La concienciación como antídoto contra la educación bancaria

Donaldo Macedo, University of Massachusetts, Boston

Traducción: Joaquín Martínez Ortiz

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

Notas

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

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

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

[4] Ibid., p. 4.

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

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

[10] Ibid.

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

[12] Ibid., p. 172.

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

[14] Ibid., p. 171.

[15] Ibid., p. 172.

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

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

[18] Ibid.

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

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

[21] Ibid., p. 168.

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

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

[24] Ibid.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

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

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

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

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

[32] Ibid., p. 57.

[33] Ibid., p. 56.

[34] Ibid., p. 72.

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

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

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

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

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

[40] Ibid.

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

[42] Ibid.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

[44] Ibid., p. 7.

[45] Ibid., p. 8.

[46] Ibid.

[47] Ibid.

[48] Ibid.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual