de la diferència sexual que orienta cap a l'art de la llibertat, posant-la en pràctica, i que és, al mateix temps, una pedagogia del desig, si per aquest entenem, segons la descoberta del feminisme, aquest desig de l'impossible que naix de la passió per la realitat.

He contat amb deteniment l'experiència de les 150 hores perquè és poc coneguda i perquè també d'allí van nàixer en els anys següents una multitud d'iniciatives culturals i polítiques autònomes de dones (centres culturals, llibreries, lliures universitats, etc.), llocs de trobada i de formació/autoformació, que amb el temps van estimular també en alguns homes la recerca sincera de si, de la mateixa parcialitat masculina a prova d'una alteritat femenina ja parlant, i de com reorientar el propi compromís en el món. I perquè va ser ahí quan es va iniciar el meu viratge polític i pedagògic radical [5], gràcies a la trobada amb dues dones a les quals vaig reconéixer autoritat i amb què crearia, a més de la comunitat filosòfica Diotima, la pedagogia de la diferència sexual i, successivament, el moviment d'autoreforma de la Universitat i de l'escola al costat d'alguns homes moguts com nosaltres pel desig de canviar les coses. Allí vaig guanyar un saber que més tard seria d'orientació també per a moltes professores a les escoles i a les universitats: la necessitat d'una mediació femenina per participar en el món de manera creativa, i d'una genealogia simbòlica femenina, no com a puntal identitari sinó com precedent de força (Llibreria de Dones de Milà, 1991): «entre jo i el món, una altra dona; entre una altra dona i jo, el món». L'amor de si (ser i esdevenir subjectes lliures, parlants i anhelants), guanyat amb la mediació d'una altra que dóna mesura i autoritza a la llibertat, entra en circulació com a energia vivificant amb l'amor del món i

viceversa, mai l'un sense l'altre. Ahí també vaig comprendre, en experimentar-la, que la política autònoma de les dones es difon per contagi i per contacte, no necessita organitzacions, partits, representació, ja que és estranya a la lògica de delegar, del programa, a la dialèctica del poder-contrapoder. Privilegia, fent-los viure en un nexe recursiu, la presa de consciència i el fet d'actuar en primera persona, mediats per relacions d'autoritat d'origen femení. Per tant, col·loca en primer lloc, des d'una perspectiva de llibertat i gràcies a la pràctica de les relacions, la transformació de si i de les pròpies relacions amb el món per a transformar el món. Viu en virtut de vincles singulars entre dones, que es difonen i s'amplien per coneixement personal, en relacions on compta la presència recíproca, i on pot emergir i circular la paraula d'autoritat femenina. Una paraula que fa un tall en el discurs de l'altre, desvetllant aspectes obvis de la quotidianitat, i que és capaç de significar lliurement la realitat, entesa com el vincle entre el que hi ha i el que també existeix però no està previst per l'ordre donat (ni tan sols com a desenvolupament dialèctic i, per tant, «impossible» segons les visions corrents), i com a tal romania en l'invisible, en el no dit, fins i tot en l'inaudit. I, però, precisament en contacte amb l'inaudit, amb aquest altre lloc que és el lloc de la força femenina vinculant segons la pròpia genealogia, que no preveu cap lloc del patriarcat, la revolució femenina va produir un desplaçament simbòlic, posant al descobert els límits i els enganys del domini patriarcal, el seu monopoli simbòlic, que va deixar d'arrelar en la ment femenina i, al quedar-se sense crèdit, es va dissoldre en la seua capacitat reguladora. Com a mostra el desordre del món actual, en suspens entre la fi d'una civilització (¿Europa que es desfà, Occident i el món sencer en crisi?) I potser l'inici d'una de nova. La política del simbòlic, la del feminisme radical que aposta per la força transformadora de la paraula i de les relacions vives i no per la reivindicació de drets i de poder, ha operat per tant no amb accions projectuals dirigides al futur, no per etapes intermèdies, sinó en virtut d'un tall en el present: també en el món de l'escola. Un tall que ha obert un buit en el qual hem arriscat, amb fatiga i felicitat, un nou sentit, nous significats, sabent guanyar la distància necessària per fer present i veure lúcidament el sistema patriarcal com realment era: una estructura simbòlica i social històrica, no eliminable il·lusòriament, però sens dubte resignificable a l'horitzó més ampli de la llibertat femenina com a part de la realitat, però no com el tot. I per tant transformable si ens transformàvem a nosaltres mateixes, a la nostra mirada, a les formes de la relació i del coneixement.

La creació de llocs autònoms, separats del component masculí, on practicar i no només nomenar la diferència sexual, sortint de l'imaginari d'un subjecte abstracte,

desencarnat, per a restituir realitat en un món habitat per dos sexes, va provocar també en els cursos 150 hores de les dones, com en molts altres contextos, un tall material i simbòlic en l'ordre sociocultural aparentment neutre. S'havia trencat per fi l'escenificació masculina de la falsa democràcia universalista, nascuda del modern contracte social i de l'ocultació de la seua arrel, el contracte sexual (Pateman, 1988), amb el qual els homes es repartien el control de les dones, de seus cossos, de la seua sexualitat, assignant-les a l'esfera «inferior», la privada. I amb l'eixida de la «gran escena creada per la fe en la modernitat i en les seues promeses» (Muraro, 2013: 69), l'escena deixà d'existir. Era ja el principi de *l'altre-lloc* i de *l'altra-manera*, fruit de la independència simbòlica respecte dels homes: no d'un gest contra ells, sinó contra la identificació masculina amb el poder i la seua idea de l'emancipació femenina. O siga, contra l'obligació, interioritzada per moltes dones, d'homologar-se als models i a les metes pensades pels homes per poder ser éssers humans a tots els efectes i tenir ciutadania plena. I es va crear l'espai per correspondre a la nostra aspiració humana femenina d'existència simbòlica, a la necessitat de ser-hi per a si i per/amb els altres, sent fidels a la nostra experiència i a l'amor del món, del qual per fi era possible prendre la responsabilitat a partir de nosaltres com a subjectes de coneixement i acció. D'això vam obtenir un ensenyament indispensable per a tots: la necessitat de tenir un lloc un altre que dóna mesura, per poder mantenir-se en suspens entre realitat i irrealitat, sense deixar-se empassar per aquesta última, veure el poder com realment és, sense engrandir-lo en la nostra ment, sinó més aviat desplaçant la seua (presumpta) grandesa cap a un desig nostre, per així fer-lo irrenunciable.

Una vegada esquivat el cos a cos de la contínua confrontació crítica amb els homes i la seua cultura, ens col·loquem en un altre pla respecte de la dialèctica opressor/oprimit i l'històric dilema dins o fora del poder, com també respecte de l'esquema alliberament-llibertat. «L'opressió ha abandonat les dones en la mesura que les dones han abandonat l'opressió com a horitzó de representació de si» (Piano, 2006: 246). El resultat és que avui cada vegada menys una dona es viu com a víctima, fins i tot quan objectivament ho és: es viu més aviat com un subjecte de desig, que cal fer valdre en el món (Touraine, 2006). Hem atresorat el pensament de Carla Lonzi, que a principi dels anys setanta del segle passat, reconeixent la asimetria [6] dels sexes i la impossibilitat d'una relació dialèctica entre ells, va escriure: «La dona no es troba en una relació dialèctica amb el món masculí. Les exigències que està aclarint no impliquen una antítesi, sinó un moure's en un altre pla» (Lonzi, 1974: 32). Des d'aquesta perspectiva la posició de la dones no implica l'oposició al poder masculí o la participació en aquest. Per contra, qüestiona el

concepte mateix de poder com interpretant únic del vincle social (Diotima, 2009), operant així una ruptura radical en la continuïtat postmoderna del pensament masculí i de les institucions de convivència que en aquest s'inspiren, inclosa l'escola, i obri altres vies per afrontar els estancaments que avui en dia paralitzen el món, a la llum d'un principi d'orientació no ingenu, experimentat, i vàlid per a tothom: el màxim d'autoritat amb el mínim de poder.

Tot això, sabent que la frontera entre autoritat i poder és fràgil i que cal tornar a conquerir-la una vegada i una altra, però també que les revolucions simbòliques estan a l'abast de qualsevol, dona o home. Serà aquesta la direcció cap a eixa «reinvenció del poder» en què pensava Freire (2003: 99) com un somni possible?

«Els experiments no es trasplanten, sinó que es reinventen»

(Paulo Freire)

L'experiment de les 150 hores no es va repetir mai més, però d'aquest i del posar-se en joc políticament moltes professores es va obtenir inspiració i força per a altres invencions. Abans de res les pràctiques en escoles i universitats van ser redefinides, algunes radicalment, posant al centre no els programes que calia seguir, les normes, les jerarquies, la burocràcia, el poder i el control, sinó més aviat el sentit relacional del fet d'aprendre-ensenyar. Un sentit relacional que fa de la relació educativa essencialment humana, una relació viva i imprevisible, que cal renovar cada dia, i que interroga no tant i només els sabers, com la qualitat de la nostra relació amb els sabers, amb la consciència que al ensenyar els sabers estan sempre filtrats per la subjectivitat de qui ensenya (i de qui aprén). I per tant, en realitat, el que entra i actua en l'intercanvi, més enllà i potser més que els continguts, és la qualitat de la nostra relació amb els sabers: una relació que pot ser de sotmetiment, d'acceptació rutinària, de desconfiança, o de llibertat, de passió exigent, de creativitat, una relació que pot bloquejar o, per contra, estimular el desig i la passió de qui hi és per aprendre i per ensenyar. I també els sabers es transformen, cobren vida, se «indisciplinen» en la relació viva i, entrellaçant-se amb els sabers de l'experiència nostres i de les/dels estudiants, es converteixen en una cosa nova, entren en un procés compartit de recerca, generen desplaçaments mentals, nous coneixements, noves epistemologies.

Amb el moviment d'autoreforma de l'escola i de la universitat (Lelario, Cosentino, Armellini, 2010) vam interrompre la inclinació, difosa en els temps de crisi d'aquestes institucions, a l'adequació passiva o, contràriament, a l'oposició i a la

crítica contínua. Obrim des de l'interior del present un present altre, viu i no repetitiu, generador de transformacions, fent palanca en les coses bones que ja existeix, mostrant-lo públicament, sense negar el que no funciona i acceptant les pèrdues i els conflictes per transformar-los de la millor manera possible. I apostem per les modificacions que poden ja ocórrer des de dins i des de baix sense esperar grans reformes des de dalt, més destructives que constructives; pel desig subjectiu que inspira una política en primera persona sostinguda per relacions de confiança i d'autoritat, generadora de llibertat i de mesura; per la competència de dir, jutjar, decidir, reconeguda a qui l'escola la viu cada dia i la coneix des de dins (professors i professores, estudiants, pares i mares, comunitat local) i no delegada a buròcrates o als experts externs. En altres paraules, apostem per la necessitat i pel desig de donar una ànima i nova vida a l'escola i a la universitat, mortificades com a béns públics en nom de la lògica del mercat, i sufocades sota el pes d'un creixent nombre de normes, regles donades a priori i des de fora, de modelitzacions homologants que apaguen la vitalitat de les diferències.

Però l'orientació al voltant de la qual s'han construït en molts llocs noves iniciatives, involucrant a més territoris i ciutats, segueix sent el guany irrenunciable de la diferència sexual com a diferència humana primària, a la llum de la qual la resta de les diversitats (d'edat, ètnia, cultura, etc., fins a la unicitat singular) cobren sentit: un significant universal constantment en joc en la confrontació quotidiana amb els petits i grans significats de l'existència personal i social i, per això, fonament de la vida en comú, de la idea de si, dels altres, del món.

La qualitat de les relacions entre homes i dones, des de les relacions íntimes a les públiques, és, de fet, element constitutiu de la qualitat d'una societat. Conseqüentment és al mateix temps una qüestió política, social i cultural. I una qüestió pedagògica, durant massa temps desatesa, que avui en dia s'afronta superficialment amb programes europeus i nacionals *d'empowerment* de les dones en diferents àmbits, segons l'esquema interpretatiu aparentment imperible de la discriminació/debilitat femenina; o amb la introducció a les escoles i en altres contextos (p. ex. escoles per a pares, formació dels professors i educadors, etc.) de projectes d'educació de gènere, antisexista, paritària, de lluita contra els estereotips, etc., que se sumen a l'estructura formativa existent, però no tenen la força de modificar-la d'arrel modificant el paradigma encara en gran part monosexuat dels sabers i de les formes d'ensenyament-aprenentatge en el qual se sosté. Un paradigma avui neoliberal, que assimila a la seua racionalitat (Dardot, Laval, 2009) les diferències i les desigualtats que produeix i incentiva, neutralitzant

la seua càrrega subversiva. Són projectes que responen més a la lògica actualment imperant de la inclusió paritària i de la «correcció política» (pensem més en les posicions respecte de les anomenades minories sexuals) que a una necessitat interna subjectiva dels/de les participants. I no preveuen el passatge necessari del fet de partir de si (que és un pensar i un actuar no sobre la base de representacions donades, sinó d'una relació viscuda personalment amb el que està en qüestió), de partir de la pròpia implicació en la realitat per a deixar-se transformar i anar més enllà, posant en joc la subjectivitat sense fixar-la en una identitat, per trobar-les i fer existir les diferències, fer-les parlants i capaços de modificació, en lloc d'anul·lar-les en el paradigma universalista de l'emancipació i dels drets.

El patriarcat ha estat durant molt de temps el sistema organitzador del llenguatge i de les relacions socials. Però l'anomenat postpatriarcat segueix considerant les dones no com l'altra meitat de la humanitat, sinó com una categoria objectivant (el gènere), com si les dones foren totes iguals, o com un grup social feble que cal tutelar, emancipar i incloure en l'ordre existent, igual que altres minories i en nom del progrés democràtic. Un progrés que, mentrestant, està sufocant les condicions mateixes de la vida sobre la terra (Gimbutas, 2012, Shiva, 2002) perquè segueix depenent d'una visió conqueridora del món, de matriu masculina.

El feminisme no és un moviment social, sinó polític (i planetari), molt articulat per dins i en continu canvi, imprevisible. Un moviment d'anar teixint relacions transformatives, que es construeix no a pesar de, sinó en virtut de les seues diferències i multiplicitats constitutives i dels conflictes que sap sostenir en el seu interior sense destruir ni destruir-se. Existeix en la mesura en què una dona escolta la necessitat de sintonia entre el seu món interior i el món exterior en una situació contingent, i respon a aquesta amb invencions, també petites –el poc que depén de mi, ho deia Teresa d'Àvila– que entrellacen estretament el canvi de si i el canvi de la realitat de la qual s'és part, interpel·len i estimulen el desig d'altres i creen un desequilibri, en el qual s'és cridat a estar amb una obertura confiada però sense garanties: sense conéixer per endavant el camí, que s'escriu pas a pas, mesurant la seua eficàcia i el seu sentit.

El feminisme de la diferència tracta d'esquivar els dogmes neoliberals (mercat, drets, paritat obligatòria, llibertat individualista), i viu del desig subjectiu de dones de trobar ponts per portar al món una cosa irrenunciable per a si i per a les altres, els altres, des una posició simbòlica que hem anomenat «realisme extrem i pensar en gran» (Diotima, 1996). És un actuar de subjectivitats en moviment en el qual cadascuna pren, en l'intercanvi amb les altres, la força de la independència

simbòlica i el coratge necessari per a eixir dels rols i de les identitats socials, per tal de transformar els seus propis llocs, fent-se mediació vivent del canvi: la força d'una llibertat que subverteix la política i el simbòlic corrents, que alienen de si i de la vida i s'allunyen de la justícia; els desfà per a refer-los, traça ja *en el present* el perfil d'una nova civilització.

L'estreta relació entre experiència, paraula i transformació, ha posat de manifest la centralitat de la paraula com a mediadora entre interioritat i món, entre subjectivitat i context, però a més entre si i si, per les contradiccions i les alteritats que ens travessen. Per això, el treball relacional de les paraules i sobre les paraules, treball del simbòlic, ha estat fonamental i segueix sent-ho.

Un exemple. En aquestes últimes dècades hem treballat en la lliure relectura de la paraula antiga i quotidiana «mare», un significant carregat d'incrustacions històriques i d'imaginari, que giren al voltant de la doble icona patriarcal de la mare: el fosc, amenaçador i omnipotent, i el completament lluminós, sense ombres, sacrificial i nutritiu. Després donar-hi la volta al signe i al sentit, aquest nom s'ha convertit per a nosaltres, i no només per a nosaltres, en un punt de connexió per a un succeir-se de descobriments i d'apostes encara avui obertes. Després resignificar-lo a llum de l'experiència i del pensament femenins, hem portat a l'intercanvi social aquest nom, mare, per a dir aquella que ens ha donat la vida i ensenyat a parlar, les dues coses no separades, en un diàleg entre subjectivitats desitjoses mediat per la llengua materna, llengua relacional i afectiva que ens ha iniciat al món i als seus secrets i que roman com una empremta també en la recerca adulta de paraules properes a la veritat de la vida. És, a més, el nom d'aquella que ha autoritzat, dins d'una relació de confiança, de disparitat no jeràrquica, d'autoritat reconeguda (no de poder), el nostre desig de venir al món en cos, afectes i paraula, i de participar-hi, renovant. La relació materna és el lloc i el temps de la intersubjectivitat originària, i la matriu de la subjectivitat. Ací, transformant dependència acceptada en independència, en un joc a l'alça cada vegada més a favor d'aquesta última, va tenir origen la nostra personal competència simbòlica en l'exploració del món i en relació amb un cercle cada més ampli d'interlocutors, que serà la base dels successius aprenentatges. I en una vida reduïda i mortificada en sentit mercantilista i individualista, fer reviure lliurement el saber de la relació materna pot donar-nos mesura: la mare, de fet, ens ha ensenyat a parlar excloent per principi la reducció del llenguatge a mercaderia, ens ha introduït en la vida, no per reduir-nos a coses, a mercaderia, sinó, per contra, per cridar-nos a l'esperança i a la llibertat. Una llibertat relacional, que es conquereix i

reconquesta en cada situació amb el reconeixement del que devem a altres, i amb la lliure acceptació dels límits i de les dependències de les que estem entreteixits, fent d'això una palanca per anar més enllà. Una llibertat com a obertura al risc i assumpció de responsabilitat i no com un dret o absència d'impediments.

Els que han exercitat la força de l'autoritat materna així entesa, el seu valor polític i simbòlic davant el món sencer, són les Mares de la Plaça de Maig. Al principi, un petit grup de dones comuns i sense poder, senzilles ames de casa, que van fer del dolor per la desaparició dels seus fills la seua pròpia metamorfosi, van lluitar i van guanyar per la veritat contra les dictadures a l'Argentina, tornant-se *inaferrables* per l'enemic gràcies a continus desplaçaments simbòlics. Les «boges» –així les anomenaven, mentre el país s'enfonsava en la ficció i en les complicitats internes i internacionals– van ser inventores de pràctiques capaces d'operar un canvi de la realitat, tenint en escac l'ordre violent del poder; de continuar encara i sempre sent mares i mestres d'un ordre de la vida que demana fidelitat a si, força de les relacions i tenacitat de l'amor. En declarar-se «mares de tots els desapareguts, embarassades novament dels seus fills i de la seua lluita» i en fer de la maternitat una invenció política subversiva, generadora de llibertat i de justícia, que s'estén a cercles cada vegada més amplis (han inventat el judici popular a la plaça per a condemnar els assassins i els torturadors dels seus fills, però segueixen fent-ho per qualsevol forma d'injustícia), han mostrat al món una manera diferent de concebre la política i de practicar-la. Un caminar sense descans, com és l'obertura d'un nou inici, que al llarg del temps es va alimentat de saviesa compartida perquè no separa el que passa al món del que passa dins d'una mateixa/un mateix, els grans esdeveniments de les coses senzilles de la vida quotidiana, la cuina de la plaça en què es troben cada dijous des de fa 40 anys. I per a mantenir viva la memòria i el compromís dels fills i de les filles han «parit» (és una expressió seua que assenyala la llengua materna com a pràctica política), a més d'altres invencions socials i culturals, una lliure Universitat Popular a Buenos Aires. És el seu llegat, el qual s'ha convertit en punt de referència per a la construcció col·lectiva de coneixement i de llibertat, que torna a llançar de manera original l'educació com a pràctica política participativa i transformativa, com experiència de llibertat en sentit freirià.

Es tracta per tant de reconéixer l'autoritat femenina ahí on es presenta i sostraure la paraula autoritat a la semàntica acostumada, tornant-la a guanyar en sentit positiu com energia que actua sense els mitjans del poder i del domini, a la llum de la primera autoritat, la que s'experimenta en la relació materna.

Avui sabem per experiència viscuda que la palanca simbòlica de l'autoritat és

necessària perquè la convivència humana isca de la repetició mortífera, se sostraga a poders ingovernables, i perquè el fet d'educar desenvolupe la seua potència en estat naixent, responent a la promesa del naixement. Es tracta d'un saber guanyat pràcticament i relacionat amb la força simbòlica d'una autoritat que ja no s'identifica amb el poder ni amb les autoritats tradicionals, les quals a hores d'ara han perdut tot crèdit. El que està en joc per tant és un conflicte simbòlic sobre el sentit de la convivència humana i de l'educació, sobre el significat de la condició humana en el seu intercanvi amb el món, que ens transcendeix, que no està fet només per a ser usat per nosaltres, per a disposar-ne. Conflicte, cal dir-ho, que ja han obert conscientment en la pràctica i en la teoria en les últimes dècades les dones (i alguns homes) que es reconeixen en el pensament de la diferència, a favor de «màxim d'autoritat amb el mínim de poder» com a principi orientador de les nostres vides i de l'esdevenir del món. Conscients de la diferència (però també de la possible confusió) entre autoritat i poder, així com de la força objectiva i subjectiva d'aquest últim, el qual no es pot eliminar fantasmàticament i amb el que per tant cal passar comptes contínuament, hem apostat per un sentit lliure de l'autoritat en les seues arrels femenines (Diotima 1995), que cal fer valer en tots els àmbits de la vida. Inclosa l'educació, massa sovint mortificada per la històrica aliança, d'encuny masculí, amb el poder, també quan parla el llenguatge dels drets, de la democràcia, del progrés tecnicocientífic. Una vegada sostreta l'autoritat a les derives de sentit que l'han identificat i la identifiquen amb la coerció, limitació de la llibertat i, en definitiva, amb el poder, però també tornada a guanyar en el nostre present històric després del seu progressiu eclipsar al món modern, l'autoritat pot presentar-se amb el seu rostre autèntic i fidel a la seua etimologia (*auctoritas* deriva *d'augere*) com a mediació de la llibertat, pont per l'acreixement de l'ésser i del poder ser cap a un altre ordre de relacions, que vaja més enllà de les relacions de força, sense per això ignorar la seua presència. Com va reconéixer Freire, «L'autoritat és necessària per a la meua llibertat i la dels meus estudiants[…] El que és perjudicial, el que és innecessari, és l'autoritarisme però no l'autoritat» (Horton, Freire, 1990: 181).

A diferència del poder, que recolza en dispositius impersonals, però recorre a individus o grups concrets que el posseeixen o l'exerciten en nom de funcions i rols adquirits i tendeixen a l'autosuficiència solitària, l'autoritat és un esdeveniment-procés relacional, fràgil però potent; existeix i viu en la mesura que algú reconeix a una altra/o un més, dins d'una estructura de disparitat no jeràrquica i reconeguda, que també pot ser mòbil. La pràctica de l'autoritat va més enllà dels procediments organitzatius que administren la realitat estandarditzant-la i tractant de sostraure els riscos i els imprevistos; va més enllà també dels rols institucionals, sense

oblidar-los o negar-los. Pose un exemple: de vegades em passa reconéixer públicament a alguna/ algun estudiant el seu més, una intel·ligència interpretativa d'algun problema o tema superior a la meua, de la qual jo també aprenc; en virtut d'aquesta disparitat reconeguda la/el autoritze a compartir amb els seus companys i amb mi els seus coneixements, intuïcions o descobriments, i en ocasions a mantenir el fil del diàleg comú en la recerca del que ens interessa.

L'autoritat és per tant un esdeveniment simbòlic: succeeix quan algú reconeix autoritat a un altre, no es pot imposar, no tenim autoritat si algú no ens la reconeix, i, encara tenint-la, podem perdre-la en qualsevol moment. A diferència del poder, que pot saltar-se el consens o obtenir amb l'engany i utilitza diferents tipus de mitjans, representació, lleis, normes, procediments, diners, burocràcia, reduint les relacions humanes a instruments per poder durar, l'autoritat no necessita res d'això per poder ser-hi. La seua potència rau en la capacitat d'orientar les relacions humanes i les circumstàncies cap a un resultat benèfic: una capacitat encarnada en qui sap oferir paraules justes i gestos que donen sentit vital i mesura als esdeveniments (fins i tot quan no eixen els comptes) exposant-se i assumint-se personalment el risc i la responsabilitat del judici, no per defensar interessos propis sinó per a crear possibilitats compartides, posar en circulació fecunda necessitats i desitjos, límits i potencialitats, descobrir i multiplicar recursos inesperats. En un intercanvi viu i dispar en el qual una/un s'exposa personalment, arriscant, i al mateix temps guiades/guiats per una orientació de veritat i de confiança, s'obri una dimensió de verticalitat i de transcendència en les relacions educatives, que consent anar més enllà de les posicions fixes marcades pels codis donats, autoritzar desitjos i capacitats, obrir-se a nous sentits la realitat dels contextos, tant l'escola com la família, i on siga que s'estiga donant un intercanvi significatiu entre éssers humans. Llavors l'autoritat, donant vida a pràctiques lliures i al mateix temps rigoroses, precises, que prenen mesura de les situacions, circula també en el seu costat impersonal, marcant el clima d'un context, d'un conjunt de relacions, i alliberant-se com a referència del sentit i com a mesura del fet d'actuar comú. No és difícil captar aquest desplaçament del poder a l'autoritat en una aula universitària, en una escola, en una situació informal, on siga que es dona prioritat a la recerca de la qualitat de les relacions i del que es posa en comú, al reconeixement dels subjectes com a portadors de capacitats i d'històries singulars, i on siga que circule confiança, crèdit, valor. Aquesta és l'eficàcia de l'autoritat simbòlica, fràgil però eficaç: fer-se i fer independents del poder i saber veure i tractar la realitat des d'una posició lliure, orientada a traure d'aquest el millor possible i a ampliar el seu horitzó.

Aquesta concepció d'autoritat, i per tant de política i d'educació, si assumida per dones i homes, podria conduir a un canvi decisiu.

La consciència heretada de Paulo Freire que els oprimits, a l'alliberar-se, alliberen també els opressors per la senzilla raó que els impedeixen seguir oprimint, em fa reconéixer com a guany de la revolució femenina una llibertat masculina incipient, i la fatiga però també el fil de felicitat que l'acompanyen. Pense en els canvis en l'anomenada esfera privada (nous modes de ser pares, per exemple), si bé encara queda molt per fer en l'esfera pública; i en general pense en la recerca, per part d'alguns, d'una lliure significació de si i del món a partir de si, de la diferent experiència de ser homes, fora de la identificació amb el poder (o amb el contrapoder), de la pretensió de parlar i actuar en nom de tots, de la tendència a l'abstracció objectivant.

Qui, com Giacomo Mambriani (2013), practicant la política del simbòlic i de les relacions d'autoritat amb dones del feminisme de la diferència, està recorrent el no sempre fàcil camí d'una autèntica relació de diferència amb la seua companya en les relacions quotidianes i íntimes, sap portar mirades i pràctiques diferents fins i tot al seu treball públic d'educador. La trobada o la fallida trobada entre dones i homes és de fet al mateix temps de parella i de civilització. Giacomo, un home jove, canvia les pràctiques i el simbòlic de la relació educativa, si escau amb preadolescents «difícils», amb el moviment fecund del partir de si: amb la consciència que per posar-se en joc en cos i ànima, com cal, cal treballar sobre un mateix abans que amb ells. Acollir, en el moll de l'experiència i sense barreres egodefensives, les emocions negatives (la ràbia), sabent-les canviar el nom i usar en positiu (energia vital) de manera que no es transformen en violència; alliberar el propi cos acceptant el contacte físic de joc, de tendresa, d'escolta amb altres cossos masculins, sense caure en el parany homofòbic de la virilitat tradicional: són pràctiques, aquestes, descobertes i compartides amb els més joves, que consenten donar un nou ordre de sentit al seu fer educatiu. I d'intensificar la seua presència al voltant de nous punts d'orientació, llunyans de l'abstracció dels sabers experts i de les normes corrents i propers a la substància de la vida: la força unida a la dolçor, l'error com obertura a l'oportunitat, la responsabilitat conjugada amb l'autoritat i no amb el control i el poder. I gràcies a una transformació masculina experimentada en primera persona com a possible, aposta per un desig i una esperança grans:

espere que en el futur siguem capaços d'acompanyar els joves homes a descobrir en llibertat els seus propis desitjos autèntics, complint espontàniament el seu

aprenentatge al conflicte i a la cura. D'aquesta manera, potser, puguen expressar una força diferent de la que proposen/imposen els models tradicionals de masculinitat. Una força capaç de sostenir la vida i no de destruir-la, de defensar les idees sense desencadenar guerres, de suportar el fracàs d'un rebuig o el dolor d'una separació sense recórrer a la violència. Una força masculina que, per fi, estiga a disposició de l'amor i de les generacions futures.

Referències bibliogràfiques

Arnaus, R., Piussi, A.M. (coords) (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.

Dardot, P., Laval C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néoliberale*. París: La Decouverte.

Diotima (1995). *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*. Napoli : Liguori.

Diotima (1996). *Traer al mundo el mundo*. Barcelona: Icaria (ed. or. 1990).

Diotima (2009). *Potere e politica non sono la stessa cosa*. Napoli: Liguori.

Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Freire, P. (2003). *L'educació a la ciutat*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes editorial (ed. or. 1991).

Freire, P. (2004). *Pedagogia de l'esperança*. Xàtiva: Edicions del Crec i Denes editorial (ed. or. 1993).

Gimbutas, M. (2012). *La civiltà della dea*. Viterbo: Stampa alternativa.

Horton, M., Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.

Lelario, A., Cosentino, V., Armellini, G. (2010). *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina Editorial (ed. or. 1998).

Librería de Mujeres de Milán (1991), *No creas tener derechos*. Madrid: horas y HORAS (ed. or. 1987).

Lonzi, C. (1974). *Sputiamo su Hegel*, Milano: Scritti di Rivolta femminile.

Mambriani, G. (2013). *La forza imprevista della dolcezza. Perché e come faccio l'educatore*, in S. Deiana, M.M. Greco (a cura di), *Trasformare il maschile*. Assisi : Cittadella, pp. 93-104.

Mayo, P., Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo*. Firenze : Società Editrice Fiorentina.

Melchiori, P. (2007). Le 150 ore, un esperimento di vita e di cultura, *Liberazione* I° marzo.

Muraro, L. (2013). *Non si può insegnare tutto*. Brescia: La Scuola.

Pateman, C. (1988), *The Sexual Contract*. Polity Press, Cambridge and Stanford University Press.

Piano, M.G. (2006). *La pedagogía de lo oprimido*, en *Sendas de Freire*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España y Denes Editorial.

Rivera Garretas, M.M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. València: Publicacions de la Universitat de València.

Shiva, V. (2002). *Terra madre. Sopravvivere allo sviluppo*. Torino: Utet.

Touraine, A. (2006). *Monde de Femmes*. Paris: Fayard.

Zamboni, C. (1996). *Lo inaudito*, en Diotima 1996, pp. 23-39.

Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza*. Napoli : Liguori.

Notes

[1] www.diotimafilosofe.it

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

[2] Aquests són els objectius generals dels programes d'estudi, en què a més ressonen temes freireans : «reforç del control col·lectiu sobre les condicions de treball i sobre el procés productiu, recuperació de l'exclusió escolar sense adequar-se a l'existent, posada en discussió de la funció social de l'escola i de la seua neutralitat; identificació del paper de l'intel·lectual respecte de les classes obreres i subalternes».

[3] Com a exemple de contradicció de sexe Freire refereix el cas d'homes que lluiten contra l'opressió i mentrestant oprimeixen les seues dones, impedint-los que aprenguen a llegir.

[4] Escriu Chiara Zamboni (2009: 166): «Són les relacions recíproques en presència les que són realment modificadores, nosaltres ho sabem per la nostra experiència. És cert que es poden llegir llibres i articles que parlen del pensament femení, però s'adverteix que es converteixen en una veritable mesura per al pensament polític quan es coneixen personalment dones que fan de la seua pròpia subjectivitat en relació amb altres un camí de vida política. És llavors quan aquests textos, de ser una contribució cultural es transformen en orientacions per a una acció vivent. »

[5] Done les gràcies a Peter Mayo i Paolo Vittoria (2017: 44) per haver(-me) recordat aquest passatge

[6] No em resulta possible desenvolupar ací el tema de la asimetria entre els sexes. Remet a una afirmació de Milagros Rivera (2005: 11): «els homes són, per a mi, l'altre sexe, no el sexe oposat. En altres paraules, el fet de ser dona i home no és una antinòmia del pensament sinó una invitació a la curiositat, a la mediació i a la pràctica de l'alteritat». Em limite a recordar una asimetria històrica: en la història individual de totes i de tots l'origen és una dona, la mare; i en la història col·lectiva les dones, amb el feminisme, han estat les primeres a portar al món la categoria política (i pedagògica) de la parcialitat, que avui s'està convertint en un element valuós en un món multiètnic -multicultural, i en una orientació útil també per als homes, alguns dels quals comencen a parlar-actuar a partir de si, de la seua pròpia parcialitat masculina, en una relació d'alteritat amb dones, amb guanys en termes de civilització visibles. Més endavant donaré un exemple que conec de prop.

Making History through Making New Schools: A Case of Reinventing Freire in China

Peter McLaren, Suzanne SooHoo, Yan Wang, Chapman University, Orange, California, USA

Critical Pedagogy in China

As researchers, we have taken tentative pedagogical steps in China, leaving small footprints that we hope will lead Chinese educators to the literature on critical pedagogy. We are walking slowly and carefully, so that we can reach at least the end of our beginning. One of us, (Wang Yan) lived most of her life in Northeast China until she moved to the United States in 2012. Another, (Suzanne SooHoo) is Chinese American and was born and raised in Chinatown, San Francisco. Our other contributor (Peter McLaren) was born and raised in Canada and has spent half of his life in the United States. Both SooHoo and McLaren are Co-Directors of the Paulo Freire Democratic Project at the College of Educational Studies, Chapman University in Southern California and are also Honorary Directors of the Center for Critical Pedagogy Research, Northeast Normal University, in Changchun, the capital city of Jilin Province, the first center to engage critical pedagogy in China. McLaren is also a part-time visiting Chair Professor at Northeast Normal University. SooHoo and McLaren are full-time professors at Chapman University where Wang Yan is a doctoral student and member of the Paulo Freire Democratic Project. All of us are social justice educators within the Freirean tradition.

The contentious history between the United States and China is well-known and the recent rise of China as a world economic power has intensified concern among U.S. political regimes over the last several decades. The most recent administration is no exception. We have recently watched with growing alarm threats made to China by the administration of President Donald Trump. We are concerned that China and the United States, two state capitalist superpowers (with one of these describing themselves as socialist), could be on a fatal collision course, both economic and militarily, with frightening ramifications for the entire world. We are aware that so much of what happens in education occurs outside of the classroom, in the messy arena of capitalist social relations, and that the workings of these relations are often mystified through mechanisms invisible to the general public through propaganda and the public relations industry, creating feelings of powerlessness when it comes to making necessary crucial changes that will improve the lives of students, and the

world-at-large.

What has been kept hidden from the general public both in China and the United States is the crisis within the global capitalist system. William Robinson (2017) and others have written extensively on how the capitalist system “faces a structural crisis of extreme inequality and overaccumulation, as well as a political crisis of legitimacy and an ecological crisis of sustainability.” Marxist and Freirean educators have been writing about this crisis for decades. But Robinson (2017) notes another aspect to this crisis that could very well lead to “world conflagration” and this has to do with the “disjuncture between a globalizing economy and a nation-state system of political authority” which “threatens to undermine the system’s ability to manage the crisis.” And this disjuncture, notes Robinson, is at the heart of Trump’s attacks on China’s economic policies. Today’s global economy has fully integrated numerous countries and power blocs such as the BRICS (Brazil, Russia, India, China, South Africa) and other countries in the Global South. Just think for a moment of the myriad of ways in which the global economy is dependent upon China, especially in relation to its role in subcontracting and outsourcing and the role its market continues to play in keeping capitalism afloat. Not only does it remain “the workshop of the world” but it leads the way in foreign direct investment. As Robinson (2017) points out, “between 1991 and 2003, China’s foreign direct investment increased 10-fold, and then increased 13.7 times from 2004 to 2013, from $45 billion to $613 billion.” Robinson (2017) is essentially correct when he argues that we need “more balanced transnational state institutions that reflect the new realities of a multipolar and interdependent global capitalist system could deescalate mounting international tensions and the threat of war” and ideally this would lead to a more “interventionist capitalist state.” While at the same time, Robinson harbors no illusions that an interventionist state is sufficient to combat the current capitalist hegemon. We need mass social movements and a massive redistribution downward of wealth and power to the poor and suffering masses of humanity that are growing larger, with little end in sight of their immiseration. But absent such a revolution from below, it is clear that we need more effective transnational state apparatuses of governance to resolve the disjuncture between a globalizing economy and a nation-state based system of political authority (Robinson, 2017). For example, Robinson (2017) notes that “The World Economic Forum has called for new forms of global corporate rule, including a proposal to remake the United Nations system into a hybrid corporate-government entity run by TNC [transnational corporate] executives in ‘partnership’ with governments.” China is ahead of the U.S. in this regard, since

Chinese capitalism has not followed the neo-liberal route to global capitalist integration. The state retains a key role in the financial system, in regulating private capital, and in planning. This allows it to develop 21st century infrastructure and to guide capital accumulation into aims broader than that of immediate profit making, something that Western capitalist states cannot accomplish due to the rollback of public sectors, privatization, and deregulation.

(Robinson, 2017)

When Trump attacks China, how seriously is he taking into account the fact that global capitalism is in severe crisis? To what extent does he have a critical understanding of China's role in the global economy? Is he, for instance, considering the fact that foreign direct investment between the United States and China has increased exponentially over the past several decades? According to Robinson (2017), in 2015, "more than 1,300 U.S.-based companies had investments of $228 billion in China, while Chinese companies invested $64 billion in the United States, up from close to zero just ten years earlier, and held $153 billion in assets." Is Trump factoring in the reality that "the largest foreign holder of U.S. debt is China, which owns more than $1.24 trillion in bills, notes, and bonds or about 30 percent of the over $4 trillion in Treasury bills, notes, and bonds held by foreign countries" and that "China owns about 10 percent of publicly held U.S. debt" (Robinson, 2017)? Robinson also points out that "deficit spending and debt-driven consumption has made the United States in recent decades the 'market of last resort,' helping to stave off greater stagnation and even collapse of the global economy by absorbing Chinese and world economic output" (Robinson, 2017). What would happen, we wonder, if China decided to withdraw billions of dollars in its investments in multiple industries in the U.S.? If the U.S. starts sabre rattling with China, the entire world economy could be in peril, and the world would be at risk of nuclear annihilation.

We believe that critical pedagogy is a necessary but by no means sufficient intervention in both the U.S. and China towards an understanding of the ways in which capitalism has impacted the educational system in both countries. The structural crisis of capital takes different forms in the United States than it does in China but the origin of the crisis is that of overproduction and the mechanisms involved necessarily involve the exploitation of human labor and the increased reproduction of economic inequality. We work from the premise that an economic system geared towards the augmentation of value (i.e., profit) cannot foster an educational system built on equality and social justice.

Over the last several decades, China has been sending visiting scholars to study the U.S. education system which, as was the case with the Obama administration, is rapidly moving towards privatization under president Trump. We anticipate that given the rise of economic nationalism, racism, anti-immigration sentiments and tenets of fascism under the Trump administration, critical pedagogy will face increasing scrutiny and very likely there will be political attacks on Freirean educators. Critical pedagogy has always had its largest audience in parts of the world such as Latin America, where the violence of capitalism has been the most noticeable. But this will be the topic of another paper. For this paper, we are less ambitious. We have chosen to focus on what we have learned from only a short time in several elementary schools under the guidance of an extraordinary principal and are exploring possible roles and routes that critical pedagogy can play in China.

One of us (McLaren) recently wrote the introduction to the latest Chinese version of *Pedagogy of the Oppressed,* which was launched two years ago in Beijing. And while there is a growing interest in the work of Freire, critical pedagogy, and the Western Marxist tradition (such as the Frankfurt School of Critical Theory) among Chinese educators, we also know that this interest could be short-lived, given the political exigencies that are ongoing within Chinese higher education.

During various visits to Changchun, we were fortunate to be introduced to a renowned progressive principal, Dr. Yu, who was instrumental in establishing the Center for Critical Pedagogy Research at Northeast Normal University in China. He is both a faculty member at Northeast Normal University and a principal of three large and prominent elementary schools in Changchun, considered by many to be among the top schools in northeastern China. Dr. Yu is particularly interested in fostering creativity and problem-solving among Chinese students and also shares an important concern about the question of whether or not Chinese classical literature—such as the work of Confucius —can contribute to Chinese school reform efforts. He is also interested in engaging pedagogical approaches and philosophies from countries outside of China, in particular, critical pedagogy as it has been developed in the work of Paulo Freire and addressed by North American educational philosophers, teachers and teacher educators. As researchers, we were curious to know how Dr. Yu was incorporating his commitment to the importance of Chinese tradition, with what he calls “other” theories, that is, theories emanating outside of China, such as the work by North American critical educators.

Role of Tradition in Remaking History

What role does tradition play in making new schools? What philosophical traditions are relevant in contemporary contexts? If tradition is like history, which "is the stories we tell about the past," (Boggs, p.79) who is telling and carrying certain traditions? Is a tradition shared by everyone? Or are certain traditions exclusive for certain groups such as official tradition versus popular tradition, bourgeois tradition versus working class tradition. There are also traditions of different forms, such as ideological traditions, cultural traditions, moral traditions, behavioral traditions, practical traditions and philosophical/educational traditions. What and how can tradition inform the present and thus the future to create what Freire calls a more humane, democratic and just world.

In the act of learning and thinking about what traditions to bring forward, are we also making history? What are our criteria for issuing passports to certain traditions into the future?

These questions have troubled Dr. Yu senior faculty member at North East Normal University (NENU) and headmaster of 3 prominent elementary schools, which are affiliated with NENU in Changchun, China. He was interested in identifying Chinese wisdom and its place in contemporary school settings while search for new theories from external sources to address the educational needs of his children and community.

We visited at one of his schools that served 2,000 children and over 150 faculty members on International Children's Day, celebrated in China since 1949. At Opening Ceremonies, 2,000 children in self designed, marker art t-shirts depicting dragons, flowers, and cartoon characters stood before us like Opening Ceremony for the Olympics with a designated flag bearer sprinting around the stadium igniting a cheering crowd. On the wall of the main building was a giant megatron projector featuring videos of classroom activities throughout the year. Under it was a stage area where students performed songs, hip-hop, indigenous cultural dances, and fashion shows of clothes designed and tailored by them. After the performances, the children conducted a swap meet with approximately 50 stations situated on the grass around the track, selling toys, stickers, stationery goods, hand made string bracelets, and snowy white bunnies in decorated cages. We see a teacher playing the guitar, singing to students. Architecturally, we find roof top gardens, open space classrooms, teacher designed furniture that facilitates both individual and small group instruction, performance stages, children's art on the wall, display cabinets

with ceramic and crazy dough sculptures, Chinese calligraphy scrolls, and 3 dimensional paper sculpted fashion designs. Clearly, individual creativity was encouraged as there were no two art forms that looked alike. Rather we witnessed a carnival of creativity and originality. In the classrooms on this special day, students have gaming events and culinary activities. We saw a formal demonstration on how to roll sushi by three seven-year-old chefs. Children rushed to give us food samples as we moved from class to class in trick or treat fashion. As the day rolled down, students were found skipping in the halls or sweeping the floors with an aura of joy, not of obligation. We came away from the visit with a sense of jubilance for this school's reverence of the minds, hearts and bodies of these children.

What became abundantly clear at our school visit was that the people responsible for developing this school have a high regard for children. We found evidence of freedom to intellectually and physically explore, to imagine, and to interact freely and comfortably with other children and adults. It was no surprise then when we spoke with Dr. Yu about his vision for this school. He told us he saw children as philosophers, artists, and dreamers. He (Yu, 2015 & 2017a) advocated protecting children's nature, respecting their uniqueness, and cultivating social consciousness (□ □ □□□□□□□□□□□□□□). He named his educational theory "free-spirited education," which was inspired by one of the most famous Confucian classics, *The Central Harmony*(□□□□ also translated as *The Golden Mean* or *The Doctrine of the Mean*). The opening words of *The Central Harmony*: What is given for us is what we called human nature; to follow and fulfill this human nature is what we called moral law; and the way to protect this human nature from social contamination is through education (□□□□□, □□□□□, □□□□□ □). Dr. Yu started to put "free-spirited education" into practice in 2014, the same year he took the position of the headmaster of 3 primary schools in Changchun. However, the idea of "free-spirited education" did not come to his mind overnight. Rather, it has been planted, sprouted and continuously blossoming in his mind for over 15 years (Yu, 2017b). More importantly, his own theoretical and philosophical pondering has spread to whole team with several schools in praxis (Yu, 2017b).

Believing it is our human nature to be epistemologically curious, Dr. Yu's focus last year was to examine the conditions that prompt or evoke creativity and problem-solving. This question about how to infuse creativity and problem solving in Chinese minds was also asked by President Xi Jinping in his proclamation heard on a televised newscast (May 2016) of the establishment of several international think tanks in different sectors in China. He urged the country to be innovative and

creative thinkers. President Xi also added that new ideas be “within Chinese ways.” It is unclear what this meant. One possible understanding is a caution to maintain Chinese identity while reaching for innovation and modernization; to not allow globalization to shadow the distinct strengths and history China; to pay homage to China’s traditions and longevity.

“Freire always viewed historical awareness as an ongoing condition for human betterment, opening up the possibility of a better future” (Macedo, 2017, p 15). Revisiting history is part of the process of conscientization “a deepened consciousness of their situation … as an historical reality susceptible of transformation” (p. 28-29). Macedo, citing Freire (1970), tells us that to understand what is futuristically feasible, one must know where we have come from. Tradition then is not only the link between the past and present but it is what each generation selects to bring forward to inspire the future (Szacki, 1969). “A tradition must be continually reshaped and revalued to meet the changing situation of a group if it is to survive as tradition”(Mohanadoss, 1997, p. 436). Dalmia and von Stietencron (1995) explain tradition as “an entity that is neither a permanent unchanging heritage of the past, nor entirely fictitious, but constantly being selected and modified in response to social change and to visions of the future” (1995, p. 21).

Any educational theory grows from and carries certain cultural tradition. The existence of educational tradition from an ontological dimension is fluid. A tradition always exists simultaneously in the past, at the present, and in the future. Therefore, Dr. Yu (2014a) argues that the true foothold of a tradition is in the “future”, not the “past”(p. 216). Because of characteristics of fluidity and future-orientation, tradition or educational tradition is always in a state of “unfinishedness” (p. 217). What then are the considerations we must make as we integrate new ideas into our unique Chinese identity? We continue to struggle with the relationship between continuity and change.

“Others Theory”

Dr. Yu (2014a) adopted the concept of Others theory (□□□ □) to refer to theories, which originated and developed in another land or in another culture for the purpose of explaining specific phenomena or resolving special problems. “Other” here *does not* mean *marginalized* groups in reference to the dominant group. Rather, “Other” means a *different* culture or a different social context. Dr. Yu recognized the value of different ideas by referring to an old Chinese saying:

“Stones from other mountains could be used to carve and polish our jade”. Put differently, we can learn from others to improve ourselves by exploring other theories, external from our knowledge systems.

When an external theory travels to another cultural environment, conflicts may occur between two cultures. Using China as an example, if Chinese people accept an external theory, including the problems that the theory is trying to resolve in its home culture, Chinese people will forego the opportunities to figure out their own realities and the problems they are supposed to resolve. In this process, they may lose their cultural tradition, their national character and even the soul of their morality. We need here to remember that Paulo Freire asked North American educators not to transplant him into their North American soil, but to reinvent him in the contextual specificity of their particular personal and political contexts, with attention to geo-political specificity. This is precisely the advice that the late President Hugo Chavez gave to McLaren, during McLaren’s visits to Venezuela to support La Revolucion Bolivariana.

When an external theory enters a foreign socio-cultural context, according to Dr. Yu (2014a), interpreters from the guest culture must generate the meaning of this theory based on their own historical context (p. 219). Because the existence of any theory has a specific historical context, interpreting and localizing an external theory becomes a kind of creative behavior in finding the points of intersectionality or hybridity (p. 219).

Dr. Yu (2014a) stated that Others education/theory very often carries its unique discourse system, which is formed within its own academic community (p. 222). Dr. Yu reminded us that the beginning of building a modern Chinese educational system, which shares the same time frame with the beginning of the Chinese modernization process (roughly speaking, it started from the second part of the 19 th century), was the time of national salvation. Chinese elites at the time realized that Chinese educational theory and practice were far behind the Western world. Slowly, the modernization of Chinese education became equivalent to Westernizing Chinese education (Yu, 2014a, p. 232). Under this assumption, importing Western knowledge became a process of transplantation, not a process of localization or reinvention.

This is not to say we should stop Others’ knowledge from entering China. Knowledge sharing no doubt is a way of reflecting upon oneself and learning from others. Rather, when importing certain kinds of Others’ knowledge, the Chinese

academic community should have their own discourse system in place based on their own historical context, so that the negotiation between Others' knowledge and Chinese traditional knowledge can be on a relatively equal-powered stage.

When Others theory travels to a different socio-cultural context, the existence of the Other's theory will be a kind of "rootless" existence (Yu, 2014a, p. 225). We must find a new location for the Others theory to grow, which has to be on a practical level in daily life. Simply reinterpreting the Others theory on a theoretical level is not a process of re-rooting. In other words, there is an "in-between space" between Others theory and the local practice within which the Others theory has to be settled (p. 224). For Dr. Yu, this is a space of creativity and possibility. Since the relationship between one theory and its correspondent practice is actually not a strict one-to-one relationship, one theory has the potential to be applied to multiple contexts and similarly, based on one practice, we can always extract different kinds of theories (p. 228). Therefore, the point, for Dr. Yu is to raise localized questions and to ask: What theories help us solve our problems? What are the different ways Others theory can be applied? What theories and practices can be reinvented when considering local context? Who should be involved in this process? And finally, how can school leaders broaden the conversation to various stakeholders and democratize their schools.

One of the external Others theory Dr. Yu and his combined team at the university and primary schools has been studying is philosophy for children. In one of his recently published articles, Dr. Yu (2017c) stated that globally there are two core approaches to this topic. The first approach is to develop textbooks on philosophy of children with a focus on children's unique process of exploring and developing their own philosophy, such as in Matthew Lipman's work (citation). Gareth B. Matthews (citation) represents a second approach, which advocates power sharing conversations between adults and children. Matthews thinks that children can help adults to reflect on some serious philosophical issues. At Dr. Yu's schools, teachers not only study the works of people such as Lipman and Matthews but as practitioner researchers, they collect children's questions, thoughts, and ways of learning in and outside of the classrooms as their database. Teachers get to know children better in this process and also try to build Chinese children's philosophies from scratch (Yu, 2017c).

Dr. Yu's unique position of being both school principal and university professor allowed him to conduct a participatory action research project of bridging theory with practice. This involved experimenting with connecting university faculty and

students with elementary school teachers and students. Some of the teachers in his elementary schools were simultaneously his Master's or Doctoral students in the university. These groups rarely meet altogether yet all share the same goals of improving the educational success of children. He held academic conferences at his elementary schools, so that school teachers can be more connected to the academic world. At the same time, he held doctoral seminars at the elementary schools to ground university students' experiences thus bridging university theory based knowledge and primary school practice based knowledge. As a school leader and public intellectual Dr. Yu extended these conversations to parents who were invited twice a year to talk about topics such as child growth and development. On the international stage, in 2015, Dr. Yu held the 1 st International Conference on Critical Pedagogy [1] in China and opened the Center for Critical Pedagogy Research [2] giving his people access to international scholars and practitioners.

Simultaneously when considering outside influences and contextualizing new knowledge with his constituents, Dr. Yu feels he must attend to the third element of his "free spirit" educational philosophy – social consciousness. To the extent that Dr. Yu's definition of social consciousness is related to civic engagement, one can conclude there is much work to be done in cultivating this noble and democratic vision. A recent Gallup report on global civic engagement was conducted with 140 countries in 2015. The research methodology was telephone and face-to-face interviews with approximately one thousand adults per country, with the age range being 15 years-old or older. The questions Gallup proposed included: "Whether they had donated money to a charity, volunteered their time to an organization or helped a stranger in need within the past month" (2016, p. 3). Gallup compiled the "positive" responses to the three questions above into a Civic Engagement Index score (the possible score range is 0-100) for each participating country—the higher score represents a greater proportion of the population that is civically engaged. According to this Gallup report, which was published in 2016, among all 140 participating countries, China ranks the last on Civic Engagement Index, with its Index score being 11. United States scored 61, and took the second place on the list. The leader in civil engagement turned out to be Myanmar with a score of 70.

Conclusion

What can we learn from Dr. Yu's educational theory and practices? Examples in this essay of balancing external Others Theories and Chinese Classics indigenous knowledge show careful and conscientious deliberation in maintaining tradition and

cultural sustainability. Dr. Yu encourages us to cultivate a consciousness that compels locals to construct their own realities and solutions to problems within their historical, socio cultural contexts. In this way, we preserve and protect localized knowledge from (Western) modernization.

As we deliberate about the place tradition holds in our society, we are cognizant that the process of contemplating history is part of our future as well as our past. As public intellectuals, we have a responsibility to bring forth these conversations within a wider democratic constituency so that the people may determine their fate and design their tomorrows through an examination of their localized core values. Tradition links the past and present and necessitates conscious acceptance or rejection (Mohanadoss, 1997). This historical awareness and careful deliberation are the critical tools that Freire (1970) urged us to use as we contemplate the space between continuity and reinvention. Hope is the guardian of this space as “untested feasibility” plays out among the innumerable social/political/economical “limit situations”. Hopefully, when our leaders give priority to economic and technological development over human and community development (p.88), we are prepared to protect and preserve tradition while thoughtfully considering what possibilities Others bring to us.

As we continue our research in Chinese education, what strikes us is the need to develop a solidarity of purpose across whatever differences may exist. Our foray is only beginning and we are not left with answers but only more questions: Is there a meeting place between Freire and Confucius? During the Chinese Cultural Revolution, Yang Jung- Kuo (1974) described Confucius as the “sage” of the reactionary classes. Confucius was accused of teaching his pupils to accommodate themselves within the feudal ruling class. He was described as offering students “reactionary ideas to bring their thinking into conformity with the political and moral standards laid down by the slave-owning class, every word and deed in accordance with the rules of the slave system” (Yang, 1974). The Chinese government no longer ascribes to the revolutionary ideology that informed the Cultural Revolution, having made the pivot to capitalism after 1976 under Hua Guofeng, an economic modernizer who launched “the Leap Outward” (a state-led, investment-driven program with an emphasis on heavy industry) and afterwards, under the economic development programs of Deng Xiaoping. Yan Wang remembers that in capitalist China, leaving food on your plate in a restaurant meant that you weren’t poor, because you didn’t feel compelled out of hunger to eat everything that was served. Also, the host that might be treating guests felt relieved that he or she did not have

to order more food, since the guests had left food on their plates. The more food you left on your plate, the wealthier you appeared to others in the restaurant.

While it may be understandable why Guoxue (the study of traditional Chinese culture) came under attack during the Cultural Revolution, it remains undeniable that there is much beauty and knowledge to be gained from engaging with Chinese classical works, such as the work of Confucius. And while they remain important works to be engaged and appreciated in China and beyond, they are certainly not above normative critique.

To what extent, then, can Freire's work and the teachings of Confucius be part of a larger pedagogical project without the collision of major contradictions? Are there synergistic possibilities for the development of critical subjectivity and agency among students? Are these two pedagogical approaches to philosophy (and philosophical approaches to pedagogy) able to successfully overlap or are they destined to remain interminably discrete? Can the wisdom tradition of Confucius serve alongside the pedagogical praxis of Freire—a praxis that ultimately challenges the asymmetrical relations of power and privilege of the power elite? Over time, how will the Chinese Communist Party react to the work Freire? Over the next decade, how will the two most powerful capitalist economies attempt to disciple their various educational systems, and how far will their official educational mandates impact what can and cannot be done to improve the lives of their respective citizens. How will they try to use their educational systems to serve as tools to, in Herman and Chomsky's (1988) view, "manufacture consent" around issues such as nationalism, global ethics, civic engagement, and pending ecological destruction? Will Freire's work ultimately emerge as a space for recognition and reconciliation? These are the questions that will continue to haunt us as we move ahead in our research, tentatively, and with soft steps, so as not to wake the dead.

Note: Dr. Zhang Cong, from Northeast Normal University has been visiting Chapman since October 2016. We had several conversations with him during the period of writing this article. Dr. Zhang shared with us his understanding of Dr. Yu's philosophy and practices. A special thanks to Dr. Zhang.

References:

Gallup Poll on Global Civic Engagement. (2016). Retrieved from: http://www.gallup.com/reports/195581/global-civic-engagement-report-2016.aspx?g_source=CATEGORY_CIVIC_PARTICIPATION&g_medium=topic&g_campaign=tiles

Boggs, G. L. & Kurashige, S. (2012). *The Next American Revolution: Sustainable Activism for the Twenty-First Century.* Berkeley, CA: University of California Press.

Dalmia, V. & Von Stietencron, H. (1995). Introduction. In Dalmia & Von Stietencron (Eds), *Representing Hinduism: The Construction of Religious Traditions and National Identity*, 17-32. London: Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum.

Herman, E. & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent*. NY: Pantheon Books.

Macedo, D. (forthcoming). Introduction: Pedagogy of oppression. *Pedagogy of the Oppressed.*50 th Anniversary Edition *.*

Mohanadoss, T. (1997). The role of tradition in modern societies: A sociological discourse. *The Journal of Social, Political, and Economic Studies*22 (4); ProQuest pg. 453.

Robinson, W. (2017). China and Trumpism : The Political Contradictions of Global Capitalism. *Links: International Journal of Socialist Renewal*. February 14. As retrieved from: http://links.org.au/trump-china-global-capitalism

Szacki, J. (1969). *Three concepts of tradition*. The Polish Sociological Bulletin 2: 144-50.

Yu, W. (2014a). Reflections on modernity: *Postmodern philosophical trends and a study on basic Chinese educational theory.* □ □□□□□□□ □ □□□□□□□□□□□□□ □ □□. Beijing: Educational Science Publishing House.

Yu, W. (2014b). A study on K-9 educational localization: necessity and feasibility. □□ □□□□□□□□□□□□□□. *People's Education,*(19). 34-37.

Yu, W. (2015, August 12). The nature of children and free-spirited education. □□□□ □

□□□□□. *Chinese Teachers Newspaper (* □□□ □□ *)*. Retrieved from: http://www.jyb.cn/Theory/lltw/201508/t20150813_633618.html

Yu, W. (2017a). Education is about protecting children's nature, respecting their uniqueness, and cultivating social consciousness (□□□□□□ □ □□□□□□□□□□□□□□). *Journal of The Chinese Society of Education (* □□□□□□ *),*(3). 128-131.

Yu, W. (2017b). A primary school headmaster's philosophical contemplation and localized praxis (□□□□□ □ □□□□□□□□□□□ □). *People's Education*, (5). 33-35.

Yu, W. (2017c). The possibility and attempt for the philosophy for Children to Take the "Third Way": The exploring course and research from the primary school attached to Northeast Normal University (□□□□□"□□□□□"□□□□ □□). Journal of Educational Science of Hunan Normal University (□□ □ □□□□□□□□ □), 16(1). 27-33. doi:10.19503/j.cnki.1671-6124.2017.01.004

Yang, J-K. (1974). *Confucius: "Sage" of the Reactionary Classes*. Peking: Foreign Languages Press.

Notes

[1] A Chapman University blog on the conference in China: https://blogs.chapman.edu/ces/2015/10/23/ces-faculty-members-head-to-china-for-1st-international-conference-on-critical-pedagogy/

[2] Another Chapman University blog on critical pedagogy in China: https://blogs.chapman.edu/ces/2016/08/12/critical-pedagogy-in-china-really/

Fer història mitjançant la creació de noves escoles: un cas de reinvenció de Freire a la Xina

Peter McLaren, Suzanne SooHoo, Yan Wang, Chapman University, Orange, Califòrnia (EUA)

Traducció: Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

La pedagogia crítica a la Xina

Com a investigadors, hem fet les primeres passes d'un camí pedagògic a la Xina i hem deixat un petit rastre que confiem que conduirà els educadors xinesos fins a la bibliografia sobre la pedagogia crítica. Avancem a poc a poc i amb prudència, per arribar com a mínim al final de la nostra primera etapa. Una de nosaltres (Wang Yan) va viure la major part de la seva vida al nord-est de la Xina, fins que es va traslladar als Estats Units l'any 2012. Una altra (Suzanne SooHoo) és xinoamericana, nascuda al Chinatown de San Francisco. I l'altre autor participant (Peter McLaren) va néixer i créixer al Canadà i ha passat la meitat de la seva vida als Estats Units. Tant SooHoo com McLaren són codirectors del Freire Democratic Project al College of Educational Studies de la Chapman University, al sud de Califòrnia, i també directors honoraris del Centre de Recerca en Pedagogia Crítica de la Universitat Normal Nord-oriental de Changchun, capital de la província de Jilin, primer centre de la Xina dedicat a la recerca sobre la pedagogia crítica. McLaren també és professor visitant a temps parcial a la Universitat Normal Nord-oriental, i tant SooHoo com McLaren són professors titulars de la Chapman University, de la qual Wang Yan és estudiant de doctorat i membre del Paulo Freire Democratic Project. Tots nosaltres formem part del col·lectiu d'educadors en justícia social dins de la tradició freireana.

La pugna històrica entre els Estats Units i la Xina ve de lluny i la consolidació recent de la Xina com a potència econòmica mundial ha accentuat la preocupació a les diferents administracions americanes durant les últimes dècades. I el darrer govern no n'és una excepció. Darrerament hem estat testimonis de les amenaces proferides contra la Xina des de l'administració del president americà Donald Trump. I això no fa més que accentuar la preocupació que la Xina i els Estats Units, dues superpotències basades en el capitalisme d'estat (tot i que una d'elles es descriu com a socialista) puguin encaminar-se cap a un fatal xoc de trens, tant econòmicament com militar, amb les esgarrifoses conseqüències que això podria

tenir per a la resta del món. Som conscients que, en l'àmbit educatiu, bona part de la partida es juga fora de les aules, en un terreny tan relliscós com el de les relacions socials capitalistes, i que l'articulació interna d'aquestes relacions molt sovint es mitifica a través de mecanismes invisibles per al públic en general, mitjançant la propaganda i la indústria de les relacions públiques, capaces de crear sentiments d'impotència un cop arribat el moment d'afrontar uns canvis necessaris, que poden millorar les vides dels estudiants i de la societat en general.

El que s'ha amagat al gran públic, tant a la Xina com als Estats Units, és que el sistema capitalista mundial està en crisi. William Robinson (2017) i altres han escrit a bastament sobre com el sistema capitalista "s'enfronta a una crisi estructural marcada per la desigualtat extrema i l'excés d'acumulació, com també a una crisi política de legitimitat i a una crisi ecològica de sostenibilitat". Els educadors marxistes i freireans fa dècades que escriuen sobre aquesta crisi, però Robinson (2017) apunta un altre aspecte de la crisi que podria desembocar en una "conflagració mundial" i que té a veure amb "l'abisme entre una economia globalitzada i un sistema d'autoritat política vinculat a l'estat-nació", que "pot erosionar la capacitat del sistema per gestionar la crisi". I aquest abisme, segons Robinson, és el que explica els atacs de Trump a les polítiques econòmiques de la Xina. L'economia global d'avui ha integrat plenament diferents països i blocs com ara els BRICS (Brasil, Rússia, Índia, Xina i Sud-àfrica) i també altres països de la zona coneguda com a "Sud global". Només cal pensar per un instant en les nombroses dependències que lliguen l'economia global a la Xina, especialment pel seu paper en la subcontractació i l'externalització, i el paper decisiu del seu mercat a l'hora de mantenir viu el capitalisme. No només continua essent "la fàbrica del món", sinó que també és líder en inversió directa estrangera. Tal com assenyala Robinson (2017), "entre 1991 i 2003, la inversió directa a la Xina es va multiplicar per 10 i de 2004 a 2013 es va multiplicar per 13,7, de 45.000 milions de dòlars a 613.000 milions". Robinson (2017) l'encerta quan planteja que cal disposar d'unes "institucions estatals transnacionals més equilibrades que reflecteixin les noves realitats d'un sistema capitalista global multipolar i interdependent, per rebaixar les tensions internacionals i les amenaces de guerra" i que, idealment, això es traduiria en un "estat capitalista més intervencionista". Alhora, tanmateix, Robinson no es fa massa il·lusions amb la perspectiva que un estat intervencionista sigui suficient per combatre l'actual hegemonia del capitalisme. Fan falta uns moviments socials massius i una redistribució radical de la riquesa i el poder que beneficiï les classes desafavorides i més perjudicades de la humanitat, que cada cop són més nombroses i que encara no albiren un horitzó que posi fi al seu empobriment.

Tanmateix, mentre aquesta revolució des de baix no arriba, sembla clar que necessitem uns aparells de governança estatals transnacionals més eficaços per construir ponts entre una economia globalitzada i un sistema d'autoritat política vinculat a l'estat-nació (Robinson, 2017). Per exemple, Robinson (2017) apunta que el "Fòrum Econòmic Mundial ha reclamat noves formes de govern internacionals i ha proposat fins i tot convertir el sistema de les Nacions Unides en un organisme híbrid públic-privat gestionat per executius empresarials transnacionals en col·laboració amb els governs". En aquest aspecte, la Xina va per davant dels Estats Units:

El capitalisme xinès no ha seguit l'itinerari neoliberal per arribar a la integració capitalista global. L'estat ha mantingut un paper decisiu en el sistema financer, en la regulació del capital privat i en la planificació, una situació que li permet desenvolupar infraestructures del segle XXI i orientar l'acumulació de capital cap a finalitats més interessants que l'obtenció de beneficis immediats, cosa que els estats capitalistes occidentals no poden fer, a causa del desmantellament dels sectors públics, les privatitzacions i la desregulació.

(Robinson, 2017)

Quan Trump ataca la xina, fins a quin punt té en compte que el capitalisme global s'enfronta a una greu crisi? És conscient del paper de la Xina en l'economia global? Té en compte, per exemple, el fet que la inversió directa estrangera entre els Estats Units i la Xina ha crescut exponencialment durant les darreres dècades? Segons Robinson (2017), el 2015 "més de 1.300 empreses amb seu als EUA tenien inversions a la Xina per valor de 228.000 milions de dòlars, mentre que les empreses xineses havien invertit 64.000 milions de dòlars als Estats Units, quan només deu anys enrere la xifra s'apropava a zero, i tenien actius valorats en 153.000 milions". Té present Trump que "el principal creditor estranger de deute dels Estats Units és la Xina, que acumula més d'1,24 bilions de dòlars en bons, lletres i obligacions, xifra que representa gairebé un 30% dels més de 4 bilions de dòlars en bons, lletres i obligacions del tresor en possessió de països estrangers" i que la "Xina té gairebé el 10% del deute públic dels EUA" (Robinson, 2017)? Robinson afegeix també que "en les darreres dècades, l'endeutament i el consum a crèdit ha convertit els Estats Units en una mena de mercat d'emergència, que manté a ratlla l'estancament i fins i tot el col·lapse de l'economia global absorbint la producció econòmica de la Xina i la resta del món" (Robinson, 2017). Què passaria,

ens preguntem, si la Xina decidís retirar milers de milions de dòlars en inversions de diferents sectors dels Estats Units. Si als Estats Units s'alça el soroll de sabres en direcció a la Xina, tota l'economia mundial podria estar en perill i el món quedaria exposat al risc d'aniquilació nuclear.

Considerem que la pedagogia crítica és una intervenció necessària però en cap cas suficient, tant als EUA com a la Xina, per arribar a entendre quins efectes ha tingut el capitalisme en el sistema educatiu a tots dos països. La crisi estructural del capital adopta formes diferents a la Xina i als Estats Units, però l'origen de la crisi cal trobar-lo en la sobreproducció i els mecanismes en joc impliquen necessàriament l'explotació de la mà d'obra humana i una creixent reproducció de la desigualtat econòmica. Treballem des de la premissa que un sistema econòmic centrat en l'augment del valor (és a dir, el benefici) no pot potenciar un sistema educatiu basat en la igualtat i la justícia social.

Durant les darreres dècades, la Xina ha enviat acadèmics a estudiar el sistema educatiu dels EUA que, tal com ja es va intuir amb l'administració Obama, s'encamina ràpidament cap a la privatització sota la batuta del president Trump. El nostre temor és que davant l'avenç del nacionalisme econòmic, el racisme, els sentiments antiimmigració i les ideologies feixistes sota l'administració Trump, la pedagogia crítica estarà sotmesa cada cop a més pressió i que es produiran segurament atacs contra educadors freireans. La pedagogia crítica sempre ha tingut una millor acollida a regions del món, com Llatinoamèrica, en què la violència del capitalisme s'ha manifestat de manera més descarnada, tot i que aquest tema no és el que ens ocupa en aquest document i preferim acotar una mica més les nostres ambicions. De moment, hem preferit centrar-nos en les conclusions que hem extret d'un període de temps breu en diferents centres d'educació primària sota la batuta d'un extraordinari director i pretenem explorar quins camins i quines figures pot adoptar la pedagogia crítica a la Xina.

Un de nosaltres (McLaren) va escriure fa poc la introducció per a la darrera edició en xinès de *Pedagogy of the Oppressed,* obra publicada fa dos anys a Beijing. Tot i que constatem un augment de l'interès per l'obra de Freire, la pedagogia crítica i la tradició marxista occidental (com ara l'Escola de Teoria Crítica de Frankfurt) entre els educadors xinesos, també som conscients que aquest interès podria tenir poc recorregut, ateses les exigències polítiques que condicionen l'educació superior a la Xina.

Durant diverses visites a Changchun, vam tenir la sort de conèixer un conegut

director progressista, el doctor Yu, que va tenir un paper clau en la creació del Centre de Recerca en Pedagogia Crítica de la Universitat Normal Nord-oriental de la Xina. Forma part del cos de professors de la Universitat Normal Nord-oriental i és alhora director de tres grans i destacats centres d'educació primària de Changchun, considerats per molts centres de referència del nord-est de la Xina. El doctor Yu ha apostat sempre per potenciar la creativitat i la capacitat de resolució de problemes entre els estudiants xinesos i també ha abordat la reflexió sobre si la literatura clàssica xinesa (com ara l'obra de Confuci) pot contribuir positivament als esforços de reforma educativa de la Xina. Un altre dels seus àmbits d'interès té relació amb l'aplicació d'enfocaments pedagògics i plantejaments procedents de fora de la Xina, molt especialment la pedagogia crítica tal com s'articula a l'obra de Paulo Freire i segons la visió dels filòsofs educatius, professors i formadors de formadors dels Estats Units. Per la nostra condició d'investigadors, teníem curiositat per saber com integrava el doctor Yu el seu compromís amb la tradició xinesa amb el que ell anomena teories dels "Altres", és a dir, les teories nascudes fora de la Xina, com ara l'obra dels educadors crítics nord-americans.

El paper de la tradició en els esforços de reconstrucció de la història

Quin paper té la tradició a l'hora de construir noves escoles? Quines tradicions filosòfiques poden ser més aplicables als contextos actuals? Si la tradició és com la història, que "són les històries que expliquem sobre el passat" (Boggs, p.79), qui explica i transmet determinades tradicions? Tothom comparteix les mateixes tradicions? O algunes tradicions són exclusives de determinats grups, com passa amb les tradicions oficials, sovint enfrontades a les populars, o les tradicions burgeses, oposades a les tradicions de la classe treballadora? Les tradicions també poden adoptar diferents formes, ja que poden ser de tipus ideològic, cultural, moral, actitudinal, pràctic o filosòfic/educatiu. Com pot la tradició contribuir a donar forma al present i, per extensió, al futur per tal de crear allò que Freire definia com un món més humà, democràtic i just? Mentre aprenem i reflexionem sobre quines tradicions podem convertir en protagonistes, també estem fent història? Quins criteris seguim per concedir a determinades tradicions el passaport cap al futur?

Aquestes incògnites fa temps que preocupen al doctor Yu, professor de la Universitat Normal Nord-oriental (NENU) i director de 3 destacats centres d'educació primària vinculats a la NENU a la ciutat xinesa de Changchun. Una de les seves prioritats ha estat sempre identificar la saviesa ancestral xinesa i el lloc que

ocupa en els contextos escolars actuals i, alhora, explorar les noves teories d'origen estranger per donar resposta a les necessitats educatives dels seus estudiants i les seves comunitats.

Vam visitar una de les seves escoles, amb 2.000 alumnes i més de 150 professors, justament el Dia Universal del Nen, que a la Xina se celebra des de 1949. A les cerimònies inaugurals, 2.000 nens vestits amb samarretes dissenyades per ells mateixos amb retoladors amb imatges de dracs, flors i personatges de dibuixos animats ens van sorprendre amb una cerimònia digna dels Jocs Olímpics, on un abanderat fins i tot va fer una volta a l'estadi enmig de l'eufòria general. Al mur de l'edifici principal s'hi van projectar vídeos de mida gegant d'activitats fetes a l'aula durant l'any. En un escenari situat just a sota, alguns alumnes van cantar cançons, ballar hip-hop i danses tradicionals populars i van desfilar amb vestits dissenyats i confeccionats per ells mateixos. Després de les actuacions, els nens van organitzar un petit mercat d'intercanvi, amb unes 50 parades situades sobre la gespa que envolta la pista d'atletisme, on venien joguines, adhesius, material de papereria, polseres fetes a mà i conillets en gàbies decorades per ells mateixos. Mentrestant, un professor tocava la guitarra i cantava davant d'un grup d'estudiants. En l'aspecte arquitectònic, ens van cridar l'atenció els jardins del terrat, les classes obertes, un mobiliari dissenyat pels professors que facilita la interacció tant interpersonal com amb grups reduïts, els escenaris, les composicions artístiques dels alumnes a les parets, els expositors amb peces de ceràmica i curioses escultures de plastilina, els rotlles de cal·ligrafia xinesa i els dissenys de moda tridimensionals en paper. Sembla clar, doncs, que en aquest entorn es potencia la creativitat individual, ja que no hi ha dues manifestacions artístiques iguals. De fet, vam ser testimonis d'una autèntica festa de la creativitat i l'originalitat. A les aules, durant aquella jornada especial, els alumnes van dur a terme activitats culinàries i diferents tipus de jocs. Per exemple, un grup de tres xefs de set anys ens van fer una demostració de com enrotllar peces de sushi i els nens competien entre ells per veure qui ens donava més tastets de les seves creacions gastronòmiques. Cap al final de la jornada, vam trobar alumnes recollint la brossa o escombrant els terres amb un aire de satisfacció, i no pas d'obligació. Després d'aquesta visita, vam quedar francament impressionats davant del respecte que aquesta escola mostrava per les ments, els cors i els cossos dels seus alumnes.

Una de les conclusions més clares que es desprenen de la nostra visita a l'escola és que les persones que hi ha al capdavant del seu projecte educatiu tenen els nens en una gran consideració. Vam ser testimonis d'una gran llibertat d'exploració tant

intel·lectual com física, d'imaginació i d'interacció lliure i confortable amb altres nens i adults. Tot seguit, vam aprofitar per parlar amb el doctor Yu sobre la seva visió d'aquesta escola i ens va explicar que, per a ell, els nens són filòsofs, artistes i somiadors. Ell (Yu, 2015 i 2017a) aposta per protegir l'essència dels infants, respectar-ne la singularitat i cultivar la consciència social (□ □ □□□□□□□□□□□□□□). Ell mateix va batejar la seva teoria educativa com a "educació amb esperit lliure", un nom inspirat en un dels clàssics més cèlebres de Confuci, *L'harmonia central*(□□), que comença amb aquestes paraules: "El que ens ve donat és el que hem anomenat naturalesa humana; actuar segons aquesta naturalesa humana forma part del que anomenem llei moral; i la manera de protegir aquesta naturalesa humana de la contaminació social és a través de l'educació" (□□□□□, □□□□□, □□□□□ □). El doctor Yu va començar a posar en pràctica aquesta "educació amb esperit lliure" l'any 2014, el mateix any que va assumir el càrrec de director de 3 escoles d'educació primària a Changchun, tot i que la idea d'una "educació amb esperit lliure" no se li va acudir d'un dia per l'altre, sinó que va germinar a partir d'una llavor plantada i regada mentalment durant més de 15 anys (Yu, 2017b). I el més important és que les seves reflexions teòriques i la seva filosofia s'han transmès a tot un equip i s'estan aplicant a diferents escoles (Yu, 2017b).

Convençut que la nostra naturalesa humana ens condueix epistemològicament cap a la curiositat, el doctor Yu es va proposar l'any passat d'analitzar les condicions que estimulen o potencien la creativitat i la capacitat de resolució de problemes. La pregunta sobre com estimular la creativitat i la capacitat de resolució de problemes en les mentalitats xineses també se la va plantejar el president Xi Jinping al seu discurs televisat (maig de 2016) arran de l'establiment de diversos *think tanks* internacionals a diferents sectors a la Xina. Va animar el país a innovar i a pensar creativament, tot afegint que les noves idees s'han d'ajustar a les "maneres de fer de la Xina", una expressió que no queda massa clar a què pot fer referència. Una possible interpretació és en el sentit d'alertar de la necessitat de preservar la identitat xinesa sense renunciar a apostar per la innovació i la modernització, d'impedir que la globalització eclipsi les virtuts singulars i la història de la Xina i de retre homenatge a les tradicions i la història mil·lenària del país.

"Freire sempre va considerar la consciència històrica com una condició permanent per a la millora humana i per albirar la possibilitat d'un futur millor" (Macedo, 2017, p 15). Revisar la història forma part del procés de conscienciació, "una consciència més profunda de la seva situació, en tant que realitat història susceptible de transformació" (p. 28-29). Macedo, citant Freire (1970), ens explica que per

entendre la viabilitat futura d'alguna cosa, cal saber d'on venim. Per tant, la tradició no és només el nexe entre el passat i el present, sinó el que cada generació decideix prioritzar per donar forma al futur (Szacki, 1969). "Una tradició s'ha de remodelar i revaluar constantment en resposta a les noves situacions d'un grup si vol sobreviure com a tradició"(Mohanadoss, 1997, p. 436). Dalmia i von Stietencron (1995) presenten la tradició com "un ens que ni és una herència permanent i immutable del passat ni tampoc un element totalment fictici, sinó que està sotmès a seleccions i modificacions en resposta als canvis socials i a les visions del futur" (1995, p. 21).

Tota teoria educativa té com a punt de partida i com a mitjà de transmissió una determinada tradició cultural. Des d'una òptica ontològica, l'existència de la tradició educativa és fluïda. Una tradició sempre existeix de manera simultània al passat, al present i al futur. Per això, el doctor Yu (2014a) planteja que l'autèntic punt d'ancoratge de la tradició cal situar-lo en el "futur" i no pas en el "passat" (p. 216). A causa d'aquest caràcter fluid i d'aquesta orientació vers el futur, la tradició, o la tradició educativa, és permanentment "inacabada" (p. 217). Quines consideracions cal tenir en compte a l'hora d'integrar noves idees a la nostra identitat xinesa específica? En aquest punt, es continua plantejant un conflicte en la relació entre la continuïtat i el canvi.

La teoria dels "Altres"

El doctor Yu (2014a) va adoptar el concepte de la teoria dels Altres (□□□ □) per fer referència a teories nascudes i desenvolupades en un altre país o una altra cultura amb la intenció d'explicar fenòmens específics o resoldre problemes concrets. En aquest cas, "altre" no fa referència a grups marginalitzats per oposició al grup dominant, sinó a una cultura o un context social diferent. El doctor Yu valorava positivament l'aportació de les idees diferents i ho feia recorrent a un antic proverbi xinès: "Les pedres d'altres muntanyes ens poden servir per tallar i polir el nostre jade". Dit d'una altra manera: podem aprendre dels altres i millorar si obrim la porta a teories alienes als nostres sistemes de coneixement.

Quan una teoria externa es trasplanta a un altre entorn cultural, poden produir-se conflictes entre les dues cultures. Partint de l'exemple de la Xina, si el poble xinès accepta una teoria externa, inclosos els problemes que la teoria intenta resoldre a la seva cultura d'origen, pot deixar passar l'oportunitat d'analitzar les seves pròpies realitats i els problemes que teòricament han de resoldre. En aquest procés, corren el risc de perdre la seva tradició cultural, el seu caràcter nacional i fins i tot l'esperit

de la seva moralitat. En aquest punt, val la pena recordar que Paulo Freire va demanar als educadors nord-americans que, per comptes de trasplantar-lo a la seva terra nord-americana, procuressin reinventar-lo tenint en compte l'especificitat dels seus contextos polítics i personals particulars, amb una especial atenció a l'especificitat geopolítica. I aquest fou precisament el consell que el difunt president Hugo Chávez va donar a McLaren, durant les visites de McLaren a Venezuela com a mostra de suport a la Revolució Bolivariana.

Quan una teoria externa s'introdueix en un context sociocultural estranger, segons el doctor Yu (2014a), els intèrprets de la cultura d'acollida han de donar sentit a aquesta teoria basant-se en el seu propi context històric (p. 219). Tenint en compte que l'existència de tota teoria té associat un context històric específic, la interpretació i la localització d'una teoria externa esdevenen una mena d'esforç creatiu per trobar els punts d'intersecció o d'hibridació (p. 219).

El doctor Yu (2014a) manté que la teoria educativa dels Altres molt sovint vehicula el seu sistema discursiu específic, forjat dins de la seva pròpia comunitat acadèmica (p. 222). El doctor Yu ens va recordar que l'inici de la construcció d'un sistema educatiu xinès modern coincideix en el temps amb l'inici del procés de modernització del país (a grans trets, a partir de la segona meitat del segle XIX) i que, per tant, es pot equiparar a un autèntic moment de salvació nacional. Les elits xineses de l'època van constatar que la teoria i la pràctica educatives xineses anaven molt per darrere del món occidental. A poc a poc, la modernització de l'educació xinesa va acabar esdevenint una occidentalització de l'educació xinesa (Yu, 2014a, p. 232). En aquest sentit, la importació dels coneixements occidentals es va convertir en un procés de trasplantament, i no pas de localització o reinvenció.

Aquesta reflexió no pretén plantejar la necessitat de bloquejar l'entrada de coneixements dels Altres a la Xina. Compartir coneixements és sens dubte una via per a l'autoreflexió i l'aprenentatge mutu. En aquest sentit, seria essencial que, en importar determinats tipus de coneixements dels Altres, la comunitat acadèmica xinesa tingués consolidat el seu propi sistema discursiu, basat en el seu context històric, de manera que la negociació entre els coneixements dels Altres i els coneixements tradicionals xinesos pogués tenir lloc en una relativa igualtat de forces.

Quan la teoria dels Altres es trasllada a un context sociocultural diferent, aquesta teoria d'alguna manera queda "desarrelada" (Yu, 2014a, p. 225). Cal trobar un nou

terreny que permeti el creixement de la teoria dels Altres, un terreny situat en un nivell pràctic de la vida quotidiana. Reinterpretar la teoria dels Altres en un pla teòric no serveix perquè creixin noves arrels. Dit d'una altra manera, hi ha un "espai a mig camí" entre la teoria dels Altres i la pràctica local, un espai que ha de servir per a l'arrelament de la teoria dels Altres (p. 224). A parer del doctor Yu, aquest és un espai de creativitat i de possibilitats. Tenint en compte que la relació entre una teoria i la seva pràctica corresponent no és exactament unívoca, una teoria es pot aplicar a diferents contextos i, anàlogament, d'una mateixa pràctica se'n poden extreure diferents tipus de teories (p. 228). Per tant, segons el doctor Yu tot passa per formular preguntes localitzades i preguntar-nos: quines teories ens ajuden a resoldre els nostres problemes? De quines maneres es pot aplicar la teoria dels Altres? Quines teories i pràctiques es poden reinventar si analitzem el context local? Qui ha de participar d'aquest procés? I, finalment, com poden els líders de les escoles ampliar el focus del diàleg per implicar-hi més gent i democratitzar les seves escoles?

Una de les teories dels Altres externes que han estudiat el doctor Yu i el seu equip de professionals de la universitat i d'escoles primàries és la filosofia per a nens. En un dels seus articles més recents, Yu (2017c) assegurava que, a escala internacional, es poden observar dos plantejaments bàsics amb relació a aquest tema. El primer aposta per dissenyar llibres de text sobre filosofia per a nens centrats en els processos d'exploració i desenvolupament de la seva pròpia filosofia específics dels infants, com ara les obres de Matthew Lipman (cita). Gareth B. Matthews (cita) és un dels representants d'un segon enfocament, centrat en converses entre adults i infants que permetin compartir el poder. Matthews opina que els nens poden ajudar els adults a reflexionar sobre alguns temes seriosos de caire filosòfic. A les escoles del doctor Yu, els professors no només estudien l'obra de persones com ara Lipman i Matthews sinó que, per la seva condició d'investigadors amb un vessant pràctic, recullen les preguntes, les reflexions i les maneres d'aprendre dels nens, dins i fora de les aules, i ho registren tot en una base de dades. Gràcies a aquest procés, els professors aprenen a conèixer millor els nens i també ajuden a construir des de zero les mentalitats dels nens xinesos (Yu, 2017c).

La doble ocupació del doctor Yu com a director d'escola i professor universitari li va obrir la porta a impulsar un projecte de recerca basat en accions participatives que combinava la teoria amb la pràctica. Aquest projecte va permetre posar en contacte professors i estudiants universitaris amb professors i alumnes d'escoles de primària.

Alguns d'aquests professors de primària eren alhora estudiants de màster o doctorat de la universitat. Es tracta de grups que difícilment arriben a trobar-se, tot i que comparteixen el mateix objectiu global, que no és altre que millorar l'experiència educativa dels infants. Yu va impartir conferències a les seves escoles de primària, per ajudar els professors a estar més connectats amb el món acadèmic. Alhora, va organitzar seminaris de doctorat a les mateixes escoles, amb l'objectiu de consolidar els fonaments pràctics dels estudiants universitaris i establir un nexe entre el coneixement basat en la teoria universitària i el coneixement basat en la pràctica escolar. Des de la seva posició de líder educatiu i intel·lectual amb un perfil públic, el doctor Yu va ampliar aquestes interaccions als pares, convidats dues vegades l'any a xerrades sobre temes com ara el creixement o el desenvolupament dels infants. En l'àmbit internacional, el 2015 el doctor Yu va organitzar la Primera Conferència Internacional sobre Pedagogia Crítica [1] a la Xina i va inaugurar el Centre de Recerca en Pedagogia Crítica [2], per oferir als seus compatriotes accés a acadèmics i professors estrangers.

En paral·lel, a l'hora de tenir en compte les influències externes i de contextualitzar els nous coneixements amb els seus compatriotes, el doctor Yu sent la necessitat de recórrer al tercer element d'aquesta filosofia educativa basada en un "esperit lliure": la consciència social. Tenint present que la definició que el doctor Yu fa de consciència social està molt relacionada amb el compromís ciutadà, és fàcil concloure que encara queda molta feina per fer si es vol arribar a aquest ideal tan noble i democràtic. L'any 2015 Gallup va elaborar un estudi sobre compromís ciutadà internacional corresponent a 140 països. La metodologia de l'estudi es va basar en entrevistes telefòniques i presencials a aproximadament mil adults de cada país, majors de 15 anys. Aquestes eren algunes de les preguntes proposades per Gallup : "Ha donat diners a una associació benèfica, ha treballat voluntàriament per a alguna organització o ha ajudat a un desconegut que ho necessitava el darrer mes?" (2016, p. 3). Gallup va recollir les respostes "positives" a les tres preguntes anteriors per elaborar un índex de compromís ciutadà (amb puntuacions de 0 a 100) per a cada país participant. Com més alta la puntuació, més gran és la proporció d'habitants del país amb compromís ciutadà. Segons aquest informe de Gallup, publicat l'any 2016, dels 140 països participants la Xina ocupa la darrera posició en l'índex de compromís ciutadà, amb una puntuació d'11 punts. Els Estats Units van sumar 61 punts i es van situar en segona posició a la llista. El primer país en compromís ciutadà va ser Myanmar, amb una puntuació de 70.

Conclusió

Què ens ensenyen la teoria i les pràctiques educatives del doctor Yu ? Els exemples d'aquest esforç per trobar un equilibri entre les teories externes dels Altres i els coneixements clàssics xinesos mostren una voluntat clara i determinada per mantenir la tradició i la identitat cultural. El doctor Yu aposta per cultivar una consciència que animi les poblacions locals a construir les seves pròpies realitats i solucions als problemes, tenint en compte els seus contextos històrics i socioculturals. D'aquesta manera, s'aconsegueix preservar i protegir els coneixements locals de la modernització occidental.

A mesura que reflexionem sobre el lloc que ocupa la tradició a la nostra societat, prenem consciència que el procés d'observació de la història forma part tant del nostre futur com del nostre passat. En tant que intel·lectuals amb perfil públic, tenim la responsabilitat d'ampliar aquests diàlegs a un públic més ampli, per tal que les persones puguin intervenir en el seu destí i dissenyar el seu futur a través de l'anàlisi dels seus valors essencials locals. La tradició connecta el passat amb el present i reclama una acceptació o un rebuig conscient (Mochanadoss, 1997). Aquesta consciència històrica i una deliberació atenta són les eines crítiques que Freire (1970) ens demanava que féssim servir per valorar l'espai que s'obre entre la continuïtat i la reinvenció. L'esperança és la guardiana d'aquest espai, ja que la "viabilitat no contrastada" emergeix enmig d'incomptables "situacions límit" socials, polítiques i econòmiques. Amb sort, si els nostres líders prioritzen el desenvolupament humà i comunitari al desenvolupament econòmic i tecnològic (p. 88) estarem preparats per protegir i preservar la tradició i, alhora, valorar atentament quines possibilitats ens poden aportar els Altres.

Continuant amb el nostre esforç investigador al voltant de l'educació xinesa, constatem la necessitat de desenvolupar una solidaritat que superi les possibles diferències existents. El nostre és un camí que tot just comença i de moment no trobem respostes, sinó més preguntes: hi ha algun punt de convergència entre Freire i Confuci? Durant la Revolució Cultural xinesa, Yang Jung- Kuo (1974) va descriure Confuci com el "savi" de les classes reaccionàries. Confuci fou acusat d'ensenyar els seus deixebles a acomodar-se a la classe feudal dominant i de transmetre'ls "idees reaccionàries per tal d'acomodar les seves reflexions a les normes polítiques i morals de la classe esclavista i mirar que totes les paraules i totes les accions se cenyissin a aquell sistema" (Yang, 1974). El govern xinès ja no se sent vinculat a la ideologia revolucionària que va servir de fonament de la

Revolució Cultural, un cop completat el viratge al capitalisme iniciat el 1976 per Hua Guofeng, gran referent de la modernització econòmica i ideòleg del "Gran Salt Endavant" (un programa d'inversions impulsat per l'Estat centrat especialment en la indústria pesada) i continuat posteriorment amb els programes de desenvolupament econòmic de Deng Xiaoping. Yan Wang recorda que, a la Xina capitalista, deixar menjar al plat en un restaurant és vist com un símbol d'opulència, ja que el client no té la necessitat, per gana, d'acabar-se tot el plat. A més, la persona que paga l'àpat se sentirà alleujada en veure que els seus hostes han deixat menjar al plat, ja que així no n'haurà d'encarregar més. Com més menjar es deixi al plat, més imatge de riquesa es transmet als altres presents al restaurant.

Tot i que es poden arribar a entendre els atacs a la Guoxue (l'estudi de la cultura xinesa tradicional) durant la Revolució Cultural, és innegable que l'estudi d'obres clàssiques xineses, com ara les de Confuci, enriqueix i aporta coneixements. Tanmateix, malgrat el seu important paper i l'alta consideració de què puguin gaudir a la Xina i a l'estranger, no estan exemptes de la crítica normativa.

Aleshores, fins a quin punt l'obra de Freire i les ensenyances de Confuci poden formar part d'un projecte pedagògic més ambiciós sense entrar en profundes contradiccions? Hi ha possibilitats de sinèrgia per desenvolupar una subjectivitat i una voluntat crítiques entre els estudiants? Aquests dos plantejaments filosòfics (i enfocaments filosòfics de la pedagogia) poden arribar a conviure o estan destinats a mantenir-se sempre separats? La sàvia tradició confuciana es pot aplicar juntament amb la praxi pedagògica de Freire, una praxi que en última instància desafia les relacions asimètriques de poder i privilegi de l'elit més poderosa? Amb el temps, com reaccionarà el Partit Comunista Xinès a l'obra de Freire? Durant la propera dècada, com intentaran les dues economies capitalistes més potents domesticar els seus diversos sistemes educatius i fins a quin punt les seves pautes educatives oficials influiran en tot el que es pugui fer o deixar de fer per millorar les vides dels seus respectius ciutadans? Com intentaran utilitzar els seus sistemes educatius com a eines, en paraules de Herman i Chomsky (1988), per "fabricar consentiments" al voltant de temes com ara el nacionalisme, l'ètica global, el compromís ciutadà o la destrucció ecològica? L'obra de Freire esdevindrà finalment un espai per al reconeixement i la reconciliació? Aquestes i altres són les preguntes que ens continuaran perseguint mentre anem avançant en la nostra recerca, pas a pas i amb prudència, per no despertar cap fantasma.

Nota: el doctor Zhang Cong, de la Universitat Normal Nord-oriental, ha visitat la Chapman University en diferents ocasions a partir d'octubre de 2016. Durant el temps que vam dedicar a la redacció d'aquest article hi vam tenir diverses converses i el doctor Zhang va compartir amb nosaltres les seves idees sobre la filosofia i les pràctiques del doctor Yu. Per tot plegat, el nostre agraïment més especial al doctor Zhang.

Referències:

Estudi internacional de Gallup sobre compromís ciutadà. (2016). Recuperat de: http://www.gallup.com/reports/195581/global-civic-engagement-report-2016.aspx?g_source=CATEGORY_CIVIC_PARTICIPATION&g_medium=topic&g_campaign=tiles

Boggs, G. L. i Kurashige, S. (2012). *The Next American Revolution : Sustainable Activism for the Twenty-First Century.* Berkeley, CA: University of California Press.

Dalmia, V. i Von Stietencron, H. (1995). Introducció. A: Dalmia i Von Stietencron (ed.), *Representing Hinduism : The Construction of Religious Traditions and National Identity*, 17-32. Londres: Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum.

Herman, E. i Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent*. NY: Pantheon Books.

Macedo, D. (pendent de publicació). Introducció: Pedagogy of oppression. *Pedagogy of the Oppressed.*50 th Anniversary Edition *.*

Mohanadoss, T. (1997). The role of tradition in modern societies : A sociological discourse. *The Journal of Social, Political, and Economic Studies*22 (4); ProQuest pg. 453.

Robinson, W. (2017). China and Trumpism : The Political Contradictions of Global Capitalism. *Links: International Journal of Socialist Renewal*. 14 de febrer. Recuperat de: http://links.org.au/trump-china-global-capitalism

Szacki, J. (1969). *Three concepts of tradition*. The Polish Sociological Bulletin 2: 144-50.

Yu, W. (2014a). Reflections on modernity : *Postmodern philosophical trends and a study on basic Chinese educational theory.* □ □□□□□□□ □ □□□□□□□□□□□□□ □ □□. Beijing: Educational Science Publishing House.

Yu, W. (2014b). A study on K-9 educational localization : necessity and feasibility. □□ □□□□□□□□□□□□□□. *People's Education,*(19). 34-37.

Yu, W. (2015, 12 d'agost). The nature of children and free-spirited education. □□□□ □ □□□□□. *Chinese Teachers Newspaper (* □□□ □□ *)*. Recuperat de: http://www.jyb.cn/Theory/lltw/201508/t20150813_633618.html

Yu, W. (2017a). Education is about protecting children's nature, respecting their uniqueness, and cultivating social consciousness (□□□□□□ □ □□□□□□□□□□□□□). *Journal of The Chinese Society of Education (* □□□□□□ *),*(3). 128-131.

Yu, W. (2017b). A primary school headmaster's philosophical contemplation and localized praxis (□□□□□ □ □□□□□□□□□□ □). *People's Education*, (5). 33-35.

Yu, W. (2017c). The possibility and attempt for the philosophy for Children to Take the "Third Way": The exploring course and research from the primary school attached to Northeast Normal University (□□□□□ "□□□□□" □□□□ □□). Journal of Educational Science of Hunan Normal University (□□ □ □□□□□□□□ □), 16(1). 27-33. doi:10.19503/j.cnki.1671-6124.2017.01.004

Yang, J-K. (1974). *Confucius : "Sage" of the Reactionary Classes*. Beijing: Foreign Languages Press.

Notes

[1] Blog de la Chapman University sobre la conferència de la Xina: https://blogs.chapman.edu/ces/2015/10/23/ces-faculty-members-head-to-china-for-1st-international-conference-on-critical-pedagogy/

[2] Un altre blog de la Chapman University sobre la pedagogia crítica a la Xina: https://blogs.chapman.edu/ces/2016/08/12/critical-pedagogy-in-china-really/

Hacer historia mediante la creación de nuevas escuelas: un caso de reinvención de Freire en China

Peter McLaren, Suzanne SooHoo, Yan Wang, Universidad Chapman, Orange, California, EE.UU.

Traducción: Ana Isabel Sanchis Abad

Pedagogía crítica en China

Como investigadores, hemos tomado medidas pedagógicas tentativas en China, dejando pequeñas huellas que esperamos guiarán a los educadores chinos a la literatura sobre pedagogía crítica. Estamos caminando lenta y cuidadosamente, para que podamos llegar, al menos, al final de nuestro principio. Uno de nosotros, (Wang Yan) vivió la mayor parte de su vida en el nordeste de China hasta que se mudó a los Estados Unidos en 2012. Otro (Suzanne SooHoo) es chino americano y nació y creció en Chinatown, San Francisco. Nuestro otro colaborador (Peter McLaren) nació y creció en Canadá y ha pasado la mitad de su vida en los Estados Unidos. Ambos SooHoo y McLaren son Co-Directores del Proyecto Democrático Paulo Freire en el Colegio de Estudios Educativos de la Universidad Chapman en el Sur de California y también son Directores Honorarios del Centro de Investigación de Pedagogía Crítica de la Universidad Normal Noreste de Changchun, capital de La provincia de Jilin, el primer centro de la pedagogía crítica en China. McLaren es también un profesor visitante a tiempo parcial en la Northeast Normal University. SooHoo y McLaren son profesores de tiempo completo en la Universidad Chapman, donde Wang Yan es un estudiante de doctorado y miembro del Proyecto Democrático Paulo Freire. Todos somos educadores de justicia social dentro de la tradición freireana.

La historia contenciosa entre los Estados Unidos y China es bien conocida y el reciente ascenso de China como potencia económica mundial ha intensificado la preocupación entre los regímenes políticos estadounidenses durante las últimas décadas. La administración más reciente no es una excepción. Recientemente hemos visto con creciente amenaza de alarma hecha a China por la administración del presidente Donald Trump. Nos preocupa que China y los Estados Unidos, dos superpotencias capitalistas de estado (con una de ellas describiéndose como socialistas), puedan estar en camino de una colisión fatal, económica y

militarmente, con consecuencias aterradoras para el mundo entero. Somos conscientes de que mucho de lo que sucede en la educación se produce fuera del aula, en el confuso ámbito de las relaciones sociales capitalistas y que el funcionamiento de estas relaciones a menudo desconcierta a través de mecanismos invisibles al público en general a través de la propaganda y la industria de relaciones públicas, creando una sensación de impotencia cuando se trata de hacer necesarios cambios cruciales que mejorarán las vidas de los estudiantes y del mundo en general.

Lo que se ha mantenido oculto al público en general, tanto en China como en los Estados Unidos, es la crisis dentro del sistema capitalista global. William Robinson (2017) y otros han escrito extensamente sobre cómo el sistema capitalista "enfrenta una crisis estructural de extrema desigualdad y sobreacumulación, así como una crisis política de legitimidad y una crisis ecológica de sostenibilidad". Los educadores marxistas y freireanos han estado escribiendo sobre esta crisis durante décadas. Pero Robinson (2017) señala otro aspecto de esta crisis que podría conducir a una "conflagración mundial" y esto tiene que ver con la "disyunción entre una economía globalizada y un sistema estatal de autoridad política" que "amenaza con socavar la capacidad del sistema para manejar la crisis". Y esta disyunción, señala Robinson, está en el corazón de los ataques de Trump a las políticas económicas de China. La economía global de hoy ha integrado plenamente a numerosos países y bloques de poder como los BRICS (Brasil, Rusia, India, China, Sudáfrica) y otros países del Sur Global. Pensemos por un momento en la multitud de maneras en que la economía global depende de China, especialmente en relación con su papel en la subcontratación y la contratación externa y el papel que su mercado sigue desempeñando para mantener el capitalismo a flote. No sólo sigue siendo "el taller del mundo", sino que lidera el camino de la inversión extranjera directa. Como señala Robinson (2017), "entre 1991 y 2003, la inversión extranjera directa de China aumentó 10 veces, y luego aumentó 13,7 veces de 2004 a 2013, de 45 a 613.000 millones de dólares". Robinson (2017) es esencialmente correcto cuando argumenta que necesitamos "instituciones estatales transnacionales más equilibradas que reflejen las nuevas realidades de un sistema capitalista global multipolar e interdependiente que podría desalentar las crecientes tensiones internacionales y la amenaza de la guerra" e idealmente esto conduciría a un "estado capitalista intervencionista". Al mismo tiempo, Robinson no alberga ilusiones de que un estado intervencionista es suficiente para combatir la actual hegemonía capitalista. Necesitamos movimientos sociales de masas y una redistribución masiva de la riqueza y el poder hacia abajo a las masas pobres y

sufrientes de la humanidad que están creciendo cada vez más, con poco final en vista de su pauperización. Pero a falta de una revolución desde abajo, es evidente que necesitamos aparatos de gobierno transnacionales más eficaces para resolver la disyuntiva entre una economía globalizada y un sistema de autoridad política basado en el estado-nación (Robinson, 2017). Por ejemplo, Robinson (2017) señala que "el Foro Económico Mundial ha pedido nuevas formas de gobierno corporativo global, incluyendo una propuesta para rehacer el sistema de las Naciones Unidas en una entidad híbrida corporativa-gubernamental dirigida por ejecutivos transnacionales corporativos en "asociación' con los gobiernos". China está por delante de Estados Unidos en este sentido, ya que

El capitalismo chino no ha seguido la vía neoliberal hacia la integración capitalista global. El estado conserva un papel clave en el sistema financiero, en la regulación del capital privado y en la planificación. Esto le permite desarrollar la infraestructura del siglo XXI y guiar la acumulación de capital en objetivos más amplios que el de la obtención inmediata de beneficios, algo que los estados capitalistas occidentales no pueden lograr debido al retroceso de los sectores públicos, la privatización y la desregulación.

(Robinson, 2017)

Cuando Trump ataca a China, ¿qué tan seriamente tiene en cuenta el hecho de que el capitalismo global está en crisis severa? ¿Hasta qué punto tiene una comprensión crítica del papel de China en la economía global? ¿Está, por ejemplo, considerando el hecho de que la inversión extranjera directa entre los Estados Unidos y China ha aumentado exponencialmente en las últimas décadas? Según Robinson (2017), en 2015, "más de 1.300 empresas con sede en Estados Unidos tenían inversiones de 228.000 millones de dólares en China, mientras que las compañías chinas invirtieron 64.000 millones de dólares en Estados Unidos, cerca de cero apenas diez años antes, y mantenía 153 mil millones de dólares en activos.". ¿Está teniendo en cuenta Trump la realidad de que "el mayor tenedor de deuda extranjero de EE.UU. es China, que posee más de 1,24 billones en billetes, notas y bonos o alrededor del 30 por ciento de los más de 4 billones en letras del Tesoro, y los bonos en poder de países extranjero" y que China posee cerca del 10 por ciento de la deuda pública de Estados Unidos" (Robinson, 2017)? Robinson también señala que "el gasto deficitario y el consumo impulsado por la deuda han hecho de Estados Unidos, en las últimas décadas, el 'mercado de último recurso', ayudando a evitar un mayor

estancamiento e incluso un colapso de la economía global al absorber la producción económica china y mundial" (Robinson, 2017). Nos preguntamos, ¿qué pasaría si China decidiese retirar miles de millones de dólares en sus inversiones en múltiples industrias en Estados Unidos? Si los Estados Unidos comienzan a chascar el sable con China, toda la economía mundial podría estar en peligro, y el mundo estaría en riesgo de aniquilación nuclear.

Creemos que la pedagogía crítica es una intervención necesaria, pero no suficiente, tanto en los Estados Unidos como en China, para comprender las formas en que el capitalismo ha afectado al sistema educativo en ambos países. La crisis estructural del capital toma diferentes formas en los Estados Unidos de lo que hace en China, pero el origen de la crisis es el de la sobreproducción y los mecanismos involucrados implican necesariamente la explotación del trabajo humano y la reproducción creciente de la desigualdad económica. Trabajamos desde la premisa de que un sistema económico orientado al aumento de valor (es decir, el beneficio) no puede fomentar un sistema educativo construido sobre la igualdad y la justicia social.

Durante las últimas décadas, China ha estado enviando académicos visitantes para estudiar el sistema educativo estadounidense que, como sucedió con la administración Obama, está avanzando rápidamente hacia la privatización bajo el presidente Trump. Anticipamos que, dado el surgimiento del nacionalismo económico, el racismo, los sentimientos antiinmigrantes y los postulados del fascismo bajo la administración de Trump, la pedagogía crítica se enfrentará a un creciente escrutinio y muy probablemente habrá ataques políticos contra los educadores freireanos. La pedagogía crítica siempre ha tenido su mayor audiencia en partes del mundo como América Latina, donde la violencia del capitalismo ha sido la más notoria. Pero este será el tema de otro artículo. Para este artículo, somos menos ambiciosos. Hemos escogido centrarnos en lo que hemos aprendido en poco tiempo en varias escuelas primarias bajo la guía de un director extraordinario y estamos explorando posibles roles y rutas que la pedagogía crítica puede jugar en China.

Uno de nosotros (McLaren) escribió recientemente la introducción a la última versión china de *Pedagogía del Oprimido*, que fue lanzada hace dos años en Beijing. Y si bien existe un interés creciente por la obra de Freire, la pedagogía crítica y la tradición marxista occidental (como la Escuela de Teoría Crítica de Frankfurt) entre educadores chinos, también sabemos que este interés podría ser de corta duración, dadas las exigencias políticas que están en curso dentro de la educación superior

china.

Durante varias visitas a Changchun, fuimos afortunados de ser presentados a un renombrado director progresista, el Dr. Yu, que jugó un papel decisivo en el establecimiento del Centro de Investigación Pedagogía Crítica en la Universidad Normal del Noreste de China. Es a la vez miembro de la facultad en la Universidad Normal Noreste y director de tres escuelas primarias grandes y prominentes en Changchun, considerada por muchos como una de las mejores escuelas en el noreste de China. El Dr. Yu está particularmente interesado en fomentar la creatividad y la resolución de problemas entre los estudiantes chinos y también comparte una importante preocupación acerca de si la literatura clásica china -tales como la obra de Confucio- puede contribuir a los esfuerzos de reforma de la escuela china. También está interesado en involucrar enfoques pedagógicos y filosofías de países fuera de China, en particular, la pedagogía crítica, tal como ha sido desarrollada en la obra de Paulo Freire y dirigida por filósofos, docentes y educadores docentes norteamericanos. Como investigadores, teníamos curiosidad de saber cómo el Dr. Yu estaba incorporando su compromiso con la importancia de la tradición china, con lo que él llama “otras” teorías, es decir, las teorías que emanan fuera de China, como el trabajo de educadores críticos norteamericanos.

Papel de la tradición en la reelaboración de la Historia

¿Qué papel juega la tradición en la creación de nuevas escuelas? ¿Qué tradiciones filosóficas son relevantes en contextos contemporáneos? Si la tradición es como la historia, ¿cuáles “son las historias que contamos sobre el pasado” (Boggs, p.79), que dicen y llevan ciertas tradiciones? ¿Es una tradición compartida por todos? ¿O son ciertas tradiciones exclusivas para ciertos grupos tales como tradición oficial contra tradición popular, tradición burguesa contra tradición de clase obrera? También hay tradiciones de diferentes formas, tales como tradiciones ideológicas, tradiciones culturales, tradiciones morales, tradiciones conductuales, tradiciones prácticas y tradiciones filosóficas / educativas. ¿Qué y cómo puede informar a la tradición el presente y por lo tanto el futuro para crear lo que Freire llama un mundo más humano, democrático y justo?

En el acto de aprender y pensar sobre qué tradiciones presentar, ¿estamos también haciendo historia? ¿Cuáles son nuestros criterios para expedir pasaportes a ciertas tradiciones en el futuro?

Estas cuestiones han preocupado al Dr. Yu profesor senior en el noreste de la

Universidad Normal Noreste (NENU) y el director de 3 escuelas primarias prominentes, que están afiliados a NENU en Changchun, China. Estaba interesado en identificar la sabiduría china y su lugar en la escuela contemporánea mientras buscaba nuevas teorías de fuentes externas para atender las necesidades educativas de sus hijos y la comunidad.

Visitamos una de sus escuelas que atendieron a 2,000 niños y más de 150 profesores durante el Día Internacional de los Niños, celebrado en China desde 1949. En Ceremonias de Apertura, 2.000 niños con auto diseñadas camisetas de arte marcado que representan dragones, flores y personajes de dibujos animados se pararon ante nosotros como una Ceremonia de Apertura de los Juegos Olímpicos con un portador de bandera designado corriendo alrededor del estadio encendiendo a una multitud que animaba. En la pared del edificio principal había un proyector megatron gigante con videos de las actividades de clase durante todo el año. Debajo había un espacio escénico donde los alumnos interpretaron canciones, hip-hop, bailes culturales indígenas, y desfiles de moda de ropa diseñados y adaptados por ellos. Después de las presentaciones, los niños llevaron a cabo un mercadillo con aproximadamente 50 puestos situados en el césped de alrededor de la pista, vendiendo juguetes, pegatinas, artículos de papelería, pulseras de hilo hechas a mano, y conejitos blancos como la nieve en jaulas decoradas. Vimos a un profesor tocando la guitarra, cantando a los estudiantes. Arquitectónicamente, encontramos jardines en azoteas, aulas de espacios abiertos, muebles diseñados por el maestro que facilitan la instrucción individual y en grupos pequeños, representaciones, arte infantil en la pared, vitrinas con locas esculturas de pasta de cerámica y masa de pan, pergaminos chinos de la caligrafía, y diseños tridimensionales de papel esculpido. Claramente, la creatividad individual fue alentada ya que no había dos formas de arte que se parecían. Más bien fuimos testigos de un carnaval de creatividad y originalidad. En las aulas durante este día especial, los estudiantes tienen eventos de juegos y actividades culinarias. Vimos una demostración formal de cómo hacer rollos de sushi por tres chefs de siete años de edad. Los niños corrían a darnos muestras de alimentos cuando cambiábamos de clase con la moda del truco o trato. A medida que el día caía, los estudiantes se encontraban saltando en los pasillos o barriendo el suelo con un aura de alegría, no de obligación. Salimos de la visita con una sensación de júbilo por la veneración de esta escuela hacia las mentes, los corazones y los cuerpos de estos niños.

Lo que quedó sobradamente claro en nuestra visita a la escuela fue que las personas responsables de desarrollar esta escuela tienen un gran respeto por los

niños. Encontramos pruebas de la libertad para explorar intelectual y físicamente, para imaginar, e interactuar libremente y cómodamente con otros niños y adultos. Nos dijo que veía a los niños como filósofos, artistas y soñadores. Él (Yu, 2015 y 2017a) abogó por proteger la naturaleza de los niños, respetando su singularidad y cultivando la conciencia social (□ □ □□□□□□□□□□□□□□). Llamó a su teoría educativa educación de espíritu libre, que fue inspirada por uno de los clásicos más famosos de Confucio, *La Armonía Central*(□ □□ □ también traducido como El Medio de Oro o La Doctrina de la Media). Las palabras iniciales de *La Armonía Central*: lo que se nos da es lo que llamamos naturaleza humana; seguir y cumplir esta naturaleza humana es lo que llamamos ley moral; y la forma de proteger esta naturaleza humana de la contaminación social es a través de la educación (□□□ □ □, □□□ □ □, □□ □ □ □). El Dr. Yu comenzó a poner en práctica “la educación de espíritu libre” en 2014, el mismo año en que tomó posesión del cargo de director de 3 escuelas primarias en Changchun. Sin embargo, la idea de educación de espíritu libre no le vino a la mente de la noche a la mañana. Más bien, ha sido plantada, ha brotado y ha estado floreciendo continuamente en su mente durante más de 15 años (Yu, 2017b). Es más, su propia reflexión teórica y filosófica se ha extendido a todo el equipo con varias escuelas en la praxis (Yu, 2017b).

Creyendo que nuestra naturaleza humana es epistemológicamente curiosa, el enfoque del Dr. Yu el año pasado fue examinar las condiciones que impulsan o evocan la creatividad y la resolución de problemas. Esta pregunta sobre cómo infundir la creatividad y la resolución de problemas en las mentes chinas también fue preguntada por el presidente Xi Jinping en su proclamación escuchada en un telediario televisado (mayo de 2016) del establecimiento de varios grupos de expertos internacionales en diferentes sectores en China. Instó al país a ser pensadores innovadores y creativos. El presidente Xi también agregó que las nuevas ideas “están dentro de los caminos chinos”. No está claro lo que esto significaba. Una posible interpretación es una advertencia para mantener la identidad china mientras se busca innovación y modernización; para no permitir la globalización a la sombra de las distintas fortalezas y de la historia de China; para rendir homenaje a las tradiciones y la longevidad de China.

“Freire siempre veía la conciencia histórica como una condición permanente para el progreso humano, abriendo la posibilidad de un futuro mejor” (Macedo, 2017, p. 15). La revisión de la historia es parte del proceso de concientización “una conciencia profundizada de su situación… como una realidad histórica susceptible de transformación” (p.28-29). Macedo, citando a Freire (1970), nos dice que para

entender lo que es futuristamente factible, uno debe saber de dónde hemos venido. La tradición, entonces, no es sólo el vínculo entre el pasado y el presente, sino que es lo que cada generación elige llevar adelante para inspirar el futuro (Szacki, 1969). “Una tradición debe ser continuamente reformada y revaluada para satisfacer la situación cambiante de un grupo si quiere sobrevivir como tradición” (Mohanadoss, 1997, p.436). Dalmia y von Stietencron (1995) explican la tradición como “una entidad que no es ni una herencia permanente inmutable del pasado, ni totalmente ficticia, sino constantemente seleccionada y modificada en respuesta al cambio social y a las visiones del futuro” (1995, p. 21).

Cualquier teoría educativa crece y tiene cierta tradición cultural. La existencia de la tradición educativa desde una dimensión ontológica es fluida. Una tradición siempre existe simultáneamente en el pasado, en el presente y en el futuro. Por lo tanto, el Dr. Yu (2014a) sostiene que el verdadero punto de apoyo de una tradición está en el “futuro”, no en el “pasado” (p.216). Debido a características de fluidez y orientación hacia el futuro, la tradición o tradición educativa está siempre en un estado de “inacabado” (p.217). ¿Cuáles son entonces las consideraciones que debemos hacer cuando integramos nuevas ideas en nuestra identidad china única? Seguimos luchando con la relación entre continuidad y cambio.

“Teoría de los Otros”

El Dr. Yu (2014a) adoptó el concepto de Teoría de los Otros (□ □ □ □) para referirse a teorías que se originaron y desarrollaron en otra tierra o en otra cultura con el propósito de explicar fenómenos específicos o resolver problemas especiales. “Otros” aquí no significa grupos marginados en referencia al grupo dominante. Más bien, “Otro” significa una cultura diferente o un contexto social diferente. El Dr. Yu reconoció el valor de las diferentes ideas refiriéndose a un viejo refrán chino: “Piedras de otras montañas podrían utilizarse para tallar y pulir nuestro jade”. Dicho de otra manera, podemos aprender de otros para mejorar nosotros mismos explorando otras teorías, externas a nuestros sistemas de conocimiento.

Cuando una teoría externa viaja a otro ambiente cultural, los conflictos pueden ocurrir entre dos culturas. Usando China como ejemplo, si el pueblo chino acepta una teoría externa, incluyendo los problemas que la teoría está tratando de resolver en su cultura de origen, el pueblo chino renunciará a las oportunidades de descubrir sus propias realidades y los problemas que se supone deben resolver. En este proceso, pueden perder su tradición cultural, su carácter nacional e incluso el alma de su moralidad. Tenemos que recordar aquí que Paulo Freire pidió a los

educadores norteamericanos que no lo trasplantaran a su territorio norteamericano, sino que lo reinventaran en la especificidad contextual de sus contextos personales y políticos particulares, con atención a la especificidad geopolítica. Este es precisamente el consejo que el fallecido presidente Hugo Chávez le dio a McLaren, durante las visitas de McLaren a Venezuela para apoyar a La Revolución Bolivariana.

Cuando una teoría externa entra en un contexto sociocultural extranjero, según el Dr. Yu (2014a), los intérpretes de la cultura invitada deben generar el significado de esta teoría basada en su propio contexto histórico (p.221). Debido a que la existencia de cualquier teoría tiene un contexto histórico específico, interpretar y localizar una teoría externa se convierte en una especie de comportamiento creativo al encontrar los puntos de interseccionalidad o hibridación.

El Dr. Yu (2014a) afirmó que la educación / teoría de los Otros a menudo lleva su sistema de discurso único, que se forma dentro de su propia comunidad académica (p.222). El Dr. Yu nos recordó que el comienzo de la construcción de un sistema educativo chino moderno, que comparte el mismo marco de tiempo con el inicio del proceso de modernización chino (aproximadamente, comenzó a partir de la segunda parte del siglo XIX), fue el momento de salvación nacional. Las élites chinas en aquel momento se dieron cuenta de que la teoría y la práctica educativa china estaban muy por detrás del mundo occidental. Lentamente, la modernización de la educación china se convirtió en equivalente a la occidentalización de la educación china (Yu, 2014a, p.232). Bajo este supuesto, la importación del conocimiento occidental se convirtió en un proceso de trasplante, no en un proceso de localización o reinvención.

Esto no quiere decir que debemos impedir que el conocimiento de Otros entre en China. El intercambio de conocimientos sin duda es una forma de reflexionar sobre uno mismo y aprender de los demás. Por el contrario, al importar ciertos tipos de conocimiento de los Otros, la comunidad académica china debe tener su propio sistema de discursos en su propio contexto histórico, de modo que la negociación entre el conocimiento de los Otros y el conocimiento tradicional chino pueda ser una potencia relativamente igual.

Cuando la teoría de los Otros viaja a un contexto sociocultural diferente, la existencia de la teoría del Otro será una especie de existencia “sin raíces” (Yu, 2014a, p.225). Debemos encontrar una nueva ubicación para que la teoría de los Otros crezca, lo que tiene que ser práctico en la vida cotidiana. Simplemente

reinterpretar la teoría de los Otros en un nivel teórico no es un proceso de re-enraizamiento. En otras palabras, existe un “espacio intermedio” entre la teoría de los Otros y la práctica local dentro de la cual debe establecerse la teoría de los Otros (p.224). Para el Dr. Yu, este es un espacio de creatividad y posibilidad. Dado que la relación entre una teoría y su práctica correspondiente no es en realidad una relación estricta uno a uno, una teoría tiene el potencial de ser aplicada a contextos múltiples y de manera similar, basada en una práctica, siempre podemos extraer diferentes tipos de teorías (p. 228). Por lo tanto, el punto, para el Dr. Yu es plantear preguntas localizadas y preguntar: ¿Qué teorías nos ayudan a resolver nuestros problemas? ¿Cuáles son las diferentes maneras de aplicar la teoría de otros? ¿Qué teorías y prácticas pueden ser reinventadas al considerar el contexto local? ¿Quién debe participar en este proceso? Y, por último, cómo pueden los líderes escolares ampliar la conversación a los diversos interesados y democratizar sus escuelas.

Una de las teorías externas, que el Dr. Yu y su equipo combinado en la universidad y las escuelas primarias ha estado estudiando, es la filosofía para los niños. En uno de sus artículos recientemente publicados, el Dr. Yu (2017c) declaró que a nivel mundial hay dos enfoques básicos para este tema. El primer enfoque es desarrollar libros de texto sobre la filosofía de los niños con un enfoque en el proceso único de los niños de explorar y desarrollar su propia filosofía, como en el trabajo de Matthew Lipman (citación). Gareth B. Matthews (citación) representa un segundo enfoque, que aboga por el poder compartiendo conversaciones entre adultos y niños. Matthews piensa que los niños pueden ayudar a los adultos a reflexionar sobre algunas cuestiones filosóficas serias. En las escuelas del Dr. Yu, los profesores no sólo estudian las obras de personas como Lipman y Matthews, sino también como investigadores profesionales, recogen preguntas, pensamientos y maneras de aprender de los niños dentro y fuera de las aulas como base de datos. Los maestros aprenden a conocer mejor a los niños en este proceso y también intentan construir las filosofías de los niños chinos desde cero (Yu, 2017c).

La posición única del Dr. Yu de ser a la vez director de la escuela y profesor universitario le permitió conducir un proyecto de investigación participativa de acción de puente entre la teoría y la práctica. Se trataba de experimentar con conectar profesores universitarios y estudiantes con maestros de escuela primaria y estudiantes. Algunos de los maestros en sus escuelas primarias eran simultáneamente sus estudiantes de Master o Doctorado en la universidad. Estos grupos rara vez se reúnen en conjunto, pero todos comparten los mismos objetivos de mejorar el éxito educativo de los niños. Él llevó a cabo conferencias académicas

en sus escuelas primarias, de modo que los profesores de la escuela podían estar conectados más con el mundo académico. Al mismo tiempo, realizó seminarios de doctorado en las escuelas primarias para poner en práctica las experiencias de los estudiantes universitarios, con lo cual se puenteó el conocimiento basado en la teoría universitaria y el conocimiento basado en prácticas de la escuela primaria. Como líder de la escuela y el intelectual público, el Dr. Yu extendió estas conversaciones a los padres que fueron invitados dos veces al año para hablar sobre temas como el crecimiento y desarrollo infantil. En la escena internacional, en 2015, el Dr. Yu llevó a cabo la 1ª Conferencia Internacional en Pedagogía Crítica [1] en China y abrió el Centro para la Investigación de Pedagógica Crítica [2] que daba a su gente el acceso a los eruditos y a los profesionales internacionales.

Simultáneamente al considerar las influencias externas y la contextualización de nuevos conocimientos con sus constituyentes, el Dr. Yu siente que debe atender al tercer elemento de su filosofía educativa de “espíritu libre” – la conciencia social. En la medida en que la definición de conciencia social del Dr. Yu está relacionada con el compromiso cívico, se puede concluir que hay mucho trabajo por hacer para cultivar esta visión noble y democrática. Un informe reciente de Gallup sobre el compromiso cívico global se llevó a cabo con 140 países en 2015. La metodología de investigación fue de entrevistas telefónicas y cara a cara con aproximadamente mil adultos por país, siendo la franja de edad de 15 años de edad o más. Las preguntas que Gallup propuso incluyeron: “Si habían donado dinero a una organización benéfica, si ofrecieron voluntariamente su tiempo a una organización o si ayudaron a un extraño necesitado en el último mes.” (2016, p 3). Gallup cumplió con las respuestas “positivas” a las tres preguntas anteriores en una puntuación del Índice de Compromiso Cívico (el rango de puntuación posible es de 0-100) para cada país participante— la puntuación más alta representa una mayor proporción de la población comprometida cívicamente. De acuerdo con este informe de Gallup, que se publicó en 2016, entre los 140 países participantes, China ocupa el último lugar en Índice de Compromiso Cívico, con su índice de puntuación de 11. Estados Unidos obtuvo 61 y ocupó el segundo lugar en la lista. El líder en el compromiso civil resultó ser Myanmar con una puntuación de 70.

Conclusión

¿Qué podemos aprender de la teoría y las prácticas educativas del Dr. Yu ? Los ejemplos en este ensayo de equilibrar Otras Teorías externas y Clásicas chinas muestran una deliberación cuidadosa y concienzuda en el mantenimiento de la

tradición y la sostenibilidad cultural. El Dr. Yu nos anima a cultivar una conciencia que obligue a los lugareños a construir sus propias realidades y soluciones a los problemas dentro de sus contextos históricos, socioculturales. De esta manera, preservamos y protegemos el conocimiento localizado de la modernización (occidental).

Al reflexionar sobre el lugar que ocupa la tradición en nuestra sociedad, somos conscientes de que el proceso de contemplar la historia es parte de nuestro futuro y de nuestro pasado. Como intelectuales públicos, tenemos la responsabilidad de llevar a cabo estas conversaciones dentro de un electorado democrático más amplio para que el pueblo pueda determinar su destino y diseñar sus mañanas a través de un examen de sus valores básicos localizados. La tradición vincula el pasado y presente y requiere aceptación consciente o rechazo (Mochanadoss, 1997). Esta conciencia histórica y cuidadosa deliberación son las herramientas fundamentales que Freire (1970) nos instó a utilizar al contemplar el espacio entre continuidad y reinvención. La esperanza es el guardián de este espacio como "factibilidad no probada" se desarrolla entre las innumerables "situaciones límite" sociales / políticas / económicas. Es de esperar que cuando nuestros líderes dan prioridad al desarrollo económico y tecnológico sobre el desarrollo humano y comunitario (p.88), estamos preparados para proteger y preservar la tradición mientras pensamos cuidadosamente en las posibilidades que Otros nos aportan.

A medida que continuamos nuestra investigación en la educación china, lo que nos impacta es la necesidad de desarrollar una solidaridad de propósito a través de cualquier diferencia que pueda existir. Nuestra incursión sólo está comenzando y no nos quedan respuestas sino sólo más preguntas: ¿Existe un lugar de encuentro entre Freire y Confucio? Durante la Revolución Cultural China, Yang Jung- Kuo (1974) describió a Confucio como el "sabio" de las clases reaccionarias. Confucio fue acusado de enseñar a sus alumnos a acomodarse dentro de la clase dominante feudal. Fue descrito como el que ofrece a los estudiantes "ideas reaccionarias para poner su pensamiento en conformidad con los estándares políticos y morales establecidos por la clase propietaria de esclavos, cada palabra y hecho de acuerdo con las reglas del sistema esclavo" (Yang, 1974). El gobierno chino ya no atribuye a la ideología revolucionaria que la Revolución Cultural, habiendo hecho el pivote al capitalismo después de 1976 bajo Hua Guofeng, un modernizador económico que lanzó "el Salto al Exterior" (un programa liderado por el estado, impulsado por las inversiones, con énfasis en la industria pesada) y posteriormente, bajo los programas de desarrollo económico de Deng Xiaoping. Yan Wang recuerda que en

China capitalista, dejando comida en su plato en un restaurante significaba que no eran pobres, porque no te sentías obligado por el hambre a comer todo lo que se servía. Además, el anfitrión que tuviese invitados se sentía aliviado de que él o ella no tenía que pedir más comida, ya que los huéspedes habían dejado comida en sus platos. Cuanta más comida te quedaba en tu plato, más rico parecías al resto del restaurante.

Si bien puede ser comprensible por qué Guoxue (el estudio de la cultura tradicional china) fue atacado durante la Revolución Cultural, sigue siendo innegable que hay mucha belleza y conocimiento, que se puede obtener de la participación de obras clásicas chinas, como el trabajo de Confucio. Y aunque siguen siendo obras importantes para ser comprometidas y apreciadas en China y más allá, ciertamente no están por encima de la crítica normativa.

¿En qué medida, pues, puede el trabajo de Freire y las enseñanzas de Confucio formar parte de un proyecto pedagógico más amplio sin la colisión de grandes contradicciones? ¿Existen posibilidades sinérgicas para el desarrollo de la subjetividad crítica y la agilidad entre los estudiantes? ¿Son estos dos enfoques pedagógicos de la filosofía (y los enfoques filosóficos de la pedagogía) capaces de superponerse con éxito o están destinados a permanecer interminablemente discretos? ¿Puede la tradición de la sabiduría de Confucio servir junto a la praxis pedagógica de Freire —una praxis que finalmente desafía las relaciones asimétricas de poder y privilegio de la élite del poder? Con el tiempo, ¿cómo reaccionará el Partido Comunista Chino a la obra Freire? Durante la próxima década, ¿cómo intentarán las dos economías capitalistas más poderosas discipular sus diversos sistemas educativos y hasta qué punto sus mandatos educativos oficiales impactarán lo que se puede y no se puede hacer para mejorar las vidas de sus respectivos ciudadanos. ¿Cómo van a tratar de utilizar sus sistemas educativos para servir como herramientas para, en opinión de Herman y Chomsky (1988), “fabricar consentimiento” en torno a cuestiones como el nacionalismo, la ética global, el compromiso cívico y la destrucción ecológica pendiente? ¿El trabajo de Freire en última instancia emergerá como un espacio para el reconocimiento y la reconciliación? Estas son las preguntas que seguirán atormentándonos a medida que avanzamos en nuestra investigación, tentativamente, y con pasos suaves, para no despertar a los muertos.

Nota: El Dr. Zhang Cong, de la Universidad Normal Noreste ha estado visitando a Chapman desde octubre de 2016. Hemos tenido varias conversaciones con él

durante el período de redacción de este artículo. El Dr. Zhang compartió con nosotros su comprensión de la filosofía y las prácticas del Dr. Yu. Un agradecimiento especial al Dr. Zhang.

Referencias bibliográficas

Gallup Poll on Global Civic Engagement. (2016). Retrieved from: http://www.gallup.com/reports/195581/global-civic-engagement-report-2016.aspx?g_source=CATEGORY_CIVIC_PARTICIPATION&g_medium=topic&g_campaign=tiles

Boggs, G. L. & Kurashige, S. (2012). *The Next American Revolution: Sustainable Activism for the Twenty-First Century.* Berkeley, CA: University of California Press.

Dalmia, V. & Von Stietencron, H. (1995). Introduction. In Dalmia & Von Stietencron (Eds), *Representing Hinduism: The Construction of Religious Traditions and National Identity*, 17-32. London: Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum.

Herman, E. & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent*. NY: Pantheon Books.

Macedo, D. (forthcoming). Introduction: Pedagogy of oppression. *Pedagogy of the Oppressed.*50 th Anniversary Edition *.*

Mohanadoss, T. (1997). The role of tradition in modern societies: A sociological discourse. *The Journal of Social, Political, and Economic Studies*22 (4); ProQuest pg. 453.

Robinson, W. (2017). China and Trumpism : The Political Contradictions of Global Capitalism. *Links: International Journal of Socialist Renewal*. February 14. As retrieved from: http://links.org.au/trump-china-global-capitalism

Szacki, J. (1969). *Three concepts of tradition*. The Polish Sociological Bulletin 2: 144-50.

Yu, W. (2014a). Reflections on modernity: *Postmodern philosophical trends and a study on basic Chinese educational theory.* □ □□□□□ □ □ □ □□□□□□□□□□□□□ □ □□.

Beijing: Educational Science Publishing House.

Yu, W. (2014b). A study on K-9 educational localization: necessity and feasibility. □□ □□□□□□□□ □ □□□□□. *People's Education,*(19). 34-37.

Yu, W. (2015, August 12). The nature of children and free-spirited education. □□□□ □ □□□□□. *Chinese Teachers Newspaper (* □□□ □□ *)*. Retrieved from: http://www.jyb.cn/Theory/lltw/201508/t20150813_633618.html

Yu, W. (2017a). Education is about protecting children's nature, respecting their uniqueness, and cultivating social consciousness (□□□□□□ □ □□ □ □□□□ □ □□□□□). *Journal of The Chinese Society of Education (* □□□□□□ *),*(3). 128-131.

Yu, W. (2017b). A primary school headmaster's philosophical contemplation and localized praxis (□□□□□ □ □□□□□□□□□□□ □). *People's Education*, (5). 33-35.

Yu, W. (2017c). The possibility and attempt for the philosophy for Children to Take the "Third Way": The exploring course and research from the primary school attached to Northeast Normal University (□□□□□ "□□□□□" □□□□ □□). Journal of Educational Science of Hunan Normal University (□□ □ □□□□□□□□ □), 16(1). 27-33. doi:10.19503/j.cnki.1671-6124.2017.01.004

Yang, J-K. (1974). *Confucius: "Sage" of the Reactionary Classes*. Peking : Foreign Languages Press.

Notas

[1] Un blog de la Universidad Chapman en la conferencia en China : https://blogs.chapman.edu/ces/2015/10/23/ces-faculty-members-head-to-china-for-1st-international-conference-on-critical-pedagogy/

[2] Otro blog de la Universidad Chapman sobre pedagogía crítica en China: https://blogs.chapman.edu/ces/2016/08/12/critical-pedagogy-in-china-really/

Interview with Dr. Curry, Associate Professor Dept. Of Curriculum And Instruction, Warner School Of Education, University Of Rochester, NY.

A conversation between Mary Jane Curry and Fernando Marhuenda.

Interviewer: I am having a conversation with professor Mary Jane Curry from the Warner School of Education in the University of Rochester. You know Mary Jane that this interview is for a journal whose main audience is adult educators in Spain. So I would like to cover with you a few issues on education in general. Also because of the election and the changes, your views on that. Then, more specifically, I have seen a lot of work that you and people here are doing with refugees, with migrant people, welcoming them… So we'll talk a bit about that, both the young people as well as their families, when it comes to working relations as well. You also have a strong interest in unions and workers and citizens' rights, so also some views on what that means in terms of your own work. And then, finally, another section on your views on teaching English as a second language and what that means in a country like this and the demands, the challenges that you see, the advancements that you have found. It is a conversation, it is mainly free dialogue rather than an interview with questions and answers. So if you want to start by how you see the educational panorama in the country.

Dr. Curry: Well, I think the educational framework of the US right now, well, in a lot of ways is very analogous to the way our economy is going right now, which is very good quality for the top and very mediocre quality for everybody else and very bad quality for the most marginalized people. Partly, just talking about public school system from pre-kindergarten through high school, a lot of our funding mechanisms, as you probably know, come from property taxes, so if you live in a wealthy city or town or village, like Brighton [1], for example, where you're living, the property values are high, the taxes are robust because a lot of people are living there and they have expensive houses or good houses and the schools have a lot of money to work with, so the per capita spending on a student is sometimes double what we might spend on the urban…, two miles away. In contrast, the city of Rochester itself -because of the demise of Kodak [2]– is very poor, tax pay is very poor, there is a lot of unemployment, structural unemployment. The city is about 40% African-American, about 20% Latino and then there are, like in my neighborhood, mostly white people who have money, who have good jobs. This is why I chose to live in the city, so that my taxes would contribute to the tax pays for

the city, but I am one person, just one person. We do have some funding from the state, and there is also some funding at the federal level, the national level for specific programs. But in my opinion all of those are kind of like band-aid bandages trying to fill in the wound and the real, the real gap and where the blood is flowing is that the money stays with the rich people. And, I've seen so many other countries where, at a minimum, you have centralized funding mechanisms. And you have what we always have, the ideology here about level playing field is a joke, we don't have it.

So, in terms of the quality of education and the approaches and the pedagogy, any time you want to see where the good quality, pedagogies or approaches are you go to where the rich people are educating their children, right? It's the universal rule. And, you know, there are lots of great innovative pedagogies that happen in well resourced school districts, high quality teachers, teachers who don't leave, teachers who have extra training, teachers who have high quality education themselves and so. Well, people in this country don't understand what bad our education system is.

And when it comes to higher education it's pretty much the same thing, although it's a hard problem for people outside of our system to understand, for example are there clear divisions between public and private schools? No. Some of our best universities are public. Berkeley, Wisconsin, you know, even in New York State we have Buffalo, … We have very good public universities. In the past twenty years a lot of the funding for the public universities which came from the state government, which means came from taxes, a lot of that has been cut after the 9/11 2001 attacks, following the recession then but nothing as bad as the 2008 recession. And there's also now an ideology, like especially in Wisconsin, very ultraconservative legislators or not even conservative but really kind of radical libertarian or radical right, who basically see the academy as the enemy in terms when they don't fund it at all. They're completely ignorant of the kind of benefits that higher education and research bring to society, to the state, everything that we know, right?

And then we have all these private universities, like the University of Rochester is one of the top universities, and I'm still amazed sometimes at the quality of the students that come who don't know, I mean they can't write, they're, I mean some of the students that were in my class, their writing skills were so bad, and I just thought, how did you go through four years of undergraduate? And in some cases they already have a master's degree! My battle.

So there's a lot of contradictions in our system. I think it really mirrors our economy

and our values of economics before everything else. Except, in true understanding, if you really believed that economics came before everything else, you would prepare all your citizens to the best ability so people could contribute most fully. But that's obviously not the priority

Interviewer: That's very clear.

Dr. Curry: Do I sound like Michael Apple?

Interviewer: You sound like yourself very much. That's great

Dr. Curry: I think about how much I was influenced by Michael Apple

Interviewer: I think I was, too, and, well, we enjoyed it there and there was sympathy towards that sort of points.

Dr. Curry: Everything he said has come true. And worse. He predicted everything!

Interviewer: However, from what you say, and from conversations we have had these months, my view is that, while, as an outsider, I would tend to think that the change in the presidency of the United States would have strong impact upon the school system, the good thing is that because of the lack of involvement of the central government into education that will not probably (be) the case, or is there still some fear?

Dr. Curry: Well, what's interesting and, again, Michael Apple has seen the writing on the wall about this… The central government in this country has limited powers to tell the states how to do things. So, it can't come, it hasn't come in, ever, with the national curriculum, for example, and said everybody has to teach this.

But in the past ten years the standards movement, the national standards, which was really an initiative that was heavily funded by Bill Gates and supposedly liberal kind of guys, you know, this wealthy people. By creating national standards and then some of the textbook companies have created curricula, and some of the states have created curricula to match the standards. I'm actually not opposed to the standards because, in theory, as a hypothetical, this is a very good idea. We should be articulating what we want to teach and helping the students get there. The question is, how do we help students get there?

And that's where…, so we have the standards, but, well, we have had even before

the No Child Left Behind [3] was, testing, testing test. So then what we've been working on since this No Child Left Behind which is 2000. In the testing regime, everything is inverted, because you're no longer teaching material, curriculum and then assessing it, you are teaching to the test. So much time was taken up in the schools, was taking tests, preparing for tests, and there's been all kinds of corruption of doling tests and, I mean, everything you can imagine, anything that could happen in some so called third world countries, has happened here. So unfortunately these external forces, like the tests and the standards and the test… in this state, until last year, there was also.

And this was part of a labor issue- teachers were evaluated, were being part of their annual evaluation and in raises, compensation, ranking, was being done, a big part of it was done on the performance of their students on the standardized tests that were aligned with the standards. So, to hold a teacher responsible for the performance of their students on standardized tests in a poor district that's predominantly minority English language learner, etc, is absurd, right? I mean, you cannot see one year of schooling in one child's life, in one class, connected to one teacher, and say that the teacher did x, y and z. Right? There's many, many factors out of the teacher's control, you know that: poverty, crime, game, missing parents, responsibility at home, hunger, homelessness, I mean, all of these things, not to mention a cultural and, well, strongly cultural mismatch between the curriculum and the pedagogy of the schools and the different cultures of many of our students including mainly African American but not only.

So, that at least in New York State, the governor kind of pulled this thing back from assessing teachers on the basis of their students' performance in a standardized test. I mean I don't necessarily have a problem with assessing teachers on the basis of their students' performance in their class, in their own assessments, right? You know, if you're a teacher and you give a project and none of your students pass it, and that's recorded somewhere, that IS a reflection of SOME part of your teaching, right? You know, but not, it's ridiculous,…

So my view, it's so interesting when you think about it, because twenty years ago I felt like, how can you make a difference in the world if you can help to improve the quality of education in our country? And you just look at what happened in that time period since I started my PhD and our hopes have just been infiltrated, commercialized, capitalized, every drop of profit that can be taken out of it has been taken out of it, and that's continuing and that is something that of course Apple was talking about twenty years ago in terms of the chartered schools. You

know, Trump's nominee for the Secretary of Education, Betsy De Vos [4], is a woman who has zero education experience, but she has spent millions, if not billions, of dollars advocating for chartered schools [5] in Michigan, where they have a very poor track record. There's nowhere in this country that chartered schools outperform public schools on a regular basis.

So, it's just very demoralizing, I think, to see that education used to be in a way perceived as the engine of social change, and upper mobility. You know, you look at all the stories of anybody from Horatio Alger [6] to any veteran who came back from WWII and got to go to college under the G.I. bill [7] and their father was a butcher and they became a lawyer or a professor or whatever. I mean there is this generational shift right after WWII when the people came back and the government was paying for them to go to college. And certainly all these people could go to college. And it made a huge difference in their lives and to our economy. But the idea that education is a kind of force for good now I think has really come under question because it's just, it's become a tool of capitalists and it's really almost going back to…, people talked about this in the sixties, about education as kind of a holding tank in kinds of unemployment, you know as to keep people out of the labor market.

Interviewer: In Spain there is this talk in the past years that we have the best prepared generation ever, in terms of people whose grandparents were illiterate, never went to school and went a couple of years and that was it. And now these people have been able, with a lot of effort on the part of the family, also on the part of the state providing education, to attend higher education and yet most of these young people are going away from the country because they don't have any chances there. In a way, what you say reminds me of what, we have also very good, educated people and country and yet if you look like, things like at the results of the elections or the involvement of the country in wars in different parts of the world, like there is this disconnection between the education, the culture of people and then the performance of citizens, or the behavior that we as a society show.

Dr. Curry: But I also think that, even your ordinary student from let's say, not Brighton because that's a very upper middle class town, but let's say further East, like Walworth, the town where Moritz [8] was raising his family. You can have a kid graduate from high school and go to let's say State University of New York at Brockport, which is right off the road here, which is very low, very mediocre. That student has probably never been challenged in her entire life to think critically in any way you wanted to find critical thinking, whether it's analytic thinking, where

people can confront higher order thinking skills or whether it's actual critical, political thinking. They cannot do either one. And I see it, because sometimes I get people who went to Brockport, undergraduates, who come to do their Master's degree with me and it's just like, they got nothing. They do not put a paragraph together; they cannot make an argument; they can only do what they're told; ….

Interviewer: They have been education consumers….

Dr. Curry: They have been consumers, they have been low, they've been obedient, they perform, they've been well trained, they are well behaved workers. Like what McLaren talks about. So what I basically find is, among white people, is that the upper middle class who are provided with the opportunity to have upper education, some people get a critical education alongside that and others don't; probably depends on who your family is. Or maybe if you had particular opportunities in university or high school even. Of course we have critical, oppressed people here, you know, African Americans, I mean that, you know, there's a very strong critical faculty as you know, among people who are oppressed. They don't have any blinders about what is going on. So, in terms of thinking about how is anything ever going to change, this is very depressing. And Obama is an interesting case because A, he was centrist, so he didn't come in as a radical; B, he instantly elicited a huge rate of backlash that never stopped. The congress itself was calling him a liar in the first three months -I think it was the first, not the first three months, the first, the first state of the union address I think there was a white congressman that called out during the state of the Union address "liar". It's outrageous. And of course congress became completely obstructionist. So he couldn't get, he got a lot through that he wanted to, but he couldn't get as much done as he should have been able to and if he had been white, probably would have got a lot more done. So he provided a fantastic role model, he was hugely exciting for many of us, it felt like a huge stimulant change and he as a thinker and as a lawyer and as a community activist and a very rational down to earth person, reasonable. It seemed like he's not, he's not a Malcolm X, he's not going to go in there and raise a black power salute and, you know, fire people up. But he even as the most polite, respectful, open minded… They didn't want to have anything to do with him. So it was, from that perspective, very disappointing and very idle to me.

Interviewer: That brings us to the, an issue I have experienced here I was not aware of while I was in Madison, Wisconsin twenty years ago, and that's the issue of segregation and how strongly I have seen that in terms of neighborhoods, housing, schools, politics as well. How do you see the development of that process along our

history, as long as you have memory in the US because while I was here I was attending a lecture and they were saying that the anti-segregation developed between the 1960s and into the early 1990s and since then there has been backwards movement, a re-segregation process and how, for your background, with McLaren, I mean, most of these Freirean people, very politically conscious people in the field of education… your social and union engagement as well. How do you assess that situation or that development in the country? Also in terms of the people that now will be in their 60s, 70s and who had hope at some stage in their youth and they saw the development and now perhaps a decline.

Dr. Curry: Well, here's the thing. Segregation at its base has to do with housing. And in this country we've always had as in many countries, a strong foundation of neighborhood schools. So as long as you have neighborhood schools in segregated neighborhoods you will continue to have school segregation. So in the 1970s we had a big movement towards busing, which often meant busing African American children into white neighborhoods but sometimes the other way and there was a huge backlash about that. I mean there's this great book by Anthony Lucas [9], about the Boston busing, hugely resistant to segregation and there were all kinds of racist attacks, but it wasn't just Boston, this kind of things happens everywhere. I mean the big message that the North is not as resistant and rebellious itself is absolutely not true. There, actually today on the public radio there was a show about a social studies teacher here who's teaching about how the banks -do you know the term "red lining"? The banks basically drew a red line around certain neighborhoods and in those neighborhoods they reduced, they restricted the availability of mortgages, they gave higher interest rates.

So basically housing segregation was structurally supported by these racist banking practices. In addition to, after the war, the migration of people, African Americans into sort of white neighborhoods which was met with all kinds of physical resistance and then whites started moving to the suburbs and so we have what we call white clouds. So Rochester is a classic example of sometimes what we call the doughnut city, where the core that used to be predominantly white, which had these beautiful houses and in this case worked at Kodak and other industries in the city, very prosperous, very strong, working and middle, and upper-middle class, all, all levels, there was work for everybody. There were African American employees, but they were always treated worse. But they did have top jobs, they did have jobs, many factory jobs. So in the 50s in Rochester was one of the early cities for this to happen. In 1954 there were race riots in Rochester. Partially over the treatment

African Americans were receiving in, at Kodak. And if they're given the term race riots is interesting because I use that without thinking about it but it seems to have a negative connotation. Some people would say, 1964 there were protests, right? I find funny this labeling thing. So segregation obviously goes back to slavery, it goes back to, and it wasn't just against African Americans, but I mean, when different immigrant groups came people have always had to make their way etc., but white immigrant groups eventually have basically assimilated, right? We have an Italian governor, you know, the Irish, the Italians, any group used to be considered, in some cases they're even coal black but they definitely considered undesirable and eventually they assimilated. And with African Americans, between the legacy of slavery and the skin color that has never happened. I assume it never happened. It only happened in a certain stratum.

You can't really talk about school segregation or desegregation if you don't address the question of housing because until (I mean this neighborhood is 97% white, I mean Moritz's neighborhood is much more integrated) you just have that problem. You're not going to have, people don't like to bus their children to other neighborhoods. The neighborhoods don't like children coming from other places. And then you're forcing the children to do the work of integrating, racial integration that the adults can't do. And so it doesn't work. In fact, African Americans had better education in many cases under segregation because they had African American teachers and they had strong community, cultural, connections between their home and the school. That was all broken with segregation, with desegregation. A strange irony there.

Interviewer: Very well. Let's move out of that depressing zone we were talking about. One thing I've been amazed at while we've been here these months is the way in which this country or this New York state or this town of Rochester acts and welcomes refugees and migrant people without advertising it or saying it out loud. so well, while the stories I hear from like Australia is tragic. And Europe has a lot of blah, blah, blah and yet the way it's reacting and Spain has done almost nothing there.

Dr. Curry: We're not on the front line. We're not on the front line. So, the refugees who've come here are resettled here by the UNHCR, through the US State Department. We are accepting a very small number compared to Europe, Australia, Canada. I mean. You know, you see different things and we do accept a lot, high number of refugees, but I think we're very selective about what countries they come from. So right now there is a political anti-Muslim sentiment. We are getting

more Syrian refugees here, but nothing like the numbers that we should be getting.

Interviewer: But however, what I have seen for instance in the Rochester International Academy, the effort of having a school that is working, serving them, a short time, two years and then putting them into ordinary schools. That is amazing.

Dr. Curry: It's an amazing school. And I mean it. Well, there was a woman, a very visionary woman who is now the head of ESL for Burlington, Vermont. And this is not just a coincidence. Her sister is friends with my sister Liz in Burlington and when I came here my sister said "oh, this woman, Miriam, you know, I know her sister and she works in ESL in Rochester" so, and I knew I would have met her anyhow, but we had this connection. And she was a very strong advocate and very outspoken and she was passed over from being appointed. They had this ESL in the RCSD. And now that's a crime. So, she was still working in the city but not as the Head she should have been, and they hired this guy who knew nothing about it at all. He was a foreign language guy from Long Island. It was a very political page in this kind of story. So my sister emailed me and said Burlington has either created or has an opening as director of ESL. So I told Miriam. She got the job. She was gone. So, it's an interesting case because Burlington also has done a lot for refugees. Miriam was instrumental in setting up RIA and if she were still here you would have seen her there, like I'm on the advisory board. But she really was working closely. She went to visit other refugee kinds of school in, like North Carolina and other parts of the country. And then the principal has just decades of experience and political capital in the RCSD. She had no prior experience with refugees or with ESOL, at all. But she is just a very determined person. You can, you met her, right? Yeah. And she's fallen a lot of times, but she's been very successful, and she's also had a lot of support from the Catholic Families Center, which is the refugee resettlement agency as well as the administrators in the city who are responsible for placing students in different schools. So, basically, RIA is now in its sixth year and growing. And there are like three hundred something students and…

But yet, this is only, I think, ten percent of the ELLs in the RCSD. So where I think my, kind of critical assessment of the refugee response, even though I'm completely supportive of it, and I think we have a moral and ethical obligation, a political obligation to take care of refugees… Refugees are like the "feel good" ESL population. Because they came here, they're innocent, they're like the innocents, right? They're not illegal, they're not, they're not crossing the border, they're not crossing the Rio Grande, they are coming in, and they're not given enough resources. They have to repay their things there. It's outrageous. And they have like

six months of support and they're kind of anonymous not, it's not a lot.

But if you think about, compared with what we sometimes called long term ESL students, or like for example Puertoricans who are US citizens and they can go back and forth to Puerto Rico all the time, they don't get nearly the kind of support they should get because, for one, their situation is so complicated. But also, you know, the refugees like you saw, the kids at RIA, they've witnessed all kinds of traumatic situations, they've had to flee their country, all these horrible things. But they get here. They're so grateful. They're so determined. They're so hard working. They're so motivated. They exhibit the kind of behaviors that make people happy to help them. They're good students. You know, when I took, was it, the day that I took you and Moritz, to visit Corey's class and Corey leaves the room for five minutes and the students are working, working, working? Well that's not what is happening in most other schools, in some suburb schools. That does not even going to happen in Brighton, right? So you have this, like, this little angel and I don't mean anything negative to it but I think it's important to recognize that on the ground we are already treating differently, different groups of learners. Partially because of how they respond to our kind of do good effort, like our beneficent efforts. And they reward themselves and us by being successful. Within two years some, not all, by any means, but some of those students are already passing the state required tests that they have to take to graduate from high school. Mostly not the ones who had so much education at home like in Nepal and places like that.

But it occurs to me after a while, you know everybody loves to talk about refugees. 75% of the ELL in this country are Spanish speakers. They're Puertoricans, they're Dominicans, they're Mexicans, they're Central Americans. Born, they're born in the US. They're what we call generation 1.5. That, you know, we have in multiple places. Look, California, New Mexico, Arizona, that was Mexico. We took it. They were here first, right? So, you know, those political situations are so complicated and the cultural tensions between these groups, you know these people who for decades were told not to speak Spanish in school. Now we know that, I mean, getting to your pedagogy question then. You always want to support students' home languages in education. You don't want to eradicate them. But for generations they were told: "Act like native Americans. You can only speak English here", right? And, you know? The US does not have an official language, not one.

Interviewer: Uh, uh? Not even English?

Dr. Curry: No, zero, nada. So people say "Oh, you're an American, speak English."

Well, they should say “Oh, you’re an American, speak Iroquois or you know, Turkish, or something, because those are their native languages.

So there’s a lot of misconceptions about what happens here and unfortunately it’s never a clean,…Like I mean anywhere. There’s never a clear strategy… The mythology, the ideology is always wrong. Right? So I do agree that’s what happens. Like I was reading in the NYT an opinion on an essay that a woman had written about adopting a refugee family. I think it was in Georgia, they were from Syria, not speaking any Arabic and learning two phrases; and you know about how she benefited… It’s these stories, these feel-good stories about like in the end I benefited more than they did, you know, this kind of things. And it makes you really want to get involved and to help and to create this connection. I mean there’s nothing wrong with it but it’s the same, I mean, the general critique of this kind of liberal helping impulse is, like, the one to one makes you feel good but it doesn’t actually address the larger structural issue, right? Which is why does our government -and it’s going to get worse under Trump- not bring more refugees here, right? Why is our, why our school system’s so bad that, so bad at supporting ELLs that most subject teachers don’t have one idea about how to work with somebody who’s different from them. Cause you are catching me in a very negative mood, realistic.

Interviewer: Very well, very well. I’m not the most optimistic fellow either. We have come now to the core of your main area which is ESL and how people deal with that. I understand what schools do with children, young people. But then, what about their families, the adults with them? These months you have said sometimes that it’s the children who assist the parents with doctors or with … What sort of support or system do you have to help adults learn English and to make them more, in a way, mainstream, more integrated into society?

Dr. Curry: Not much. So, like…

Interviewer: Not even at the community level? Because in this country communities can get involved in very powerful ways.

Dr. Curry: Well, again, there’s these efforts that people make that are usually very well intentioned and they are ill informed, they don’t really know what they’re doing. Ah. Ok, so we have some adult education classes for immigrant adults. Some of this is offered through the Public Library by volunteers. So the librarians don’t know anything about teaching English and the volunteers don’t know anything

about teaching English. And the refugees and immigrants are usually pretty low educated in their home country and often may be not even literate in their own language because maybe their language just didn't have a written form or they were forced to leave school, I mean, for all the reasons the people, or refugees they are often not well educated. So, you'd go to something, like Saturday morning ESL school. And you have worksheets, you have memorizing formulaic language, you have learning the words for ice skates and golf clubs and candy cane. And the students are grateful and polite and don't basically say, you know, what they really need. One of the videos, DVDs that I lent you guys is called *Nickel City Smiler* [10]. Did you watch them? It's about the refugees who live in Buffalo. You've got to watch it.... So, we have adult education. In Buffalo Center for adult education. I haven't been to the one in Rochester but from what I've heard it's not very good. This typically adult education uses very old pedagogy, teaches English through grammar and...

My dissertation was about this in a city in the Midwest where, basically, the curriculum and the teaching and the students didn't match up at all, and that's very common. So, ok, let's say an immigrant or a refugee comes and they already have a high school diploma. They can go to the community college. And they have ESL classes there, also. And they probably even have some pre-diploma people, non-credit. And they can. The quality is not very good.

So a lot of what happens with adults, immigrant and refugee education is informal learning through their own social networks. So a lot of people just get stuck where they are, because they can't really learn enough English. And then of course the other thing you have is people are working all the time. And, like, when I worked in Boston I taught adults in Boston, there was a waiting list of three years to get English classes and I don't think that that has changed much and I doubt that it's different in a lot of places because, who wants to pay for this? Right? It's paid by government grants or whatever. Or you haven't taught volunteers that work but when you are going to, ...

Ok, when I was learning Spanish, of course I was already pretty fluent in French and I studied, Latin and Greek and all that. Ok, I said before I went to Costa Rica the first time on vacation I did a six-week adult education like two nights a week, fun, fun, fun. You know, you learn this much. I went to live in Costa Rica for six months. I mean I didn't go for six months; I went to live in Costa Rica with three thousand dollars and I stayed for six months. I lived with a family I didn't have to tell them not to speak English to me. I woke up every morning and I read the newspaper with a

dictionary: I spent about two hours reading the newspaper with a dictionary looking up the words I didn't know. I listened to the radio, I spoke Spanish to my students except when I was teaching. And I already had a master's degree. You know, and I taught myself a ton of Spanish and I was in the environment.

Well that's not an immigrant's situation. So that's an immersion study abroad situation and not a traditional student but it's immersion in the best way. So most immigrants are here, they're with their families or people that are from their country. They're in a neighborhood or social network where everybody speaks in the same language and they don't have a lot of opportunities to interact with native English speakers, with any English speaker. And what they're offered as classes are let's just say very superficial and not very efficient pedagogically speaking. So, I m not sure this is true in Spanish for foreigners in Spain, for French in Montreal, you know it's hard to learn a language when you're not in an immersion situation, it's hard to learn a language as an adult, unless you have this hugely privileged situation like I had, right? Not a lot of people can take six months off of their lives and go live with a family in other country as a 32-year-old, right? It's like an extended vacation basically.

Interviewer: No, you're right. I mean, looking at our own experience, … Macarena has learned hard, she was immersed, she was in need of learning the language. On the other side, Esperanza was saying yesterday that she missed, she has lost opportunities to get more engaged and to learn more English and she was not so confident of her English any more. And then, well we had this, that was yesterday morning when we went to this potluck at Mrs. Hallagan's [11] and we met there this couple of Spanish people, Cuban people who are living here, have lived here for the past four, six years, worked here and you could hear their English and I said: well, mine is not the best, but if I compare to these people who lived here and use it on a daily basis I am pretty happy about it, not that I cannot learn a lot more, and that's the experience we have there. That's right, I mean, what you mean about the environment and ….

Dr. Curry: But I think also, there's, like my experience in Chile made me really question my ability to speak Spanish because you're in a new environment where like the Chilean variety of Spanish was very different every day, but also I was living alone, I was on the Internet all the time, I was skyping with Moritz everyday, I was watching Netflix, I was doing email, … and I was in an English language department so I didn't really even need to use Spanish in the university. I have one friend, I've kept good friends with her and her husband there. If we went out and I said

¿hablamos en español? and she would say *ok*. Or she would say *¿hablamos en español?* But, otherwise, so, but, you know, it's, I think, the more you know about the language, the more you realize, like, "oh I have a lot more I could learn".

But yeah, I just think this, the country and the state and the public school system are moving more to acknowledging that across this country ten percent of our students are ELLs. And of course that's not evenly distributed. So in Rochester about ten percent of the public school students are ELLs. But in Boston, New York, LA, San Francisco, it would be much higher. In, you know, Nebraska, Wisconsin, it would probably be lower. So that number's not going to go down. It's only going to go up.

So take the State, this, New York State, as of, a year ago, September, has changed the regulations for schools to improve the way that they support ELLs. So as a kind of follow-up from that our teacher education program we are now starting to require all teachers to take one course in teaching ELLs. So after they learn how to teach their content area, then they have an additional course that is basically how do they make that content available and pedagogy available to their students. So hopefully, you know, in a few years we'll have more teachers who are more familiar.

But listen to this, even somebody who wants to be an ESL teacher here, like the students who are in the class with me and Esperanza, they're only required to have studied a foreign language for twelve credits. So that's like four semesters. Which is nothing. Right? They don't have to, really have a strong proficiency in another language, they don't have to have any real experience living in another culture. So, you know, they don't necessarily understand the experience of their students, and they also don't necessarily have a strong foundation in linguistics or grammar, we do what we can.

Interviewer: So, in a way you have covered most of the challenges in the field of ESL which is main focus area for you but also for the integration of people in the system in society. What would you see as the main trends in the development that you have seen in the past 20 years, 30 years in ESL in this country?

Dr. Curry: Well, I think in the school arena the main strength is the shift from focusing on teaching language as grammar to teaching language by teaching the content, language through content, what we call it Content Based Language Instruction (CBLI), which basically means, and it's also a kind of principle that ESL students cannot wait really five to seven years to get total equivalent proficiency in

academic English compared to their native English speaking peers, which of course will never happen because those peers are growing on their own. But, what, the old version was ‘let’s put them in ESL for a couple of years and then put them in the mainstream’. But during that time they’re missing other content, plus they’re already missing -unless they’re very young- they’re probably already missing some content in terms of, compared with their peers of the same age.

So I think the move towards CBLI, which still has a long way to go, and now there’s these new regulations in NYS that will help all teachers understand the challenges that ESL students are facing and the ways that they can support them and make their content more accessible. In an ideal world we could really see some fantastic things. What will happen in reality will be very similar to what already happens, which is the rich districts will do well. I mean, a student like Macarena, who comes from an educated family, can come in, learn a time, even if you have someone -I’m sure she has classmates who are permanent immigrants but if they can live in Brighton that means their family probably has some resources.

Interviewer: Very well. Let’s move to a different issue, how do you see teachers in this country, their training, their commitment, the recognition they get from society, the struggles they have to face, being a teacher educator…

Dr. Curry: Well, I think it’s very much how it’s been for the past let’s say at least 60 years, 65 years or more, which is elementary school teachers are predominantly women and predominantly middle to lower middle class. In many cases they don’t have a lot of other options for their own careers. They’re not the best students, they’re good girls, usually women, and it’s very much a caretaker model of teaching. Then in the secondary schools you have more men because there are the content areas and you have greater variety, probably, of quality.

I think, ESL is this field that I was certainly attracted to and I think that many of my students are attracted to as a way of being more politically engaged and actively involved. Unfortunately, I think the machinery of the education at school makes it very challenging for students to keep that kind of critical edge or advocacy edge because they, we, in this State teachers can get tenure after three years of teaching. And it’s tenure, it’s permanent. So for their first three years they have very strong incentives not to rock the boat, not to challenge anything and just to go along with the system. What we know from tenure in any level is that once you start out in a certain way they shape how the system is pressuring me to act. It’s, you don’t necessarily change later.

That’s not true for everybody. There are teachers who once they have tenure they feel more free to challenge things. But special education, ESL, very much marginalized areas, you know as the service areas, they’re not even considered content areas. It’s interesting that in NYS teachers get certified for all in K-12; they don’t have a secondary or elementary specialization. So, obviously, this kind of ideology that it doesn’t really matter, they go just there to kind of help students learn the language and there’s no sense in that ideology that the language is anything more than the grammar.

So I think teachers, it’s very clear that teachers in this society are not highly valued, they’re not, they don’t have a lot of autonomy, they are now more and more controlled by these tests, even if they’re not directly assessed on the student performance there are more tests of the teachers themselves, which again is not always a bad thing, because, you know, teachers who can’t have the tests at their own content area, in my opinion, should not be teaching that content area, if the test is valid, right?, which we don’t really know, I mean, I don’t know. People probably have different views on this. I remember when Massachusetts brought in teacher tests about maybe, well, probably around 20 years ago, a lot of existing teachers did not have the content test of their own content area, yeah.

Interviewer: Massachusetts, which probably is one of the best educated States.

Dr. Curry: Exactly. Exactly. That was a shock for a lot of people. You know, social studies, science, etcetera. You know, some of this also has to do with what you believe about the structure of teacher preparation. So we have in this country undergraduate teacher certification programs where students are majoring in education plus a content area. Well, if you’re majoring in education, let’s say you have a third or a half of your university credits in education, whatever that means, you’re not getting a strong liberal arts education, you’re not getting maybe the depth of content you might get otherwise.

I have always been in favor of the graduate model of teacher education, which is what we have at Warner, where you have a major as an undergraduate and then you learn how to teach. And I think it produces better teachers. And you have a bunch of very good teachers who have gone to schools like another of this SUNY School, Geneseo, which is about 30 miles out of here, you probably saw it, which is an excellent school, produces excellent teachers, excellent students.

So I have many students who did their undergraduate teaching degrees in

elementary or Spanish or special education or social studies and they come to me and they get a Master's degree and their certification of education and they are fantastic. But some students I had tell me "oh, nobody ever asked me to do that, a lesson plan or I had to justify how the assessment was going to be addressed by the activity or something, you know, I mean, some, the rigor that we are requiring of them, that I require of them, I think most of my colleagues demand this as well. They, we never ask to perform at all, they never had to think it through, right?. So they don't have any sense of, like, I mean I always say in my classes, you know, these kids have no time to waste. ESOL students have no time to waste. You are wasting their time if you're not teaching them. You can be as nice with them as you want, you are wasting their time. Now like: "oh, what?" You know? We can think that's true for all of our students, our students have no time to waste. And they even, students waste teachers' time and teachers waste students' time, everybody goes bum, bum, bum, move on to the next grade and you're all happy. You don't know about their knowledge.

Interviewer: Well, we have moved from a more negative issue to valuable things as well as the efforts and the strength and good things around there. Thank you very much for sharing a few views with us.

Dr. Curry: My pleasure.

Interviewer: And if you want to add anything else or to…

Dr. Curry: Well I think the only other thing we should clarify is because, you know, you're from Spain and I've done a lot of international work. It's just, this country's really powerful intrinsic isolationism. Even if we don't have an official policy of isolationism, which we may be moving towards with Trump, we have an intrinsic cultural isolationism in a global sense, although we are internally diverse, especially compared to a lot of countries, that is not a mindset, that is not a value that most Americans who are not highly educated would share. You know, upper middle classes who have traveled, and they know people from other countries and they've studied other languages and whatever. That's like, that's like, let's say 10% of the country at most. It's the ten per cent that is controlling the media and higher education and government at the national level. But, you know, it's not your ordinary, like my friend Sandy who I know from walking our dogs, her husband was a postal worker, she retired as a pharmacist's assistant, she graduated from high school. Barely. I mean I know her barely in terms of her grades, but I mean If you talk with her, she knows very little about the world. And then, where people get

their news, where people, how people think about things. If we meet, there's a Polish woman who walks her dogs out there who has an accent. She's a graduate student. She has, you know, an accent, I have no trouble understanding her of course. Sandy cannot understand a word she says. And this is something that students tell me all the time. It's, they say, why can, why can, you can understand me but when I go out this is the world nobody can understand me. Because I have an ear from people speaking English differently but also I have the willingness to come to terms, willingness to communicate, or willingness to engage, basically, to say like, communication is a two-way street. It's not just that you have to speak English to a point where I can understand you. I have to be willing to listen, assume that you're saying something that makes sense and help us work to understanding it. And that takes effort and energy and I don't always have it and other people don't always have it but you have to have a, start somewhere, right? So I think that the unfortunate thing about Trump is that we are going to become more isolationist, we're going to close the borders to the extent possible and we're going to disengage from the global stage. But not in the ways that would be useful, which would be militarily. But check back in four years, we must see if he's still here.

Interviewer: I'll try to.

Dr. Curry: Hopefully before that.

Interviewer: Thank you very much.

Dr. Curry: Ok. That was fun. I'd be very interested. So is this going to be, this interview is going to be used in English or translated or…?

Interviewer: I will translate it. The journal is written in Catalan….

Notes

[1] One of Rochester suburbs, NY.

[2] The photo industry had always its headquarters in Rochester, NY

[3] A law promoted by President George W. Bush to improve education in the US.

[4] Currently, Trump's Secretary of Education.

[5] Public schools that have been privatized, in a process initiated in the mid 1990s..eacher in a secondary school, known to both Dr. Curry and the interviewere iron belt in the US.

crifice.

ierto modo, la inmigra

[6] Author of many books supporting the myth of the middle American, able to make himself upon effort and sacrifice.

[7] A law approved in 1944 in order to facilitate reentry into civil society of soldiers coming back after WWII.

[8] A friend of Dr. Curry also known to the interviewer.

[9] Journalist and Pulitzer winner, known by his work *Common Ground*, on racial relations in Boston, Massachusetts, and the problems of school transport.

[10] A documentary upon the fight for survival of a group of Burma people in the iron belt in the US.

[11] An ESL teacher in a secondary school, known to both Dr. Curry and the interviewer.

Entrevista con la Dra. Curry, catedrática adjunta, Dept. of Curriculum and Instruction, Warner School of Education, University of Rochester, New York.

Una conversación entre Mary Jane Curry y Fernando Marhuenda (Universitat de València). Esta conversación con la profesora Mary Jane Curry de la *Warner School of Education* de la Universidad de Rochester tiene lugar a finales de diciembre de 2016, en su casa.

Entrevistador: Mary Jane, me gustaría abordar contigo algunas cuestiones sobre la educación en este país. Además, quisiera conocer tu opinión sobre los cambios que la elección del presidente Trump pueda provocar.

Por otra parte, en estos últimos meses, he visto mucho del trabajo que tú y tus colegas hacéis aquí con población refugiada e inmigrante, proporcionándoles apoyo y también educación; es algo de lo que también quisiera hablar, tanto en relación a la población joven como a sus familias, también desde la perspectiva de las relaciones laborales. Sé de tu interés y compromiso sindical, con los derechos ciudadanos y los derechos laborales, de modo que también quisiera saber cómo vives eso en tu trabajo.

Y, por supuesto, me gustaría conocer también tu visión sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua y qué significa en un país como este, así como las necesidades y retos que ves, los avances que han tenido lugar en las últimas décadas.

Así pues, si quieres comenzar contándonos cómo ves el panorama educativo en tu país…

Dra. Curry: Bien, me parece que el marco educativo en los EEUU en la actualidad es, en muchos sentidos, análogo al funcionamiento de nuestra economía, es decir, de muy buena calidad para quienes viven muy bien y de calidad mediocre para una gran mayoría, y, por último, de muy mala calidad para la población que queda marginada. En parte, si pensamos en el sistema educativo público desde la preescolar hasta el bachillerato, mucha de la financiación, como posiblemente sabes, viene de los impuestos a la propiedad, de modo que si vives en una ciudad o barrio acomodado, los impuestos a la propiedad son altos, y si la gente se puede

permitir tener buenas casas también puede permitirse tener buenas escuelas, escuelas con buenos recursos para trabajar, de modo que el valor *per capita* invertido en un estudiante a veces dobla lo que podría usarse en otro distrito a menos de dos millas de distancia. En contraste, la ciudad de Rochester por ejemplo, debido al colapso de la Kodak [1], ha quedado muy empobrecida, los impuestos son muy bajos, hay mucho desempleo, incluso estructural. La ciudad es en torno al 40% Afroamericana, en torno al 20% Latina, y por otra parte hay población mayoritariamente blanca que tiene dinero y buenos trabajos. Recibimos algo de financiación del estado (de Nueva York), también algo de financiación del gobierno federal, a nivel nacional, para algunos programas específicos. Pero, en mi opinión, todos esos son vendajes de emergencia para aplicar sobre las heridas y el vacío real y por dónde el sistema se está desangrando, consiste en que la población rica se está quedando con el dinero. He visto tantos otros países donde, al menos, tenéis mecanismos centralizados de financiación.

De modo que, en términos de calidad de educación y de enfoques y de pedagogía, siempre que quieras ir a ver dónde hay pedagogía de buena calidad, ve a donde la gente rica esté educando a sus hijos. Es una regla universal. Hay mucha innovación pedagógica en distritos escolares bien dotados, profesorado de mucha calidad, profesorado que no abandona, bien formado y que sigue formándose. De modo que la gente no se da bien cuenta de lo mal que la educación está en este país.

Y si hablamos de educación superior, sucede lo mismo, aunque hay un problema mayor, la división entre las universidades públicas y privadas. Algunas de nuestras mejores universidades son públicas. Berkeley, Wisconsin, en el estado de Nueva York tenemos a Buffalo… Tenemos muy buenas universidades públicas. En los últimos veinte años mucha de la financiación para las universidades públicas venía del gobierno de cada estado, es decir, de los impuestos; y mucho de eso se cortó después de los ataques de Once de Septiembre de 2001, a lo que siguió una recesión, nada tan terrible como la recesión de 2008, eso sí. Y ahora se va extendiendo también una ideología, como en Wisconsin, donde legisladores muy ultraconservadores o ni siquiera conservadores sino de extrema derecha, radicales, que básicamente ven en la academia al enemigo, motivo por el cual se niegan a financiarla. Ignoran por completo el tipo de beneficios que la educación superior y la investigación aportan a la sociedad, al estado.

Por otra parte están todas estas universidades privadas, como la Universidad de Rochester, una de las mejores, y todavía me sorprendo a veces de la formación con que llegan los estudiantes, ni siquiera escriben correctamente, algunos de los

estudiantes en mis clases tienen destrezas de escritura bastante pobres, y me pregunto cómo han conseguido superar sus estudios de grado, y en ocasiones incluso vienen ya con algún otro título de máster.

Así que hay muchas contradicciones en nuestro sistema. Creo que en realidad es reflejo de nuestra economía y de nuestros valores económicos por encima de cualquier otra cosa. Algo de lo que ha hablado Michael Apple, cuyo modo de pensar ha influido mucho en mí. Todo lo que dijo ha acabado sucediendo, incluso peor. ¡Lo predijo todo!

Entrevistador: De todas formas, por lo que cuentas, y por las conversaciones que hemos mantenido estos meses, mi punto de vista, en tanto que extranjero, es de tender a pensar que el cambio en la presidencia de los EEUU supondría un impacto considerable en el sistema educativo y, sin embargo, parece que la falta de compromiso del gobierno federal en la educación disminuye esa probabilidad, ¿o sí que puede incidir?

Dra. Curry: Lo que resulta interesante y, una vez más, Michael Apple ha sido capaz de verlo venir, es que el gobierno central en este país tiene poderes limitados para decir a los estados cómo hacer las cosas. De modo que no puede suceder, no ha sucedido, ni siquiera con el curriculum nacional, por ejemplo, incluso a pesar de dictar lo que había de enseñarse.

Pero en los últimos diez años el movimiento en favor de los estándares nacionales, que fue originalmente una iniciativa fuertemente financiada por Bill Gates y gente supuestamente liberal y rica … Al crear los estándares nacionales, algunas de las empresas editoriales han creado curricula, algunos de los estados han creado curricula, ajustados a los estándares. En realidad, yo no me opongo a los estándares porque, en teoría, como hipótesis, me parecen una buena idea. Deberíamos ser capaces de articular lo que queremos enseñar y cómo llevar a los estudiantes a aprenderlo. Ahí está la cuestión, en cómo conseguimos que los estudiantes los aprendan. Así que ahora tenemos los estándares, y anteriormente hemos tenido el *No Child Left Behind* [2], que consistía en evaluar y evaluar. De modo que desde el 2000, cuando empezó el *No Child Left Behind*, estamos instalados en un régimen de evaluación, le hemos dado la vuelta a todo, porque ya no enseñamos material de enseñanza, un curriculum que poder evaluar después, sino que ahora enseñamos para preparar para los exámenes. Hemos perdido mucho tiempo en las escuelas haciendo exámenes, preparando para los exámenes, y ha habido todo tipo de corrupción vinculada con los exámenes, todo lo que

puedas imaginar, cosas que podrían suceder en lugares llamados tercermundistas; bien, pues eso ha pasado aquí. De modo que, desgraciadamente, estas fuerzas externas como los exámenes y los estándares se han instalado aquí, incluso en el estado de Nueva York este año pasado.

Y esto se convirtió en un asunto sindical – se evaluaba al profesorado, sus aumentos de sueldo, complementos, ranking … se estaba haciendo, en gran medida, a partir de los resultados de sus alumnos en los exámenes estandarizados. Así pues, responsabilizar a un profesor del rendimiento de sus alumnos en los exámenes estandarizados en un distrito pobre que es predominantemente de una minoría de hablantes en lengua inglesa resulta absurdo, ¿no? Quiero decir, no puedes ver un año de escolaridad en la vida de un niño, en una clase, y ligarlo al trabajo de un profesor.

Hay demasiados factores que escapan al control del profesorado: pobreza, crimen, juego, familias desestructuradas, responsabilidades en el hogar, hambre, vivienda precaria; todo ello sin mencionar la brecha cultural tan amplia entre el curriculum y la pedagogía de las escuelas y la cultura de una parte considerable del alumnado, donde destaca el afroamericano, aunque no solo.

Al menos en el estado de Nueva York el gobernador tuvo esto en cuenta y evitó evaluar al profesorado en función del rendimiento del alumnado en pruebas estandarizadas. En realidad, no tengo problema con la evaluación del profesorado, ni siquiera en vincularla de algún modo al rendimiento del alumnado, dentro del aula (no mediante pruebas estandarizadas). En definitiva, si eres docente y pones un ejercicio o tarea que ningún alumno es capaz de superar, y eso queda registrado en algún lugar, eso es un reflejo de algo de tu propio ejercicio profesional. Pero no, tal cual está planteado en la actualidad resulta ridículo.

Mi punto de vista ha variado con el tiempo. Hace 20 años me preguntaba cómo podía tener un impacto sobre el mundo mediante la mejora de la calidad de la educación en nuestro país. Pero si miras lo que ha sucedido en este tiempo, desde que inicié mi doctorado, ves que nuestras esperanzas han sido infiltradas, comercializadas, monetarizadas, cada gota de beneficio que se les puede haber sacado se les ha exprimido, así ha sucedido y así sigue sucediendo, y es algo de lo que, por supuesto, Apple estaba hablando hace 20 años cuando criticaba las *Charter Schools* [3]. La Secretaria de Estado de Educación que ha nombrado Trump, Betsy de Vos, es una mujer sin ninguna experiencia educativa, pero se ha gastado millones o billones de dólares promoviendo las *Charter Schools* en Michigan, donde

tienen un alcance bastante bajo. No hay ningún lugar en este país en el que las *Charter Schools* hayan conseguido superar los resultados de la educación pública de forma regular.

Resulta muy desmoralizador ver que la educación se concebía como un motor de cambio social y de movilidad ascendente. Mira todas las historias del tipo de Horacio Adler [4], desde cualquier veterano que regresó de la guerra en la IIGM y que consiguió matricularse en la universidad al amparo de la ley GI [5], de padres carniceros pero que terminó siendo abogado o profesor o lo que sea. Quiero decir que hay aquí un cambio generacional justo después de la IIGM, cuando el gobierno financiaba la matrícula en la educación superior. Mucha de esta gente consiguió ir a la universidad, y esto supuso un cambio crucial en sus vidas y también en nuestra economía. Pero la idea de que la educación es un bien valioso es algo que hoy día está bajo sospecha, se está transformando en una herramienta del capitalismo y está habiendo un retroceso.

Entrevistador: En España se habla en los últimos años de tenemos la generación mejor preparada de la historia, en términos de gente cuyos abuelos eran analfabetos, que apenas fueron a la escuela, y con un gran esfuerzo por parte de sus familias, también del estado que ha incrementado la oferta educativa y alargando y ensanchando la educación secundaria, esta generación que ha conseguido educarse ha tenido que salir del país porque no tienen oportunidades de encontrar empleos que respondan a sus expectativas ni a su nivel formativo. En cierto modo, lo que planteas me recuerda que tenemos gente y un país bien educado pero, sin embargo, miramos el comportamiento electoral del país, la participación del país en guerras en distintos lugares del mundo; y apreciamos una desconexión entre la educación y la cultura de la población y su comportamiento ciudadano, la conducta que mostramos como sociedad.

Dra. Curry: Pero también creo que los alumnos corrientes, los de clase media, si acuden a una universidad mediocre, que las hay, es probable que jamás hayan tenido la ocasión, en la institución educativa, de tener que pensar críticamente, que no hayan tenido que hacer uso de sus capacidades de pensamiento más exigentes, ni analíticas, ni críticas ni políticas. De modo que no las han ejercitado, aunque las tengan. Eso se traduce también, cuando van a cursar estudios de postgrado, en que tienen dificultades para escribir un párrafo correctamente, no pueden formular un argumento claramente, sólo pueden seguir instrucciones precisas…

Entrevistador: Han consumido educación pero no se han formado.

Dra. Curry: Han sido consumidores de educación, se han esforzado lo justo, han sido obedientes, han ido aprobando, se han comportado suficientemente bien, son trabajadores disciplinados. De todo esto habla McLaren. Si nos fijamos en la gente blanca, la gente de clase media alta que tiene la oportunidad de acceder a la educación superior, hay quien recibe una educación crítica a lo largo del camino y quien no, depende mucho de tu familia, o bien de alguna oportunidad concreta que te brindó la escuela a la que asististe. Por supuesto que tenemos gente crítica, oprimida, Afroamericanos, hay un cuerpo docente considerable entre gente que ha vivido la opresión en sus orígenes y en sus familias y entornos. Pero a todos nos cuesta ver a dónde vamos a ir a parar, tenemos serias reservas de que la situación pueda cambiar, esto resulta deprimente. En este sentido, Obama es un caso de estudio interesante, porque, en primer lugar, era un centrista, nunca se presentó como un radical. Y, en segundo lugar, enseguida experimentó un retroceso que nunca se detuvo. El Congreso ya le estaba llamando mentiroso a los tres meses, en el primer discurso sobre el estado de la Unión, un congresista blanco le gritó 'mentiroso'. Es indignante. Por supuesto, el Congreso actuó obstruyendo muchas de sus iniciativas. Así que apenas pudo conseguir mucho de lo que se había propuesto, y probablemente le habría ido mejor si, con las mismas ideas, hubiera sido blanco. En cualquier caso, supuso un ejemplo fantástico, fue un revulsivo para muchos de nosotros, un cambio estimulante; como pensador, como abogado y como activista se comportó como una persona muy racional, con los pies en el suelo. Nada que ver con Malcolm X. Pero incluso comportándose como una persona extremadamente educada, respetuosa, abierta,… no consiguió que quisieran tener nada que ver con él. Así que fue todo muy desilusionante, paralizador incluso.

Entrevistador: Eso nos lleva a algo que he experimentado aquí y no en otros lugares, y es la segregación, muy presente en los barrios, la vivienda, las escuelas, también en la política. ¿Cómo ves este asunto desde una perspectiva histórica? He oído explicar que el movimiento antisegregación comenzó en los Sesenta pero tuvo un punto de inflexión a principios de los Noventa y que desde entonces no ha hecho sino retroceder, dando lugar a un proceso de resegregación. ¿Cómo lo explica alguien como tú, con raíces en McLaren, en Freire, en Apple, en pensadores sobre la educación políticamente comprometidos, desde tu compromiso social y sindical? También de toda la población que llegó a tener una esperanza que puede haberse visto frustrada por esta evolución.

Dra. Curry: La base de la segregación está en el sistema de vivienda. En este país, como en muchos otros, el sistema escolar ha tenido un fuerte arraigo comunitario,

vecinal. En esa medida, las escuelas municipales en vecindarios segregados dan lugar a una educación segregada. En los años Setenta hubo un gran movimiento que incorporó el transporte escolar como mecanismo antisegregador, lo que suponía básicamente que niños Afroamericanos iban a escuelas en barrios blancos, y en mucha menor medida sucedía al revés. Pero ha habido un gran retroceso. Encontramos por ejemplo este gran libro de Anthony Lucas [6] sobre el transporte escolar en Boston muy resistente a la segregación pero que padeció todo tipo de ataques racistas, pero no se trataba solo de Boston, sucedía en todo el país. Ese mensaje de que el Norte no es tan resistente y rebelde no es para nada cierto. Hoy mismo había un reportaje de un profesor de sociales que estaba explicando cómo los bancos aplican la llamada 'línea roja', que delimita los barrios en los que dan hipotecas y también el precio de los tipos de interés. En definitiva, estas prácticas bancarias, muy extendidas, son racistas y apoyan la segregación estructural de vivienda. Y tengamos en cuenta que después de la guerra, los Afroamericanos que emigraron a barrios blancos se encontraron con todo tipo de resistencia física, hasta que llegó el momento en que los blancos se mudaron a las afueras de las ciudades, lo que llamamos las 'nubes blancas'. En este sentido, Rochester es un ejemplo clásico de lo que también se denomina como 'ciudad donut', en la que el centro, que era predominantemente blanco, lleno de casas hermosas, en este caso de trabajadores de la Kodak y otras industrias de la ciudad, gente próspera, fuerte, obreros y gente de clase media y media alta, de todos los niveles sociales, con abundancia de empleo. También había empleados Afroamericanos, pero siempre se les trató peor. Sin embargo, tenían sus empleos. Y al llegar los Cincuenta, Rochester fue una de las primeras ciudades en experimentar esto: En 1954 hubo revueltas raciales en Rochester, en parte por el trato que recibían los Afroamericanos en la Kodak. El hecho de que se les denomine revueltas raciales ya es de por sí interesante, porque parece que eso les otorga una connotación negativa, en lugar de denominarlo protestas raciales. Así que la segregación hunde sus raíces en el esclavismo, y no sólo en la población Afroamericana, hubo distintos grupos que inmigraron y que salieron adelante, pero los inmigrantes blancos fueron paulatinamente asimilados. Hemos llegado a tener un gobernador de origen italiano, italianos e irlandeses se han asimilado, incluso aunque en ocasiones fueran morenos. Pero con los Afroamericanos, entre el legado del esclavismo y el color de la piel, la asimilación nunca ha tenido lugar. Nunca sucedió, o sólo para un cierto estrato social.

De modo que la segregación tiene que ver con la vivienda, mira este vecindario, 97% blanco. No hay muchos barrios integrados verdaderamente, y a la gente

tampoco le gusta que el transporte escolar desplace a sus hijos a otro barrio, ni a otros barrios que los autobuses les traigan niños de fuera. Incluso cuando así sucede, estás forzando a los niños a realizar el trabajo de integrarse, de llevar a cabo una integración racial que los adultos no somos capaces de hacer. No funciona. De hecho, muchos Afroamericanos tuvieron una mejor educación en muchos casos en escuelas segregadas porque allí encontraban profesores afroamericanos y numerosas conexiones culturales entre casa y la escuela. Vaya ironía, que la desegregación haya dado lugar a más segregación.

Entrevistador: De acuerdo, cambiemos ahora de tema. Me ha llamado mucho la atención estos meses el trabajo en que este país, o el Estado de Nueva York, o la ciudad de Rochester, acoge y se comporta con refugiados e inmigrantes, sin que se le dé mucha publicidad pero sí con bastante eficacia. En contraste con las historias dramáticas que nos llegan desde Australia, o desde la misma Europa, en España claramente, donde apenas se ha hecho nada…

Dra. Curry : No estamos en el frente, no lo estamos. Los refugiados que están aquí han llegado realojados por la UNHCR [7], a través del Departamento de Estado de los EEUU. En comparación con Europa, Australia o Canadá estamos acogiendo a un porcentaje muy bajo de refugiados. Claro que hacemos y les acogemos, pero de forma muy selectiva, fijándonos en sus países de origen. Hoy en día hay un fuerte sentimiento antimusulmán, aunque seguimos recibiendo a bastante gente procedente de Siria, pero nada en comparación con lo que deberíamos estar haciendo.

Entrevistador: Sin embargo, he tenido ocasión de conocer la *Rochester International Academy* [8], el esfuerzo que se está haciendo por organizar una escuela con un funcionamiento muy particular, específica para ellos, para atender a sus necesidades educativas que son muy complejas, y todo ello en un plazo de tiempo muy breve, dos años, como plataforma de transición hacia las escuelas ordinarias. Es impresionante.

Dr Curry: Es una escuela impresionante, sin duda. Ha estado a su cargo una gran mujer, visionaria, que ahora es la responsable del servicio de enseñanza del inglés como lengua extranjera de Burlington [9], la capital del Estado de Vermont. Una mujer con una gran capacidad y que tuvo que dejar Rochester porque la vacante que había para alguien como ella, en el Distrito Escolar Central la Ciudad de Rochester, fue ocupado por otra persona por motivos ajenos al cargo en sí. Bien, el caso es que ella fue una pieza clave en el origen de RIA, hizo un trabajo previo de

investigación de cómo se estaba gestionando la escolarización de refugiados en otros lugares en el país, como Carolina del Norte. Además, la directora de la RIA tenía décadas de experiencia y capital político en el Distrito Escolar de la Ciudad, pese a no tener experiencia previa en el trabajo con refugiados. A pesar de haber cometido errores, ha conseguido sumar apoyos muy dispares, como los del Centro de Familias Católicas, que es la entidad encargada de realojar a los refugiados y de gestionar los trámites para su escolarización.

El hecho es que RIA ya va por su sexto año de funcionamiento y ha pasado a tener más de trescientos estudiantes. Claro que sólo se trata del 10% de aprendices de inglés como lengua extranjera en el RCSD. Así, aunque estoy totalmente a favor del trabajo escolar con refugiados en RIA, creo que tenemos una obligación moral y ética, una obligación también política de acoger a refugiados; pero en definitiva los refugiados son la población ESL que nos hace 'sentir bien'. Porque han llegado aquí, son inocentes, no son ilegales, no están cruzando la frontera, no han pasado por Río Grande, llegan y carecen de los recursos. Y asumen un contrato, lo que no deja de ser ofensivo, de modo que se comprometen a devolver el dinero que reciben al llegar, durante los primeros seis meses. Si comparamos esta situación con los estudiantes ESL de larga duración, o con los portorriqueños que en realidad son ciudadanos de los EEUU y que van y vuelven a Puerto Rico a toda hora, no reciben el apoyo que debieran porque, por una parte, su situación también es complicada. Pero también porque los refugiados, como los que acuden a RIA, han experimentado todo tipo de situaciones dramáticas, han tenido que huir de su país, han pasado por cosas horribles. Pero llegan aquí, y se muestran agradecidos, tienen tanta determinación, trabajan tan duro, están tan motivados, se comportan de forma que la gente se encuentra a gusto con ellos. Son buenos estudiantes. Si el profesor se ausenta un momento de clase siguen trabajando, bien, eso no pasa en la mayoría de escuelas. Así que los refugiados son angelitos, sin querer dar con esto ninguna connotación negativa al término, pero quiero decir con ello que en la práctica estamos tratándoles de forma distinta, les consideramos un tipo distinto de aprendices. En parte por cómo responden a nuestro esfuerzo por apoyarles, a nuestros esfuerzos bienintencionados. Y se permiten recompensarse y recompensarnos con buen rendimiento. En cuestión de dos años, algunos de esos estudiantes estarán superando las pruebas de nivel que pone el Estado para graduarse en la *High School*. Sobre todo los que tuvieron ya educación en su país, no los que vienen de Nepal, por ejemplo. Pero fíjate, después de un tiempo todo el mundo está encantado de hablar de los refugiados. Pero el 75% de los aprendices de inglés como lengua extranjera en este país son hispanos, portorriqueños,

dominicanos, mexicanos, de América Central. Han nacido en los EEUU, son lo que llamamos generación 1,5. Muchos están en Arizona, California, Nuevo México… que antes fue México, pero se lo arrebatamos. Esto da lugar a situaciones políticas complicadas y a tensiones culturales entre grupos; a mucha de esta gente se le prohibió durante décadas hablar español en la escuela, pero era su lengua materna. Lo que sabemos hoy, desde la pedagogía, es que hay que ofrecer apoyo escolar a los estudiantes en su propia lengua, no es algo que haya que erradicar. Pero durante generaciones les hemos dicho que hablaran como auténticos americanos, que aquí sólo se podía hablar inglés, ¿cierto? Y, sin embargo, los EEUU no tienen una lengua oficial, no la tienen.

Entrevistador: ¿Cómo? ¿Ni siquiera el inglés?

Dra. Curry: No, cero, nada [10]. Así que la gente dice, ‘eres americano, habla inglés’. Bien, deberían decir, ‘eh, tú, americano, habla Iroqués, o turco, o algo… porque todos esos son nuestros lenguajes “nativos”’.

Hay muchos malentendidos sobre este asunto y, la verdad, resulta confuso. La mitología, la ideología, está equivocada. Y a todo esto se unen las expresiones sobre cuánto nos beneficiamos al ayudar a otros, como en el caso de los refugiados. Claro que estas historias de buena conciencia te invitan a querer comprometerte, a entrar en contacto con familias refugiadas. No hay nada malo en ello, pero también podemos criticar este tipo de impulso de ayuda liberal, que en las distancias cortas nos hace sentir bien pero que dejan al margen las cuestiones estructurales. Y eso es lo que hace nuestro gobierno, y esto va a empeorar con Trump, ya que se va a frenar la llegada de refugiados. Y mientras, nuestro sistema educativo es tan malo proporcionando apoyo a los alumnos que necesitan aprender inglés, y la mayor parte del profesorado no tiene ni idea de cómo trabajar con alguien distinto.

Entrevistador: Hemos llegado así a tu área de trabajo principal, la enseñanza del inglés como segunda lengua y cómo mejorar la competencia del profesorado para hacerlo. Una cosa es el trabajo con los niños, pero ¿qué hay del trabajo con las familias, con las personas adultas que conviven con los niños? En alguna ocasión nos has explicado que son los niños quienes ayudan a sus familias cuando van al médico, o en la relación con las administraciones. ¿Qué sistema de apoyo tenéis para ayudar a las personas adultas a aprender inglés y para facilitar su integración?

Dra. Curry: No mucha. Ciertamente, están los esfuerzos de mucha gente que normalmente son muy bien intencionados pero están asentados en supuestos

erróneos, de modo que la gente termina sin saber bien qué tiene que hacer. De acuerdo, tenemos algunas clases de inglés para inmigrantes adultos. Algunas veces se ofertan por equipos de voluntarios, en las bibliotecas públicas. Pero los bibliotecarios no tienen idea de cómo enseñar inglés y los voluntarios tampoco tienen idea de cómo hacerlo. Con frecuencia, inmigrantes y refugiados vienen con una escasa educación de su país de origen y en ocasiones ni siquiera han concluido su alfabetización en su propia lengua, puede que incluso porque su lengua no tenga una forma escrita, puede que porque fueran obligados a abandonar la escuela, en fin, por todo tipo de razones. Así que les propones algo, como clases de inglés los sábados por la mañana. Y les repartes tareas, lenguaje formal para memorizar, les haces aprender palabras como patines de hielo o club de golf o algodón de azúcar. Y los alumnos se muestran agradecidos y son educados y no te dicen que, en realidad, lo que necesitan no es eso.

Por ejemplo, en el Centro de educación de personas adultas de Buffalo, y probablemente igual el de Rochester, usan lo que muchos de estos centros, pedagogías tradicionales que centran la enseñanza del inglés en la gramática… Mi tesis doctoral investigaba cómo una ciudad del Medio Oeste enseñaba un curriculum de inglés a adultos que poco tenía que ver con ellos, y esto es algo demasiado frecuente. Así que bien, digamos que un inmigrante o un refugiado viene con un diploma de bachillerato. Podrían ir al *Community College*[11] y allí tienen clases de inglés como segunda lengua, puede que incluso tengan gente que ni siquiera ha finalizado bachillerato. Resulta que la calidad no es muy buena, de modo que las personas adultas acaban aprendiendo de forma informal en sus propias redes sociales, lo que lleva a que mucha gente no pase del nivel que tiene porque en realidad no puede aprender suficiente inglés. Por otra parte, claro, has de tener en cuenta la realidad de la gente, que está trabajando a toda hora. Cuando estuve en Boston, enseñaba a personas adultas y había una lista de espera de tres años para recibir clases de inglés, y es una situación que no ha variado mucho desde entonces, y es por el estilo en todas partes porque, ¿quién está dispuesto a financiar estas clases? O lo financia el estado, o se sostiene sobre el voluntariado, pero este no está formado adecuadamente. La situación de un inmigrante no es como la nuestra cuando vamos a otro país a aprender el idioma, y lo practicamos a toda hora, y leemos la prensa, y cursamos algunas clases, vivimos con una familia nativa, vamos allí con una buena formación de nuestro país de origen,… Los inmigrantes no tienen la oportunidad de realizar un curso de inmersión en el mejor de los sentidos. En su mayor parte, están aquí con sus familias y con gente de su propio país, en un barrio y con una red social que habla su misma lengua, apenas

tienen ocasión de interactuar con hablantes nativos en inglés, de hablar en inglés siquiera. Y las clases que se les ofrecen son de un nivel muy superficial y no muy eficientes en términos pedagógicos. Es difícil aprender bien la lengua sin esta situación de inmersión, a no ser que disfrutes de una condición de privilegio a la que muy poca gente puede aspirar.

Si pienso en mi propia experiencia reciente en Chile, me hace también cuestionarme mi capacidad de hablar español. Por una parte, la variedad chilena, nueva para mí. Además, estaba viviendo sola, todo el tiempo navegando por Internet, hablando en inglés con gente conocida por el ordenador, viendo mis propias series de televisión por cable en inglés, respondiendo al correo electrónico y, además, trabajando en un departamento universitario de Lengua Inglesa. Así que casi no necesitaba usar mi español ni siquiera en la universidad. Sólo si me lo proponía podía pedir a los amigos hablar en español pero, si no, se escapan las oportunidades. Y con el lenguaje, todo lo que sabes lo mantienes si lo usas y lo empleas.

Pero sí, en cualquier caso, creo que este país y este Estado y su sistema escolar están empezando a reconocer que en torno a un 10% del alumnado necesita aprender inglés como segunda lengua. Considerando que, además, ese porcentaje no está igualmente distribuido, y es un 10% en Rochester pero mucho más alto en Boston, New York, Los Ángeles o San Francisco. Mientras que en Nebraska o Wisconsin es un porcentaje mucho más bajo. En cualquier caso, son porcentajes que sólo pueden ir en aumento, no van a descender. El Estado de Nueva York aprobó hace un año normativa para conseguir que las escuelas mejoren su atención a la enseñanza del inglés como segunda lengua. Eso ha llevado a que nuestro programa de formación del profesorado fuerce a todo el profesorado a cursar al menos una asignatura sobre el inglés como segunda lengua. Entonces han de saber cómo enseñar su asignatura, pero además tienen un curso extra básicamente para que entiendan que si quieren que sus alumnos aprendan su asignatura el contenido les tiene que ser comunicado de forma efectiva, algo que incluye el lenguaje. Confiamos en que dentro de unos años haya profesorado más familiarizado con estos asuntos. Pero no debemos engañarnos, incluso alguien que quiere especializarse en la enseñanza del inglés como segunda lengua no necesitan estudiar más que doce créditos de otra lengua extranjera, cuatro semestres a lo sumo. No necesitan ser solventes en otra lengua, no precisan haber tenido experiencia de vivir en otra cultura, no tienen por qué entender la experiencia de sus alumnos, ni tampoco tener una formación lingüística sólida. Así que hacemos lo

que podemos.

Entrevistador: Has repasado la situación del aprendizaje del inglés como segunda lengua, que es una de las claves para la integración de la gente en el sistema, en la sociedad. ¿Cuáles consideras que son las principales tendencias en este terreno en los últimos 30 años en este país?

Dra. Curry: Pienso que en el terreno escolar la principal fortaleza radica en el cambio de una enseñanza del lenguaje centrada en la gramática a otra centrada en enseñar el lenguaje a la vez que se transmite el contenido relevante de las asignaturas, lo que llamamos la Enseñanza de la Lengua Basada en el Contenido (CBLI en sus siglas en inglés), que viene a sostenerse sobre el principio de que los alumnos de inglés como segunda lengua no pueden esperar. Claro, de cinco a siete años para conseguir un dominio equivalente del inglés académico de sus iguales en el mismo curso, es algo que no va a suceder nunca, porque en ese tiempo sus iguales también van mejorando su conocimiento de la lengua. Sin embargo, la versión tradicional consistía en ponerles un par de años en clases de inglés como segunda lengua antes de pasarles al grupo correspondiente de edad, pero durante todo ese tiempo dejaban de aprender el contenido relevante, y a no ser que fueran muy pequeños eso se añadía a la pérdida de adquisición de contenidos que ya traían. Así que pienso que el desplazamiento hacia la CBLI, que todavía tiene mucho recorrido, está bien. También están estas nuevas normas del Estado de Nueva York que fuerza a todo el profesorado a entender el reto que supone para el alumnado que no habla inglés estar en clase, y cómo ayudarles a entender y a aprender el contenido de cada una de las asignaturas. En un mundo ideal, veríamos cosas maravillosas, aunque lo que probablemente sucederá será que los distritos ricos conseguirán trabajar mejor este área que los distritos más desfavorecidos, como decíamos al principio de esta conversación.

Entrevistador: Gracias. Hemos pasado a hablar ya del profesorado, de su formación, ¿cuál es su compromiso, su reconocimiento social, las luchas a las que debe hacer frente,…?

Dra. Curry: En este sentido, en los últimos 60 o 65 años ha cambiado poco la situación: el profesorado de primaria es predominantemente femenino, mujeres de clase media o media baja. En muchos casos, no tienen muchas más opciones de carrera. No son las mejores estudiantes, pero sí son buenas chicas, normalmente mujeres porque responden al modelo de educadora-cuidadora. Cuando pasamos a la educación secundaria, nos encontramos ya con más hombres, porque ahí es

donde entran en juego las distintas disciplinas y hay más variedad y probablemente más calidad. En el caso de la enseñanza del inglés como segunda lengua, por ejemplo, se une un componente de atracción porque te permite mostrar un mayor compromiso político, implicarte también de forma más activa. Desgraciadamente, la maquinaria de la educación en la escuela se convierte en un reto para los estudiantes que desean mantener ese tipo de línea crítica, de defensa y acción política, porque pasados tres años puedes conseguir funcionarizarte en este Estado. Y eso significa un puesto permanente, así que los tres primeros años tienes muchos incentivos para estarte tranquilo, no cuestionar las cosas, dejarte llevar por el sistema. Lo que sabemos de la funcionarización en cualquier nivel es que una vez que empiezas a funcionar de determinada manera, tal y como el sistema te invita a hacerlo, más complicado resulta poder cambiar más tarde. No es una verdad absoluta, por supuesto, hay profesores que cuando consiguen funcionarizarse se sienten libres para afrontar las cosas. Los ámbitos de la educación especial, de la enseñanza del inglés como segunda lengua, al ser áreas marginales, al considerarse áreas de apoyo, de servicio, ni siquiera tienen la consideración de disciplinas académicas propiamente, y eso les permite más margen de maniobra. Es interesante que los profesores del Estado de Nueva York se acreditan para todo en el K-12 [12], pero no tienen una especialización en primaria o secundaria. Esto representa una ideología en la que esto parece no importar, su función es acudir en ayuda de los alumnos para que aprendan la lengua y en ninguna manera se entiende que eso sea algo más que saber gramática. En realidad, el profesorado en esta sociedad no está muy valorado, no tiene apenas autonomía, cada vez es mayor el control por medio de las pruebas externas estandarizadas, incluso cuando no se les evalúa directamente en función del rendimiento de sus estudiantes. Algo que tampoco sería tan negativo, ya que si tus alumnos no son capaces de superar una prueba en la asignatura que les has enseñado, puede que no lo estés haciendo tan bien y no tuvieras que estar enseñándoles ese conocimiento, que es valioso y por eso estás tú ahí; al menos en la medida en que la prueba sea válida, claro está. Algo de lo que tampoco estamos seguros.

Recuerdo cuando Massachusetts introdujo las pruebas de evaluación del profesorado hace unos 20 años, y una parte considerable del profesorado no fue capaz de superar las pruebas de sus propias áreas de conocimiento. Y eso en Massachussets, un Estado bien educado.

Dra. Curry: Así es, y resultó ser una sorpresa para mucha gente. Parte de esto tiene que ver con el diseño de la formación del profesorado, con los programas de

certificación de profesorado en los estudios de Grado, en los que los alumnos se gradúan en educación junto a un área de conocimiento: Si tu título es en educación, no tienes más de la mitad del plan de estudios dedicado al área de conocimiento, te falta profundizar en el conocimiento que vas a impartir. Siempre he estado a favor de un sistema de formación del profesorado de máster, no de grado, como el que tenemos en la *Warner School of Education*, al que se acude después de haberse graduado en un área de conocimiento. Creo que así se forma mejor al profesorado. Claro que también la formación depende de la calidad de la formación de grado, que en muchos casos es excelente pero en otros deja que desear, y no debemos dejar de ser rigurosos en nuestras exigencias, porque van a dedicarse a la enseñanza. Desde luego, en lo que se refiere al alumnado de inglés como segunda lengua, estos chicos no tienen tiempo para esperar, no se les puede hacer perder el tiempo, hay que enseñarles desde el minuto uno, puedes ser con ellos todo lo amable que quieras, pero no les puedes hacer perder el tiempo. Estos alumnos no pueden esperar.

