# Rizoma freireano

Vol. 38 · 2025

## Rizoma freireano 38. Construção sociocultural da realidade, decolonialidade e educação permanente

## Rizoma freireano 38. Construcción sociocultural de la realidad, decolonialidad y educación permanente

## Rhizome freirean 38. Sociocultural construction of reality, decoloniality and lifelong education

Editoras: Analía Leíte Méndez, Universidad de Málaga · María Alejandra Barbar, Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2025-vol-38/

# Sumario

EDITORIAL

Construcción socio-cultural de la realidad, decolonialidad y educación permanente
Analía Leíte Méndez, María Alejandra Barbar, José Ignacio Rivas Flores

ARTÍCULOS

“Una palabra callada, ahogada por el mundo”.
María Alejandra Barbar, Analía Leíte Méndez

Paulo Freire e Albert Memmi: diálogos em torno dos fundamentos e superação da questão colonial e da opressão
Alessandro de Melo, Ana Claudia Marochi

Paulo Freire y Albert Memmi: diálogos en torno a los fundamentos y la superación de la cuestión colonial y la opresión
Alessandro de Melo, Ana Claudia Marochi

Pedagogías descoloniales y la perspectiva interseccional crítica: reflexiones contemporáneas sobre el pensamiento freireano y la refundamentación de la corriente educación popular
Jessica Visotsky Hasrun, José Reyes Serna

Pédagogies décoloniales et perspective intersectionnelle critique : réflexions contemporaines sur la pensée freiréenne et la refondation du courant d’éducation populaire
Jessica Visotsky Hasrun, José Reyes Serna

Educación para las paces, en la perspectiva de Paulo Freire
Rodiel Rodríguez Díaz, Mario Hernán López Becerra

POEMA

Historia de guerra
Naiara Jiménez Salazar

DOCUMENTAL

PROYECT ARTÍSTICO BOA MISTURA

Breves notas biográficas autoras y autores
rhizome freirean

RESEÑAS

# Cinco ejercicios de pensamiento educativo. Gómez Ramos, Daniel/umaeditorial. Colección Innovación Educativa. (Ed. Lit.) (2023)

Analía Leíte Méndez

# Construcción socio-cultural de la realidad, decolonialidad y educación permanente

**Analía Leíte Méndez**, Universidad de Málaga;

**María Alejandra Barbar**, Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina;

**José Ignacio Rivas Flores**, Universidad de Málaga

## Introducción

Hablar de decolonialidad, en pleno siglo XXI, es colocarse en el lado de la historia de los “condenados de la tierra”, como declaraba Fanon en 1961; por tanto, de quiénes creemos que es necesario un cambio de rumbo en la historia a favor de la vida, la democracia, la emancipación y la inclusión de todas y todos. Siglos centrados en el modelo productivo – económico (Naredo, 2022) centrado en el desarrollo y la explotación de la naturaleza, los territorios y los seres humanos, nos sitúan en un escenario de riesgo global de la mano de los tres ejes sobre los que se construyen la matriz del poder de la modernidad colonizadora: el capitalismo, el patriarcado y el modelo occidental o la blanquitud como modelo étnico-cultural de dominación. El giro neofascista y autoritario que está resurgiendo en los últimos años, no deja de ser sino el marco ideológico – político adecuado para preservar este modelo, eliminando las dinámicas emancipatorias que emanan del feminismo, el ecologismo radical, el anticapitalismo y otras alternativas contrahegemónicas emergentes. Se hace necesario, en este contexto, situarnos en un lugar de enunciación indignado y rebelde como postulado ético necesario para la transformación del mundo que habitamos.

En este contexto se sitúa el pensamiento decolonial, que surge desde un posicionamiento radical frente a la modernidad, como modelo económico social y ético, que está dando lugar al escenario actual. Como afirmaba Dussel (1992), una primera modernidad tuvo lugar en 1492, cuando Europa se descubre con una misión civilizatoria, al encontrarse con un “otro”, hasta entonces ignoto, al que sitúa en una posición de dominación. Se identifica como centro de la historia y, por tanto, responsable de controlar el mundo en su globalidad. Se manifiesta, por tanto, en la negación del otro como sujeto, que pasa a ser considerado como un territorio a dominar. Desde esta perspectiva la colonización es vista como una “exigencia moral” para llevar la verdad civilizatoria (religiosa, cultural, social y política) al resto

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

del mundo.

Esta exigencia moral es llevada a cabo a lo largo de la historia de diferente modo: por la fuerza de los ejércitos y las conquistas territoriales, la imposición de una única religión, la ocupación de los mercados y la explotación de los recursos de los territorios colonizados, etc. Los procesos de descolonización política que se producen especialmente en la última mitad del siglo XX (si bien el proceso no se ha concluido, manteniéndose colonias de países europeas en diversas zonas del mundo, alejadas de las urbes políticas), provocan un cambio de estrategia fundamental, que viene de la mano, a su vez, de los procesos de globalización e internacionalización de la economía neoliberal. La colonización por la fuerza es sustituida por la colonización moral e ideológica, que hace que los países subalternos quieran emular a los países del Gran Norte, asumiendo sus postulados epistemológicos y culturales. Thing'o (2017), califica a este proceso de "colonización mental", que es más prolongada y duradera que la física y que es de carácter socio-cultural y educativo. Se "naturalizan" las relaciones de dominación y subalternidad haciéndolos más eficaces. Afirma este autor, "Lo que se refiere a Occidente se convierte en "lo universal", y lo que se refiere al tercer mundo se convierte en "lo local"" (Thiong'o, 2017: 65). Por tanto su valor en la construcción del mundo tiene diferente valor, entre otras cosas.

A esto es lo que se conoce como "colonialidad", ya que difiere de la idea tradicional de colonialismo, poniendo el foco en la dominación ideológica. Hablamos de colonialidad, tal como nos plantean Mignolo y Walsh (2018) para referirnos al control y gestión del conocimiento que tiene lugar por parte de los "universales" de la modernidad occidental, el eurocentrismo y el capitalismo global, esencialmente a través de los grandes ejes en que actúan: la colonialidad del poder (Quijano, 2000), la colonialidad del Ser (Maldonado-Torres, 2007) y la colonialidad del saber (Lander, 2000). Lo que se conoce como estructura triangular de lo colonial, con diversas diversificaciones.

En este sentido, la decolonialidad se puede decir que surge en el mismo momento que se plantea la oposición a este proceso de dominación por parte de los pueblos sometidos y obligados a aceptar las reglas del Gran Norte, como único posible. Si bien, es cuando se producen los procesos de descolonización que se hace necesario otra forma de entender esta oposición y ponerla en marcha, ubicando, justamente, qué epistemologías e ideologías se ponen en juego, y la necesidad de avanzar en "otras" que cambien las reglas de juego. Así, Lander (2000), define la decolonialidad o decolonización, como:

una teoría social que critica los componentes esenciales del proyecto moderno, como la mirada unilineal de la historia en relación con el progreso; la «naturalización» de las relaciones sociales y de la «naturaleza humana» de la sociedad capitalista; la naturalización de las conceptualizaciones raciales o de clase; y la obvia superioridad de los saberes científicos sobre los demás saberes. (p. 20)

No se posiciona como otra alternativa en el juego de las sillas de la política internacional, sino más bien como una forma “otra” de pensar el sistema-mundo que rompa con esta dinámica del poder, en la forma como acabamos de definir, reconociendo la matriz del poder ya presentados: el patriarcado, el colonialismo y el pensamiento occidental. No se trata solo de cambiar el “contenido” de la confrontación política y cultural sino de llevar a cabo un “giro epistemológico” a favor de una propuesta intercultural crítica, de carácter interseccional. De esta forma se afronta la cuestión de qué conocimiento es el que se pone en juego, y cómo se construye, a partir del reconocimiento crítico de las condiciones en que esto tiene lugar de acuerdo con las relaciones de poder comentadas. De esta forma no solo se escuchan las voces de los poderosos, sino que se ponen en cuestión al poner al descubierto el relato de mundo dominador que representan, sino que surgen unas voces “otras”, que reconocen unas soberanías “otras”, unos conocimientos “otros” y unos haceres “otros”.

El sistema escolar moderno forma parte, desde sus orígenes marcados por la matriz eclesial primigenia, de esta modernidad colonizadora, pasando a ser, a partir de la constitución de los Estados Modernos, una de sus herramientas más eficaces (Carnay, 1977). Asumiendo los postulados básicos de la modernidad (el racionalismo, el liberalismo y el Estado nación) (Cortés, Rivas y Leite, 2023) se le asigna la misión de educar en los mismos a las grandes masas de población reconvertida en proletariado, haciéndoles partícipes de la falacia de la idea de progreso del nuevo sistema económico liberal capitalista. La cual se hace extensiva, en términos de modelo civilizatorio, a todo el orbe. Encontramos la cima de este proceso en las políticas educativas actuales, dictadas por la OCDE para todos los países que cubren con su manto de progreso y éxito económico. De forma abierta y sin tapujos la educación identifica con los sistemas de producción y las finalidades económicas, con la imposición de una moral neoliberal colonizadora. Como afirmamos en otro momento, el “proceso de subjetivación y de penetración de la ideología neoliberal (…), supone la configuración de una moral particular, en tanto que representa una regulación de la actuación y del pensamiento de los sujetos”

(Cortés, Rivas y Leite, 2023: 51)

En este sentido se hace pertinente reflexionar acerca de cómo la educación, en sus diversas manifestaciones, forma parte de la colonialidad hegemónica, pero también, como puede ser un agente de transformación desde un posicionamiento decolonizador que ponga el foco en la reconstrucción de una ideología social, cultural y política, de ponga en cuestión la matriz del poder colonial. No obstante, tal como aprendimos de autores de referencia de la pedagogía crítica, la pedagogía es una apuesta política, a pesar de los intentos de convertirla en una propuesta técnica. Lo cual cambia los referentes de la acción educativa e incluso investigadora, de tal forma que no se trata de enseñar / investigar “sobre” un contenido particular, sino de “pensar y hacer con” otras y otros con los que comparto esta actividad de enseñanza / investigación.

En las condiciones actuales podemos hablar de una geopolítica del conocimiento educativo que sitúa el centro en la ya nombrada OCDE y otros organismos internacionales de control económico – cultural, poniendo el énfasis de la enseñanza en la gestión, el control, la evaluación, la estandarización, la calidad, la excelencia, el éxito académico y, de forma especial la ideología de la individualidad moderna, que representan algunas de las matrices en las que se constituye la colonialidad en los distintos sistemas escolares.

Es posible hablar, por tanto, de una colonialidad en el mundo educativo que se caracteriza por la acción de construir un conocimiento y una ideología en los sujetos, de carácter económico liberal, a través de las prácticas presentes en las instituciones escolares, y los lineamientos de las políticas públicas. La fragmentación, segmentación, segregación, clasificación e individualización que la caracterizan representan una herramienta eficaz para desarrollar la “exigencia moral”, a la que antes nos referíamos, ahora reconvertida en “alineamiento ideológico y epistemológico” del mundo escolar con el sistema económico productivo. De esta forma se construye un relato de la realidad interiorizado en las mentes de la infancia, la adolescencia, la juventud, y, por qué no, también de los y las docentes. En otro momento caracterizamos esto como “la conquista del alma docente” (Rivas, et al. 2023), como manifestación clara de la subjetivación de la propuesta colonizadora neoliberal, capitalista, patriarcal y civilizatoria.

En este sentido es en el que planteamos este monográfico, como un intento de poner de relieve propuestas decolonizadoras de la práctica educativa, que pongan de manifiesto otras narrativas educativas, que construyan otros mundos de

carácter transformador. Desde una perspectiva socio-constructivista la realidad es construida desde los relatos que hacemos de ella. De tal forma que el relato hegemónico neoliberal ha conseguido colonizar el espacio público, y aún también el privado e íntimo, como garantía de su éxito y su perdurabilidad. Justamente, la posibilidad de construir unos relatos "otros" sobre educación nos da la posibilidad de transformarla desde los parámetros de la interculturalidad, la diversidad y la soberanía epistemológica de los sujetos y los colectivos.

El primer relato, de M. Alejandra. Barbar y Analía E. Leite, nos muestra la importancia del diálogo entre mundos solo separados por la geografía, pero vinculados desde las esperanzas y la voluntad de construir un mundo "otro" basado en los valores básicos de la emancipación, la equidad y la justicia, tomando a Freire como referente. Dos mundos caracterizados por relaciones de subalternidad y de colonizaciones pasadas, pero que perciben como posible la construcción de una realidad compartida. Su experiencia en el trabajo universitario en estos dos mundos, de las que ambas forman y han formado parte, las interrogantes que guían su trabajo les permiten pensar-se juntas desde los contextos, su posición como educadoras, y los desafíos de un futuro posible.

El segundo trabajo, de Alessandro Melo y Ana Claudia Marochi, nos pone sobre el tapete la relación opresor – oprimido desde el diálogo entre Freire (1921-1997) y el escritor y ensayista franco-tunecino, de origen judío y bereber, Albert Memmi (1920-2020). El racismo se ubica en el centro de este diálogo desde la posición de superioridad moral de los colonizadores sobre los colonizados, que legitima su dominación, tal como ya hemos mencionado anteriormente. Su liberación, justamente, surge de la posibilidad de construir su propia historia, su propio relato, que se oponga a la "verdad" colonial universal. Para los autores esta lucha por la emancipación tiene carácter pedagógico, por lo que una educación "otra" se hace necesaria.

El artículo de Jessica Visotsky y José Reyes retoma, desde otra perspectiva, el diálogo entre dos mundos, Argentina y Francia, y las praxis educativa e investigadora en la que se ven inmersos. Para ello retoman el pensamiento decolonial de los años 60 y 70 en Latinoamérica, especialmente desde los postulados del escritor, político y revolucionario caribeño Frantz Fanon (1925-1961), cuyo trabajo (2018, original de 1961) forma parte de los antecedentes de la decolonialidad actual. Desde este aporte se plantean una re-lectura en términos freireanos de la dialéctica educación – colonialidad, lo que les permite una reflexión acerca del contexto contemporáneo de las realidades en las que inscriben su praxis,

poniendo de relieve la urgencia de una pedagogía decolonizadora, incorporando una reflexión final, pero necesaria, acerca de la educación popular, en tiempos de crisis social y epistemológica.

Por último, Rodiel Rodríguez y Mario Hernán López nos sitúan en el contexto del conflicto armado que ha caracterizado la historia de Colombia en las últimas décadas, y la necesidad de hacer una lectura de los procesos de pacificación, desde la perspectiva de la educación para las “paces”, planteada en términos freireanos. En un mundo caracterizado por las desigualdades y las violencias estructurales, de diferente tipo y origen, esta propuesta se presenta como un camino potente para afrontar los desafíos actuales, de profundos cambios, pero de muchas incertidumbres e inseguridades. Freire ofrece a estos autores consideraciones esenciales para comprender y transformar las realidades opresivas a través de la educación, en tanto que es una propuesta que se erige y fundamenta, esencialmente, sobre el diálogo y la concientización. Dos pilares necesarios para la construcción de las “paces”.

Fuera de carta, Naiara Jiménez nos ofrece desde su descarada honestidad un poema sobre “historia de guerra”, que nos compromete desde la ruptura epistemológica y emocional con el sentido de la victoria, la derrota, el futuro y el presente, unidos en un grito de desesperación.

Igualmente se presenta un documental, “cross roads”, una experiencia artística de carácter colaborativo y participativo, como caracteriza el trabajo de Boa Mistura, un grupo de artistas madrileños que hacen política del arte y arte de la política, desde la mirada de los “condenados”, las y los excluidos, allá donde la expresión artística, a modo de relato de realidad, cambia vidas y transforma realidades.

---

## Referencias bibliográficas

Carnay, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural.* Siglo XXI.

Cortés, P.; Rivas, J.I. y Leite, A. (2023). *Escuela y transformación social. Otra mirada de la Organización Educativa.* Octaedro.

Dussel, E. (1992), *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la*

*modernidad.* Nueva Utopía.

Fanon, F. (2018). *Los condenados de la tierra.* Fondo de Cultura Económica. (Original: 1961, *Les Damnés de la terre.* Éditions La Découverte)

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser. Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Siglo del Hombre.

Mignolo, W., y Walsh, C. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.

Naredo, J. M. (2022). *La crítica agotada. Claves para un cambio de civilización.* Siglo XXI.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.

Rivas, J.I.; Calvo, P.; Leite, A. E. y Fernández-Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación comparada*. 43, 121-136.

Thiong’o, W. N. (2017). *Desplazar el centro. La lucha por las libertades culturales*. Rayo Verde.

# “Una palabra callada, ahogada por el mundo”.

Palabras que hacen dialogar a dos mundos

A silent Word, drowned out by the world.
Words that make two worlds dialogue.

**María Alejandra Barbar**, Universidad de Concepción del Uruguay (Argentina)

**Analía Leite Méndez**, Universidad de Málaga (España)

**Resumen**

La realidad como tal es una construcción cultural, una arquitectura de las palabras, una invención de la humanidad. Para la sociedad en general existen el norte y el sur como dos mundos diferentes en el que el norte es una amenaza constante para el sur; en el que la riqueza de uno significa la pobreza y la perdición del otro. Quienes hemos vivido en ambos mundos sabemos que esta idea es un semblante tramposo y que no debemos caer en la tentación de mirar ambos mundos desde la perspectiva del pensamiento que lo inventó sino desde la de los sujetos que los habitan.

El presente trabajo pretende ofrecer una mirada alternativa de los dos mundos, reuniendo la experiencia y el conocimiento de dos educadoras que los han habitado por largos períodos de sus vidas encontrándose con sujetos que coinciden en sus búsquedas, miedos, sueños y proyectos.

Motivadas por la idea de Paulo Freire que sostiene que el diálogo si se basa en el amor, la humildad y la fe en los hombres y en las mujeres, permite una relación horizontal en el que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia, nos animamos a buscar palabras que pongan a dialogar los dos mundos con los mismos sujetos.

Las condiciones actuales en las que vivimos en este planeta, unos enfrentándonos al hambre, la pobreza, la indigencia y la exclusión y otros, enfrentándonos a la guerra, el terrorismo, el consumo y el suicidio; generan los mismos sufrimientos a la humanidad e iguales deseos de revertir las situaciones más allá del lugar donde vivamos, hoy más que nunca: “una educación si no es liberadora termina formando opresores”, más allá del norte o del sur.

**Palabras claves:** diálogo, humanidad, opresión, educación, decolonialidad

**Abstract**

Reality as such is a cultural construction, an architecture of words, an invention of humanity. For society in general, the north and the south exist as two different worlds in which the north is a constant threat to the south; in which the wealth of one means the poverty and perdition of the other. Those of us who have lived in both worlds know that this idea is tricky and that we should not fall into the temptation of looking at both worlds from the perspective of the thought that invented it, but rather from that of the subjects that inhabit them.

This paper aims to offer an alternative view of the two worlds, bringing together the experience and knowledge of two educators who have inhabited them for long periods of their lives and meeting subjects who coincide in their searches, fears, dreams and projects.

Motivated by the idea of Paulo Freire who maintains that dialogue if it is based on love, humility and faith in men allows a horizontal relationship in which the trust of one pole in the other is an obvious consequence, we are encouraged to look for words that put the two worlds into dialogue with the same subjects.

The current conditions in which we live on this planet, some facing hunger, poverty, homelessness and exclusion and others facing war, terrorism, consumption and suicide; they generate the same suffering for humanity and the same desire to reverse situations regardless of the place where they live, today more than ever: “if an education is not liberating, it ends up forming oppressors”, beyond the north or the south.

**Keywords:** dialogue, humanity, oppression, education, decoloniality

## Primeras palabras

Iniciamos este recorrido desde la experiencia de haber vivido y vivir en “dos mundos”, para algunos el subdesarrollado, para otros el desarrollado, para unos y otros, mundos diferentes, que nos humanizan desde la palabra o nos deshumanizan también desde la palabra. “En cuanto seres históricos somos seres incompletos, inacabados o inconclusos” (Freire, 2005:19), esto es algo que nos identifica, nos une y nos hace iguales, seamos de donde seamos.

Hay una lectura del mundo, de los mundos, que precede a la lectura de las palabras (op.cit.21). En un diálogo imaginario con Freire nos preguntamos: ¿qué lecturas hacemos del mundo?, ¿qué mundos leemos?, ¿quién o quiénes leen el mundo, los mundos?, ¿cómo y dónde se traducen estas lecturas del mundo?, ¿qué es el mundo? Al formar parte del mundo educativo, educadoras en el ámbito universitario, los interrogantes nos posibilitan pensar juntas y desarrollar algunas ideas en tres escenarios posibles. El primero nos ubica en los contextos vividos, en pugna, sufridos, celebrados y cuestionados. El segundo en la posición de educadoras, para mirar nuestra praxis que no es solo nuestra sino del colectivo, desde la trama opresor-oprimido, trama vital y subversiva en la obra de Freire. El tercero nos enfrenta con los desafíos del ¿y ahora qué?, entonces recuperamos el diálogo como posibilidad en la que confiamos, la lucha por la escucha de todas las voces desde el Faro-Freire, para mostrar que hay ideas comunes que circulan, pero no se tocan, no se escuchan o no resuenan de la misma manera porque parecen provenir de un lado del mundo o del otro y son leídas de forma excluyente, cuando precisamente es esta diversidad la que da sentido a la humanidad y posibilita la convivencia.

## Vidas en contextos, contextos de vida. Primer escenario

Vivir por más de 30 años en un país como Argentina, con muchos cambios sociales, económicos, políticos, con necesidades básicas insatisfechas, hace que una siempre esté alerta a lo que pueda pasar o a que de un día para otro toda tu vida pueda cambiar; luego llegas a otro país, España, donde parece estar todo más ordenado. Al principio, aunque hables el mismo idioma te das cuenta que hay dificultades para entenderse, todo funciona bien y hay algo sorprendente, la economía es estable, puedes pensar la vida a mediano plazo. Poco a poco vas encontrando puntos en común entre ambos mundos, las preocupaciones, por ejemplo, las diferencias parecen mínimas pero los relatos que se comparten de cada mundo, están llenos de historias que nos alejan y nos dividen. El extrañamiento inicial se adormece porque hay que revisar todo y tirar para adelante, con casi 20 años trabajando en la Universidad, volví a empezar, convalidación de títulos, exámenes -porque las asignaturas de los planes de estudio no coincidían-, doctorado, titularidad, estabilidad; en este sentido y escribiendo luego de vivir por más de 18 años en España tengo que decir que todo cambió, volví a empezar como también lo haría en Argentina pero las condiciones sí son diferentes y duelen…Vuelvo a Freire ¿cómo leemos el mundo? ¿Desde dónde?

Cuando emigré a España llevaba dieciséis años ejerciendo la docencia en Argentina, la decisión no estuvo motivada solamente por la necesidad de mejorar las condiciones de vida sino también por la posibilidad de vivir una experiencia en “un mundo diferente” con las herramientas de otro mundo. Para alguien que ha nacido en la zona subdesarrollada del mundo, existió siempre la curiosidad de saber si es posible “hacerse un lugar” en una sociedad desarrollada “superior” en estándares de vida, organización política y económica.

Argentina es un país complejo, con muchas dificultades para ordenarse institucionalmente, aquí estamos acostumbrados a la intranquilidad, el cambio permanente, las crisis que más que económicas son políticas y éticas. Comprenderán que los fundamentos para emigrar son claros, están basados en las condiciones favorables para el desarrollo personal y profesional, la salud, la paz social, la educación, entre otros derechos fundamentales.

Atreverse a dar este salto cualitativo, no fue fácil, ingresar en lo desconocido requiere conectarse con el deseo y asumir riesgos. Hoy, analizándolo en perspectiva, ya de regreso a Argentina después de haber estado allí diez años, puedo entender que he vivido una experiencia maravillosa. No han sido solo las condiciones políticas, institucionales y económicas más estables en España las que han ayudado para que este inmenso proceso se haya concretado, sino los vínculos humanos. Quizás esta es la razón que me permita pensar que la relación opresor-oprimido no es el orden de los mundos percibido por el común de las personas. Se aprecia otra realidad, una posibilidad de construir vínculos que nos sostengan en las búsquedas humanas allí donde nos encontremos, relaciones horizontales y reconocimiento de la riqueza de las diferencias. La disputa de dos mundos es un relato ajeno a la mayoría, es una construcción oficial de “la historia”, pero no de “nuestras historias”. Pocos hombres podrán poner las condiciones, pero muchos construimos la humanidad.

España me brindó la posibilidad de desarrollarme profesionalmente, mi experiencia acumula un poco más de tres décadas en distintos niveles educativos, en dos países diferentes. Las búsquedas son las mismas y sobrepasan los contextos, más allá de algunos matices.

Los breves relatos de las autoras intentan acercar la experiencia para abrir diálogos, las múltiples formas de habitar los mundos y las posiciones para mirar, leer y pensarlo. Este ejercicio a la distancia también nos lleva a Freire desde los lugares que habitó, alejado de su gente y su tierra, que no le impidió pensar y

pensarse en un mundo más global, más relacional, más político; mostrando que aún desde los diálogos más encarnizados y duros, el encuentro es posible y la humanidad no es solo una posibilidad sino una obligación a la que todos y todas tenemos derecho a vivir. Como dice Martha Nussbaum:

*…la conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo. No existen fuentes más seguras de desprecio que la ignorancia y el sentido de la inevitable naturalidad del estilo propio de cada uno …la comprensión y el respeto implican que se reconozcan no sólo las diferencias, sino también lo común; no sólo una única historia, sino también problemas, derechos y aspiraciones comunes (2005,96-98)*

## Tramas en las relaciones opresión-oprimidos/as. Segundo Escenario

La perspectiva desde América Latina nos ha llevado a pensar críticamente la realidad, considerando que una parte de la humanidad tiene el poder y la riqueza desde hace siglos, y ha ido instalando “modelos” para organizarla.

¿Qué sentido tiene hacer una reconstrucción histórica? Precisamente porque es una historia que se desarrolla unidireccionalmente, con una lógica jerárquica que ha penetrado al mundo occidental de una manera sórdida y determinista, dividiéndolo en dos: el “desarrollado” y “en vías de desarrollo”, generando una crisis civilizatoria.

América Latina suma la categoría del “descubrimiento” que desde la perspectiva del “conquistador” significó la fundación e ingreso al orden occidental. Esta mirada polarizada y dualista no ha dejado indiferente a nadie, ni a los que han comprendido su lógica dolorosa y tramposa, ni a los miles de personas que “sin entender” han vivido lo prescripto. Mientras unos países se expanden, otros se detienen y hasta retroceden porque el “desarrollo” es expansión, pero el “subdesarrollo” no encierra la posibilidad del desarrollo, sino que es una condición en sí misma para que éste pueda darse. Solo queda el valor de la resignación, en palabras de Freire. Resignarse para sobrevivir, ¿qué vida supone el espejo y el marco de la resignación?, a veces hasta se profundiza de tal forma en este valor que el culpable de no poder salir de una vida preestablecida es el propio sujeto. Otra vuelta de tuerca sobre los sujetos desde una ideología individualista, que

inmoviliza, lleva al fatalismo de no poder hacer nada. Como dice Freire, “el mundo se salva, si todos y todas en términos políticos peleamos para salvarlo” (2003, 28)

“La ciencia” en este proceso ha sido una herramienta fundamental. La insistencia en su “objetividad”, despojada de toda mirada o interés del sujeto o grupo social, la ha transformado en “universal” y en una de las piedras angulares de los modelos de organización de los países, penetrando toda frontera. La confianza ciega en ella no ha tenido ningún “rigor científico”, ha forjado lenta y sutilmente el pensamiento del mundo, escondiéndose tras el engaño de neutralidad y objetividad. Su poder se ha asociado al concepto de “progreso social”, el dulce que ha tentado a muchos gobiernos que “confían” en ella, la tecnología e innovación, como la dirección indefectible para mejorar la vida. La trampa es lo no revelado, que ya no puede ocultarse: “la ciencia no descubre la realidad, sino que construye un modelo sobre ella y los sujetos.

La idea de desarrollo implica también la “colonialidad”, no en los términos que la plantean los manuales escolares como la colonia fundada por los conquistadores, sino como el “patrón de poder”, estructura de dominación global. Quijano (1992) dice, “Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta” (p.11). Esto trae consigo el surgimiento de discriminaciones sociales que son científicamente categorizadas como: “raciales”, “étnicas”, “nacionales”; con la intención no solo de definirlas sino de naturalizarlas para que nadie las cuestione. En palabras de , mujer, negra, norteamericana, que desde su propia vida relata estos procesos de naturalización (2022):

*Nos habría ido mejor en nuestras luchas para acabar con el racismo, el sexismo y la explotación de clase si hubiéramos tenido claro que la liberación es un proceso continuo. La mentalidad colonizadora nos bombardea a diario y no solo moldea conciencias y actos, sino que también recompensa materialmente la sumisión y la conformidad… Debemos mantenernos alerta de forma crítica. Esto no es tarea fácil cuando la mayor parte de las personas pasan sus días trabajando dentro de la cultura del dominador (p.41)*

La ciencia objetiva y universal, colabora para que estas relaciones sean vistas como un proceso natural de las sociedades y no como lo que son, producto de la historia

del poder. Más allá de que el colonialismo político fue eliminado, la dominación colonial global no desapareció porque pasó a formar parte del imaginario de los dominados, de quienes gobiernan los países “conquistados” y de los propios ciudadanos. América Latina es el caso exponencial de la colonización europea, el poder cultural fue acompañado por el poder político-militar y tecnológico, de allí la enorme dificultad para liberarse.

Es necesario revisar algunas cuestiones vinculadas a la educación y a su institucionalización, “la escolarización”, como proceso socializador y de acceso al conocimiento.

La colonialidad de este proceso responde a una visión del conocimiento producido por “un sujeto” en una solitaria y asimétrica relación con el objeto, que se impone. El sujeto queda aislado de su ambiente y su comunidad, perdiendo la perspectiva colectiva (Quijano, 1992). Es imposible que ese sujeto-científico, colabore en construir un orden diferente.

El pensamiento occidental-eurocéntrico impide el desarrollo de “otro” pensamiento que incluya a toda la humanidad con sus diferencias, que la educación debería considerar. Por ejemplo, revisar la concepción organicista de la sociedad (cerebro-cuerpo) donde una parte rige a las demás y es la “conciencia”; o la imagen de la sociedad como totalidad, con un orden jerárquico, una lógica histórica única y una racionalidad que supone “desigualdad” entre dominadores y dominados. O la idea de historia como evolución de lo primitivo-salvaje a lo civilizado, que sueña con la racionalización total de la sociedad. En ese caso siempre habrá un país diferente, en vías de desarrollo y lo diverso no entrará en la totalidad. La soledad impuesta al sujeto-investigador también se debe revisar. Frente a esto Freire nos señala un posible camino:

*La ayuda auténtica es aquella en cuya práctica se ayudan entre sí todos los que participan, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que desean transformar... es la única en la que el acto de ayudar no se distorsiona en dominio de quienes ayudan sobre quienes son ayudados (1978, 15)*

Como lo propone Quijano (1992), “liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea” (p.19), puede ser un camino viable para romper el pensamiento dual.

Incluir la idea de “otro”, es distinta a la perspectiva de “incluir a otro”, implicaría asumir que la sociedad surge de integrar diversas lógicas. Si se lograra dar ese paso necesario, se podría iniciar un diálogo intercultural, asumir la actual complejidad del mundo, crear uno nuevo y una nueva humanidad. Si se comprende que lo diverso es parte de la lógica con la que tenemos que producir, criticar y cambiar la sociedad y la cultura, entonces habremos iniciado la liberación de los modelos de desigualdad, dominación y discriminación. Nussbaum (2005) y Walsh (2007) refuerzan las ideas de diálogos interculturales y aportan otras palabras. “La educación debe promover la capacidad de dudar sobre la virtud absoluta de nuestro personal modo de ver y hacer las cosas, en la medida en que buscamos por todas partes del mundo lo que es bueno en la vida humana (op.cit.2005, 114). El proyecto político de la interculturalidad, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Sólo así podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento. No obstante, también hay otra relación que se necesita promover; ésta es entre los conocimientos llamados propios —las formas críticas de pensar asentadas sobre las historias— y las experiencias marcadas por la colonialidad (Walsh, 2007, 33)

El pensamiento de Paulo Freire (2005) es oportuno y valioso por cuanto nos ofrece sabiamente la punta de donde comenzar a desenredar la madeja; plantea que el camino es el diálogo basado en el amor que transforma cualquier relación en horizontal pues la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Ello implica una fe a priori en los hombres, para que el diálogo no sea una farsa o una manipulación paternalista. En la misma línea, , (2022) nos provoca con sus palabras:

*Para los que querrían limitar y definir el intelecto de las mujeres negras, encarcelándonos en la academia, donde nuestras enseñanzas no pueden alcanzar a las grandes masas que buscan una teoría y una práctica que les cambie la vida, el amor no tiene significado alguno. Por lo tanto, no entenderán que la intervención más radical y militante que alguien puede hacer no es solo hablar de amor, sino comprometerse con la práctica del amor…Cuando nos dedicamos a amar, nos estamos dedicando también a terminar con la dominación (p.212)*

## El necesario cambio de perspectiva

Quizás el cambio de perspectiva de un mundo dual a un mundo intercultural no requiera escribirlo (pensarlo) para luego hacerlo sino seguir el recorrido que proponía Paulo Freire cuando en una entrevista que le hiciera Carlos Alberto Torres en 1990, nos decía “escribo sobre lo que hago”, refiriéndose a la “Pedagogía del Oprimido” que escribió en 1968 durante su exilio en Chile, allí tomó conciencia de que vivía en una realidad prestada diferente a la de su Brasil natal. Lejos de quedar atrapado en esa dualidad, decide superarla escribiendo este libro donde pone a dialogar sus experiencias en ambos países para finalmente llamar la atención sobre algo: si hay una pedagogía del oprimido es porque hay una pedagogía del opresor, lo que parece una obviedad no lo es, la lucidez está en concientizarnos que podemos ser “actores” de un guion escrito por otro o anteponernos a él ejerciendo nuestra subjetividad, escribiendo a partir de experiencias en donde el hacer precede a la escritura y es la condición para liberarse. La lectura de Bell sobre Freire señala que en su comprensión global de las luchas de liberación hay una fase inicial de transformación, es ese momento histórico en el que la persona piensa críticamente sobre sí misma y la identidad en relación con sus circunstancias políticas (2021, 69) y este es un punto de malas interpretaciones de los y las lectoras de Estados Unidos en cuanto a que la idea de concienciación no es un fin en sí mismo sino un elemento al que se suma la praxis significativa. Sigue Bell, “me gusta cuando habla de la necesidad de verificar en la praxis lo que sabemos en la conciencia”.

Freire sostiene la importancia de que las educadoras recuperen esta idea: “dialécticamente la educación no es la clave para la transformación, pero la transformación es en sí misma educativa”, se trata de una comprensión política que acompañe a la comprensión pedagógica.

Desde estos dos mundos que habitamos como educadoras, coincidimos en que lo cualitativamente diferente está en pensar dialógicamente, condición necesaria en el Siglo XXI que sigue arrastrando viejos problemas. Han pasado treinta y dos años de aquella conversación de Freire y sigue vigente su idea: “la fuerza de la educación reside precisamente en su limitación” que en los hombres y mujeres ingenuos puede llevarlos a la desesperación, pero en hombres y mujeres con pensamiento dialéctico puede ser la razón de ser para buscar la eficacia educativa.

¿Cuál es el camino entonces? Recapitulando, pensamos que la necesaria transformación del mundo actual que rompa con esta lógica dual que ha provocado

opresión, exclusión y sufrimiento; requiere algunas condiciones necesarias:

- Un pensamiento dialógico; Freire (2005) “nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, sino que los hombres se educan mediatizados por el mundo. La cuestión es de qué mundo estamos hablando, si pensado desde el poder occidental, el encuentro no será posible por cuanto seguirá imponiendo su cosmovisión a ese otro mundo pasivo.

  Recuperar al sujeto por sobre el “actor” como principio liberador. Respetar su libertad como límite de la educación, permitiría que el sujeto crezca y contribuya a crear un mundo que viene genuinamente de su humanidad y actuar un guion inventado por unos pocos .

- Es fundamental identificar cuáles son las limitaciones de la educación. Esto significaría asumir con humildad que la educación “puede algo” como bien lo explicó Freire y que ese algo se logra en medio de las luchas por liberarse de la opresión. Entonces asumir esta idea es comenzar ese recorrido.

## Desafíos del diálogo y la palabra. Tercer escenario

La palabra ha significado un gran “salto” para la humanidad y es el principio de la educabilidad (Freire, 2003) porque nos permite tomar distancia del mundo y percibirnos como seres inacabados; pero la palabra solo crece y se desarrolla en sociedad, en un ámbito colectivo. No se la puede asociar a la soledad, por su naturaleza, nos coloca siempre frente a la “alteridad” sea otro o el mundo.

Nadie puede habitar este mundo en la mudez, la experiencia de vivir implica necesariamente el diálogo y en cierta manera explica por qué hay quienes pretenden silenciar a otros para que no se los “escuche”, por qué hay en el mundo personas o grupos que imponen su voz mediante un grito aturdidor que adquiere la forma de un dictador, un conquistador, una nación que se considera superior o un sistema político, económico y cultural que determina la vida en el planeta. A este grito aturdidor es necesario desarticularlo con un “grito manso” que ponga un límite firme y respetuoso, que diga verdades y despierte la curiosidad tal como lo proponía Freire.

La palabra no es una metáfora cuando lo que determina es la realidad, las relaciones que establecemos entre nosotros y con el mundo abren interrogantes

que nos permiten comprenderlo y comprendernos dentro de él. Esa experiencia de búsqueda mediada por la palabra es anterior a que sepamos leerla y escribirla convencionalmente. Como dice (2022) conversar es, siempre dar la conversación genuina, relacionada con compartir el poder y conocimiento, es, en esencia una iniciativa basada en la cooperación (p.63)

El diálogo podría servir, por ejemplo, para que la pobreza hable con la educación, más allá de lo limitada que ésta sea, pueda abrir una posibilidad de movilidad que permita sacar al pobre de esa condición. La primera limitante está en ofrecer un programa educativo que el sujeto no necesita, la pobreza no es un problema económico sino educativo y cultural. En Argentina, el 40% de los estudiantes que logran finalizar la escuela secundaria son pobres y solo el 14% de ellos lo hace de manera exitosa. Ese 40% es una realidad que debe dialogar con la educación pues las familias de este sector social siguen asociando a la escuela con mejores oportunidades para sus hijos.

La cuestión es desde dónde se dialoga ¿desde la jerarquía o desde la horizontalidad? ¿Desde la dualidad ricos-pobres o desde un pensamiento decolonial que entiende que la pobreza es una condición perpetua para que subsista la riqueza? ¿o desde la diversidad de pobrezas?

Un diálogo que se sostiene desde asimetrías, es una fachada, un semblante que no propone caminos, ni alivia el sufrimiento de las personas “más débiles” (pobres, mujeres, niños, asalariados, etc.) y silenciadas. Insistir en el diálogo occidentalizado basado en las jerarquías es habilitar al más fuerte a imponer las reglas de la semántica y la morfología del lenguaje sin que nadie se atreva a desafiarlas por temor a salir dañado. Sin embargo, hay esperanzas de cambio pues este modelo está agotado, la crisis mundial es una evidencia de ello, generada por un mundo que no logra dialogar. Es escuchando como se aprende a hablar, esta es otra genialidad de Freire. La esperanza freiriana refiere “no a la del que espera sino del que construye para que el mundo que está siendo cambie en favor de las personas”.

No existe “la palabra” para nombrar al mundo, sino que existen una diversidad de palabras, esto es aceptar la multiculturalidad en la que vivimos, entender que lo diverso es propio de la lógica de este mundo y no una parte que debemos incluir. Insistir con la idea de un “diálogo binario” es una especie de autoritarismo que ignora la existencia de infinitas palabras para dialogar sobre infinitas y singulares realidades a las que remiten. Bell cuyo encuentro con Freire marcó su vida al

sentirse reconocida en sus palabras, comparte su experiencia como profesora y dice que ha podido constatar el poder de una pedagogía transformadora basada en el respeto por el multiculturalismo. Desde su interpretación de Freire entra al aula con la idea de que debemos construir comunidad, para crear un clima de apertura y de rigor intelectual, esto sólo podemos hacerlo reconociendo el valor de cada una de las voces (2021, 62). Por otro lado, hablar, ser capaz de nombrar es una forma de reivindicar la posición del sujeto.

La educación también debería dialogar con otras realidades como: suicidio, migración, trata de personas, opulencia, persecución política, soborno, estafa, miedo, guerra, terrorismo, por mencionar algunas que dañan al mundo e incluir otras más amables como: amor, felicidad, ilusiones, sueños, esperanzas. Habitualmente las personas piensan que deben ocuparse de todo lo que es cercano a sus vidas. Proponemos deconstruir esa mirada y cuestionarnos acerca de ello ¿y si no fuera así?, ¿y si la lejanía de “esas otras realidades” son producto de una categoría del lenguaje que las aleja para que no podamos pensarlas como propias y cambiarlas? Como nos plantea Nussbaum (2005):

*…nos corresponde a nosotros, como educadores, mostrar a nuestros estudiantes la belleza, el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amistad verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la de la sumisión a la autoridad, es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá muy sombrío (p. 115)*

## Cerrando escenarios para abrir otros

Podríamos pensar por un momento que la palabra puede ocupar ese cuarto estado del agua que nos plantea Gerald Pollack (2013) en el que además de sus estados sólido, líquido y gaseoso, se dispone como una “red” cristalina. En términos de esta metáfora la palabra podría convertirse en esa red por fuera de todos los estados conocidos del mundo para generar “otro mundo posible” distinto al dual en el que hemos crecido, en el norte o en el sur o en cualquier lugar del planeta.

¿Cuál sería el beneficio de crear esta metáfora? Pensar el mundo desde otra perspectiva, obligarnos a cambiar nuestras estructuras cognitivas, crear, animarnos a soltar al sujeto y dejar el guion, humanizar el mundo, romper el cascarón para que nazca algo nuevo.

¿Cuál es el riesgo de la metáfora? Que se solidifique y ahogue la palabra.

Tendríamos que atrevernos a confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, para lograrlo es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas (Walsh, 2007, 33)

Audre Lorde (1977) nos desafía a no dejarnos atrapar por el miedo. En «La transformación del silencio en lenguaje y acción», afirma:

*Podemos aprender a trabajar y a hablar a pesar del miedo, de la misma manera en que aprendemos a trabajar y a hablar a pesar de estar cansadas. Hemos sido educadas para respetar más el miedo que nuestra necesidad de lenguaje y definición, pero si esperamos en silencio a que llegue la valentía, el peso del silencio nos ahogará. [...] ¡Quedan tantos silencios por romper!* (citada por , 2022, 210)

---

## Referencias bibliográficas

Freire, Paulo.(1978) Cartas a Guinea- Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI

Freire, Paulo. (2005) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.

Freire, Paulo.(2003) El grito manso. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

, Bell. (2021) Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. Madrid. Capitán Swing.

, Bell. (2021) Todo sobre el amor. Barcelona. Editorial Planeta.

, Bell.(2022) Enseñar pensamiento crítico. Rayo Verde Editorial.

Nussbaum, Martha. (2005) El cultivo de la humanidad. Paidós.

Quijano, Anibal. (1992); Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*. Vól. 13. N° 29, 11-20

Quijano, Aníbal. (1998) Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina. Anuario mariateguiano, 9(9), 113-122, (Lima)

Pollack, Gerald. (2013) The Fourth Phase of water: beyond Solid, Liquid & Vapor. Charlotte & Peter Fiell.

Sarraute Educación (15 de diciembre de 2020). *Entrevista – Paulo Freire: "La Eficiencia de la Educación Reside en la Imposibilidad de Hacer Todo". Por: BLOGHEMIA.*https://sarrauteducacion.com/2020/12/15/entrevista-paulo-freire-la-eficiencia-de-la-educacion-reside-en-la-imposibilidad-de-hacer-todo/

Walsh, Catherine. (2007) «Interculturalidad, colonialidad y educación», Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 25-35

# Paulo Freire e Albert Memmi: diálogos em torno dos fundamentos e superação da questão colonial e da opressão

**Alessandro de Melo**

**Ana Claudia Marochi**

## Introdução

Este é um trabalho de cunho teórico que tem como objetivo analisar os possíveis diálogos entre o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e o escritor e ensaísta franco-tunisiano, de origem judaica e berber, Albert Memmi (1920-2020), tendo como parâmetro fundamental a questão do oprimido e da opressão, a partir da obra de Albert Memmi, *O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*, lançado em 1957, e do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, lançado em 1968.

O ponto de vista que aqui será ressaltado é o da perspectiva libertadora. Memmi trata da experiência colonial francesa em África, especialmente sua vivência na Tunísia, e sobre a colonização e guerra de libertação da Argélia. Seu país natal, Tunísia, se libertou do jugo francês em 1956, mesmo ano que em Albert Memmi se muda para França e acaba se tornando cidadão francês em 1973. Já a Argélia teve que esperar até 1962 para que isso ocorresse, após uma guerra sanguinária e um espólio colonial arrebatador.

Paulo Freire em seu livro retrata sua experiência com os trabalhadores de Angicos, cidade no interior do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, onde realizou a sua primeira experiência de alfabetização de adultos, utilizando o método conhecido como Método Paulo Freire de alfabetização de adultos, bem como suas experiências estrangeiras, a partir de seu exílio no Chile, onde viveu entre 1964 e 1969, período no qual escreveu *Pedagogia do oprimido*. Estas experiências iluminariam seu trabalho no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, Suíça, a partir de onde foi conhecer as experiências de libertação dos países colonizados por Portugal, em especial Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné-Bissau.

O livro de Memmi, lançado quase dez anos antes do livro de Freire, foi lido por este e fez parte da construção de sua concepção, assim como a leitura da obra do

médico martinicano Franz Fanon (1925-1961) entre outros[1]. Ele é a compilação de artigos que o autor lançou nas revistas *Esprit* e *Temps Moderns* em 1957, e que ganhou uma organização como obra em 1966, editada por J.J. Pauvert e que contava com um prefácio de Jean-Paul Sartre, que repercutiam os horrores da guerra contra a Argélia (Mesa, 1971). No Brasil o livro foi primeiramente publicado em 1967, traduzido e prefaciado por Roland Corbisier e traduzido por ele e por Mariza Pinto Coelho[2].

Na primeira parte do artigo será realizada uma incursão ao texto de Albert Memmi. Na segunda traremos as ideias de Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*. Para a conclusão pensamos uma pequena contribuição para uma pedagogia libertadora a partir das ideias de Freire e Memmi.

## O retrato do colonizador e do colonizado

A primeira questão que vincula colonizadores e colonizados é a condição de privilégio de um sobre os outros. O território colonizado é transformado em meio de privilégio para os colonizadores, que encontram nestes territórios determinadas facilidades que não encontram em sua própria terra.

Se seu nível de vida é elevado, é porque o do colonizado é baixo; se pode beneficiar-se de mão-de-obra, de criadagem numerosa e pouco exigente, é porque o colonizado é explorável impunemente e não se acha protegido pelas leis da colônia; se obtém tão facilmente postos administrativos, é porque esses postos lhe são reservados e porque o colonizado deles está excluído; quanto mais respira à vontade mais o colonizado sufoca (Memmi, 1967, p.25).

Todo o empreendimento colonial se dirige para o bem-estar dos colonizadores, e é para a manutenção de sua imagem como dominação natural que se dirigem os esforços do Estado colonial. Destaque-se que nem administradores eficazes eram os colonizadores, ao contrário, diz nosso autor, geralmente são medíocres e causam as maiores ruínas nas colônias.

O mecanismo do privilégio dos colonizadores se dá por dois meios: o reforço dos méritos do colonizador e dos deméritos dos colonizados. Neste sentido se forma e desenvolve a imagem do colonizador como *colonialista*. “O colonialista não é, em suma, senão o colonizador que se aceita como colonizador. Que, em consequência,

explicitando sua situação, procura legitimar a colonização [...] Em resumo, o *colonialista é a vocação natural do colonizador*" (Memmi, 1967, p.51-52 destaques do original).

Esta é a condição do "complexo de Nero", ou seja, do usurpador que se assume como tal, e que faz deste processo de usurpação o mais legítimo possível. O usurpador tenta ao máximo fazer desaparecer o usurpado, pois a sua presença o condena como usurpador, consciente que é desta situação. Porém, isso tem um limite: pode-se querer apagar da geografia os colonizados, mas a situação da relação entre ambos é tal que se torna impossível o desaparecimento de um sem que o outro tenha o mesmo destino. "Precisa negar, com todas suas forças, o colonizado e, ao mesmo tempo, a existência de sua vítima lhe é indispensável para continuar a ser o que é" (Memmi, 1967, p.57).

No âmbito político, podemos afirmar que toda nação colonialista traz em seu seio o germe do fascismo, no sentido de este ser um regime de opressão, como no caso da relação colonialista, na qual: "As relações humanas resultam de uma exploração tão intensa quanto possível, fundam-se na desigualdade e no desprezo, garantidas pelo autoritarismo policial" (Memmi, 1967, p.64).

O racismo é o traço mais marcante da relação colonial, e as suas marcas ficam nos países colonizados mesmo depois de processos de independência. A racialização das relações sociais é uma forma de superexplorar a força de trabalho dos colonizados, e que ainda resulta em uma interiorização do retrato próprio como inferiorizados. O racismo na relação colonial, diz Memmi, mais do que teorizada pelas ciências desenvolvidas no século XIX nas metrópoles, é vivenciada cotidianamente. Trata-se de um:

Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos, exercidos desde a primeira infância, valorizado pela educação, o racismo colonial está tão espontaneamente incorporado aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (Memmi, 1967, p.69).

Diferente da relação capitalista entre burguesia e proletariado na metrópole, onde admite-se a possibilidade de este grupo mudar de posição social, os colonizados jamais poderão ser salvos, mesmo que ou quando atingem posições social e financeiramente mais importantes que os colonizadores, e nem mesmo integrando-

se à religião oficial do colonizador. O racismo é a arma que se antepõe a qualquer possibilidade de mudança de posição do colonizado. O racismo, afirma Memmi:

Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição *sine qua non* da vida colonial, mas funda sua *imutabilidade*. Somente o racismo permite colocar na eternidade, substantivando-a, uma relação histórica que começou em certa data (Memmi, 1967, p.71).

Outra faceta da relação com a colônia é que o colonizador não enlaça seu destino com o destino dos colonizados.

O colonialista não faz coincidir seu futuro com o da colônia, só está aqui de passagem, não investe senão o que rende a curto prazo. A verdadeira razão, a principal razão da maior parte de suas carências é esta: o colonialista jamais decidiu-se a transformar a colônia à imagem da metrópole, e o colonizado à sua imagem. *Não pode admitir tal adequação, que destruiria o princípio de seus privilégios.* (Memmi, 1967, p.68 destaques do original)

Trata-se, portanto, de uma relação puramente espoliativa, tanto a espoliação da terra e das riquezas quanto do trabalho superexplorado dos colonizados, que são abandonados após este processo de espoliação, deixados depois de terem suas condições de desenvolvimento com dignidade praticamente impossibilitadas.

Toda argumentação sobre o “mito” dos colonizados pauta-se na naturalização de seus papeis, ou seja, como colonizados ou colonizadores, criando-se, portanto, estereótipos.

O primeiro deles, sobre o colonizado, é a preguiça. Mas antes de um fato concreto, a preguiça é um pretexto para a superexploração do trabalho dos colonizados, o que acaba se materializando nos “salários inverossímeis”, como diz Memmi. “Ao colonizado não se pede senão seus braços, e ele não é senão isso: além disso, esses braços são tão mal cotados, que pode-se alugar três ou quatro pares deles pelo preço de um só” (Memmi, 1967, p.78).

Junto com a preguiça, junta-se ao mito do colonizado a sua debilidade em geral, inclusive para se manter, para se proteger. Daí a noção do *protetorado* colonial, que

carrega consigo uma concepção do colonizado como infantil, irracional, perverso e violento, legitimando com isso a ação colonial. Sua humanidade é negada, tornando-se opaca ao colonizador. O "*eles*" do discurso colonial produz o anonimato e a indiferenciação. Qualquer forma de liberdade é negada, inclusive a de ser ou não colonizado. O ideal é que, no fim do processo, o colonizado reconheça a legitimidade do colonizador.

Ao concordar com essa ideologia, as classes dominadas confirmam, de certa maneira, o papel que lhes foi atribuído. O que explica, entre outras coisas, a relativa estabilidade das sociedades; a opressão é, por bem ou por mal, tolerada pelos próprios oprimidos (Memmi, 1967, p.83).

Como se sabe, a ideologia não é apenas um conjunto de ideias, mas se materializa nos aparelhos ideológicos (Althusser, 2017). Logo, esta situação em que o retrato do colonizado se constitui tão violentamente, gera por parte do colonizador a instituição de iniciativas práticas. "Uma vez que o colonizado é *presumido* ladrão, é preciso prevenir-se *efetivamente* contra ele; suspeito por definição, por que não seria culpado?" (Memmi, 1967, p.85).

Ao contrário dos cidadãos dos países livres, os colonizados não têm, diante da política, o sentimento de responsabilidade, de culpa ou crédito pelo que ocorre ou venha a ocorrer. Simplesmente estão fora do jogo. Não são agentes da história. Não lhes cabe papel algum na história do colonizador. Somente sentem o peso da história. Por isso precisam, para sair desta situação, construir a própria história. "As duas saídas, historicamente possíveis, são então tentadas, sucessiva ou paralelamente. O colonizado tenta *ou tornar-se outro, ou reconquistar todas as suas dimensões*, das quais foi amputado pela colonização." (Memmi, 1967, p.106 destaques do original). É o caminho da libertação que procuramos ao analisar a Pedagogia de Paulo Freire.

## A opressão do oprimido como caminho da libertação

Diferente do livro de Albert Memmi, que é muito mais dedicado a explorar as consequências da colonização nos colonizados e na relação de dominação inerente a esta relação, o livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, nos fala tanto de uma crítica radical da opressão quanto das possibilidades e caminhos da libertação. Parece haver no educador brasileiro um elemento que falta no texto de Albert

Memmi, que é a esperança, a viabilidade de um futuro em construção, a utopia de uma sociedade sem opressores e oprimidos.

A relação entre opressores e oprimidos, para Paulo Freire, reprime aquela que é a natureza humana de “ser mais”, embora essa situação não instala nos oprimidos a vocação para “ser menos”.

Basta, porém, que homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade […] porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens[3] – a do ser mais (Freire, 2013, p. 56).

A generosidade dos opressores é sempre eivada de falsidade e hipocrisia, isso porque não interessa aos opressores acabar com a situação que justamente faz existir sua generosidade. A violência opressora é sádica, conforme Freire compreende as teses de Erich Fromm, em seu livro “*El corazón del hombre, breviário”*, de 1967, ao qual teve acesso em seu exílio. O opressor é sádico quando transforma os oprimidos em objetos, e sobre eles faz e refaz seus privilégios sociais. Paulo Freire denomina esta consciência sádica como “necrófila”, ou seja, que possui impulso para a morte e não para a vida. Como objetos, os oprimidos perdem seu direito ao presente, ao futuro, e até mesmo sobre o seu passado.

Esta política necrófila e sádica, porém, não se assenta apenas na violência externa dos aparatos coloniais. Ela é também internalizada pelos oprimidos.

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (Freire, 2013, p. 67).

É nítida a proximidade entre nossos autores. De fato, Freire cita o livro de Memmi

nesta altura do livro, em uma nota de rodapé. O desafio da libertação tem a ver também com o desafio da autoestima individual e coletiva. Os oprimidos precisam superar a descrença em si mesmos, superar a ideologia de que os opressores são naturalmente os que organizam o mundo do jeito que este deve ser.

Outra das características da violência dos opressores sobre os oprimidos é a "prescrição", como diz Paulo Freire:

Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Freire, 2013, p. 44-45).

Os oprimidos guardam em si, hospedando-os, os opressores. Este é, também, um tema comum a Freire e Memmi. Enquanto não percebem criticamente desta dupla consciência que carregam, reproduzem dentre os seus pares as relações de violência.

A violência em situação colonial acaba por constituir os oprimidos em seres duplos, que carregam em si o opressor, internalizando "outro" em si como ente naturalmente constitutivo de sua natureza. A interpelação mais comum na situação colonial, como bem descreveu Memmi, e também Freire, é a visão meritocrática dos opressores frente à preguiça dos oprimidos.

Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumanizante e inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que "conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco". Se os outros – "esses invejosos" – não tem, é porque são incapazes e preguiçosos, a que juntam ainda um injustificável mau agradecimento a seus "gestos generosos". E, porque "mal agradecidos e invejosos", são sempre vistos os oprimidos como seus inimigos potenciais a quem têm de observar e vigiar (Freire, 2013, p. 62).

A temática de Memmi aqui fica evidenciada na análise de Freire sobre a relação entre opressores e oprimidos. Internalizado o opressor em si, os oprimidos são levados a agir contra seus próprios interesses. Desta forma, o primeiro passo para a

libertação é justamente a conscientização desta presença, afastar-se, olhar o opressor de longe, se distanciar dele e entender os processos de violência que sofrem nesta situação colonial. No entanto, diz Freire, não basta saberem-se oprimidos, é preciso que se engajem na luta pela emancipação, luta práxica, transformadora do mundo, que perpassa pela conscientização.

A primeira lição no que se refere à conscientização, diz Freire, é que ela não se dá apenas no âmbito teórico. A conscientização é resultado que se constrói na luta, e não é mero "blá blá blá", como diz nosso autor. Aqui, epistemologicamente encontra-se uma das principais teses de Paulo Freire: o encontro da objetividade e da subjetividade. Ou seja, as subjetividades são fundamentais para a construção da ação dos oprimidos contra os opressores, no entanto, só a subjetividade pode nos levar ao "subjetivismo" (ou "homens sem mundo"). Por outro lado, só levar em conta a objetividade sem a presença dos sujeitos é "objetivismo" (ou "mundo sem homens"). Ambas situações negam a realidade, que é feita de sujeitos mediados por situações objetivas, perante as quais agem em conformidade com as condições que lhes são dadas, e em conformidade com o grau de consciência que detém das situações.

Mas, diz Freire, é justamente esta situação de "ser menos" o motor da luta por "ser mais", ou seja, o "inédito viável". Esta luta é pela emancipação dos oprimidos, sem que seja uma luta por uma nova forma de opressão, o que significa inclusive a não opressão dos opressores. A tarefa de libertação é a de libertar a todos, opressores e oprimidos, e só os oprimidos podem fazer isso, ou seja, atuar como "restauradores" da humanidade para todos. Afinal, pergunta Freire (2013, p. 41):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Os oprimidos, portanto, são os que fazem sua libertação na práxis, sem alienar a sua consciência nem para opressores nem para líderes que com eles não congreguem de verdade. Toda ação de libertação só tem sentido "com" e não "para" os oprimidos. É na autêntica luta por superar a situação opressora que se dá a luta por ser mais, que somente os oprimidos podem levar adiante, mas não sem

um alto custo, que é libertar-se do opressor subjetivamente, ou seja, desalojar o opressor que existe em si, que cria a dualidade no ser do oprimido, e, objetivamente, construir uma sociedade emancipada. “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (Freire, 2013, p. 46).

No processo da prática libertadora, os oprimidos tem de deixar para trás a atração que possuem pelos opressores. Diz Freire citando nosso autor tunisiano (2013, p. 67): “É interessante observar como Memmi, em uma excepcional análise da ‘consciência colonizada’, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de ‘apaixonada’ atração por ele”.

Após estas breves considerações, partimos para a terceira parte do texto, na qual serão discutidos, em forma de considerações finais, as possibilidades de uma pedagogia libertadora a partir das ideias de Memmi e Freire.

## Esboços para uma pedagogia libertadora

Chegados a este ponto, voltamos a uma questão fulcral: a luta pela emancipação tem um caráter pedagógico, portanto, temos que abordar o fato de que a situação colonial é ela mesma refletida na forma educacional, especialmente escolar. Memmi (1967, p. 95-96) é certeiro ao retratar como a escola colonial afeta a formação.

Ora, a maior parte das crianças colonizadas está na rua. E aquela que tem a insigne oportunidade de ser acolhida em uma escola, não será por ela nacionalmente salva: a memória que lhe formam não é a de seu povo. A história que lhe contam não é a sua.

Tudo parece ter acontecido longe de sua terra; seu país e ele mesmo estão no ar, ou não existem senão com referência aos Gauleses, aos Francos, à batalha do Marne; em relação ao que ele não é, ao cristianismo, ao passo que não é cristão, ao Ocidente que se detém diante de seu nariz, em uma linha tanto mais transponível quanto mais imaginária. Os livros lhe falam de um mundo que em nada lembra o seu […].

A partir desta perspectiva, Paulo Freire também critica o que ele chamou de “educação bancária”, que se pauta na narração de conteúdos e na centralidade do narrador, que é o professor sujeito, e que tem como objeto os educandos, ouvintes. Mas uma narração que, como apontado por Memmi, é também uma forma alienante de tratar a realidade, ou seja, como algo parado, estático e compartimentado. Além disso, afirma Freire, muitas vezes a narração é sobre algo completamente alheio à realidade.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. a sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (Freire, 2013, p. 65).

Como apontaram Memmi e Freire sobre a educação em situação colonial, a instituição escolar neste contexto é alienada do contexto social/histórico em que existe, ou seja, a colônia, ou sua perpetuação nos países dependentes. A escola colonial, que é também o projeto hegemônico de escola burguesa, possui como fundamento curricular a centralidade da cultura eurocêntrica. Desta forma, assentada em uma sociedade dependente de um país em desenvolvimento, localizado no sul do mundo, em um território historicamente explorado pelo colonialismo e imperialismo, os conteúdos escolares seguem no geral o esquema eurocêntrico da cultura e da ciência.

Uma educação emancipatória, frente ao quadro posto pela educação colonizada, tem o desafio de encarar a forma, o conteúdo e o projeto formativo, pensando em outra humanidade.

Do ponto de vista da forma escolar enfatizamos um conceito freiriano: o diálogo, que seria a única maneira de haver de fato comunicação, porque somente em uma relação dialogal superam-se as hierarquias, pelas quais um sujeito age sobre um objeto. O diálogo nutre-se da crença no outro/outra, no “profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 2013, p. 115), e “[...] pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os

demais também cheguem a ser eles mesmos" (Freire, 1967, p.107).

A crença do educador enunciada no fato de que "somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos", coloca o projeto antropológico e político de uma educação emancipatória na ordem do dia: o novo só se faz coletivamente, e a humanidade nova que se pretende não é produto de relações individualistas e individualizadas.

Com relação aos conteúdos, um projeto emancipatório de educação tem o desafio de encarar a superação das hierarquias de conhecimento secularmente estabelecidas, pautadas pelo eurocentrismo, pelo racismo e pelo patriarcado: o que se ensina na escola é predominantemente conhecimento produzido nos países centrais por homens brancos. O currículo, afinal, não é algo naturalmente produzido, mas uma escolha social sobre o que é considerado legítimo para ser ensinado e aprendido, e isso deriva de relações de poder, que ideologicamente desaparecem na pretensa neutralidade curricular.

E nesse sentido, os conhecimentos selecionados e a forma que o currículo adota implicam a direção que o processo de ensino tomará, implicam quais os objetivos, finalidades, preferências, gostos, comportamentos, mentalidades, e subjetividades que são almejados para uma certa população (Melo; Ribeiro, 2019b, p. 1790).

Uma educação emancipatória segue na contramão desta tendência ao abordar como conteúdo a crítica do eurocentrismo, do racismo e do patriarcado, além dos conteúdos relativos ao trabalho associado como princípio educativo, e, com isso, desenvolver todas as dimensões possíveis do ser humano, vinculado a um projeto de conhecimento que estabeleça vínculos entre as novas gerações e sua própria existência no mundo, como sociedade e como indivíduos. E isso só se faz apontando as estruturas desiguais desta sociedade, e também apontando os mecanismos de reprodução do *status quo*.

Sobre o último elemento, a formação humana, nos valemos de todos os princípios até aqui expostos para criticar, em primeiro lugar, a redução formativa contida nos projetos burgueses de educação: educar para o mercado de trabalho, para a obediência cidadã a regras injustas, educar para a competição, para a performatividade, para a "resolução de problemas" (Popkewitz, 2009). Ou, ainda, criticar a redução da aprendizagem às "competências e habilidades" (Melo;

Marochi, 2019), privilegiando entre as disciplinas aquelas mais adequadas para a formação convenientemente adaptada para o trabalho precarizado, simplificado e barato.

O que se busca é o “ser mais” freireano, absolutamente vinculado à sua história, identificado com sua posição de classe, raça e gênero, que, na luta pela emancipação, encontre-se em diálogo com outras e outros, que possam se constituir a partir da apropriação das heranças sócio-históricas de que é genealogicamente derivado, sem perder o diálogo com outras culturas. Que possa desenvolver competências, habilidades, conhecimentos, criatividades e consciência da corporeidade, gênero e sexualidade, desde que não limitadas ideologicamente a problemas do cotidiano alienado, mas que se expandam para horizontes emancipatórios e coletivamente construídos. Apostamos que a escola ainda é um espaço privilegiado para isso, desde que esta não seja reprodutora da colonialidade.

---

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular.*Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982019000100431&script=sci_arttext.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. *Revista e-curriculum*, v. 17, p. 1781-1807, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051/30863.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MESA, R. Prologo a la edición española. *In:* MEMMI, A. *Retrato del colonizado precedido por el retrato del* colonizador. Madri: Cuadernos para el diálogo, 1971. p. 9-23.

POPKEWITZ, T.S. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata, 2009.

---

## Notas

[1] A edição do livro de Memmi indicada por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido é a seguinte: MEMMI, A. *The colonizer and the colonized.* Boston: Beacon Press, 1967. Uma edição deste livro encontra-se na Biblioteca Nacional de Chile, e pode ser por este meio que Paulo Freire teve contato com esta obra.

[2] Em 1977 houve uma segunda edição do livro no Brasil. No entanto, nenhuma destas edições contava com o Prefácio de Jean-Paul Sartre. Atualmente temos a edição de 2007 da Editora Civilização Brasileira, que conta com o Prefácio de Jean-Paul Sartre e com o prefácio de Albert Memmi à Edição de 1966 do livro. Em castellano encontramos uma edição de 1971 da Cuadernos para el Diálogo, traduzido por Carlos Rodriguez Sanz, com um Prólogo de Roberto Mesa, e contando já com o Prefácio de Jean-Paul Sartre e igualmente com o Prefácio de Memmi à edição de 1966.

[3] Paulo Freire, em seus livros inaugurais, usa “homens” entendendo-se como sinônimo de humanidade, de todos e todas. No entanto, faz uma autocrítica posterior, na qual diz sobre a necessidade de afirmar o gênero feminino no texto.

# Paulo Freire y Albert Memmi: diálogos en torno a los fundamentos y la superación de la cuestión colonial y la opresión

**Alessandro de Melo**

**Ana Claudia Marochi**

## Introducción

Este es un trabajo teórico que pretende analizar los posibles diálogos entre el educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) y el escritor y ensayista franco-tunecino, de origen judío y bereber, Albert Memmi (1920-2020), teniendo como parámetro fundamental la cuestión del oprimido y de la opresión, a partir de la obra de Albert Memmi, El retrato del colonizado precedido por el retrato del colonizador, lanzada en 1957, y del libro de Paulo Freire Pedagogía del Oprimido, lanzado en 1968.

El punto de vista que se destacará aquí es el de la perspectiva liberadora. Memmi aborda la experiencia colonial francesa en África, especialmente su experiencia en Túnez, y la guerra de colonización y liberación en Argelia. Su Túnez natal se liberó del dominio francés en 1956, el mismo año en que Albert Memmi se trasladó a Francia y obtuvo la nacionalidad francesa en 1973. Argelia, en cambio, tuvo que esperar hasta 1962 para que esto sucediera, tras una cruenta guerra y un abrumador botín colonial.

En su libro, Paulo Freire describe su experiencia con los trabajadores de Angicos, una ciudad del interior del estado de Rio Grande do Norte, Brasil, donde realizó su primera experiencia de alfabetización de adultos, utilizando el método conocido como Método Paulo Freire de alfabetización de adultos, así como sus experiencias en el extranjero, empezando por su exilio en Chile, donde vivió entre 1964 y 1969, período durante el cual escribió Pedagogía del Oprimido. Estas experiencias iluminaron su trabajo en el Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, Suiza, desde donde fue a conocer las experiencias de liberación de los países colonizados por Portugal, especialmente Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe, Angola y Guinea-Bissau.

El libro de Memmi, publicado casi diez años antes que el de Freire, fue leído por

éste y formó parte de la construcción de su concepto, al igual que su lectura de la obra del médico martiniqués Franz Fanon (1925-1961), entre otros. Se trata, el libro de Memmi, de una compilación de artículos que el autor publicó en las revistas Esprit y Temps Modernes en 1957, y que fue organizada como obra en 1966, editada por J.J. Pauvert y con prefacio de Jean-Paul Sartre, que reflejaba los horrores de la guerra contra Argelia (Mesa, 1971). En Brasil, el libro se publicó por primera vez en 1967, traducido y prologado por Roland Corbisier y traducido por él y Mariza Pinto Coelho.

La primera parte del artículo analizará el texto de Albert Memmi. La segunda parte se centrará en las ideas de Paulo Freire en La pedagogía del oprimido. En la conclusión, consideraremos una pequeña contribución a una pedagogía liberadora.

## El retrato del colonizador y el colonizado

La primera cuestión que vincula a colonizadores y colonizados es la condición de privilegio de unos sobre otros. El territorio colonizado se transforma en un medio de privilegio para los colonizadores, que encuentran en estos territorios ciertas facilidades que no pueden encontrar en su propia tierra.

Si su nivel de vida es alto, es porque el de los colonizados es bajo; si pueden beneficiarse de la mano de obra, del ganado numeroso y poco exigente, es porque los colonizados pueden ser explotados impunemente y no están protegidos por las leyes de la colonia; si obtienen puestos administrativos con tanta facilidad, es porque estos puestos les están reservados y porque los colonizados están excluidos de ellos; cuanto más respiran libremente, más se asfixian los colonizados (Memmi, 1967: 25).

Toda la empresa colonial se orienta hacia el bienestar de los colonizadores, y hacia el mantenimiento de su imagen de dominación natural se dirigen los esfuerzos del Estado colonial. Hay que señalar que los colonizadores ni siquiera fueron administradores eficaces; al contrario, dice nuestro autor, en general fueron mediocres y causaron la mayor ruina en las colonias.

El mecanismo del privilegio de los colonizadores adopta dos formas: reforzar los méritos del colonizador y los deméritos del colonizado. En este sentido, se forma y desarrolla la imagen del colonizador como colonialista. “El colonialista es, en

definitiva, el colonizador que se acepta a sí mismo como colonizador. En consecuencia, al explicitar su situación, trata de legitimar la colonización [...] En resumen, el colonialista es la vocación natural del colonizador" (Memmi, 1967: 51-52, énfasis en el original).

Esta es la condición del "Complejo de Nerón", es decir, del usurpador que se asume como tal, y que hace que este proceso de usurpación sea lo más legítimo posible. El usurpador intenta por todos los medios hacer desaparecer al usurpado, porque su presencia le condena como usurpador, consciente como es de esta situación. Sin embargo, esto tiene un límite: puede querer borrar de la geografía al colonizado, pero la relación entre ambos es tal que es imposible que uno desaparezca sin que el otro corra la misma suerte. "Necesita negar al colonizado con todas sus fuerzas y, al mismo tiempo, la existencia de su víctima le es indispensable para seguir siendo lo que es" (Memmi, 1967: 57).

En la esfera política, podemos decir que toda nación colonialista lleva en sí el germen del fascismo, en el sentido de que es un régimen de opresión, como en el caso de la relación colonialista, en la que: "Las relaciones humanas son el resultado de una explotación lo más intensa posible, están fundadas en la desigualdad y el desprecio, garantizadas por el autoritarismo policial" (Memmi, 1967: 64).

El racismo es el rasgo más llamativo de la relación colonial, y sus huellas permanecen en los países colonizados incluso después de los procesos de independencia. La racialización de las relaciones sociales es una forma de sobreexplotar la fuerza de trabajo de los colonizados, y también da lugar a una interiorización de su autoimagen como inferiores. El racismo en la relación colonial, dice Memmi, no sólo es teorizado por las ciencias desarrolladas en el siglo XIX en las metrópolis, sino que se experimenta a diario. Es un:

> Conjunto de comportamientos, de reflejos adquiridos, ejercitados desde la primera infancia, valorizados por la educación, el racismo colonial se incorpora tan espontáneamente a los gestos, a las palabras, incluso a las más banales, que parece constituir una de las estructuras más sólidas de la personalidad colonialista (Memmi, 1967: 69).

A diferencia de la relación capitalista entre la burguesía y el proletariado en la metrópoli, donde es posible que este grupo cambie de posición social, los

colonizados nunca podrán salvarse, aunque alcancen posiciones social y económicamente más importantes que los colonizadores, y ni siquiera uniéndose a la religión oficial del colonizador. El racismo es el arma que se opone a cualquier posibilidad de que los colonizados cambien de posición. El racismo, dice Memmi:

No sólo establece la discriminación fundamental entre colonizador y colonizado, condición sine qua non de la vida colonial, sino que también establece su inmutabilidad. Sólo el racismo permite situar en la eternidad, fundamentándola, una relación histórica que comenzó en una fecha determinada (Memmi, 1967: 71).

Otra faceta de la relación con la colonia es que el colonizador no vincula su destino al de los colonizados.

El colonialista no hace coincidir su futuro con el de la colonia, sólo está aquí de visita, no invierte en nada que no sea rentable a corto plazo. La verdadera razón, la razón principal de la mayoría de sus deficiencias es ésta: el colonialista nunca ha decidido transformar la colonia a imagen de la metrópoli, y al colonizado a su imagen. No puede aceptar tal adaptación, que destruiría el principio de sus privilegios. (Memmi, 1967, p.68 énfasis en el original)

Se trata, por tanto, de una relación puramente desposeedora, tanto de la desposesión de tierras y riquezas como de la mano de obra sobreexplotada de los colonizados, que son abandonados tras este proceso de desposesión, abandonados tras ver prácticamente imposibilitadas sus condiciones para desarrollarse dignamente.

Todo argumento sobre el “mito” de los colonizados se basa en la naturalización de sus papeles, es decir, como colonizados o colonizadores, creando así estereotipos. El primero de estos, en relación con los colonizados, es la pereza. Pero más que un hecho concreto, la pereza es un pretexto para la sobreexplotación de la mano de obra del colonizado, que acaba materializándose en “salarios irreales”, en palabras de Memmi. “A los colonizados no se les pide más que sus brazos, y no son más que eso: además, estos brazos están tan mal de precio que se pueden alquilar tres o cuatro pares por el precio de uno solo” (Memmi, 1967, p.78).

Junto a la pereza, el mito de los colonizados se ve agravado por su debilidad

general, incluida su capacidad para mantenerse y protegerse. De ahí la noción de protectorado colonial, que conlleva una concepción de los colonizados como infantiles, irracionales, perversos y violentos, legitimando así la acción colonial. Se niega su humanidad, que se vuelve opaca para el colonizador. El “ellos” del discurso colonial produce anonimato e indiferenciación. Se niega cualquier forma de libertad, incluida la libertad de ser colonizado o no. En el mejor de los casos, al final del proceso, los colonizados reconocen la legitimidad del colonizador.

Al estar de acuerdo con esta ideología, las clases dominadas están, en cierto modo, confirmando el papel que se les ha asignado. Esto explica, entre otras cosas, la relativa estabilidad de las sociedades; la opresión es, para bien o para mal, tolerada por los propios oprimidos (Memmi, 1967: 83).

Como sabemos, la ideología no es sólo un conjunto de ideas, sino que se materializa en aparatos ideológicos (Althusser, 2017). Por lo tanto, esta situación, en la que el retrato del colonizado se constituye de forma tan violenta, genera iniciativas prácticas por parte del colonizador. “Puesto que se presume que los colonizados son ladrones, hay que prevenirlos eficazmente; sospechosos por definición, ¿por qué no iban a ser culpables?” (Memmi, 1967: 85).

A diferencia de los ciudadanos de los países libres, los colonizados no tienen sentido de la responsabilidad, la culpa o el mérito de lo que ocurre o va a ocurrir en política. Simplemente están fuera del juego. No son agentes de la historia. No tienen ningún papel que desempeñar en la historia del colonizador. Sólo sienten el peso de la historia. Por eso, para salir de esta situación, necesitan construir su propia historia. “Se intentan entonces, sucesiva o paralelamente, las dos salidas históricamente posibles. Los colonizados intentan, o bien convertirse en otra persona, o bien recuperar todas las dimensiones de sí mismos de las que fueron apartados por la colonización” (Memmi, 1967, p.106 énfasis en el original). Es el camino de la liberación lo que buscamos al analizar la pedagogía de Paulo Freire.

## La opresión del oprimido como camino hacia la liberación

A diferencia del libro de Albert Memmi, que se dedica mucho más a explorar las consecuencias de la colonización sobre los colonizados y la relación de dominación inherente a esta relación, la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire nos habla tanto de una crítica radical de la opresión como de las posibilidades y caminos hacia la

liberación. El pedagogo brasileño parece tener un elemento ausente en el texto de Albert Memmi, que es la esperanza, la viabilidad de un futuro en ciernes, la utopía de una sociedad sin opresores ni oprimidos.

La relación entre opresores y oprimidos, para Paulo Freire, reprime aquello que es propio de la naturaleza humana de “ser más”, aunque esta situación no instale en el oprimido la vocación de “ser menos”.

Sin embargo, basta que a los hombres se les prohíba ser más para que la situación objetiva en la que se produce esta prohibición sea violencia en sí misma. Violencia real, no importa que a menudo esté edulcorada por una falsa generosidad [...] porque hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres – la de ser más (Freire, 2013: 56).

La generosidad de los opresores está siempre plagada de falsedad e hipocresía, porque a los opresores no les interesa acabar con la misma situación que hace que exista su generosidad. La violencia opresora es sádica, como Freire entiende las tesis de Erich Fromm en su libro de 1967 “El corazón del hombre, breviário”, al que tuvo acceso durante su exilio. El opresor es sádico cuando convierte a los oprimidos en objetos, y hace y rehace sobre ellos sus privilegios sociales. Paulo Freire llama a esta conciencia sádica de “necrófila”, es decir, que tiene un impulso hacia la muerte y no hacia la vida. Como objetos, los oprimidos pierden su derecho al presente, al futuro e incluso a su pasado.

Sin embargo, esta política necrófila y sádica no sólo se basa en la violencia externa del aparato colonial. También es interiorizada por los oprimidos.

El autodesprecio es otra característica de los oprimidos. Resulta de su introyección de la visión que los opresores tienen de ellos.

De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que están enfermos, indolentes, que no producen por todo ello, acaban convenciéndose de su “incapacidad». Hablan de sí mismos como los que no saben y del “médico» como el que sí sabe y al que deben escuchar. Los criterios de conocimiento que se les imponen son convencionales (Freire, 2013: 67).

La proximidad entre nuestros autores es evidente. De hecho, Freire cita el libro de Memmi en este punto del libro, en una nota a pie de página. El desafío de la liberación también tiene que ver con el desafío de la autoestima individual y colectiva. Los oprimidos necesitan superar la incredulidad en sí mismos, superar la ideología de que los opresores son naturalmente los que organizan el mundo como debe ser.

Otra característica de la violencia de los opresores contra los oprimidos es la "prescripción":

Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia sobre otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones, que transforman la conciencia receptora en lo que hemos venido llamando la conciencia "huésped» de la conciencia opresora. Por eso el comportamiento del oprimido es un comportamiento prescrito. Se basa en directrices que les son ajenas: las directrices de los opresores (Freire, 2013: 44-45).

Los oprimidos mantienen a los opresores en sí mismos, acogiéndolos. Este es también un tema común a Freire y Memmi. Mientras no se den cuenta críticamente de esta doble conciencia que portan, reproducen relaciones de violencia entre sus semejantes.

La violencia en una situación colonial acaba convirtiendo a los oprimidos en seres dobles, que llevan dentro al opresor, interiorizando al "outro" en sí mismos como una entidad naturalmente constitutiva de su naturaleza. La interpelación más común en la situación colonial, como describieron Memmi y Freire, es la visión meritocrática de los opresores frente a la pereza de los oprimidos.

Tener más, en exclusividad, no es un privilegio deshumanizador e inauténtico frente a los demás y frente a ellos mismos, sino un derecho intocable. Un derecho que "se han ganado con su esfuerzo, con su valentía para asumir riesgos». Si los demás – "esa gente envidiosa»- no lo tienen, es porque son incapaces y vagos, a lo que añaden una injustificable falta de gratitud por sus "generosos gestos». Y como son "desagradecidos y envidiosos», los oprimidos son vistos siempre como sus enemigos potenciales, a los que tienen que vigilar y custodiar. (Freire, 2013, p. 62)

El tema de Memmi aquí es evidente en el análisis de Freire de la relación entre opresores y oprimidos. Una vez interiorizado el opresor, el oprimido se ve abocado a actuar en contra de sus propios intereses. De este modo, el primer paso hacia la liberación es precisamente tomar conciencia de esta presencia, alejarse, mirar al opresor desde lejos, distanciarse de él y comprender los procesos de violencia que sufren en esta situación colonial. Sin embargo, dice Freire, no basta con saber que son oprimidos, es necesario que se comprometan en la lucha por la emancipación, una praxis transformadora del mundo, que pasa por la toma de conciencia.

La primera lección sobre la concientización, dice Freire, es que esta no se da sólo en la esfera teórica. La concientización es un resultado que se construye en la lucha, y no es mero “blá blá blá», como dice nuestro autor. Aquí radica, epistemológicamente, una de las principales tesis de Paulo Freire: el encuentro entre objetividad y subjetividad. Es decir, las subjetividades son fundamentales para construir la acción de los oprimidos contra los opresores, pero sólo la subjetividad puede llevarnos al “subjetivismo” (o “hombres sin mundo”). Por otro lado, sólo tener en cuenta la objetividad sin la presencia de sujetos es “objetivismo” (o un “mundo sin hombres”). Ambas situaciones niegan la realidad, que está constituida por sujetos mediados por situaciones objetivas, ante las que actúan de acuerdo con las condiciones que se les dan, y de acuerdo con el grado de conciencia que tienen de las situaciones.

Pero, dice Freire, es precisamente esta situación de “ser menos” la que impulsa la lucha por “ser más”. Esta lucha es por la emancipación de los oprimidos, sin que sea una lucha por una nueva forma de opresión, lo que significa también la no opresión de los opresores. La tarea de la liberación es liberar a todos, opresores y oprimidos, y sólo los oprimidos pueden hacerlo. Después de todo, se pregunta Freire (2013: 41):

¿Quién mejor que los oprimidos estará preparado para comprender el terrible significado de una sociedad opresora? ¿Quién mejor que ellos para sentir los efectos de la opresión? ¿Quién mejor que ellos para darse cuenta de la necesidad de liberación? Liberación que no alcanzarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; conociendo y reconociendo la necesidad de luchar por ella.

Los oprimidos, por tanto, son los que llevan a cabo su liberación en la praxis, sin alienar su conciencia ni a los opresores ni a líderes que no están realmente de

acuerdo con ellos. Toda acción de liberación sólo tiene sentido con y no para los oprimidos. Es en la auténtica lucha por superar la situación de opresión donde tiene lugar la lucha por ser más, que sólo los oprimidos pueden llevar a cabo, a costa de liberarse del opresor subjetivamente, es decir, desalojar al opresor que existe en uno mismo. “La liberación es, pues, un parto. Y un parto doloroso. El hombre que nace de este parto es un hombre nuevo que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresor-oprimido, que es la liberación de todos” (Freire, 2013: 46).

En el proceso de la práctica liberadora, los oprimidos tienen que dejar atrás la atracción que sienten por los opresores. Dice Freire, citando a nuestro autor tunecino (2013: 67): “Es interesante observar cómo Memmi, en un análisis excepcional de la ‘conciencia colonizada’, se refiere a su repulsión como colonizado hacia el colonizador mezclada, sin embargo, con una atracción ‘apasionada’ hacia él.”

Tras estas breves consideraciones, pasamos a la tercera parte del texto, en la que discutiremos, a modo de consideraciones finales, las posibilidades de una pedagogía liberadora basada en las ideas de Memmi y Freire.

## Esbozos para una pedagogía liberadora

Llegados a este punto, volvemos a una cuestión central: la lucha por la emancipación tiene un carácter pedagógico, por lo que tenemos que abordar el hecho de que la propia situación colonial se refleja en la forma educativa, especialmente en la escolarización. Memmi (1967: 95-96) es preciso al retratar cómo la escuela colonial afecta a la educación.

Ahora, la mayoría de los niños colonizados están en la calle. Y los que tienen la gran oportunidad de ser acogidos en una escuela no serán salvados nacionalmente por ella: la memoria que se forman no es la de su pueblo. La historia que le cuentan no es la suya.

Todo parece haber sucedido lejos de su tierra; su país y él mismo están en el aire, o no existen más que en relación con los galos, los francos, la batalla del Marne; en relación con lo que él no es, con el cristianismo, mientras que él no es cristiano, con el Occidente que se detiene delante de sus narices, en una línea tanto más transitable cuanto que es tan imaginaria. Los libros le hablan de un mundo que no se parece en nada al suyo […].

Desde esta perspectiva, Paulo Freire también critica lo que denomina “educación bancaria”, que se basa en la narración de contenidos y en la centralidad del narrador, que es el sujeto profesor, y cuyo objeto son los alumnos, los oyentes. Pero esta narración, como señala Memmi, es también una forma alienante de tratar la realidad, es decir, como algo estático y compartimentado. Es más, dice Freire, la narración es a menudo sobre algo completamente ajeno a la realidad.

Hablar de la realidad como algo inmóvil, estático, compartimentado y bien avenido, cuando no hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los alumnos, ha sido realmente la preocupación suprema de esta educación, su afán desenfrenado. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su verdadero sujeto, cuya tarea innegable es “llenar» a los alumnos con los contenidos de su narración. Estos contenidos son retazos de realidad desconectados de la totalidad en la que se engendran y en cuya visión cobrarían sentido. (Freire, 2013: 65)

Como señalaron Memmi y Freire sobre la educación en una situación colonial, la institución escolar en este contexto está alienada del contexto social/histórico en el que existe, es decir, la colonia, o su perpetuación en los países dependientes. La escuela colonial, que es también el proyecto hegemónico de la escuela burguesa, tiene como fundamento curricular la centralidad de la cultura eurocéntrica. De esta manera, a partir de una sociedad dependiente de un país en vías de desarrollo, ubicado en el sur del mundo, en un territorio históricamente explotado por el colonialismo y el imperialismo, los contenidos escolares siguen generalmente el esquema eurocéntrico de la cultura y la ciencia.

Una educación emancipadora, frente al marco marcado por la educación colonizada, tiene el desafío de enfrentar la forma, el contenido y el proyecto formativo, pensando en otra humanidad.

Desde el punto de vista de la forma escolar, destacamos un concepto freireano: el diálogo, que sería la única manera de comunicarse realmente, porque sólo en una relación dialógica se pueden superar las jerarquías por las que un sujeto actúa sobre un objeto. El diálogo se nutre de la creencia en el otro, en el “amor profundo al mundo y a los hombres” (Freire, 2013, p. 115), y “[…] por la creencia en el hombre y en sus posibilidades, por la creencia de que sólo me convierto en mí mismo cuando los demás también se convierten en ellos mismos” (Freire, 1967,

p.107).

La creencia del educador en el hecho de que “sólo me convierto en mí mismo cuando los demás también se convierten en sí mismos”, pone a la orden del día el proyecto antropológico y político de una educación emancipatoria: lo nuevo sólo se hace colectivamente, y la nueva humanidad que se pretende no es el producto de relaciones individualistas e individualizadas.

En cuanto a los contenidos, un proyecto educativo emancipatorio tiene el reto de superar las jerarquías de conocimiento secularmente establecidas, guiadas por el eurocentrismo, el racismo y el patriarcado: lo que se enseña en la escuela es predominantemente conocimiento producido en los países centrales por hombres blancos. El currículo, al fin y al cabo, no es algo que se produzca de forma natural, sino una elección social sobre lo que se considera legítimo enseñar y aprender, y esto deriva de las relaciones de poder, que desaparecen ideológicamente en la supuesta neutralidad curricular.

Y en este sentido, los conocimientos seleccionados y la forma que adopta el currículo implican la dirección que tomará el proceso de enseñanza, implican cuáles objetivos, propósitos, preferencias, gustos, comportamientos, mentalidades y subjetividades son deseados para una determinada población (Melo; Ribeiro, 2019b, p. 1790).

Una educación emancipatoria va en contra de esta tendencia al abordar como contenido la crítica al eurocentrismo, el racismo y el patriarcado, además de los contenidos relacionados con el trabajo asociado como principio educativo, y, con ello, desarrollar todas las dimensiones posibles del ser humano, vinculadas a un proyecto de conocimiento que establezca vínculos entre las nuevas generaciones y su propia existencia en el mundo, como sociedad y como individuos. Y esto solo se puede hacer señalando las estructuras desiguales de esta sociedad, y también señalando los mecanismos de reproducción del statu quo.

Sobre el último elemento, la formación humana, nos valemos de todos los principios expuestos hasta ahora para criticar, en primer lugar, la reducción formativa contenida en los proyectos educativos burgueses: educar para el mercado de trabajo, para la obediencia ciudadana a las reglas injustas, educar para la competencia, para la performatividad, para la resolución de problemas (Popkewitz,

2009). O, todavía, criticar la reducción del aprendizaje a “competencias y habilidades” (Melo; Marochi, 2019), privilegiando entre las disciplinas aquellas más adecuadas para una formación convenientemente adaptada al trabajo precario, simplificado y barato.

Lo que se busca es el “ser más” freireano, absolutamente ligado a su historia, identificado con su posición de clase, raza y género, que, en la lucha por la emancipación, se encuentra en diálogo con otros, que pueden constituirse a partir de la apropiación de los patrimonios socio-históricos de los que deriva genealógicamente, sin perder el diálogo con otras culturas. Que puedan desarrollar competencias, habilidades, conocimientos, creatividad y conciencia de la corporalidad, el género y la sexualidad, siempre y cuando no se limiten ideológicamente a problemas de la cotidianidad alienada, sino que se expandan hacia horizontes emancipatorios y construidos colectivamente. Apostamos a que la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para ello, siempre y cuando no sea reproductora de la colonialidad.

---

## Referencias

Althusser, L. (2017). Sobre a reprodução (2ª ed.). Vozes.

Freire, P. (2013). Pedagogia do oprimido. Paz e Terra.

Freire, P. (1967). Educação como prática da liberdade. Paz e Terra.

Melo, A., & Marochi, A. C. (2019). Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. Educação em Revista, 35, e203727. https://doi.org/10.1590/0102-46982019000100431

Melo, A., & Ribeiro, D. (2019). Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. Revista e-curriculum, 17, 1781–1807. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051/30863

Memmi, A. (1967). Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Paz e Terra.

Memmi, A. (1977). Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador (2ª ed.). Paz e Terra.

Memmi, A. (2007). Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Civilização Brasileira.

Mesa, R. (1971). Prólogo a la edición española. In A. Memmi, Retrato del colonizado precedido por el retrato del colonizador (pp. 9–23). Cuadernos para el diálogo.

Popkewitz, T. S. (2009). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Morata.

# Pedagogías descoloniales y la perspectiva interseccional crítica: reflexiones contemporáneas sobre el pensamiento freireano y la refundamentación de la corriente educación popular

**Jessica Visotsky Hasrun** y **José Reyes Serna**

**Resumen**

*En este artículo compartimos algunas reflexiones emanadas de nuestras praxis de educación e investigación en América Latina y Francia. Pretendemos abonar desde nuestro aporte a la comprensión del pensamiento freireano en su singularidad en lo que hace a la perspectiva descolonial planteando lo pionero de las reflexiones en los vínculos entre educación y colonialidad en los años 60 y 70 en América Latina. Para ello recuperamos las reflexiones del pedagogo brasilero y sus diálogos con la obra de Frantz Fanon.*

*Reflexionamos acerca del contexto contemporáneo en las realidades en que inscribimos nuestras praxis y la urgencia de una pedagogía descolonizadora.*

*Abonamos finalmente en reflexiones sobre un presente de la corriente educación popular en el que se halla interpelada por la perspectiva interseccional planteando que nos hallamos en un contexto de una nueva refundamentación de esta corriente.*

## 1- Freire y su aporte pionero en las reflexiones sobre colonialidad y educación en América Latina: las miradas descoloniales de Fanon a Freire.

Para Inés Fernandez Moujan (2014), existe una estrecha relación entre la proposición política de Fanon y la posición de Freire en “Pedagogía del Oprimido”. Según Fernandez, “Piel Negra, Máscaras Blancas”, así como “Los condenados de la tierra” tuvieron una enorme influencia en “Pedagogía de los Oprimidos”. Para Fernandez, las nociones de liberación y de descolonización son claves para comprender la relación Freire-Fanon. Los dos se ubican en un registro político de manera diferente: Fanon reflexionando sobre las consecuencias de la colonización

en la subjetividad del oprimido; y Freire a través de la intervención directa en educación.

Según John O'Neill (1974), Frantz Fanon y Paulo Freire se interesaron en la relación crucial existente entre la política y el lenguaje en una situación de opresión y de lucha por la descolonización. Así, en "*Piel negra, Máscaras blancas*", Fanon revela la importancia del lenguaje como elemento principal de la cultura colonial (ibid., p. 57). Para Fanon, el Negro que se expresa en el lenguaje del Blanco no puede situarse por fuera del lugar que le ha asignado la sociedad de los Blancos (ibidem.).

Es por esta razón que Fanon y Freire se inspiran del marxismo hegeliano para afirmar que el problema de la alienación necesitaría de una teoría pedagógica (ibidem.). Para O'Neill (ibid., p. 58), la crítica que hace Freire a la educación al concebirla como un banco que funciona como un instrumento de opresión, permite comprender la literatura que preconiza la "desescolarización" de la sociedad industrial. Freire y Fanon consideran que las actividades esenciales (leer, escribir, escuchar y hablar) en la vida de los seres humanos libres no deben ser pensadas como un hecho exclusivo de individuos excepcionalmente dotados (ibidem.), sino como un medio que le permita al pueblo la vocación de nombrar y de transformar el mundo del cual hace parte (ibidem.).

Ahora bien, O'Neil prefiere evocar la noción de la concientización que la cuestión de la desescolarización, con el fin de establecer un punto de encuentro entre Freire y Fanon. Para Fanon, los oprimidos son los instrumentos de la cultura del silencio que subsiste de la dominación política del lenguaje y de la educación (ibid., p. 59). Fanon interpreta esta cultura del silencio como la expresión de un sentimiento de temor interiorizado hacia la libertad y hacia su "amo" por parte de las poblaciones oprimidas (ibidem.). Por ello, la pedagogía de las poblaciones oprimidas se configura como un instrumento permitiéndoles de descubrirse a sí mismas, así que descubrir sus opresores y las manifestaciones de deshumanización (ibidem.).

Para Freire, tal proceso de concientización no debe llevarse a cabo por los proclamados líderes culturales y políticos que hablan a nombre del pueblo, sino por las mismas poblaciones oprimidas que gracias a una palabra "auténtica", cimentan el pensamiento y la acción que transformará el mundo (ibid., p. 60). O'Neill afirma que cada vez que los hombres piensan, hablan y actúan a nombre de otros, el pensamiento y la acción son privados de toda praxis auténtica (ibidem.). Freire, por su parte, considera que los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, el trabajo y en la reflexión-acción (ibidem.).

Gracias a este trabajo de concientización, puede establecerse un diálogo humano verdadero en tanto que último derecho de la comunidad (ibidem.). Para O'Neill, este diálogo humano solo puede existir a condición que los humanos amen el mundo y la sociedad que habitan (ibidem.). Tal amor debe ser recíproco y compartido para que pueda engendrar la libertad que necesita para crecer, pero también necesita de humildad y de la fe en la aptitud humana al diálogo (ibid., p. 61). Cuando el diálogo está basado en el amor, la humildad y la fe, la confianza aparecerá en la tarea de nombrar al mundo (ibidem.). De igual manera, la humildad y la confianza expresadas en el diálogo permitirán a la esperanza, a la creencia militante en la naturaleza esencialmente inacabada del ser humano, de no considerar la injusticia como una fatalidad, sino más bien como la búsqueda de la comunión y de un sentimiento de humanidad más extenso (ibidem.).

Es en este sentido que el proceso de concientización puede devenir un instrumento de la descolonización, y la alfabetización un ejercicio de diálogo (ibidem.). El método de Freire hace del lenguaje el instrumento de base de un verdadero diálogo pedagógico en el cual el mundo humano se interroga sobre la existencia del hombre, y de la mujer para sí mismos (ibid., p. 63). Este método de alfabetización integra la tarea histórica y ontológica del ser humano de nombrar su mundo así como las tareas cotidianas de la labor pedagógica y social (ibidem.). Para Freire, la metodología y la racionalidad devienen los instrumentos ideológicos del paternalismo, de la dominación y de la manipulación de masas implementados por los expertos (ibidem.), a menos que tales instrumentos sean sometidos a una verdadera praxis de educación popular (ibidem.).

Si tanto para Fanon como para Freire, el mal de nuestra época es la domesticación del intelecto, de la voluntad y de la imaginación humana, ellos continúan sembrando su esperanza en la humanidad (ibidem.). La pedagogía de los oprimidos es el instrumento de una esperanza antropológica posible, en la medida en que denuncia una realidad existente y, al mismo tiempo, identifica los mecanismos para crear una conciencia y transformar esa realidad (ibidem.). Así mismo, una sociedad revolucionaria deberá evitar el fatalismo histórico de los países llamados avanzados (ibidem.).

De igual manera, si la ignorancia es un instrumento de dominación, el pueblo puede ser oprimido tanto por el saber como por la violencia, en la medida en que el pueblo puede encontrarse alejado del contexto cotidiano de la acción y de la reflexión popular para servir a los intereses de su élite política (ibid., p. 64). Para O'Neill, la paradoja de la revolución se encuentra en el hecho de saber que aunque haya

siempre alguien oprimido por un opresor, no existe ninguna garantía de que el liberador pueda liberar (ibidem.). Es por ello que la educación del pueblo será siempre la educación de los y las mismas educadoras (ibidem.).

De este modo, Fanon y Freire se erigen como críticos culturales que revelan la fuerza del lenguaje en tanto que testimonio, pero también en tanto que defensor de una coherencia entre las palabras y las acciones (ibidem.). Así, Fanon y Freire asumen vivir y amar el mundo al punto de tomar el riesgo de pretender transformarlo para volverlo más justo, fortaleciendo al mismo tiempo la fe del "hombre" en sí-mismo.

Maria Impedovo (2021), por su parte, considera que los textos de Fanon aportan una reflexión pedagógica que inspira perspectivas críticas que aunque marginales en Francia, permiten pensar en una pedagogía más inclusiva y equitable.

## 2- De los márgenes al centro: de urgencias y descolonialidad en clave interseccional crítica

Silvia Rivera Cusicanqui nos ha convocado en sus reflexiones que no existe un pensamiento descolonial sin una práctica de la descolonización (2010) y es en este sentido que inscribimos las praxis que desarrollamos y las miradas que compartimos. A lo largo de nuestros trabajos ahondamos en los procesos sociales, políticos, culturales en los que se inscriben los procesos educacionales contemporáneos en América Latina o el Abya Yala y en Francia, abordaje que como nos invita bell hooks (2015), se realizan desde una lectura "desde los márgenes al centro". En el marco de un abordaje interseccional de las opresiones, estas miradas nos permiten poner el foco en identidades que pujan por ser, en identidades negadas, que atravesaron genocidios, epistemicidios (Walsh; 2012; Grosfoguel; 2006, 2007); ontocidios (Barbosa P,, 2022) pero que los procesos de cotidianas resistencias, de cotidianos aprendizajes y transmisiones orales, de saberes hacer, de contar, de narrar, de jugar, de encontrarse en las conversas cotidianas, así como de procesos organizativos de mayor o menor relevancia, que en su complejidad todo ello hace que estas identidades existan y resistan.

Reflexionar desde las experiencias de las mujeres negras, las mujeres migrantes, trabajadoras, racializadas, en prisiones, residentes en "tomas", "pueblos nuevos" "poblaciones callampas" según el país de América Latina en el que estemos podemos saber que la vivencia de la opresión y de un sistema. Los «márgenes» representarían para bell hooks los espacios de exclusión, donde las experiencias y

las voces de las mujeres que no pertenecen a los círculos dominantes del feminismo (compuestos principalmente por mujeres blancas de clase media), han sido ignoradas. Por otro lado, el «centro» simboliza el lugar donde se toman decisiones, se establecen prioridades y se definen agendas.

Las mujeres que habitan o habitamos los márgenes sostienen una perspectiva profundamente transversal a los ámbitos de la vida, del sistema patriarcal y supremacista blanco y sostenemos experiencias singulares, propias de vivir bajo el capitalismo colonial, pues enfrentan/enfrentamos formas múltiples e interseccionales de opresión (género, racialización, clase, entre otras). Estas experiencias deben ocupar el «centro» del análisis feminista porque ofrecen una visión no solamente integral sino también transformadora de la lucha contra la opresión. Una visión en la que se puede aunar estructura y subjetividad, identidad y política, cultura y política, territorio y subjetividad, ancestralidad y política también, en los análisis de los procesos descoloniales.

Desde América Latina, Quijano ha denunciado la persistencia de una lógica de poder colonial más allá de los procesos de descolonización. Ha señalado entre otros como esta “colonialidad del poder” sostuvo un control de la subjetividad y de los conocimientos y saberes. Planteó que la colonialidad no sólo afecta las relaciones económicas y políticas, sino también las culturales y epistémicas. Señaló asimismo cómo el colonialismo a través de estas lógicas de poder, impuso una hegemonía del conocimiento occidental, marginando o destruyendo otros sistemas de conocimiento, como los de los pueblos indígenas y afrodescendientes, denominando a este fenómeno como epistemicidio, es decir, la eliminación de formas de saber no occidentales (Quijano; 1992;1998).

En esta línea la socióloga, historiadora y teórica social boliviana Silvia Rivera Cusicanqui aborda la colonialidad desde una perspectiva crítica y situada, enfocándose en las realidades andinas y la persistencia del colonialismo interno (2010; 2015; 2018). Ella plantea una mirada necesaria para pensar estos problemas, una de ellas es la existencia de epistemologías indígenas y la necesaria descolonización del saber, y en este sentido señala una crítica a la apropiación superficial y exotizante de los saberes indígenas por parte de la academia occidentalizada, denunciando el extractivismo intelectual (Rivera Cusicanqui; 2015, 2018). Ella propone un retorno a los saberes locales, comunitarios y corporales y a su vez enfatiza al conocimiento como algo vivo, situado y enraizado en las prácticas cotidianas. A su vez plantea la existencia de una colonialidad del cuerpo y de la memoria, planteando que las estructuras coloniales afectan no solo las ideas y los

sistemas de conocimiento, sino también los cuerpos, las prácticas y las formas de habitar los territorios. La memoria colectiva para Cusicanqui, y es para nosotros una mirada de suma potencialidad teórica, es un campo de resistencia frente a la colonialidad. Su perspectiva de la descolonización se inscribe en un compromiso con los territorios y comunidades, frente a lo que denuncia como una «descolonización de escritorio» (2015), en la que plantea la autora, se da una desconexión entre la teoría y la práctica.

En esta línea de pensar la descolonización, Achille Mbembe, plantea la deshumanización y la necropolítica (2003; 2019) como centrales para pensar los procesos descolonización. Así convoca a pensar nuestros contextos y los procesos de colonialidad que atravesamos y en los que nos conformamos y subjetivamos. En esta línea convoca a descolonizar el pensamiento de las universidades (2023) .

En el marco de estas miradas es que ponemos en diálogo nuestra perspectiva de la interseccionalidad entendida como “crítica”, en la medida en que la distinguimos de la interseccionalidad descriptiva (Visotsky; 2023). Mientras la segunda es un abordaje sostenido por organismos internacionales de financiamiento, agencias internacionales y muchos Estados aún atravesados por la colonialidad de sus prácticas y sus estructuras, con fines descriptivos; la primera es un abordaje que hunde sus raíces en la búsqueda de explicaciones y causas de la opresión interseccional, denunciando a un sistema patriarcal, capitalista colonial, supremacista blanco. Así, la interseccionalidad crítica para nosotros se distingue de la descriptiva centralmente en el aspecto de que mientras la primera contribuye desde los análisis a analizar como señalábamos, las razones de la opresión y logra articularse en el marco de paradigmas emancipatorios y descoloniales, la segunda simplemente realiza una operación de enumeración, caracterización y descripción de realidades. Así, la primera se constituye en una herramienta política inscripta en procesos más o menos consolidados de liberación, de emancipación, procesos más o menos colectivos, desde pequeños grupos de activismo hasta grandes movimientos, que propician en mayor o menor medida la autonomía a diferentes escalas.

Entendemos también en este sentido la necesidad de inscribir la perspectiva interseccional en los procesos de luchas de las mujeres negras, en el feminismo negro; fueron las mujeres racializadas, a través del pensamiento de ancestras que lucharon contra la esclavitud y la trata trasatlántica, por el sufragio de las mujeres negras, que lucharon y luchan por el abolicionismo en las cárceles y contra el racismo estructural quienes plantearon este concepto que ha logrado ser un

significante en otros contextos en los que las mujeres racializadas luchaban contra similares pero singulares opresiones múltiples también.

Las prácticas de descolonización desde experiencias pedagógicas que resignifican ese situarse en los márgenes desde las que escribimos y pensamos son por un lado el trabajo junto a mujeres migrantes en espacios a la vez de alfabetización y de historia oral y memoria. Hablamos de descolonización de la memoria en estos procesos sostenidos con mujeres migrantes indígenas en las ciudades, de fábricas recuperadas, migrantes afrodiaspóricas, mujeres que luchan por la tierra y la vivienda en las ciudades latinoamericanas, mujeres de zonas campesinas, mujeres indígenas y mujeres migrantes trans en Francia. Con sus singularidades en cada caso, estos espacios dieron lugar a experiencias gestadas desde epistemologías otras, desde memorias, diálogos de saberes ancestrales, populares, aprehendidos en el marco de la subsistencia y resistencias cotidianas. Así en estrecho diálogo con los planteos de la epistemología chixi de Silvia Rivera Cusicanqui (2018), así como a lo que Homi Bhabha denomina como cosmopolitismos vernáculos y desde esta mirada podríamos hablar de epistemologías vernáculas[1].

Los “cosmopolitas vernáculos” (Bhabha; 2013: 93) se desenvuelven, o desenvuelven sus vidas en la intersección de diferentes tradiciones culturales. En estos cosmopolitismos se mide el progreso global desde la perspectiva de las minorías. En este derecho a la diferencia, tal como Balibar afirma, no demanda un derecho a la restauración de una identidad cultural original o esencialista, ni considera neutralizar las diferencias en nombre de una “universalidad” que requiera especificar qué se entiende por humano. Estas subjetividades constituidas como cosmopolitismo vernáculos entienden el compromiso con la diferencia en la igualdad como un proceso de conformación de grupos o agrupaciones emergentes que se plantean menos como defensoras de cuestiones identitarias esencialistas que nucleados desde prácticas políticas y opciones éticas. Estos activismos se presentan ante las fallas de las democracias y generan nuevos modos de agencia, nuevas formas de reconocimiento, nuevas formas de representación política (Bhabha; 2013). En este sentido referir al “status cuasi colonial” en el que están situadas las personas que residen en barrios periféricos de las ciudades, personas racializadas, “físicamente segregadas y espiritualmente discriminados tanto en la ley como en las costumbres” a la que refería Du Bois siendo éste el meollo del problema de las minorías (Du Bois citado por Bhabha; 2013: 99) . Bhabha convoca en un contexto de globalización y expansión de las fronteras a “volver a cartografiar nuestros propios paisajes íntimos y autóctonos” (Bhabha; 2013:103).

## 3-Refundamentación de la corriente educación popular interpelada por la interseccionalidad crítica

Desde América Latina, el educador popular Oscar Jara (2020) *recupera los debates que se dieron en el seno de la corriente educación popular en torno a la necesidad de refundamentación, a inicios de siglo XXI, este debate incluyó cuestiones referidas a las características del contexto histórico y teórico a nivel internacional y latinoamericano en particular que recuperaron los debates de los años 80 sobre la corriente educación popular como propuesta alternativa y paradigmática y recuperaron también reflexiones críticas en torno a las prácticas. Estos debates se inscriben también en lo que un referente de la Corriente Educación Popular brasilero, Carlos Rodrigues Brandão (2014) nos planteó respecto de aquellos momentos fundacionales, incluso cuando en un libro escrito por él emplean por primera vez la expresión "educación popular", libro firmado por otro colega dado el contexto de persecución política que se vivía en Brasil. Brandao a su vez problematiza los orígenes de la corriente educación popular y ese devenir, se plantea a esos tiempos como el título de un emblemático trabajo suyo "Caminos cruzados... tiempos pioneros, iníciales y críticos de la educación popular. Cuando no sabíamos dónde, cómo empezar y hasta dónde queríamos ir, adónde queríamos llegar. Entonces es un poco como caminos cruzados... tiempos de búsquedas, de horizontes, de crear imaginarios... Creo que seguimos con caminos cruzados... pero ahora es distinto, caminos que se cruzan y que siguen en direcciones opuestas". Da cuenta de una diversidad, polisemia de prácticas y sentidos que atravesaron y atraviesan a las experiencias denominadas como de "educación popular".*

*Nosotros planteamos que en el actual contexto histórico y teórico asistimos a cambios profundos y reconfiguraciones geopolíticas, económicas, sociales y culturales. Algunos de estos cambios en el contexto histórico y teórico es el lugar que en las disputas por la hegemonía están asumiendo el movimiento negro, indígenas, feminista, de diversidades, socioambiental en diferentes países del continente en el debate político pero también epistemológico, que han dado lugar a profundos planteos sobre los saberes, conocimientos, instituciones, corporalidades y que están atravesando incluso a los movimientos sociales gestados en la etapa previa a la de refundamentación que señala Jara en la historización que realiza de la corriente educación popular (2020).*

*Así, estos cambios teóricos y de contexto están en relación con los planteamientos que se vienen realizando desde la perspectiva interseccional. Explícitada en los*

*años noventa del siglo XX en trabajos de teóricas negras, como Crenshaw, condensando una tradición y debates previos de Davis, bell hooks, Hanakok, Viveros Vigoya, mirada cuyos gérmenes también estaban en espacios como lo fue el Collective Combate River, el feminismo sufragista negro y en el abolicionismo negro, y que está siendo asimismo planteada desde miradas descoloniales* pudiendo plantearse que dos corrientes abonan a este "paradigma" el black feminism y la teoría postestructuralista y postmoderna (Viveros Vigoya; 2016).

Estos cambios teóricos también de contexto en el que un resurgimiento del movimiento negro a través del *Black Lives Matter*, pero también en Colombia con un movimiento como el Soy porque Somos que llevó a la vicepresidencia a una mujer negra desde los territorios, o en Brasil con referentas como Marielle Franco, su hermana Anielle y las miles de mujeres organizadas desde la negritud. Pero también los movimientos indígenas y el levantamiento de las identidades indígenas a partir de procesos de memorias colectivas en diversos países del continente desde la Patagonia argentina y chilena hasta el noroeste argentino, Bolivia, la amazonía brasilera, colombiana, las luchas indígenas en Ecuador, Colombia, entre otros procesos, están atravesando organizaciones e instituciones así como a la colonialidad que atraviesa a los Estados latinoamericanos y movimientos sociales más amplios. Los movimientos socioambientales han sido interpelados por estas miradas, los movimientos campesinos, movimientos territoriales urbanos. Los espacios de formación en educación popular también están siendo atravesados por estos procesos identitarios y territoriales de resistencia.

Claudia Korol (2008; 2016) es una de las referentas latinoamericanas que desde estas miradas y desde la educación popular ha contribuido en acompañar estas transformaciones profundas en las miradas, las denuncias al colonialismo, el racismo, desde la lucha feminista, indígena, anticapitalista entramadas. La educación popular ha sido y está siendo en las praxis impulsadas desde los espacios de educación popular gestados desde su praxis un ámbito desde donde ha promovido la reflexión colectiva y el activismo. Planteamos que las miradas que recuperan las múltiples opresiones está siendo central en las praxis político-pedagógicas y en las que las memorias y las identidades se entraman para sostener una praxis de la educación popular anclada en procesos de resistencias que van más allá del propio continente latinoamericano.

## Referencias bibliográficas

Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina:: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicido. Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, 3(5), 30-53.

Bhabha, Homi, (2013), Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos, Siglo XXI.

Hooks, Bell (2020), Teoría feminista: de los márgenes al centro, Madrid, Traficante de Sueños.

Fernandez, Inés (2014) Fanon, Freire et les possibilités concrètes d'une pédagogie décoloniale, Iresmo – Institut de Recherche et d'Éducation sur les Mouvements Sociaux, [en ligne], URL: Fanon, Freire et les possibilités concrètes d'une pédagogie décoloniale – IRESMO- Recherche et formation sur les mouvements sociaux. Consultada el 10/12/2024.

Grosfoguel, Ramón (2006) «Decolonizing Political Economy and Postcolonial Studies» en *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate.*

Grosfoguel, Ramón (2007) «Epistemic Decolonization: Towards Transmodernity Beyond Occidentalism» .

Impedovo, Maria (2021) "Une lecture de Frantz Fanon en tant que formateur d'enseignants", *Pédagogies radicales*, [en ligne], URL: Une lecture de Frantz Fanon en tant que formateur d'enseignants – Les cahiers de pédagogies radicales (Consulté le 10/12/2024).

Jara, Oscar ( 2020 ) La educación popular latinoamericana, EdiUNLU – Editorial El Colectivo.

Korol, C. (2008). Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares: La batalla simultánea contra todas las opresiones. Revista venezolana de estudios de la mujer, 13(31), 27-37.

Korol, C. (2016). Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. Nueva sociedad, (265), 142-152.

Mbembe, Achille (2003) Necropolitics. Public Culture, 15(1), 11–40.

https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11

Achille Mbembe, (2019) Necropolitics, Durham, NC: Duke University Press.

Mbembe, Achille (2023) Descolonizar la universidad, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Facultad de Ciencia de la Educación, Ennegativo Ediciones.

O'Neill, J. (1974). Le langage et la décolonisation : Fanon et Freire. *Sociologie et sociétés*, 6(2), 53–66, [en ligne], URL: https://doi.org/10.7202/001535ar (consultada el 09/12/2024).

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, Tinta limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2015) Sociología de la imagen Miradas ch'ixi desde la historia andina, Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018) Un mundo ch'ixi es posible, Tinta Limón.

Reyes, J. , Hedjerassi, N. (2020). Se (Trans)former ? Parcours de formation professionnelle de trans migrantes en France. En Nassira Hedjerassi (coord.) : *Les pédagogies émancipatrices*, Paris : Editions du Croquant, pp. 177-196.

Visotsky , J. .y Brandão , C. (2014). Memoria histórica y educación popular: practicar una "otra educación". Entrevista a Carlos Rodrigues Brandão . Revista nuestrAmérica, 2(3), 15–20. Recuperado a partir de https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e48697671

Visotsky , Jessica (2023). Interseccionalidad crítica versus descriptiva: hacia una herramienta política de liberación de los pueblos. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 28(103), e8232309. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309

Walsh, Catherine (2012), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial, Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, 3(6), 25-42.

## Notas

[1] Estas reflexiones en torno a la obra de Bhabha fueron compartidas con la Dra. Analía Leite durante nuestra estancia en la Universidad de Málaga, a quien debemos el reconocimiento de habernos introducido en esta obra y en estas miradas sobre esta perspectiva de los cosmopolitismos vernáculos.

# Pédagogies décoloniales et perspective intersectionnelle critique : réflexions contemporaines sur la pensée freiréenne et la refondation du courant d'éducation populaire

**Jessica Visotsky** et **José Reyes**

**Résumé**

Dans cet article, nous partageons quelques réflexions issues de nos praxis en matière d'éducation et de recherche en Amérique latine et en France. Nous visons à contribuer à la compréhension de la pensée de Paulo Freire dans sa singularité, en particulier dans la perspective décoloniale, en mettant en avant le caractère pionnier de ses réflexions sur les liens entre éducation et colonialité dans les années 1960 et 1970 en Amérique latine. À cette fin, nous revisitons les idées du pédagogue brésilien et ses dialogues avec l'œuvre de Frantz Fanon.

Nous réfléchissons également au contexte contemporain dans lequel s'inscrivent nos praxis et à l'urgence d'une pédagogie décolonisatrice.

Enfin, nous abordons des réflexions sur le présent du courant d'éducation populaire, lequel est interpellé par la perspective intersectionnelle, en affirmant que nous nous trouvons dans un contexte de refondation de ce courant.

## 1 – Freire et sa contribution pionnière aux réflexions sur la colonialité et l'éducation en Amérique latine : de Fanon à Freire

Pour Inés Fernandez Moujan (2014), il existe une relation étroite entre la proposition politique de Fanon et la position de Freire dans *Pédagogie des opprimés*. Selon Fernandez, *Peau noire, masques blancs* ainsi que *Les damnés de la terre* ont exercé une énorme influence sur *Pédagogie des opprimés*. Pour Fernandez, les notions de libération et de décolonisation sont essentielles pour comprendre le lien entre Freire et Fanon. Tous deux se situent dans un registre politique, mais de manière différente : Fanon réfléchit aux conséquences de la colonisation sur la subjectivité de l'opprimé, tandis que Freire intervient directement dans le domaine de l'éducation.

Selon John O'Neill (1974), Frantz Fanon et Paulo Freire se sont intéressés à la

relation cruciale entre la politique et le langage dans un contexte d'oppression et de lutte pour la décolonisation. Ainsi, dans *Peau noire, masques blancs*, Fanon révèle l'importance du langage comme élément principal de la culture coloniale (ibid., p. 57). Pour Fanon, le Noir qui s'exprime dans le langage du Blanc ne peut échapper à la position que la société des Blancs lui assigne (ibidem).

C'est pour cette raison que Fanon et Freire s'inspirent du marxisme hégélien pour affirmer que le problème de l'aliénation nécessite une théorie pédagogique (ibidem). Pour O'Neill (ibid., p. 58), la critique que Freire adresse à l'éducation, qu'il conçoit comme un système bancaire utilisé comme un instrument d'oppression, permet de comprendre la littérature prônant la « déscolarisation » de la société industrielle. Freire et Fanon considèrent que les activités essentielles (lire, écrire, écouter et parler) dans la vie des êtres humains libres ne doivent pas être pensées comme le privilège d'individus exceptionnellement doués (ibidem), mais comme un moyen permettant au peuple de nommer et de transformer le monde dont il fait partie (ibidem).

Cependant, O'Neill préfère évoquer la notion de conscientisation plutôt que celle de déscolarisation pour établir un point de convergence entre Freire et Fanon. Pour Fanon, les opprimés sont les instruments de la culture du silence, qui découle de la domination politique du langage et de l'éducation (ibid., p. 59). Fanon interprète cette culture du silence comme l'expression d'un sentiment de peur intériorisée envers la liberté et envers leur « maître » de la part des populations opprimées (ibidem). Ainsi, la pédagogie des populations opprimées se configure comme un instrument leur permettant de se découvrir elles-mêmes, ainsi que leurs oppresseurs et les manifestations de déshumanisation (ibidem).

Pour Freire, un tel processus de conscientisation ne doit pas être mené par les soi-disant leaders culturels et politiques qui parlent au nom du peuple, mais par les populations opprimées elles-mêmes, qui, grâce à une parole « authentique », construisent la pensée et l'action capables de transformer le monde (ibid., p. 60). O'Neill affirme que chaque fois que des hommes pensent, parlent et agissent au nom d'autres, la pensée et l'action sont privées de toute praxis authentique (ibidem). Freire, quant à lui, considère que les hommes ne se construisent pas dans le silence, mais dans la parole, le travail et la réflexion-action (ibidem).

Grâce à ce travail de conscientisation, un véritable dialogue humain peut être établi en tant que dernier droit de la communauté (ibidem). Pour O'Neill, ce dialogue humain ne peut exister qu'à condition que les humains aiment le monde et la

société dans lesquels ils vivent (ibidem). Cet amour doit être réciproque et partagé pour engendrer la liberté nécessaire à sa croissance, mais il doit également s'accompagner d'humilité et de foi en la capacité humaine au dialogue (ibid., p. 61). Lorsque le dialogue repose sur l'amour, l'humilité et la foi, la confiance apparaît dans la tâche de nommer le monde (ibidem). De même, l'humilité et la confiance exprimées dans le dialogue permettent à l'espoir, à la croyance militante dans la nature essentiellement inachevée de l'être humain, de ne pas considérer l'injustice comme une fatalité, mais comme une quête de communion et d'un sentiment d'humanité plus large (ibidem).

C'est dans ce sens que le processus de conscientisation peut devenir un instrument de la décolonisation, et l'alphabétisation un exercice de dialogue (ibidem). La méthode de Freire fait du langage l'instrument fondamental d'un véritable dialogue pédagogique, dans lequel le monde humain interroge l'existence de l'homme et de la femme pour eux-mêmes (ibid., p. 63). Cette méthode d'alphabétisation intègre la tâche historique et ontologique de l'être humain de nommer son monde ainsi que les tâches quotidiennes de la pratique pédagogique et sociale (ibidem). Pour Freire, la méthodologie et la rationalité deviennent des instruments idéologiques du paternalisme, de la domination et de la manipulation des masses mises en œuvre par des experts (ibidem), sauf si ces instruments sont soumis à une véritable praxis d'éducation populaire (ibidem).

Si, pour Fanon comme pour Freire, le mal de notre époque réside dans la domestication de l'intellect, de la volonté et de l'imagination humaine, ils continuent à placer leur espoir en l'humanité (ibidem). La pédagogie des opprimés est l'instrument d'une espérance anthropologique possible, dans la mesure où elle dénonce une réalité existante et identifie, en même temps, les mécanismes pour créer une conscience et transformer cette réalité (ibidem). De même, une société révolutionnaire devra éviter le fatalisme historique des pays dits avancés (ibidem).

De plus, si l'ignorance est un instrument de domination, le peuple peut être opprimé autant par le savoir que par la violence, dans la mesure où il peut se retrouver éloigné du contexte quotidien de l'action et de la réflexion populaire pour servir les intérêts de son élite politique (ibid., p. 64). Pour O'Neill, la paradoxale révolution réside dans le fait de savoir que, tant qu'il y aura des opprimés et des oppresseurs, il n'existe aucune garantie que le libérateur puisse libérer (ibidem). C'est pourquoi l'éducation du peuple sera toujours l'éducation des éducateurs eux-mêmes (ibidem).

Ainsi, Fanon et Freire se dressent comme des critiques culturels révélant la force du langage, à la fois en tant que témoignage et en tant que défenseur d'une cohérence entre les paroles et les actions (ibidem). Fanon et Freire choisissent donc de vivre et d'aimer le monde au point de prendre le risque de prétendre le transformer pour le rendre plus juste, renforçant ainsi la foi de l'« homme » en lui-même.

Maria Impedovo (2021), pour sa part, considère que les textes de Fanon apportent une réflexion pédagogique qui inspire des perspectives critiques. Bien que marginales en France, ces perspectives permettent de concevoir une pédagogie plus inclusive et équitable.

## 2 – Des marges au centre : des urgences et de la décolonialité dans une perspective intersectionnelle critique

Silvia Rivera Cusicanqui nous rappelle, dans ses réflexions, qu'il n'existe pas de pensée décoloniale sans une pratique de décolonisation (2010). C'est dans ce sens que s'inscrivent les praxis que nous développons et les perspectives que nous partageons. Tout au long de nos travaux, nous approfondissons les processus sociaux, politiques et culturels dans lesquels s'inscrivent les dynamiques éducatives contemporaines en Amérique latine, ou Abya Yala, et en France. Comme nous y invite bell hooks (2015), cet exercice se fait à travers une lecture « des marges au centre ».

Dans le cadre d'une approche intersectionnelle des oppressions, ces perspectives nous permettent de nous concentrer sur des identités en quête d'existence, des identités niées, ayant traversé des génocides, des épistémicides (Walsh, 2012 ; Grosfoguel, 2006, 2007), des ontocides (Barbosa, 2022). Pourtant, grâce à des résistances quotidiennes, des apprentissages et des transmissions orales, des savoir-faire, des récits, des jeux, des rencontres dans les conversations quotidiennes, ainsi que des processus organisationnels de plus ou moins grande envergure, ces identités persistent et résistent dans leur complexité.

Réfléchir à partir des expériences des femmes noires, des femmes migrantes, des travailleuses, des femmes racialisées, des femmes en prison, ou résidant dans des « tomas », des « pueblos nuevos » ou des « poblaciones callampas » — selon le pays d'Amérique latine — permet de comprendre que l'oppression et le système sont vécus différemment selon ces contextes. Pour bell hooks, les « marges » représentent des espaces d'exclusion où les expériences et les voix des femmes qui n'appartiennent pas aux cercles dominants du féminisme (principalement composés

de femmes blanches de classe moyenne) ont été ignorées. En revanche, le « centre » symbolise l'espace où les décisions sont prises, les priorités établies et les agendas définis.

Les femmes vivant ou ayant vécu dans les marges portent une perspective profondément transversale aux différents domaines de la vie, du système patriarcal et suprémaciste blanc. Ces expériences, spécifiques à la vie sous le capitalisme colonial, confrontent des formes multiples et intersectionnelles d'oppression (genre, racialisation, classe, entre autres). Ces expériences doivent occuper le « centre » de l'analyse féministe, car elles offrent une vision non seulement intégrale, mais également transformative dans la lutte contre l'oppression. Une vision capable de relier structure et subjectivité, identité et politique, culture et politique, territoire et subjectivité, ancestralité et politique, dans l'analyse des processus décoloniaux.

Depuis l'Amérique latine, Quijano a dénoncé la persistance d'une logique de pouvoir colonial au-delà des processus de décolonisation. Il a notamment mis en lumière comment cette « colonialité du pouvoir » s'est maintenue par le contrôle de la subjectivité ainsi que des connaissances et des savoirs. Selon lui, la colonialité n'affecte pas seulement les relations économiques et politiques, mais aussi les dimensions culturelles et épistémiques. Il a également analysé comment, à travers ces logiques de pouvoir, le colonialisme a imposé une hégémonie du savoir occidental, marginalisant ou détruisant d'autres systèmes de connaissances, notamment ceux des peuples autochtones et afrodescendants. Ce phénomène, qu'il a appelé épistémicide, désigne l'élimination des formes de savoir non occidentales (Quijano, 1992, 1998).

Dans cette perspective, la sociologue, historienne et théoricienne sociale bolivienne Silvia Rivera Cusicanqui aborde la colonialité depuis une perspective critique et située, en se concentrant sur les réalités andines et la persistance du colonialisme interne (2010, 2015, 2018). Elle propose une analyse essentielle pour réfléchir à ces problématiques, notamment en mettant en avant l'existence des épistémologies autochtones et la nécessité de décoloniser le savoir. À cet égard, elle critique l'appropriation superficielle et exotisante des savoirs autochtones par le milieu académique occidental, dénonçant ce qu'elle qualifie d'extractivisme intellectuel (Rivera Cusicanqui, 2015, 2018). Elle préconise un retour aux savoirs locaux, communautaires et incarnés, tout en mettant l'accent sur le savoir comme une réalité vivante, située et enracinée dans les pratiques quotidiennes.

Par ailleurs, elle évoque l'existence d'une colonialité du corps et de la mémoire,

affirmant que les structures coloniales affectent non seulement les idées et les systèmes de connaissances, mais aussi les corps, les pratiques et les façons d'habiter les territoires. Pour Rivera Cusicanqui, la mémoire collective constitue un champ de résistance face à la colonialité, une idée qui, selon nous, possède un fort potentiel théorique. Sa vision de la décolonisation s'inscrit dans un engagement avec les territoires et les communautés, en opposition à ce qu'elle dénonce comme une « décolonisation de bureau » (2015), qu'elle décrit comme une déconnexion entre théorie et pratique.

Dans cette même ligne de réflexion sur la décolonisation, Achille Mbembe met au centre de sa pensée la déshumanisation et la nécropolitique (2003, 2019), concepts fondamentaux pour appréhender les processus de décolonisation. Il invite ainsi à penser nos contextes, les processus de colonialité qui nous traversent et dans lesquels nous nous construisons et nous subjectivons. Mbembe appelle également à décoloniser la pensée universitaire (2023).

**C'est dans le cadre de ces perspectives que nous mettons en dialogue notre conception de l'intersectionnalité, comprise comme « critique », dans la mesure où nous la distinguons de l'intersectionnalité descriptive (Visotsky, 2023).** Tandis que cette dernière est une approche soutenue par des organismes internationaux de financement, des agences internationales et de nombreux États encore traversés par la colonialité de leurs pratiques et structures, avec des objectifs purement descriptifs, la première s'enracine dans la recherche des explications et des causes de l'oppression intersectionnelle. Elle dénonce un système patriarcal, capitaliste colonial et suprémaciste blanc.

Ainsi, pour nous, l'intersectionnalité critique se distingue fondamentalement de l'intersectionnalité descriptive dans le fait que, tandis que la première contribue à analyser les raisons de l'oppression dans le cadre de paradigmes émancipateurs et décoloniaux, la seconde se limite à une opération d'énumération, de caractérisation et de description des réalités. De ce fait, l'intersectionnalité critique se constitue comme un outil politique inscrit dans des processus plus ou moins consolidés de libération, d'émancipation, qu'ils soient collectifs ou portés par de petits groupes d'activisme ou de grands mouvements, favorisant à divers degrés l'autonomie à différentes échelles.

Dans cette perspective, nous reconnaissons également la nécessité d'inscrire l'approche intersectionnelle dans les luttes des femmes noires et du féminisme noir. Ce sont les femmes racialisées, à travers la pensée de leurs aïeules qui ont

combattu l’esclavage, la traite transatlantique, le droit de vote pour les femmes noires, l’abolitionnisme carcéral et le racisme structurel, qui ont formulé ce concept. Celui-ci est devenu un signifiant dans d’autres contextes où les femmes racialisées luttaient contre des oppressions multiples, similaires mais aussi singulières.

Les pratiques de décolonisation issues d’expériences pédagogiques, qui redéfinissent ce positionnement dans les marges depuis lesquelles nous écrivons et réfléchissons, incluent, d’une part, le travail avec des femmes migrantes dans des espaces combinant alphabétisation, histoire orale et mémoire. Nous parlons ici de la décolonisation de la mémoire dans ces processus menés avec des femmes migrantes autochtones dans les villes, des ouvrières d’usines récupérées, des migrantes afro-diasporiques, des femmes luttant pour la terre et le logement dans les villes d’Amérique latine, ainsi que des femmes issues de zones rurales, des femmes autochtones et des femmes migrantes trans en France.

Avec leurs spécificités propres à chaque contexte, ces espaces ont donné lieu à des expériences fondées sur d’autres épistémologies, des mémoires et des dialogues entre savoirs ancestraux et populaires, forgés dans le cadre de la subsistance et des résistances quotidiennes. Ces pratiques s’inscrivent en dialogue étroit avec l’épistémologie ch’ixi de Silvia Rivera Cusicanqui (2018) et ce que Homi Bhabha appelle des cosmopolitismes vernaculaires. Dans cette perspective, nous pourrions parler d’épistémologies vernaculaires[1].

**Les « cosmopolitismes vernaculaires » (Bhabha, 2013 : 93) se développent ou développent leurs vies à l’intersection de différentes traditions culturelles.** Dans ces cosmopolitismes, le progrès global est évalué depuis la perspective des minorités. Ce droit à la différence, tel que l’affirme Balibar, ne revendique pas la restauration d’une identité culturelle originelle ou essentialiste, ni ne vise à neutraliser les différences au nom d’une « universalité » nécessitant de préciser ce que l’on entend par humain.

Ces subjectivités, constituées comme des cosmopolitismes vernaculaires, conçoivent l’engagement envers la différence dans l’égalité comme un processus de formation de groupes ou d’agrégats émergents. Ces groupes ne se définissent pas tant par la défense de revendications identitaires essentialistes, mais par des pratiques politiques et des choix éthiques. Ces activismes se manifestent face aux failles des démocraties, générant de nouveaux modes d’agir, de nouvelles formes de reconnaissance et de représentation politique (Bhabha, 2013).

Dans ce contexte, il est pertinent de mentionner le « statut quasi colonial » des personnes résidant dans les quartiers périphériques des villes, des personnes racialisées, « physiquement ségréguées et spirituellement discriminées tant par la loi que par les coutumes », comme le décrivait Du Bois, qui identifiait ce phénomène comme le cœur du problème des minorités (Du Bois cité par Bhabha, 2013 : 99).

Bhabha appelle, dans un contexte de mondialisation et d'expansion des frontières, à « remapper nos propres paysages intimes et autochtones » (Bhabha, 2013 : 103).

## 3 – Refondation du courant d'éducation populaire interpellée par l'intersectionnalité critique

Depuis l'Amérique latine, l'éducateur populaire Oscar Jara (2020) a revisité les débats qui ont émergé au sein du courant d'éducation populaire autour de la nécessité d'une refondation au début du XXIe siècle. Ces discussions incluaient des questions liées aux caractéristiques du contexte historique et théorique, à la fois au niveau international et particulièrement latino-américain. Elles revisitaient les débats des années 1980 sur l'éducation populaire en tant que proposition alternative et paradigmatique, tout en intégrant des réflexions critiques sur les pratiques.

Ces débats s'inscrivent également dans les analyses du Brésilien Carlos Rodrigues Brandão (2014), une figure majeure de l'éducation populaire. Il a rappelé l'époque des fondations de ce courant, mentionnant qu'un livre où apparaît pour la première fois l'expression « éducation populaire » avait été publié sous le nom d'un collègue, en raison du contexte de persécution politique au Brésil. Brandão problématise les origines et l'évolution de ce courant, décrivant ces premières années comme des « chemins croisés… des temps pionniers, initiaux et critiques de l'éducation populaire. Quand nous ne savions pas où, ni comment commencer, ni jusqu'où aller, ni où nous voulions arriver. Ces temps étaient des chemins croisés… des temps de recherches, d'horizons, de création d'imaginaires… Et nous sommes toujours dans des chemins croisés, mais différents maintenant. Des chemins qui se croisent et continuent dans des directions opposées. » Il souligne ainsi la diversité et la polysémie des pratiques et significations qui traversent et définissent les expériences d'éducation populaire.

Nous affirmons qu'actuellement, nous vivons des transformations profondes et des reconfigurations géopolitiques, économiques, sociales et culturelles. Parmi ces

transformations, les mouvements noirs, autochtones, féministes, de diversité et socio-environnementaux jouent un rôle clé dans les luttes pour l'hégémonie, tant au niveau politique qu'épistémologique, dans différents pays du continent. Ces mouvements questionnent les savoirs, les connaissances, les institutions et les corporéités, tout en influençant les mouvements sociaux formés avant la refondation décrite par Jara (2020).

Ces transformations théoriques et contextuelles sont en dialogue avec les perspectives intersectionnelles, explicitées dans les années 1990 par des théoriciennes noires comme Kimberlé Crenshaw, et enracinées dans les travaux antérieurs d'Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Mara Viveros Vigoya et d'autres. Ces idées trouvent également leurs germes dans des collectifs tels que le Combahee River Collective, le féminisme noir suffragiste et abolitionniste. Elles sont aujourd'hui prolongées par des approches décoloniales, nourries à la fois par le black feminism et la théorie poststructuraliste et postmoderne (Viveros Vigoya, 2016).

Dans ce contexte, des mouvements tels que Black Lives Matter, « Soy porque Somos » en Colombie — qui a porté une femme noire des territoires à la vice-présidence —, ou encore des figures comme Marielle Franco, sa sœur Anielle, et des milliers de femmes noires organisées au Brésil, témoignent d'un renouveau du mouvement noir. De même, les luttes autochtones, soutenues par des processus de mémoire collective, se multiplient à travers le continent, de la Patagonie argentine et chilienne au nord-ouest argentin, en passant par la Bolivie, l'Amazonie brésilienne et colombienne, ainsi que les mouvements en Équateur et en Colombie. Ces luttes traversent non seulement les organisations et institutions, mais remettent également en question la colonialité qui imprègne les États latino-américains et les mouvements sociaux plus larges.

Les mouvements socio-environnementaux, paysans et urbains, sont eux aussi interpellés par ces perspectives, tout comme les espaces de formation en éducation populaire, qui se voient influencés par ces processus identitaires et territoriaux de résistance.

Claudia Korol (2008, 2016), une figure majeure de l'éducation populaire en Amérique latine, a contribué à ces transformations profondes par ses travaux critiques sur le colonialisme, le racisme et le patriarcat, à travers les luttes féministes, autochtones et anticapitalistes. L'éducation populaire, à travers ses praxis, continue d'être un espace clé pour promouvoir la réflexion collective et

l’activisme. Nous soutenons que les approches intégrant les multiples oppressions deviennent centrales dans les praxis politico-pédagogiques, où mémoires et identités s’entrelacent pour ancrer l’éducation populaire dans des processus de résistance qui dépassent les frontières du continent latino-américain.

---

## Références

Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicido. Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, 3(5), 30-53.

Bhabha, Homi, (2013), Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos, Siglo XXI.

bell hooks, (2020), Teoría feminista: de los márgenes al centro, Madrid, Traficante de Sueños.

Grosfoguel, Ramón (2006) «Decolonizing Political Economy and Postcolonial Studies» en *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate.*

Grosfoguel, Ramón (2007) «Epistemic Decolonization: Towards Transmodernity Beyond Occidentalism» en varios textos, ver

Jara, Oscar ( 2020 ) La educación popular latinoamericana, EdiUNLU – Editorial El Colectivo.

Korol, C. (2008). Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares: La batalla simultánea contra todas las opresiones. Revista venezolana de estudios de la mujer, 13(31), 27-37.

Korol, C. (2016). Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. Nueva sociedad, (265), 142-152.

Mbembe, Achille (2003) Necropolitics. Public Culture, 15(1), 11–40. https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11

Achille Mbembe, (2019) Necropolitics, Durham, NC: Duke University Press.

Mbembe, Achille (2023) Descolonizar la universidad, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Facultad de Ciencia de la Educación, Ennegativo Ediciones.

O'Neill, J. (1974). Le langage et la décolonisation : Fanon et Freire. Sociologie et sociétés, 6(2), 53–66. https://doi.org/10.7202/001535a.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, Tinta limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2015) Sociología de la imagen Miradas ch'ixi desde la historia andina, Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018) Un mundo ch'ixi es posible, Tinta Limón

Reyes, José Ignacio ( )

Visotsky , J. . y Brandão , C. (2014). Memoria histórica y educación popular: practicar una "otra educación". Entrevista a Carlos Rodrigues Brandão . Revista nuestrAmérica, 2(3), 15–20. Recuperado a partir de https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e48697671

Visotsky , Jessica (2023). Interseccionalidad crítica versus descriptiva: hacia una herramienta política de liberación de los pueblos. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 28(103), e8232309. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309

Walsh, Catherine (2012), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial, Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, 3(6), 25-42.

---

## Notes

[1] Ces réflexions autour de l'œuvre de Homi Bhabha ont été partagées avec la Dre Analía Leite lors de notre séjour à l'Université de Malaga, à qui nous devons la reconnaissance de nous avoir introduits à cette œuvre et à ces perspectives sur les cosmopolitismes vernaculaires.

# Educación para las paces, en la perspectiva de Paulo Freire

## Education for Peace, in the Perspective of Paulo Freire

**Rodiel Rodríguez Díaz**[1]

**Mario Hernán López Becerra**[2]

## Resumen

El sistema educativo se ha consolidado como un esfuerzo continuo de humanización, que sistemáticamente se enriquece, con los aportes y reflexiones, se han forjado en la historia. Ahora bien, con el ánimo de abonar a tal reflexión acerca de la humanización, el presente apartado, se centra en dialogar con algunas tesis de los estudios de paz, en el marco de una paz positiva (construcción de los sentidos, y agenciamientos sociales) e imperfecta (proceso inacabado de renovación de las voluntades y acuerdos para superar una situación problema), es decir que, inicialmente se toma distancia de las nociones de paz negativa (comprendida como ausencia de violencias híbridas), a tal esfuerzo se le ha de sumar los aportes de la pedagogía latinoamericana y en especial, algunas consideraciones del educador Pablo Freire (1990), en su abordaje por anunciar un modelo de educación liberadora, que facilite la transformación social, desde la emancipación del sujeto pedagógico. En este sentido la ruta parte de una breve contextualización, en el cual se decanta la justificación y objetivo de la reflexión, que posteriormente se cimienta en el marco teórico, con la dinámica conceptual entre los aportes de la educación para las paces (se toma el concepto en plural, como reconocimiento de las diversas construcciones que se han generado) y los aportes de Freire, en iniciativas como el diálogo, la concientización y transformación social, argumentos que vitalizan algunas de las reflexiones actuales, “frente a las crisis globales y la responsabilidad que desempeña la educación” (Rodríguez, 2024). En síntesis, las presentes letras intentan abonar a la meditación de una educación para las paces, que, en medio de un mundo marcado por profundas agudas desigualdades y violencias estructurales, se presenta como un potente camino para asumir los desafíos actuales. El pedagogo Paulo Freire, ofrece a contraluz, consideraciones esenciales para comprender y transformar las realidades opresivas a través de la educación, por ser un enfoque que se fundamenta en el diálogo, la concientización como cimientos para la construcción de paces.

**Palabras claves:** educación para las paces, pedagogía, liberación, transformación.

**Abstract**

The educational system has been consolidated as a continuous effort toward humanization, systematically enriched by the contributions and reflections forged throughout history. With the aim of contributing to this reflection on humanization, this section focuses on engaging with some theses from peace studies within the framework of **positive peace** (construction of meaning and social agency) and **imperfect peace** (the ongoing process of renewing wills and agreements to overcome problematic situations). Thus, it initially distances itself from notions of **negative peace** (understood as the absence of hybrid forms of violence). To this endeavor, the contributions of Latin American pedagogy are added, particularly some considerations of the educator Paulo Freire (1990) in his approach to envisioning a liberating model of education that facilitates social transformation through the emancipation of the pedagogical subject. In this sense, the pathway begins with a brief contextualization, outlining the justification and objective of the reflection, which is subsequently grounded in the theoretical framework. This framework explores the conceptual dynamics between the contributions of education for peaces (the concept is used in the plural to acknowledge the diverse constructions that have emerged) and Freire's contributions in initiatives such as dialogue, conscientization, and social transformation (Rodríguez, 2024). These arguments invigorate current reflections on global crises and the responsibility that education holds. In summary, these reflections aim to contribute to the contemplation of education for peaces, which, in a world marked by profound inequalities and structural violence, emerges as a powerful path to addressing contemporary challenges. The pedagogue Paulo Freire offers, in contrast, essential considerations for understanding and transforming oppressive realities through education, emphasizing dialogue and conscientization as foundations for building peace.

**Key words:** *education for peaces, pedagogy, liberation, transformation.*

## A manera de apertura

El pedagogo Paulo Freire (1967) en su obra: *la educación liberadora*, fundamenta que la educación es el sistema por excelencia, que potencialmente promueve transformaciones de raíz, es un acto netamente político, por tanto, la renovación de las políticas educativas es fundamental para garantizar el desarrollo de la persona y

el colectivo. En el campo de la educación, el horizonte nos invita siempre a contribuir al perfeccionamiento estructural del hombre en cuanto hombre, a juicio de Fernando Savater (1996) citando a Graham Greene; *“nacemos humanos, pero eso no basta. Además, tenemos que llegar a serlo”.*

Para Paulo Freire, es sustancial ir más allá de los aspectos metodológicos de una propuesta de alfabetización, es necesario entonces abordar el problema a raíz, así como una determinación estructurada de la condición del hombre, que tiene extensas posibilidades y perspectivas de mejora en medio de un mundo cambiante. La educación para las paces, ancla su apuesta en la base del diálogo, un diálogo constante con el otro y los otros (Rodríguez & Leite, 2024), que lo desestabiliza de su zona de confort, le hace cuestionar el sentido común, lo predispone a constantes revisiones, autoanálisis y reflexiones, para desbordar en los descubrimientos, a una cierta rebeldía y resistencia ante el poder y el fetichismo del poder (Dussel, 2006), en consecuencia, se trata de un diálogo que reconfigure el sentido más humano; generando rasgos “identitarios, tanto como el fin, los métodos y procesos científicos” (Freire 2009, p.85), elementos claves que circulan en los procesos de formación.

Una ruta de la educación para las paces, pensada desde el diálogo, en perspectiva freiriana, debe permitir a la comunidad educativa, reconocer las formas en que los problemas de sus realidades cotidianas poseen «coherencia y conexión interna» con las violencias: culturales, estructurales, simbólicas, híbridas, que perpetúa las condiciones de desigualdad y opresión, y a la vez es esencial comprender que las posibles soluciones a estos problemas, conlleva implícita la necesaria lucha contra el sistema, y las formas de opresión por su transformación radical, con ello no se justifica que se deba sustituir las instituciones y los sistemas que componen, sino luchar por su mejora.

Por ello, la educación para las paces, desde la reflexión Freire (2007), se debe asociar íntimamente a un proceso de una «*autoemancipación*» independiente a las estructuras dominantes, y se ha de plantear como tarea fundamental la transformación de las violencias en que se hallan inmersos, para establecer unas relaciones verdaderamente humanas, pues en el espíritu Freiriano; la emancipa se inicia a provocar cuando se develan las procedencias de la alienación.

La educación para las paces en perspectiva freiriana, invita a asumir críticamente el desarrollo de la discusión en torno al devenir del mundo, en unión a la historia concreta de nuestros pueblos, a sus continuos problemas y posibilidades,

apostando, en definitiva, a una interiorización del discurso, mediante la donación de sentidos que está inmersa en las experiencias de los tejidos sociales. Una de las rutas metodológicas que suelen atribuirse a Freire, consiste en un decidido diálogo con las poblaciones vulneradas y populares en un sistema, con el fin de evidenciar las dificultades en medio de una realidad concreta, en aras de diseñar posibles acuerdos de voluntades en el marco de la utopía.

## Marco Teórico-conceptual

Desde las diversas construcciones teórico-conceptual de la paz, entendidas como procesos inacabados, activos y presentes en todos los ámbitos de la vida, es necesario anunciar que no hay paces, sin la garantía de las potencias del desarrollo humano. Para Freire, la paz es una categoría para hacer de la educación un acto de liberación. La paz no es solamente ausencia de un malestar, ni es una mera apaciguada, una paz poco viva estática, sino que la paz es síntesis de muchos elementos que requiere conocimiento y valor de estos elementos para luchar en contra de las injusticias y por el servicio de la vida. Expresa Freire; “No creo en ningún esfuerzo llamado de educación para la paz que, en lugar de revelar el mundo de las injusticias lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas” (Freire, 1986, p. 46).

Entonces, educar para las paces es un proceso mediante el cual reconocemos que el potencial humano pueden ser formado para la vida, en el marco de una sana convivencia con el otro (prójimo), los otros (comunidad, demás especies y el medio ambiente) y el totalmente otro (transcendencia) (Rodríguez et al, 2023), en una doble tensión con la reciprocidad del consigo mismo, situación que puede ayudar a garantizar a las bases de una interrelaciones basadas en el respeto a las diferencias de toda índole; religiosas, culturales, sociales, géneros, económicas, familiares, generacionales y esencialmente de postura de pensamiento.

La educación para la paz plantea una bio-geografía diferente para YO (cartesiano), con los otros y con el universo, interrumpe en los sistemas de dominación y opresión, que a manera de instalación de un imperio global en las figuras de las trasnacionales (Negri & Hardt, 2000), potencian la construcción de una vida digna, basada en las tradiciones de los pueblos, en armonía con las identidades culturales y equilibrio con el arraigo territorial. Ahora bien, el maestro y las maestras que educa para las paces, por su vocación ontológica es un agente radical de cambio y transformación a manera de la cosmovisión de mundo propuesta por M. Gandhi, en su modelo de la noviolencia basada en “la verdad…del espíritu… del amor” (1981,

p.7).

## Educación para las paces en perspectiva freiriana

La propuesta de educación freiriana, se caracteriza por enfatizar particularmente una experiencia formativa liberadora del ser humano, inevitablemente cuestiona la enseñanza de paz que desemboquen en acciones de transformación de las violencias estructurales como la pobreza, la discriminación social, que históricamente se han vivido. Ahora bien, por ser un proceso subyacente en el accionar humano, es necesario anunciar, que una vía recomendable para construcción de las paces, se genera en el diálogo crítico y el sentido de la alteridad (Rodríguez & Leite, 2024). La visión freiriana se configura la relación del ser, por el otro y para el otro. Por tanto, una visión ontológica del ser y del mundo, es una aproximación ético político, como rizoma donde brota, prospera y se declara la educación emancipatoria, dado que, en su sentido más noble, inculca la prosocialidad, como lo expresa Freire, “La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales”. (1986, p.46)

La propuesta de una educación liberadora, es una apuesta esencialmente basada en la formación de una ética material, por la superación de los conflictos, y las violencias por los medios pacíficos, pues, en consecuencia, se entiende que, aunque, la realidad está llena de contradicciones y es cambiante, es necesario formar al sujeto para su transformación, desde proyectos de vida auténticamente humanos. El hombre es un ser inacabado, por tanto, las paces, más que un estado, es un proceso, un camino de incertidumbres, que se configura al recorrerlo. En este sentido, es la comprensión amorosa hacia todo lo humano, la que se debe propiciar, el deseo de educar para las paces y esto es lo que plantea P. Freire en su propuesta de *educación liberadora*.

Freire propone, además, que la labor educativa sea cultivada, necesariamente, con una alta carga solidaria. Pues “los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1985, p. 25). No se trata de alienar la conciencia de los posibles sucesos por venir, sino de saber que mientras más optimista sea la solidaridad, más fácil resultaría la posibilidad de escritura de una historia emergente, diferente a la ya escrita por la hegemonía. Para eso, la tarea dialógica. «El diálogo supone una transformación radical de las relaciones de fuerza» (Freire, 1985, 43). Actitud dialogante implica el esfuerzo de un principio de confianza. El sujeto confía en el potencial de la persona, aun cuando sea el único que lo haga. «La relación dialógica incluye la relación de justo respeto al otro, de confianza en el potencial del hombre” (Freire, 1985, 61). El

maestro trasformador debe enfrentar permanentemente un dilema ético que posibilite la confianza en el educando-ciudadano que muchas veces no confía en sí mismo, de ahí, la educación fuera de la bancaria, a partir del diálogo, con la conciencia cimienta el futuro de que la humanidad es la convivencia sana, es la vivencia de las paces, por medio del carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1985).

En la obra *La naturaleza política de la educación (1994),* el pedagogo brasilero menciona su preocupación por el modo en que puede ejercerse geopolíticamente las construcciones de paz. En ese sentido, Freire afirma que ejercer la paz exigen consiste en sacar a la luz los miedos y la complicidad de vidas desgraciadas. Solo es posible ejercer la paz, por medio de procesos serios de formación que inclinen la balanza a las relaciones pacíficas en una comunidad. En el caso particular de la educación y la paz, propende por incentivar relaciones pedagógicas que estén fundamentadas en las relaciones de igualdad y reconocimiento del otro.

## Retos globales para las paces

Ante las constantes guerras y las formas visibles de aniquilación global, es apremiante educar para que la humanidad deje de discurrir como razonable y práctico mito: que se alcanza la estabilidad a costa de atacar al próximo; esta tesis transmite la sensación de superioridad, dominio e inquisidor de un modelo de conocimiento que induce a humillar por los mecanismos de miedo y tortura como un medio racional de repartición del dolor, con el ánimo de ampliar las geopolítica del modelo imperial.

Las personas a cargo de dirigir las potencias y asociaciones mundiales, han dejado ver que son graves y, en incuestionables casos, hasta críticos los ataques que percibimos en el mundo de hoy, en relación con el progreso de las culturas y regiones hacia posturas favorables a las acciones bélicas. En realidad, las concepciones de «guerras justas», «razas superiores», entre otros imaginarios y representaciones sociales del colonialismo, impregnan toda la historia de las naciones. En este sentido, Freire aboga por la suma de todos los esfuerzos colectivos, que favorezcan la transformar de las realidades inmersas en estas lógicas de dominación-colonización. Esa figura ética se sintetiza en el llamado ontológico a provocar una emancipación desde la educación.

La crítica freiriana, se basa en el argumento denunciante de la perspectiva, donde el contenido de la educación se ha limitado a una reproducción del discurso oficial,

por el medio dogmático, cuyo saber escolar, es transmitido como verdad absoluta, no sometida a cuestionamientos, que finaliza por normalizar la vida y configurar un sentido común anclado al sometimiento de una elite. Tales prácticas se refuerzan con tal sevicia de la domesticación, ante esta realidad, Freire formular su valiosa propuesta de una educación liberadora, guiada por la praxis educativa, un acto dialógico con los contextos y entornos específicos, reforzados desde un modelo de reconciliación entre los hombres, el mundo y su historia.

En consideración en la medida que la educación retome la propuesta de apropiar la realidad, asumirá el desafío de construir las paces, entonces, educar para la paces, toma simetría en educar para un juego a dos bandas desde el deber y el ser, como acto de liberación, ante la posibilidad de resolver en la cotidianidad las falencias de la realidad, como un proyecto inacabado de formular acuerdos constantes, que respondan a las necesidades actuales.

## Aportes de Paulo Freire a la Educación para la Paz

Como se ha anunciado, Paulo Freire es considerado como un pedagogo que desafió el sistema tradicional de educar, independiente a los temas inconclusos que deja sobre el tintero de las reflexiones educativas, se ha de sintetizar desde este imaginario algunos aportes que abrieron la reflexión y la crítica a una educación para las paces; en primer lugar la figura del maestro, como un facilitador del pensamiento y el saber ante el educando, más que un banco de consignación del saber de forma totalitaria o absolutista. Por otro lado, rescató el método del «diálogo», como herramienta pedagógica que parte del reconocimiento de la realidad del sujeto pedagógico, invitando a la reflexión y búsqueda de alternativas para transformar su realidad misma. La educación es un potente acto social, que desarrolla un proceso destinado formar las conciencias de los colectivos para construir una comunidad que supere los dispositivos de marginación.

Así, en el pensamiento de Freire, concibe que la educación para la paces, debe ir más allá de ser una sumatoria de contenidos programáticos, sino que ha de mediar en una auténtica educación ética y política, posibilidad que se desenvuelve en la medida en que se estimulan el pensamiento crítico y el compromiso por transformar su realidad. El plano político de la educación, el sentido de la democracia, surge ante la práctica dialogante entre estudiante y maestro, en su esfuerzo por develar las injusticias a raíz, que propician las formas de violencias.

## Hacia la configuración de comunidades de diálogo

El sistema educativo, en su afán de responder a un modelo de administración curricular que le convierte automáticamente en un simple operario, en el cual, solo cuentan los resultados esperados desde un plan estratégico. Por causa situaciones como ésta, Paulo Freire denuncia, en palabras de la profesora Teresa Ríos, que “hoy el marco de la educación se encuentra reducido a las aulas, donde el profesor y el educando permanecen sometidos a un sistema que los oprime, negándolos” (Ríos, 2013, p. 13)

Para Paulo Freire, esto significa privar al sujeto del derecho a pensar correctamente por medio de la apropiación de la palabra, limitándola a un ejercicio falto de la unilateralidad que debería tener, señalando que: “para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera, negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente” (Sánchez, 2008, p. 103).

No obstante, cuando por el contrario el maestro aprovecha este momento, y permite que la comunidad escolar establezca un diálogo genuino, está abriéndoles la puerta a la construcción democrática del conocimiento, propiciando así una comunidad en la que los estudiantes lograrían, por fin, dejar de actuar como meros elementos pasivos del proceso de enseñanza/aprendizaje, (Ríos, 2013), ahora bien a esta reflexión, se le ha de sumar la mirada propuesta de una investigación educacional planteada por Freire, en preguntas como:

*…. ¿Qué tiene que decir la investigación educacional en este contexto? Y*

*…. ¿Cómo aportar a la transformación desde la investigación educacional?*

Conforme se ha venido informando, se ha de afirmar que desde los tiempos del pensador griego Sócrates, desde su propuesta de la mayéutica, las comunidades de diálogo eran conocidas como una gran posibilidad de apertura para la construcción colectiva del conocimiento; antes de pretender dar respuestas, su intención estaba enfocada en promover un espacio de diálogo abierto y generoso, basado en el respeto por las ideas de todos.

Cada uno de los integrantes del grupo aportaba desde su conocimiento una parte de la verdad, la cual no debía quedar jamás como la verdad definitiva, ya que se pretendía que, a su vez, dicha idea propiciara cuestionamientos cada vez más específicos, basados en la reflexión y razonamiento acerca de los pensamientos

generados mediante una actitud dialógica.

Observando objetivamente la realidad de la educación, vemos que el incentivar el diálogo abierto entre los sujetos aun es tímida en algunos espacios formativos, por lo que la didáctica de dialogar e indagar en comunidad, aún no se contempla como estrategia relevante para el aprendizaje. En las actuales comunidades educativas, erróneamente, los discursos individualistas, competitivos y triunfalistas, orientados a alentar a los sujetos a la obtención de altos puntajes en las pruebas estandarizadas son percibidos como algo realmente proactivo, a fin de perpetuar el posicionamiento de prestigiosas instituciones educativas como el modelo deseable de alcanzar.

Al respecto Paulo Freire citado por Ríos presupone que “el diálogo entre las personas ha ido quedando cada vez más relegado, sofocado por el advenimiento de discursos y acciones sin sentido” (2013, p. 15), recitaciones cada vez más vacías que, según el autor, andan reproduciéndose especialmente en el sistema escolar, basadas en un anhelo irracional de éxito social y en la meritocracia en la que se ven envueltos sujetos como éstos.

Las mediaciones didácticas de aula que tímidamente se sumergen en actitudes dialogantes, sólo hacen parte de incipientes actividades aisladas que maestros (tal vez más audaces e intuitivos) realizan como parte de su estrategia y/o planeación; aun así, estos ejercicios no suelen trascender hacia la indagación, investigación o documentación de esa apropiación intelectual que los niños y niñas pudieran haber tenido durante sus diálogos.

Al respecto Freire es ampliamente concluyente desde este planteamiento, “para que exista un diálogo real, éste tiene que darse entre sujetos que, liberándose a partir de éste, vayan desarrollando su autonomía”, (Ríos, 2013, p. 15), y es aquí donde nos plantea la necesidad imperante de forjar la generación de diálogos abiertos dentro de las comunidades con el fin de potenciar la investigación educacional hacia una educación dialógica, aspecto que debería ser tomado como primordial en los contextos educativos.

Conforme cita la autora Ríos (2013), otra solución a la que hace referencia Freire (y en la cual debería incursionar el sistema educativo, encabezado por los propios docentes) es la denominada Pedagogía Crítica o Pedagogía de Investigación. Una habilidad que debe ser orientada al desarrollo de la investigación por parte del estudiante y del docente, asentada en la reflexión y el descubrimiento conjunto y

dialógico de la realidad. Aun así, los autores tampoco desconocen que estos intentos de transformación y reflexión conjunta pueden terminar regresando a la misma situación de partida en la que son estimados como instrumentos u objetos (p.3).

Es visible en esta lógica, el retorno del anti-diálogo en el aula, sucede por la fuerte presión ejercida hegemónica de un grupo de las comunidades educativas, los cuales, se encuentran inmersos y aletargados en el falso confort de la educación tradicional. Por ello, es imperante que se promueva en el aula una situación especial de diálogo, denominada por Paulo Freire de Reflexión Crítica: un paso necesario dado por el sujeto para salir del estado de curiosidad ingenua en el que permanece, con el fin de alcanzar la curiosidad crítica o epistemológica, dicho estado crea las posibilidades para llevar a cabo la transformación. (Ríos, 2013).

Es esencial considerar que la comunidad educativa, es potencialmente el propulsor para avanzar hacia esa curiosidad crítica o epistemológica referida por Freire, dada en la medida en que la comunidad de diálogo favorezca la reflexión conjunta entre sus pares y el docente investigador (en el papel de mediador).

Freire considera que, a través de la comunicación, que se abre para al estudiante la posibilidad maravillosa de liberarse de los momentos y situaciones enajenantes en los cuales la misma educación tradicional ha pretendido envolverlo. Como tesis en su obra, *Pedagogía del Oprimido (1985),* el autor denomina a la educación tradicional, como una educación bancaria, cuyos maestros, basan su estrategia simplemente en depositar conocimientos en el alumnado, y luego pedir cuentas de su rendimiento a través de un método convencional de evaluación, sin que esto hubiera pasado por un proceso dialogante de reflexión comunitaria. En este sentido, afirma Beatriz Sánchez:

Las relaciones humanas tienen su feliz fin cuando se fundan en la comunicación, es decir, en el diálogo, pero el diálogo es auténtico cuando no es antagónico. “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, “lo pronuncian”. Esto es, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (2008, p. 110).

A manera de síntesis se puede decir que cuando se abren posibilidades de diálogo y de indagación en comunidades, se está abriendo la ruta que recupera el diálogo

obstruido el cual tenemos tan presente en las aulas de clase tradicional, al abrir este diálogo se crea también la oportunidad de mejorar la calidad del pensamiento crítico de los sujetos, lo cual estaría favoreciendo no solo el momento de aula sino también impactando la transformación en una sociedad a largo plazo.

## Concientización y transformación social

En los aportes freirianos, la concientización no es un fin en sí misma, sino una larga construcción socioeducativa, que conduce a una praxis liberadora. Las afirmaciones de Freire en relación con la transformación social, hace referencias a la provocación de los cambios de hombres y mujeres, en sus relaciones el mundo mismo, anulando la estructura explotadora y deshumanizante. La liberación de las opresiones, permite la entrega a una praxis renovadora, que intenta distanciar de la tentación reformista que busca concebir una solución superficial, ante una situación sin intentar cuestionar la estructura opresora; es decir que el reformismo es considerado en P. Freire, como el engaño de la liberación. Tal trueque, es una simple condición de cambio de sistema opresor, con dispositivos de control más agudos y silenciosos, de dificultan cambiar radicalmente una realidad, por tanto, intentar comprender el mundo como un problema meramente tecnocrático, sin el análisis a profundidad de los niveles de poder-saber, es en cierta medida el eterno retorno a las zonas de confort que normalizar en la vida.

Ahora bien, el concepto de «concientización» ubicado en el núcleo de la pedagogía de freiriana. Concientizar es educar para la realidad, es desmitificar, Freire (1973) propone la concientización como un acto:

“…el trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por esto mismo, la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante” (p. 14)

La concientización es una intervención a la cultura humana, como un proceso en el cual la praxis, adquiere un papel preponderante, en la aproximación del reconocimiento sobre la realidad que a su vez posibilidad y momento real en que se puede transformar un sistema. En tal sentido, la educación crítica, posesiona a los otros, no con la palabra autoritaria del educador, sino con la inmersión de la realidad del estudiante; tal diálogo implica el proceso de liberación.

## Recomendaciones y aperturas para una educación para la paces

Desde esta lógica participativa de construcción social, P. Freire desarrolla en su obra *pedagogía de la esperanza (1993)* en la que abordó una reflexión acerca del sentido de la existencia de lo real, de la justicia, más allá de lo percibido en el sentido común, sus propuestas metodológicas postulan los principios pedagógicos en orden a responder a los fundamentos antropológicos y éticos que atraviesan a las personas por su dignidad.

Los dilemas planteados para pensar el asunto de una educación para las paces, llevan a la orientación educativa que se desprenden del mundo «del deber ser de las cosas» (la utopía) y perturban la serena contemplación del «ya existente» (sistema de normalización). El maestro trasformador, verbaliza el mundo, desde la pregunta social, que pretenda cuestionar el contexto que le rodea. Esta es la ética material, que permite juzgar las injusticias del sistema hegemónico, las formas operantes de violencias que rompe las posibilidades de una comunidad más solidaria y cercana a la justicia como reconocimiento, imparcialidad, restauración.

Paulo Freire, es el pedagogo que resalta sus compromisos por la justicia, el amor y por el acceso amplio lectura crítica del entorno y los retos de mundo. Estos pilares son esenciales para acceder al poder-saber, que caracteriza la convivencia del proyecto de humanización. Es necesario generar proceso de formación de asimilación de las realidades opresoras, más allá de denunciar las complejidades de un sistema burocrático, sino por medio de la provocación de una aproximación del saber profundo y comprensivo de los referentes éticos y políticos que modelan el laberinto de la realidad. Desde esta intención, es posible proyectar situaciones de paz, que ayuden a la superación noviolenta de las conflictividades, que en palabras de Freire hace referencia a la «concreción» de utopías posibles.

La educación para la paces, busca potenciar en los individuos capacidades para resolver conflictos de manera pacífica y autorregulada, desde las diversas expresiones formativas, en los contextos donde se suscitan, en aras de promover una sociedad justa. Desde la perspectiva freiriana, estas intenciones, se vinculan íntimamente con las bases pedagógicas como el diálogo horizontal, la problematización de la realidad y la acción transformadora de la educación. La vinculación entre la educación para la paces y la pedagogía de Freire, radica en la concepción de que los maestros, como artesanos del saber y facilitadores del mismo, son agentes activos en los empoderamientos necesarios para edificar una sociedad más pacífica.

La educación para las paces, tiene un rol central en este proceso de construcción social, al formar a los sujetos pedagógicos para analizar críticamente las causas de los conflictos y proponer soluciones creativas y en escenarios realizables. En la educación para las paces, el diálogo permite que las personas compartan experiencias, como un relato de vida que se configura en ideas y se construye colectivamente desde la diversidad de la contemplación de una visión de mundo más justa.

En suma, para Freire, el sistema educativo, debe fomentar la constante concientización, que tome distancia de los mitos sociales, anclados al imaginario de la corrupción del poder, un proceso mediante el cual se comprende las estructuras opresivas, con el propósito de generar cambios desde las capacidades humanas creativas, que propone en momentos de conflictos la transformación bélica en espacios para convivir sin violencias. En el marco de la educación para las paces, el reto de determinar las raíces de las violencias y actuar para erradicarlas, toma sentido en la promoción de las culturas de paz en los espacios emergentes que evoca el colectivo. En síntesis, la educación para las paces, inspirada en la perspectiva de Paulo Freire, se concreta en el camino transformador hacia una sociedad humana, donde las personas tomen conciencia de su papel de agentes de cambio y que es la educación un medio por excelencia para la apropiación y discernimiento de la acción liberadora.

---

## Referencias bibliográficas

Dussel, E. (2006). Veinte (20) Tesis de Filosofía Política. México: Siglo XXI-Crefal.

Freire, P. (1973). El mensaje de Paulo Freire. Textos seleccionados por el INODEP. Fondo de Cultura Popular. Madrid: Ed. Marsiega, pp. 13-14

Freire, P. (1985): Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores

Freire P. (1986). *La Educación: autocrítica de Paulo Freire / Iván Ilich* . Buenos Aires, Argentina: Ediciones Búsqueda.

Freire, P. (1993): Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del

oprimido. México, Siglo XXI.

Freire, P. (1994). La naturaleza política de la educación. Barcelona: Planeta-Agostini.

Freire, P. (1967). Pedagogía liberadora: Antología Paulo Freire. Los libros de la Catarata.

Freire, P., & Chel, V. (1997). La educación en la ciudad. México ED. FDF: Siglo XXI.

Hardt, M. & Negri, A. (2000). Empire. Cambridge, Massachussets, Londres: Harvard University Press.

Mahatma G. (1981). cita recogida en L. Vidal y E. Díaz, en Ideario No-violento, 33 preguntas y respuestas sobre la No-violencia y la Paz, Quadems Literaris Ponent, Mallorca.

Ríos, T. (2013). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Reflexión acerca del descubrimiento conjunto y dialógico de la realidad. Congreso ALAS (págs. 1-8). Santiago de Chile: Universidad de Chile. http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/pn/PN23/P_TRios.pdf

Rodríguez Díaz, R., Leite Méndez, A. E., y López Becerra, M. H. (2023). Pedagogía del deseo mimético: rutas reflexivas para una cultura de paz en los escenarios educativos. Latinoamericana de Estudios Educativos, 19(2), 175–197. https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.2.8

Rodríguez D, R. (2024) Cultura y transversalidad; nociones para una educación en tiempos de crisis. Revista Social Fronteriza; 4(2): e247. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)247

Rodríguez Díaz, R. & Leite Méndez, A. (2024). Alteridad y reconocimiento, para una cultura de paz. Otrosiglo. Revista de filosofía, 8 (1), 99-121. https://doi.org/10.5281/zenodo.13340456

Sánchez, B. P. (2008). Pensamiento crítico, el diálogo y el entendimiento en Freire y en Lipman. Revista de Artes y Humanidades ÚNICA, 9 (98), 110.

Delors, J. (Ed.)(1996) La educación encierra un tesoro. Siglo XXI.

## Notas

[1] Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Magister en Educación. Doctorando en Educación de la Universidad de Caldas, en Cotutela Doctoral con el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (España). Grupo de Investigación PROCIE, *Web: http://procie.uma.es.*

[2] Administrador De Empresas. Magister En Gestión Ambiental. Doctor en Paz, Conflictos y Democracia de la Universidad de Granada. Profesor del Departamento de Economía y Administración de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas, Colombia.

# Historia de guerra

**Naiara Jiménez Salazar**

Intento dar paso a la luz por rendijas de sal y agua
se me esconden las escamas por no saber cómo tocarlas,
hay bocas que me atrapan mucho antes de salir huyendo
y me quedo en los trozos de arena cuando sé que no puedo hacerlo.

Persigo el romero como quien se acerca a un precipicio
sabiendo que la caída nunca es suficiente,
genero un vendaval con mis manos
y en ocasiones hasta me burlo de él
dando a entender que siempre soy más fuerte.

Se han levantado imperios después de guerras
y se han inundado continentes enteros
cuando han querido salvarlos del incendio,
se ha generado un odio atroz a la maldad
cancelando a todo aquel que no cumpla los requisitos

¿qué son los requisitos y quién los tiene?

Mañana crearé un himno con mi derrota
y haré de ella un barranco del que deslizarme,
golpearé en la puerta solo tres veces
porque a la cuarta ya no habrá llamada de aviso,
me sumergiré en las cataratas más profundas,
giraré en blanco para no dar respuestas,
caminaré océanos que nunca han descubierto
y pondré la justicia en el centro,

ya solo pienso dar lo que merezco.

Sé que después de toda historia
siempre quedan los vencedores en el recuerdo,
solo aquel que ha cruzado el desierto
sabe qué es morir de sed en el intento.

Así que no,
ya no quiero cuentos morales
que me digan que la verdad existe,
que diferencien entre bien y mal,
entre oscuro y claro,
entre futuro y pasado.
No me permito ni un minuto conformarme con la raya
porque estoy fuera de línea.

Hemos estado años caminando por un campo de minas
y me he convertido en una,
yo soy la mina, yo soy la trinchera,
yo soy la maldita historia de guerra,

y no quiero ni pienso desactivarme
hasta que ya no existan
ni tengamos que cruzar
ni una sola frontera.



# PROYECT ARTÍSTICO BOA MISTURA

**https://boamistura.com/fundacion/**

**ARTE COMO PUENTE PARA
CONECTAR PERSONAS Y REALIDADES
CON UN MISMO OBJETIVO:**

**HUMANIZAR LA CIUDAD**

## Quienes son?

Somos un colectivo artístico con raíces en el graffiti nacido en Madrid a finales de 2001, fundado por los licenciados en Bellas Artes Pablo Ferreiro y Juan Jaume, el artista plástico Rubén Martín de Lucas, el ilustrador Pablo Purón y el arquitecto Javier Serrano. En la actualidad estamos en activo Pablo Ferreiro, Pablo Purón y Javier Serrano. El término “buena mezcla” alude a la simbiosis entre nosotros.

Nuestro trabajo se desarrolla principalmente en el espacio público. Entendemos nuestra obra como un elemento transformador, creando o alterando las relaciones de las personas con el lugar en el que viven, así como los lazos que existen entre ellas.

Hemos realizado proyectos en más de 40 países del mundo, colaborando con organizaciones como la ONU, Amnistía Internacional, PNUD, Greenpeace, Acción contra el Hambre o Cruz Roja entre muchas otras.

Nuestra obra ha sido parte de la Bienal Iberoamericana de Diseño – BID 2024 y 2020, la Bienal de Dakar 2022, la Bienal Urbana de Shen Zhen 2017, la Bienal de Pintura Mural de Cali 2016, la Bienal de Arte de La Habana 2015, la Trienal de Diseño de Milán 2015, la Bienal de Arquitectura y Urbanismo – BIAU 2015 y la Bienal de Arquitectura de Venecia 2012 en el Pabellón de España.

Hemos participado en exposiciones y muestras en Centros de Arte como el Museo Reina Sofía de Madrid, el Museo MAXXI de Roma, el Hyundai Museum ALT1 de Seoul, el CAC de Málaga, el Palacio de las Bellas Artes de Santo Domingo, el CENTREQUATRE de París, la Casa Encendida en Madrid, el Centro de Cultura Contemporánea CONDEDUQUE, el Centro de Arte de Alcobendas, el Welt Museum de Viena y el Bauhaus-Archiv de Berlín.

Nuestra metodología de trabajo ha sido galardonada con la medalla de bronce en el World Habitat Awards de la ONU Habitat + World Habitat 2018.

Inicio

**DOCUMENTAL: CROSSROADS (en la página web se puede encontrar todo, incluido el tráiler)**

España

2022, 61 minutos

CROSSROADS habla del arte como herramienta de transformación.

La periferia de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, es el epicentro de un inspirador viaje a través del trabajo del colectivo artístico con raíces en el graffiti Boa Mistura.

En el camino, el arte urbano se convierte en el vehículo que conecta las vidas de un vecino de una favela en São Paulo, un joven del slum de Kibera, en Kenia, una indígena mapuche en el norte de Chile, un refugiado sirio y una mujer de una población pesquera de República Dominicana.

Estos pequeños encuentros a través de la pintura son la chispa que prende cambios tanto en los vecinos de las comunidades como en el colectivo.

**Producida por Monte Perdido**
**Con el apoyo de Air Europa**

**Idioma original: Español, Inglés, Portugués y Kurdo**
**Subtítulos: Español, Inglés**

**Música original por Leiva**

https://www.monteperdido.org/

# Breves notas biográficas autoras y autores

**Alessandro de Melo**. Licenciado e Bacharel em Ciencias Sociais. Mestre em Educação Escolar ambas pela Universidade Estadual Paulista, UNESP. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor Associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação desta mesma universidade. Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Membro do Grupo de Investigación Profesorado, Comunicación y Investigación Educativa, Procie.

Alessandro de Melo. Licenciado y Bacharel en Ciencias Sociales. Mestre em Educación Escolar ambas por la Universidad Estadual Paulista, UNESP. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Paraná. Profesor Asociado de la Universidad Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Profesor del Programa de Posgrado en Educación de esta misma universidad. Profesor del Programa de Posgrado de la Universidad Estadual del Centro-Oeste, UNICENTRO. Membro del Grupo de Investigación Profesorado, Comunicación y Investigación Educativa, Procie.

**Ana Claudia Marochi**. Pedagoga pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, campus de Jacarezinho. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica desta mesma universidade.

Ana Claudia Marochi. Pedagoga por la Universidad Estadual de Ponta Grossa. Mestra en Educación por la Universidad Estadual del Centro-Oeste. Doctora en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina, UFSC. Profesora Adjunta de la Universidad Estadual del Norte de Paraná, UENP, campus de Jacarezinho. Profesora del Programa de Posgrado en Educación desta misma universidad. E-mail: anacmarochi@hotmail.com

**Dra. María Alejandra Barbar**

Doctora en Administración de Empresas y Dirección de RRHH por la Universidad de Málaga. Docente-investigadora de la Universidad de Concepción del Uruguay-Argentina. Especialista en el pensamiento de Paulo Freire, en políticas y programas socioeducativos, en psicoanálisis y en investigación educativa. Miembro del Grupo

de Investigación PROCIE –UMA – España y de la Red Latinoamericana COMHEDI (docencia e investigación).

Miembro de equipos directivos de carreras de grado y posgrado. Experiencia docente en Argentina y España.

**Rodiel Rodríguez Díaz**

Escuela Normal Superior de Villavicencio. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Magister en Educación. Doctorando en Educación de la Universidad de Caldas, en Cotutela Doctoral con el Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (España). Grupo de Investigación PROCIE

**Mario Hernán López Becerra.** Administrador De Empresas. Magister En Gestión Ambiental. Doctor en Paz, Conflictos y Democracia de la Universidad de Granada. Profesor del Departamento de Economía y Administración de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Caldas, Colombia.

**JESSICA VISOTSKY HASRUN**

Es Doctora en Historia. Postdoctora en Ciencias Humanas y Sociales. Especialista en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de las Cátedras de: Educación y Derechos Humanos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur y de la Cátedra Educación de Adultos y Alfabetización de la Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

Ha dirigido y dirige proyectos de Investigación y extensión universitaria en el campo de la educación y los derechos humanos. El proyecto de investigación en curso se denomina “Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas” (Departamento de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Sur) . Dicta y ha dictado cursos de postgrados en las Universidades Nacionales de Salta, Jujuy, La Pampa, Luján, del Sur y en la Universidad de Buenos Aires en Argentina, de Concepción en Chile y en la Uniguajira en Colombia.

Publicó libros como compiladora, en co autoría, capítulos en otras compilaciones y artículos en revistas científicas, en temáticas vinculadas a las Pedagogías Críticas, los derechos humanos, pedagogías críticas, perspectiva interseccional, migraciones limítrofes, investigación participativa y cualitativa.

Acompaña en movimientos y organizaciones sociales desde la perspectiva de la educación popular y los derechos humanos. Ha sido invitada y realizado pasantías y/o actividades académicas en Universidades, organizaciones y movimientos sociales e Instituciones académicas en Brasil, Chile, México, Uruguay, Italia, Francia y en Estados Unidos. Es directora de Revista Nuestramérica.

**JOSÉ IGNACIO REYES SERNA**

Sociólogo de la universidad del Valle en Cali, Colombia. Asistente de investigación en el centro de investigaciones socioeconómicas de la misma universidad. Participé en algunas investigaciones que cruzaban las temáticas de migración, trabajo, género y sexualidad desde una perspectiva étnico – racial. Hice una maestría en Género, política y sexualidad en la escuela de Altos estudios en ciencias sociales, EHESS de Paris. Mi tesis, bajo la coordinación de Éric Fassin, indagaba sobre la migración de personas trans sudamericanas para ejercer la prostitución en París. Posteriormente, realicé un doctorado en sociología en la Universidad de Reims Champagne-Ardenne en Francia. Mi tesis, bajo la dirección de Nassira Hedjerassi, analizaba los procesos de inserción laboral de personas trans migrantes en Francia. Durante mis años de doctorado, hice parte del centro de estudios y de investigaciones sobre los empleos y la profesionalización. He sido profesor hora cátedra en la universidad Sorbona Letras, Instituto nacional superior del profesorado y de la enseñanza, universidad Sorbona Norte, universidad París 8, universidad d’Évry y como adjunto temporal de enseñanza y de investigación en el instituto tecnológico universitario de Chalons en Champagne – universidad de Reims. Participé en la organización del coloquio internacional sobre pedagogías emancipadoras que se llevó a cabo en París en 2018. La realización de este coloquio se enmarcó dentro de la programación de actividades organizadas por el instituto bell hooks – Paulo Freire, del cual hice parte activa durante los años 2019 y 2020. En el 2021 participé igualmente en la realización del coloquio Paulo Freire que tuvo lugar en el Campus Condorcet en París

**Analia E. Leite Méndez** es Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en asignaturas del Grado de Primaria y en el posgrado (Másteres de Sociología Aplicada, Políticas y prácticas de Innovación Educativa, Cultura de Paz y Máster Profesorado). Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Coordinadora del Grupo de Investigación PROCIE (Profesorado, comunicación e investigación educativa) de la Universidad de Málaga. Grupo Consolidado de la Junta de Andalucía.

Integrante de la Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA)

Profesora en la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina hasta 2004.

Investigadora en diversos proyectos relacionados con las identidades docentes, comunidades de aprendizaje, relaciones escuela-comunidad, prácticas disruptivas en niveles de educación primaria y secundaria.

Autora de numerosos artículos, capítulos de libros y libros

**José Ignacio Rivas Flores**

Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Director del Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación. Fundador y miembro del grupo de investigación Profesorado, comunicación e investigación educativa (Procie), que ha coordinado hasta 2021. Sus líneas de investigación han estado centradas en la investigación narrativa y decolonial, política educativa, desarrollo profesional docente y en investigación biográfica y narrativa.

**Naiara Jiménez Salazar**, nace y reside en Málaga, educadora social y enfocada en las letras desde la poesía oral y escénica, mostrándolo principalmente en las ligas de Poetry Slam, representando a Málaka en dos estatales, cuenta con un poemario autogestionado titulado «Bailaré sobre el fuego», le mueve crear como una forma de sanación y de compartir las heridas colectivas ya que confía plenamente en el poder de visibilizar las historias desde la vulnerabilidad como un arma de reivindicación política.

# Cinco ejercicios de pensamiento educativo. Gómez Ramos, Daniel/umaeditorial. Colección Innovación Educativa. (Ed. Lit.) (2023)

**Analia E. Leite Méndez**

La obra de Daniel Gómez Ramos nos abre una posibilidad, una ventana para mirar, escudriñar y re-visar algunos conceptos fundamentales de la educación y sus implicaciones para la formación. Estos conceptos-faros: la práctica como experiencia, los sentidos del sentido pedagógico, el valor de la teoría, los gestos de estudiar y el cuidado en la relación; constituyen una desafiante brújula para caminar desde una lente filosófica hacia otras direcciones. Direcciones que requieren un "ejercicio" del pensamiento, tal como lo nombra: "cinco ejercicios" que nos llevan a preguntarnos sobre los sentidos, sinsentidos, usos, abusos y hegemonías discursivas y prácticas pedagógicas que modelan, delimitan y obstaculizan el quehacer educativo. Desde sus palabras:

Una cosa es formarse como educador en relación a un modo de saber que organiza un marco de interpretación, y otra es formarse como un educador que, cuando piensa, pone en riesgo la organización del marco misma. De ahí que el pensar filosófico en cuestión favorezca la emancipación de los modos de saber legitimados por un régimen de verdad instituido (p.17)

El autor nos invita a pensar de forma crítica y desde otro lugar –la duda, la interrogación, la incomodidad-, acompañado de múltiples voces del campo de la antropología, sociología, pedagogía, psicología, filosofía, etc., en un intento de abrir espacios de diálogo con diversas ideas que se alejen de la mera reproducción tecnocrática y de la aceptación de una realidad pre-configurada y pre-establecida. Como él mismo lo plantea: "pensar es crear el extrañamiento de los valores difundidos institucionalmente…pensar supone un trabajo de valoración existencial del orden normativo…" (p.18), lo cual nos lleva a poner en juego, razón, emoción y cuerpo en un intento de evitar la fragmentación, la rigidez e inflexibilidad del pensamiento educativo. Poner en primer plano la realidad del aula y de las instituciones educativas fuera del deber ser o lo que debería ser sino desde lo que es en cuanto a lo que sucede, lo que se pone en marcha, la acción o el presente de la acción. Desde la práctica como experiencia y la experiencia como conocimiento,

dejarnos tocar, dejarnos afectar por aquello que sucede, que nos sucede y no siempre tienen un valor de conocimiento y de verdad. **Primer ejercicio que nos propone el autor**. En este sentido las palabras del autor me llevan a Freire (1976) y a Hooks (2021) cuando dice:

La emancipación como desujeción sucede en el preciso momento en que cruzamos los límites de lo que puede ser pensado… en el instante en que ciertas interrogaciones ponen en riesgo los esquemas de inteligibilidad dados (p.19)

Esta emancipación personal, colectiva, pedagógica como menciona en distintos momentos de su obra constituye un giro disruptivo a las formas de pensar habituales y de las cuales no podemos desprendernos porque justamente marcan a fuego nuestros marcos para mirar, para hacer, para no hacer, para vivir, enseñar y aprender. Desde la interpelación, el cuestionamiento y el volver a "mirar" una y otra vez comienza el trabajo de desmontar, desbrozar ideas, enfrentar unas ideas con otras rompiendo esos marcos aprendidos y grabados en un formato único que no da pie para trasvasar, cambiar, trasladar, modificar desde otros modos y así negar posibilidades de transformación. Luchar por la emancipación del pensamiento y la acción pedagógica es una propuesta necesaria, que puede generar miedo e incertidumbre pero también nos acerca a otras formas de trabajar y recuperar el sentido de lo pedagógico desde la apertura hacia múltiples sentidos, algunos sin explorar aún, como la experiencia y el conocimiento mismo. Así, "cuando el sujeto se posiciona como sujeto de experiencia se vuelve capaz de captar y desvelar las cuestiones" (p.25) ya que "el educar no se deja nunca reducir a una mera cuestión técnica. Educar nos concierne personalmente, o sea no educamos disociados de quienes somos" (p.50)

Y esta disociación ¿por qué ocurre, por qué nos ocurre? Educamos desde lo que somos, pero ese soy y ese somos pedagógico siempre está en tensión por la búsqueda de sentido. "Dar sentido puede describirse como hacer lazo o enlazar un acontecimiento con otro, la experiencia con el lenguaje, el sentir con el pensar o el decir con la idea" (p.51) Nuestra tarea educativa está fragmentada, dividida y tironeada desde posiciones diferentes, contrarias, algunas dominantes, otras no pero en el fondo sabemos y sentimos que esos caminos menos transitados nos permiten recuperar los sentidos pedagógicos perdidos. Perdidos por la tecnocracia, perdidos por un discurso experto vacío, perdidos por las tendencias consumistas que reforzamos y llevamos casi al infinito, perdidos en la homogeneidad y

uniformidad como valor a resaltar, perdidos por el miedo y la inseguridad que provoca el fracaso. Fracaso establecido, medido y delimitado. Como muy bien lo expresa el autor:

Cuando se pierde la diferencia, la vida se empobrece y la realidad se vuelve unidimensional, como un plano delgado, totalmente superficial; la acción de diferenciar (se) es lo que hace que la experiencia de estar en el mundo sea más rica, más profundo (p.51)

**El segundo ejercicio del pensamiento es la pregunta por el sentido del quehacer pedagógico** que nos lleva a cuestionar todo lo vivido, sin perder de vista que la diferencia es la posibilidad del encuentro. Encuentro con el otro, la otra, con una misma y con la propia humanidad.

El autor nos lleva a poner en diálogo: el trabajo docente, investigativo y comunitario, así como la dimensión social presente en la experiencia de todos y todas y reconocer que lo "importante en la investigación educativa es dudar del propio punto de vista y ponerlo en juego hasta la propia mirada a la autoridad del mundo y no el mundo a la autoridad de la propia mirada" (p.37). Nos invita a conversar "a través de las situaciones vividas y no sobre ellas (p.31). En este sentido vuelvo a la perspectiva dialógica de Freire que nos atraviesa, nos acerca a mirar el mundo, a crear mundos, desde la experiencia con los otros y otras, desde y en relación con los sujetos. En palabras del autor "la realidad como lugar de presencia" (p.29).

**Así llegamos al tercer ejercicio del pensamiento: el valor de la teoría**. El autor recupera tradiciones filosóficas, epistemológicas, artísticas y fenomenológicas para desgranar los significados de la teoría, recuperando las nociones de contemplación, asombro, admiración, distancia frente a… "pensar es detener la lógica extensiva, propia de la mentalidad utilitaria y consumista, y abrirnos a la experiencia de la intensidad en la que nos involucramos íntimamente con algo extraño a nosotros mismos" (p.77) y en ese espacio es posible la teoría, rompiendo con la forma habitual de relacionarnos con el mundo desde la acumulación de saberes, información y destrezas. La posición contemplativa es una condición para enfrentarnos al mundo, para acercarnos y alejarnos en un mismo movimiento hacia la comprensión. La teoría como una forma de mirar que suspende el juicio para recibir las afectaciones que causan las cosas en el cuerpo (p.80) Desde estas ideas

la teoría cobra un valor diferente al que habitualmente estamos acostumbrados desde la academia como valor de comprobación o corroboración de que la realidad se comporta de una determinada forma. Solo puede haber estudio, investigación y en consecuencia teoría, en la medida que esté excluido de todo fin inmediato… justo lo opuesto sucede con el tecnicismo propio de las ciencias especializadas de los expertos cuya naturaleza reside en satisfacer necesidades y objetivos para el progreso de una sociedad, de una empresa, de un futuro (p.82). Como pensar la teoría, el estudio, separado de su carácter instrumental, ya que como plantea el autor la contemplación es un modo de considerar el mundo teóricamente. En la experiencia del asombro nos muestra el autor la relación que existe entre el ver de la teoría (eso que llamamos contemplar) y el razonar con palabras del logo (eso que llamamos pensar). Tensión que no puede resolverse de forma definitiva pero que están en la base, en el origen del acto de conocer. Esta vuelta al pensamiento filosófico nos lleva a cuestionar el sentido o los sentidos de la teoría en los procesos de formación. La teoría como algo vacío, instrumental y con un carácter de aplicación que también es cuestionable porque nos obliga a escindir la práctica de la teoría y a dirigir la tarea pedagógica en cuanto a primero la teoría y luego la práctica cuando esta dicotomía falsa y peligrosa nos aleja de la posibilidad de comprensión de la realidad.

Entramos en **el cuarto ejercicio que va recuperando y nutriéndose de los demás y el autor lo denomina los gestos de estudiar** y para entrar en este ejercicio recuperamos sus ideas textuales:

Estudiar una hoja o unas palabras implica separarlas de los usos asignados por una sociedad. En la medida en que algo ha sido liberado puede ser tratado como objeto de práctica y de ejercicio. Dicho de otra manera, algo solo puede volverse presente e interesante para alguien en tanto ha sido desvinculado de toda función. Si el uso de la cosa está concluido, no hay espacio para que se despierte por ella una preocupación genuina…. Estudiar nos expone a lo ajeno y extraño del mundo que nos introduce en un viaje hacia un lugar de antemano insospechado: no sabemos lo que vamos a aprender (p.107)

La profundidad de lo que plantea el autor nos induce a mirar que hay a nuestro alrededor en cuanto a los significados del estudio y del estudiar. Estudiar es memorizar, estudiar es leer y memorizar lo que el otro u otra dice que hay que estudiar o porque formará parte de un examen. Los sentidos del estudio como una

tarea aburrida, alejada de la realidad, obligatoria en algunos casos y condicionada por la interpretación de otros y otras nos enfrenta con otro ejercicio del pensamiento educativo urgente para avanzar en procesos emancipatorios que nos impulsen más allá del utilitarismo pedagógico.

El último ejercicio que nos propone el autor tiene **que ver con el cuidado en la relación**, ejercicio ético que está en la base de la humanidad y que la vorágine pedagógica en la que estamos inmersas nos está alejando de lo que da sentido a nuestro trabajo: el vínculo, ese hilo que nos une y que provoca las condiciones del aprender, del enseñar, del ser, del actuar. Así “es en la relación con los otros donde se aprende la fractura de la suficiencia en nosotros mismos y, a la vez, esa la posibilidad de ese contacto lo que resguarda nuestra fragilidad” (p.129). Como cuidamos las relaciones, desde donde las generamos y las creamos, como las mantenemos y defendemos ya que todo acto de conocimiento es un acto de relación y nos compromete con el cuidado de todos y todas.

Llegamos al final de los cinco ejercicios del pensamiento educativo que Daniel Gómez Ramos, nos propone en su obra para cerrar con un epílogo más que provocador: **Pensar la pedagogía filosóficamente**. Nos dice que “es imposible hacer consistir una experiencia de pensamiento cuando la pedagogía es capturada por la producción y medición de resultados previsibles” (p.147).

La lectura de esta obra es imprescindible para reencontrarse con muchas de las preguntas que como docentes e investigadores nos hacemos diariamente, a veces las olvidamos y seguimos, pero la profundidad de este texto, la recuperación de clásicos y clásicas del pensamiento filosófico provocan una gran incomodidad que es de agradecer para poder continuar y reconocer otras fuentes así como re-mirar el pensamiento educativo. En este sentido entablo diálogo con Freire, Hooks y Gómez Ramos en forma de preguntas y reflexiones:

¿Es posible la emancipación como sujetos sujetados a una lógica mercantilista, opresora, capitalista y patriarcal?

El sentido de la experiencia es lo que menos sentido tiene en los procesos educativos, pero la teoría como mero artefacto de verdades absolutas cubre todo el espacio pedagógico. ¿Cómo revertimos estas paradojas?

¿Una pedagogía comprometida puede dar cabida al cuestionamiento de lo establecido?

Cómo planteamos en otro momento y como reflexión final:

El conocimiento, como interpretación del mundo y de la acción humana, está vinculado con la experiencia y con la praxis, tanto individual como colectiva. En educación, por el contrario, se tiende a situarlo en la autoridad docente o, más aún, en la de agentes externos, transformando este conocimiento en mera información. El diálogo entre diferentes experiencias, también las externas, desde la crítica, el respeto, la complejidad y la horizontalidad es el camino para generar procesos de reconstrucción que avancen a un relato «otro» de mundo, que permita su transformación (Rivas, et al.,2023, p.134)

---

## Referencias

Freire, P. (1976) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores.

Hooks, B. (2021) Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros.

Rivas Flores, J. I., Calvo León, P., Leite Méndez, A. E., & Fernández Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. Revista Española de Educación Comparada, (43), 121–136. https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283