Entrevistador: Creo que podemos dar ya por zanjada esta conversación, a no ser que quieras añadir alguna otra cuestión, muchas gracias.

Dra. Curry: Sí, quizá quisiera acabar haciendo mención a un asunto que me parece relevante, del que me doy cuenta cada vez que hago trabajo más allá de nuestras fronteras, y es el aislacionismo intrínseco tan arraigado en este país. Incluso sin que sea una directriz política abiertamente definida (aunque puede que lo sea con Trump), nos caracterizamos por un aislacionismo cultural en un sentido global: Aunque somos un país internamente diverso, especialmente en contraste con otros países, esto no se ha traducido en una cosmovisión, no es un valor que aprecien muchos americanos, ni siquiera quienes gozan de buena educación. Las clases altas y medias altas que han viajado y conocen gente en otros países y que han estudiado idiomas, no pasan de ser el 10% de nuestro país, a lo sumo. Es el 10% que controla los medios de comunicación, la universidad, el gobierno a escala nacional. Pero no es la gente corriente, que apenas llega a la *High School* aunque luego tengan buenos puestos de trabajo. Esta gente tiene un conocimiento muy limitado del mundo, y lo que le llega por las noticias está muy mediatizado. Gente que no se esfuerza en entender a quienes tienen un acento distinto al suyo. Y esto es algo que también les sucede a los estudiantes de magisterio, que se preguntan cómo puedo entender a tanta gente, y es porque tengo la intención de hacerlo, me esfuerzo por comprender lo que me están diciendo, también porque me he acostumbrado a oír hablar inglés en distintas variedades, pero sobre todo porque

deseo comunicarme, deseo entrar en contacto con el otro. Tú has de saber expresarte, pero yo deseo escucharte, asumo que estás diciendo algo que tiene un sentido, y para eso deben servirnos las palabras, para llegar a comprenderlo. Y eso supone esfuerzo y energía, y no siempre la tienes, pero has de desearla. Desgraciadamente, pienso que con Trump vamos a volvernos todavía más aislados, vamos a cerrar las fronteras todo lo posible y vamos a desconectarnos del panorama global. Y no de una manera que resultaría útil, dejando a un lado nuestro intervencionismo militar. Veamos qué pasa dentro de cuatro años, a ver si sigue por aquí.

Notas

[1] La industria fotográfica, que tuvo su sede en Rochester desde su fundación.

[2] Ley educativa puesta en marcha por George W. Bush para hacer frente al fracaso escolar.

[3] Escuelas de gestión privada y financiación pública, escuelas que han sido privatizadas.

[4] Autor de numerosas obras que dieron pie al mito del norteamericano medio, capaz de hacerse a sí mismo.

[5] Ley aprobada en 1944 para facilitar la reinserción en la sociedad de los veteranos de la II Guerra Mundial.

[6] Periodista y premio Pulitzer, autor de la conocida obra *Common Ground*, sobre las relaciones raciales en Boston, Massachusets, y el papel del transporte escolar.

[7] Comisión de Naciones Unidas para la población refugiada o solicitante de asilo.

[8] Escuela recién creada en el Distrito Escolar de la Ciudad de Rochester, específicamente para refugiados, con el propósito de permitirles en un plazo no superior a dos cursos incorporarse a las escuelas ordinarias.

[9] Ciudad de la que fue alcalde Bernie Sanders, y posteriormente gobernador del Estado de Vermont.

[10] En español en la entrevista original.

[11] Community College son centros universitarios en los que se pueden cursar los dos primeros años del Grado, pero no obtener una titulación universitaria.

[12] K-12 es el sistema educativo estadounidense, que abarca tanto la educación primaria como la secundaria en sus distintos niveles.

Discurso Paulo Freire

Magnífico Reitor prof. Dr Gustavo Villapalos,
Excelentíssimo sr prof. Dr Anastasio Martinez,
DD. Decano da Faculdade de Educação
Excelentíssimo sr prof. Dr Antonio Monclus
Prof Juan Manuel Alvarez Director del D. de Didáctica
Senhores prof. Senhoras prof.
Minhas amigas e meus amigos estudantes desta universidade
Senhoras e Senhores

Vem sendo sempre para mim um momento importante, cheio de emoção e de alegria, mas também de responsabilidade, o em que recebo homenagens como esta, de Universidades estrangeiras e brasileiras. Homenagens que me fazem, de um lado, pensar no que elas têm ou representam de reconhecimento ou de apoio a algumas das minhas ações ou reflexões no campo da Pedagogia, ao longo de minha vida, de outro, no que elas significam de desafio a que eu continue fiel a meus sonhos, mas também ao esforço de torná-los possíveis. Entendo também que homenagens como esta trazem em si um recado fundamental aos homenageados. Um apelo aos homenageados. É como se elas lhes dissessem: “Valeu um pouco o que vocês fizeram. Mas não basta. Não parem onde estão. As homenagens, enquanto festas públicas que se lhes fazem, pretendem igualmente cobrar de vocês que continuem vivos, que não se deixem imobilizar no que já fizeram”. Por isso é que jamais me envolvo nelas como se elas fossem uma canção de louvor a meus feitos. Daí que me pergunte se, sobretudo, estarei à altura delas. Creio que a primeira condição para que me ponha à altura da homenagem que a Universidade de Madrid me presta ao fazer-me um dos seus doutores “honoris causa”, é guardar viva, dentro de mim, não como um adorno, mas como razão de ser de minha própria presença no mundo, o sentido e a força da esperança, sem a qual não há sonho possível nem tampouco utopia. A esperança, que não se vive na pura espera, mas na espera em que se atua e se produz conhecimento, é um ingrediente indispensável à existência, algo maior que a vida mesma. Não há existência humana, portanto história, sem esperança. O que há, na história, são momentos de desesperação que não se tornam, contudo, suficientes para apagar da história a esperança enquanto uma de suas conotações. A esperança faz parte da natureza do ser da existência e da história. Por isso mesmo é que privar homens e mulheres, classes sociais, nações do direito de experimentar-se esperançosamente no mundo e do dever de lutar por esse direito é em si uma ofensa, um crime, um desrespeito

não apenas aos a quem se nega esse direito mas à vida, à existência mesma.

Os homens e as mulheres somos seres históricos precisamente porque mais, muito mais do que simplesmente ao mundo nos adaptamos, nos tornamos capazes, na própria história, de fazê-la e, assim, nos refazermos. E não é possível fazer história e nela nos refazermos sem sonho e sem utopia. Sem sonho e sem utopia o que uma geração chegada ao mundo teria a fazer seria simplesmente se ajustar ao que encontrasse feito pela anterior. Se, por um lado, não é possível à geração que chega prescindir do que encontra feito, se anularia e terminaria por imobilizar a história se, de outro, servindo-se do encontrado não buscasse ir mais além do que achou. Não há, porém, ir mais além sem sonho nem utopia na existência humana porque, entre nós, mulheres e homens, "ir mais além" não se encontra determinado por nossa espécie. Somos históricos e temos historicidade. Por isso, *não somos, estamos sendo.*

Sem sonho e sem utopia, as únicas possíveis mudanças que a geração recém-chegada ao mundo imprimiria aos achados das anteriores seriam devidas ao que "sobrasse" do processo mesmo de adaptar-se ao encontrado. A negação do sonho e da utopia, a defesa da morte da história e das ideologias que alguns discursos "modernizantes" apregoam, significam a reedição, com roupagem diferente, da compreensão mecanicista da história, que negando nela o papel fundamental da subjetividade, terminou por negar a liberdade humana.

Negando e rechaçando a compreensão mecanicista da história, a entendemos como um tempo espaço de possibilidades e não de determinismo. A história não é um *dado* nem um *pré-dado* a que nos acomodemos tão melhor quanto possamos. Pelo contrário, é um *dando-se* em que, como sujeitos, reconhecendo-nos como objetos condicionados, nos tornamos capazes de nos inscrever num permanente processo de libertação.

Não tenho dúvida de que a pós-modernidade, recusando as posturas sectárias, demasiado certas de suas certezas, não importa de que posição político-ideológica, de direita ou de esquerda, reacionárias ambas, se abre hoje para outra atitude. A pós-modernidade, como a entendo, se caracteriza por não se achar muito certa de suas certezas sem que isto signifique resvalar para um cinismo ou um indiferentismo descomprometido. Recusar o estar demasiado certo das certezas não significa, 1º: negar as certezas que tenhamos, mas estar abertos a superá-las; 2º respeitar as certezas dos outros, somente como se faz possível o diálogo em torno dos sonhos diferentes.

A modernidade, exagerada na defesa de suas certezas, a que a chamada rigorosidade científica deu grande contribuição, vem sendo hoje abalada, felizmente. A postura científica e rigorosa hoje, na pós-modernidade, é exatamente a que nega a absolutização do conhecimento e reconhece sua historicidade. A ciência não é um “a priori” da história, os achados dos cientistas são históricos e têm, por isso mesmo, historicidade. O conhecimento não é. Está sendo.

Estas considerações falam de como venho, cada vez mais, pensando e atuando como educador, como político, enquanto educador e também enquanto gente.

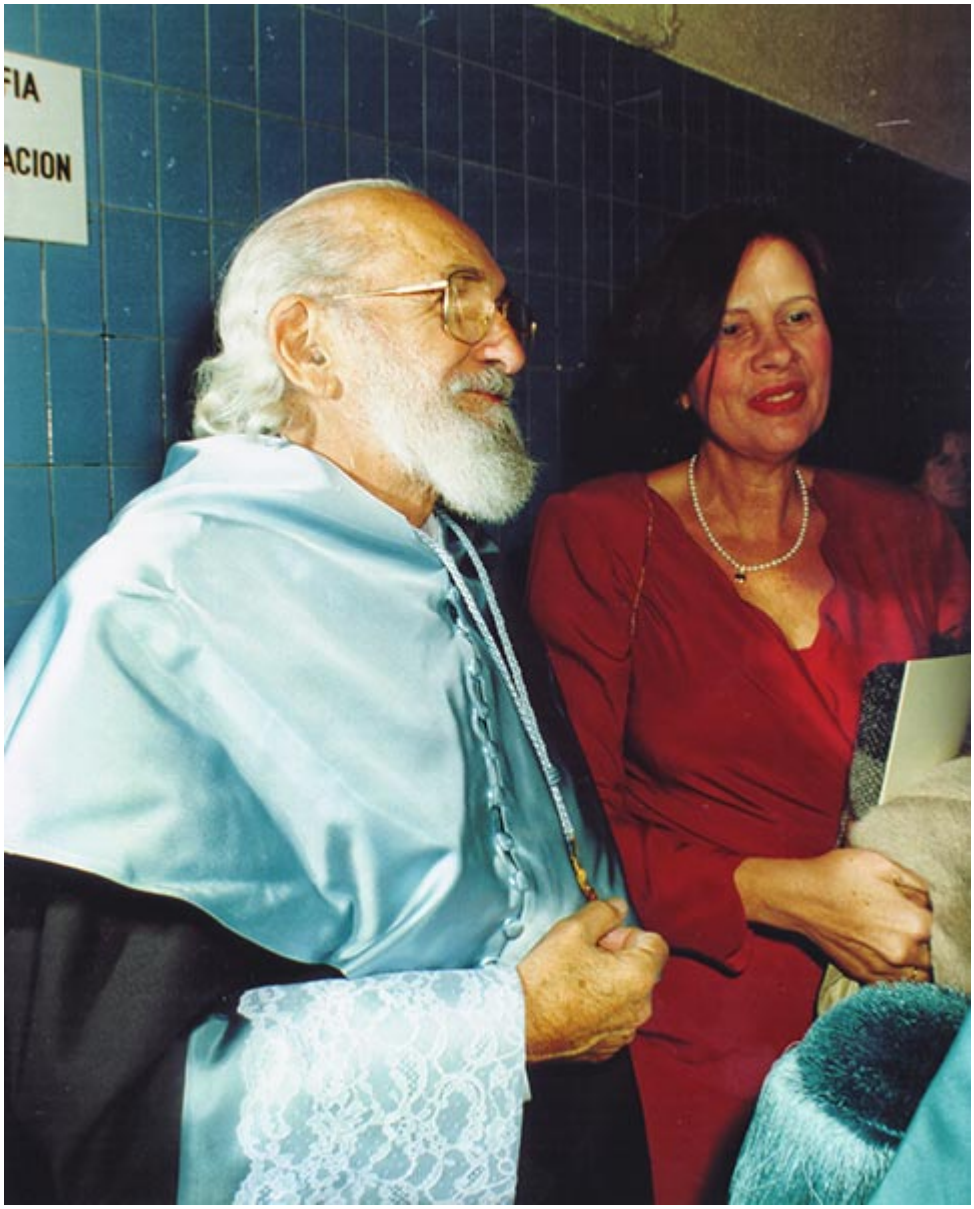
Não posso compreender-me como nenhuma destas dimensões da totalidade de meu estar sendo no mundo fora ou sequer longe da luta legítima e possível, por um mundo menos malvado, menos injusto, menos racista, menos machista, por um mundo mais decente, mais autenticamente democrático em que seja menos difícil amar e conhecer.

Madrid, 16 de dezembro, 1991

Paulo Freire

Ao ser lido, este texto foi comentado e ampliado pelo autor.

P. F.


FIA
ACION



Discurso de Paulo Freire (español)

Magnífico Rector prof. Dr Gustavo Villapalos,
Excelentísimo sr prof. Dr Anastacio Martinez,
DD. Decano de la Facultad de Educación
Excelentísimo sr prof. Dr Antonio Monclus
Prof Juan Manuel Alvares Director del D. de Didáctica
Señores prof. Señoras prof.
Amigas y amigos estudiantes de esta universidad
Señoras e Señores

Es siempre un momento importante, lleno de emoción y de alegría, pero también de responsabilidad, aquel en que recibo un homenaje como este, por parte de Universidades extranjeras y brasileñas. Homenajes que, de un lado, me hacen pensar en lo que éstas tienen o representan a nivel de reconocimiento o de apoyo a algunas de mis acciones o reflexiones en el campo de la Pedagogía, a lo largo de mi vida, por el otro, en lo que éstas significan a nivel de desafío a que yo siga fiel a mis sueños, pero también al esfuerzo que los vuelva posibles. Entiendo también que homenajes como este traen en sí un recado fundamental a los homenajeados. Un apelo a los homenajeados. Es como si le dijeran: “Un poco valió lo que hiciste. Pero no es suficiente. No te pares allí. Los homenajes, en cuanto fiestas públicas les hacen, pretenden también de ti que continúes vivo, que no nos dejemos inmovilizar en lo que ya hicimos”. Por esto que jamás me envuelvo en ellos como si fueran una canción de alabanza a mis hechos. De allí que me pregunte si, sobretodo, estaré a sus alturas. Creo que la primera condición para que me pueda poner a la altura del homenaje que me presta la Universidad de Madrid, haciéndome uno de sus doctores “honoris causas”, es guardar viva, en mis adentros, y no como adorno, sino como razón de ser de mi presencia en el mundo, el sentido de la fuerza de la esperanza, sin la cual no hay sueño posible ni tampoco utopía. La esperanza, que no se vive en la mera espera, sino en la espera en la que se actúa y se produce conocimiento, es un ingrediente indispensable a la existencia, algo mayor que la vida misma. No hay existencia humana, por tanto historia, sin esperanza. Lo que hay, en la historia, son momentos de desesperación que no se vuelven, a pesar de todo, suficientes para apagar en la historia la esperanza como una de sus connotaciones. La esperanza es parte de la naturaleza del ser de la existencia y de la historia. Por eso mismo, privar a hombres y mujeres, clases sociales, naciones del derecho de experimentarse con esperanza en el mundo y del deber de luchar por este derecho es en sí una ofensa, un crimen, una falta de respeto no sólo a quienes

se le niega este derecho sino a la vida, a la existencia misma.

Los hombres y las mujeres somos seres históricos precisamente en la medida de que más, mucho más del simple hecho que nos adaptamos al mundo, nos volvemos capaces, en la propia historia, de hacerla y, así, de rehacernos. Y no es posible hacer historia, y en ella rehacernos, sin sueño y sin utopía. Sin sueño y sin utopía lo que una generación recién llegada al mundo tendría que hacer sería simplemente ajustarse a lo que encontrara hecho por la anterior. Si, por un lado, no es posible para la generación que llega prescindir de lo que se encuentra hecho, se anularía y terminaría por inmovilizar la historia si, del otro, sirviéndose de lo que encontrara hecho no buscase ir más allá de lo que encontró. Sin embargo, no hay ir más allá sin sueño ni utopía en la existencia humana porque, entre nosotros, hombres y mujeres, "ir más allá" no se encuentra determinado en nuestra especie. Somos históricos y tenemos historicidad. Por esto, no ***somos, estamos siendo***.

Sin sueño y sin utopía, los únicos cambios posibles de la generación recién llegada al mundo imprimiría al legado de las anteriores serían relacionados con las "sobras" del mismo proceso de adaptación a lo que habría encontrado. La negación del sueño y de la utopía, la defensa de la muerte de la historia y de las ideologías que pregonan algunos discursos 'modernizadores', significan la re-edición, con un disfraz diferente, de la comprensión mecanicistica de la historia, que negando en ella el papel fundamental de la subjetividad, termina por negar la libertad humana.

Negando y rechazando la comprensión mecanicistica de la historia, la entendemos como un tiempo-espacio de posibilidades y no de determinismo. La historia no es un *dado* ni un *pre-dado* a lo que acomodarnos cuanto mejor podamos. Al contrario, es un *dándose* en el que, como sujetos, reconociéndonos como objetos condicionados, nos volvemos capaces de inscribirnos en un proceso permanente de liberación.

No tengo dudas de que la posmodernidad, recusando posturas sectarias, demasiado ciertas de sus certezas, no importa de que posición político-ideológica, de derechas o de izquierdas, se abre hoy a otra actitud. La posmodernidad, como la entiendo, se caracteriza por no estar muy cierta de sus certezas sin que esto signifique resbalar en el cinismo o en la indiferencia de-comprometida. Recusar o estar demasiado cierto de las certezas no significa: 1°: negar las certezas que tengamos, sino estar abiertos a superarlas; 2°: respetar las certezas de otros, es la única manera de hacer posible el diálogo alrededor de los sueños diferentes.

La modernidad, exagerada en la defensa de sus certezas, a la que la llamada rigurosidad científica dio una gran aportación, está siendo hoy, felizmente, alterada. La postura científica y rigurosa hoy, en la posmodernidad, es exactamente la que niega la absolutización del conocimiento y reconoce su historicidad. La ciencia no es un 'a priori' de la historia, los hallazgos de los científicos son históricos y tienen, por éso mismo, historicidad. El conocimiento no es. Está siendo. Estas consideraciones hablan de como estoy, cada vez más, pensando y actuando como educador, como político, en cuanto educador y también en cuanto persona.

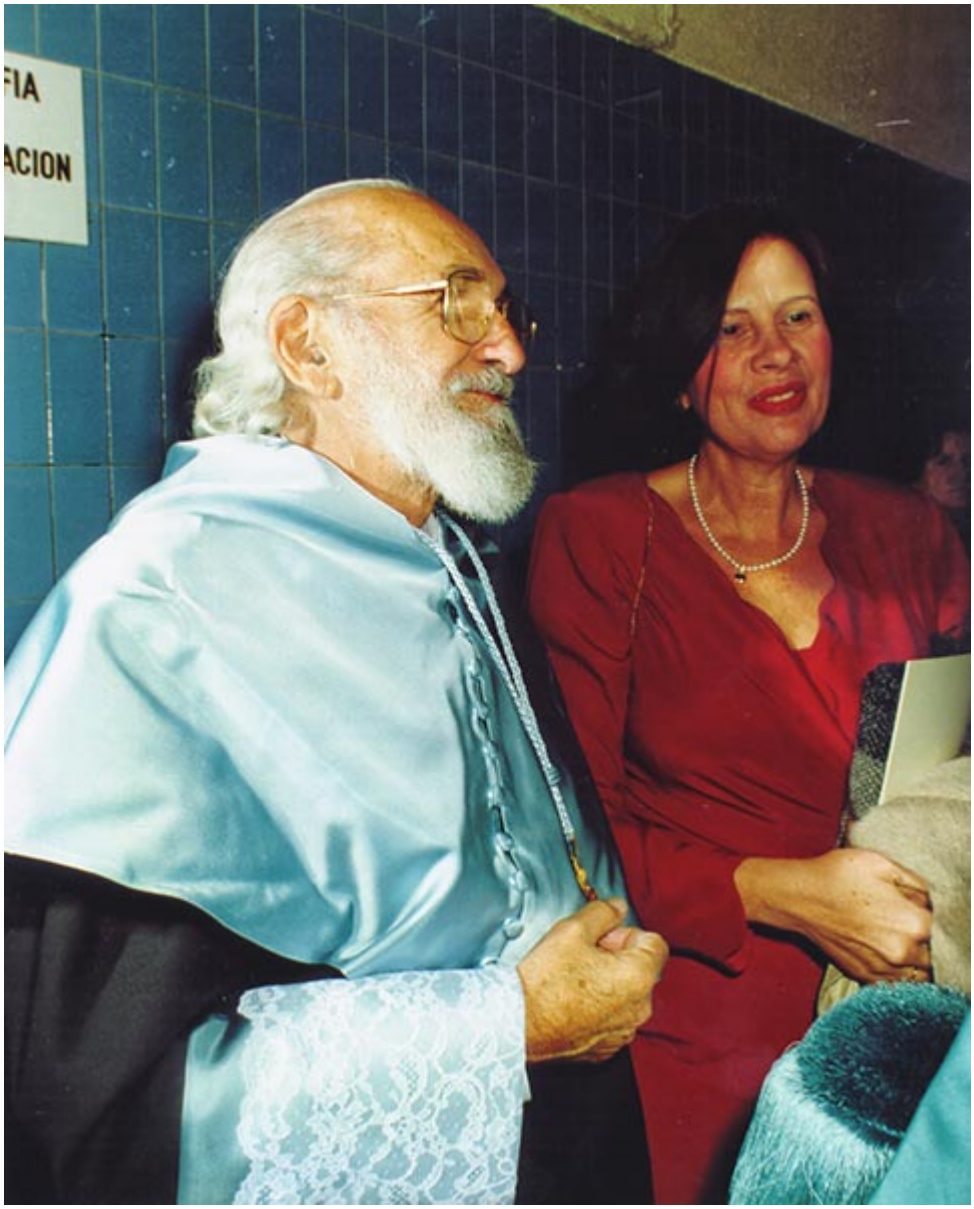
No puedo comprenderme con ninguna de estas dimensiones de mi estar siendo en el mundo fuera, o ni siquiera lejos, de la lucha legítima y posible, por un mundo menos malvado, menos injusto, menos racista, menos machista, por un mundo más decente, más auténticamente democrático en que sea menos difícil amar y conocer.

Madrid, 16 de diciembre, 1991

Paulo Freire

Al ser leído, este texto fue comentado y ampliado por el autor.

P.F.


FIA
ACION


CURT NOV / 88

A Paulo Freire pensando en la Nicaragua libre

Sebas Parra, maig 1997

De Recife nos llegó una brisita
platicando suave de educación…

Por aquel tiempo soñábamos mundos nuevos.
Sures existiendo en libertad y nortes justos.
Maíz sabroso, cuajada y gallopinto suficiente.
Leche para los tiernos y algún oloroso banano.
Frescos de mango y café caliente para todos…
Soñábamos maestros raíces fieles del pueblo
y chavalos recitando la memoria del tiempo
en lindas escuelitas pintadas de rojo y negro.
Soñábamos centros de s con su farmacia,
capacitación sanitaria en cada cuadra y lugar
y en cada verde y lejano rincón de la montaña.
Soñábamos cooperativas creando y socializando
los granos básicos, los quehaceres y el futuro
y mejorando la producción y la esperanza.
Soñábamos sures insumisos de hombres nuevos
que amasen siempre con pasión y con respeto
regalando ternura a la mujer de sus sueños.
Soñábamos un mañana sin comercio injusto,
sin deudas eternas, sin explotados ni oprimidos.
Un mundo donde la solidaridad vistiese de fiesta
a las gentes y convidase a sonreír al firmamento.

En eso andábamos nosotros
cuando cálida y sin apenas anunciarse
de Recife nos llegó una brisita
platicando suave de educación…

¿Qué cosa es la educación hermana? Preguntamos…
Y la brisita, con trazo firme, escribió en el pizarrón:

La educación es una herramienta
para practicar la libertad,

para cultivar la esperanza,
para desocultar la realidad
para leer el mundo y la vida,
para recuperar la Palabra,
para hacernos personas críticas
y transformar la sociedad.

La educación –siguió anunciando-
es concientización y amor,
es acción y reflexión,
es autonomía y creación,
es diálogo y liberación.
Como bien dicen ustedes
los nicas de corazón:
¡EDUCACIÓN ES REVOLUCIÓN!

De Recife nos llegó una brisita
platicando suave de educación…

De Recife nos llegó una brisita triste,
tristísima, con su definitivo adiós…

Nota del autor .- Con el fin de facilitar la comprensión del texto comentamos algunas palabras propias del español de Nicaragua o no aceptadas por la RAE (chavalo, nica, desocultar)

brisita : diminutivo de brisa. En castellano brisa es un “viento suave”, pero en Nicaragua es una “llovizna ligera y dispersa”, y así se dice “brisar” para significar “lloviznar de forma inconsistente”…

gallopinto : comida popular hecha con sobrantes de arroz y frijoles que se revuelven y refríen. [Observación: este plato que se acompaña con queso y tortilla de maíz, se sirve generalmente en la cena y desayuno]

tierno : m. y f. 1. Niño de pocos meses

chavalo, la : m. y f. 1. Niño o adolescente

fresco : m. 1. Bebida fría [popularmente agua muy fría mezclada con el jugo de una fruta depositada en una bolsa de plástico que se muerde practicando un

pequeño orificio a la hora de beber: *fresco de guayaba con tamarindo*]

nica : m/f. 1. Apócope de nicaragüense. 2. Apodo afectuoso que los centroamericanos dan a los nicaragüenses.

desocultar : la encontramos en muchas versiones de la obra en español de Paulo Freire, especialmente cuando habla de « desocultar » la realidad, de iluminarla, como uno de los principales objetivos de la educación liberadora. « Desocultar » quiere decir también para él retirar las máscaras, las falsas apariencias, a veces revestidas de ideología, a veces pintadas para mantener estereotipos y prejuicios…



A Paulo Freire pensant en la Nicaragua lliure

Sebas Parra, maig 1997

Traducción: Carme Ylla

De Recife ens arribà una *brisita*
enraonant calmosa d'educació…

Per aquell temps somiàvem mons nous.

Suds existint en llibertat i nords justos.

Panís saborós, quallada i *gallopinto* suficient.
Llet per als infants i alguna olorosa banana .
Frescos de mango i cafè calent per a tothom…
Somiàvem mestres arrels fidels del poble
i mainada recitant la memòria del temps
en boniques escoles pintades de vermell i negre.
Somiàvem centres de salut amb la seva farmàcia,
capacitació sanitària a cada cantonada i lloc
i a cada verd i llunyà racó de la muntanya.
Somiàvem cooperatives creant i socialitzant
els grans bàsics, les feines i el futur
i millorant la producció i l'esperança.

Somiàvem suds insubmisos d'homes nous
que estimessin sempre amb passió i amb respecte
regalant tendresa a la dona dels seus somnis.
Somiàvem un matí sense comerç injust,
sense deutes eterns, sense explotats ni oprimits.
Un món on la solidaritat vestís de festa
la gent i convidés a somriure al firmament.

A això ens dedicàvem
quan càlida i sense a penes anunciar-se
de Recife ens arribà una *brisita*
enraonant calmosa d'educació…

Què és això de l'educació germana? Preguntàrem…
I la *brisita*, amb traç ferm, escrigué a la pissarra:

L'educació és una eina
per practicar la llibertat,
per cultivar l'esperança,
per desocultar la realitat
per llegir el món i la vida,
per recuperar la Paraula,
per fer-nos persones crítiques
i transformar la societat.

L'educació —continuà anunciant—
és conscienciació i amor,
és acció i reflexió,
és autonomia i creació,
és diàleg i alliberació.
Com bé dieu vosaltres
els *nicas* de cor:
EDUCACIÓ ÉS REVOLUCIÓ!

De Recife ens arribà una *brisita*
enraonant calmosa d'educació…

De Recife ens arribà una *brisita* trista,
tristíssima, amb el seu definitiu adeu.

Nota de l’autor .- Per tal de facilitar la comprensió del text comentem algunes paraules pròpies de l’espanyol de Nicaragua:

brisita : diminutiu de brisa. En català brisa es un “vent” però en Nicaragua es un “plugim” i, així, diuen “brisar” per significar “plovisquejar”...

gallopinto : plat popular fet amb sobrants d’arròs i fesols o mongetes negres que es barregen i refregeixen. [Observació: aquest plat que s’acompanya amb formatge i *tortilla* de blat de moro, es serveix generalment en el sopar i l’esmorzar]

fresco : m. 1. Beguda freda [popularment aigua molt freda mesclada amb el suc d’una fruita dipositada en una borsa de plàstic que es mossega practicant un petit orifici a l’hora de beure : *fresco de guayaba con tamarindo*]

nica : m/f. 1. Apòcope de nicaragüenc. 2. Sobrenom afectuós que els centreamericans donen als nicaragüencs.



Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2017-vol-23/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual