La conscienciació com a antídot contra l'educació bancària

Donaldo Macedo, University of Massachusetts, Boston

Traducció: Servei de Llengües Modernes, Universitat de Girona

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

situació… com a realitat històrica susceptible de transformació" [9] a través del procés de conscienciació, mentre aquests educadors progressistes continuïn essent còmplices d'un procés d'agressió al llenguatge que, per exemple, buida de significat el terme "oprimit". Molts d'aquests educadors fan ús sense complexos d'eufemismes com ara "desafavorits", "privats de drets", "marginació econòmica" o "minoria", entre d'altres, per fer referència als oprimits, una terminologia que eclipsa les autèntiques condicions històriques que expliquen "l'aquí i l'ara de la situació en què estan submergits [els oprimits], de la qual provenen i en la qual intervenen" [10] per denunciar i plantar cara als seus opressors en la seva "lluita per la plena humanitat". [11] Aquesta usurpació del llenguatge nega a les persones la possibilitat d'entendre la relació dialèctica entre l'opressor i l'oprimit. Si hi ha un oprimit, hi ha d'haver un opressor.

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

L’activació del procés de conscienciació propugnat per Freire ens podria ajudar a veure al Primer Món realitats que molt sovint no veiem que tenim (normalment per

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

El procés de conscienciació segurament ha fet caure el mur de privilegis que encara envolta els *blans* [27] a Haití (els blancs o també els estrangers enamorats de la narrativa exòtica d'Haití que creen per satisfer els seus desitjos colonials i donar

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

Tot i que la teràpia escollida per McClelland per buscar l'exposició a la violència en la seva tasca humanitària després del terratrèmol d'Haití desprèn un narcisisme exacerbat, també representa d'alguna manera "l'egoisme disfressat d'una falsa generositat paternalista" vinculat a les intervencions humanitàries dels opressors, presentades com a regals caritatius, gran exemple de la benvolença de l'ordre del

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sovint està submergit en la incomprensió. L'alfabetització dels pobres a través d'un concepte "bancari" d'educació es caracteritza sobretot per exercicis mecànics i sense sentit plantejats "per preparar exàmens de respostes múltiples i galimaties que mimetitzen els garbuixos mentals que els envolten". [36] Aquest enfocament "bancari" i instrumental de l'educació prepara el camí per a l'anestèsia de la ment, tal com el poeta John Ashbery reflecteix de manera tan eloqüent a la seva obra "What Is Poetry?":

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

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

A l'altre extrem de l'espectre, la domesticació de l'ordre social s'aconsegueix gràcies a un plantejament educatiu per als rics igual de mecànic, a través d'una hiperespecialització que, d'una banda, transfereix competències avançades i, de l'altra, fomenta la desconnexió dels diferents àmbits de coneixement, en nom d'una ciència "pura" i especialitzada que permet produir un subjecte especialitzat que, segons el filòsof espanyol José Ortega y Gasset, "coneix molt bé el seu petit racó de l'univers però ignora profundament tota la resta". [40] De fet, aquesta incapacitat d'establir connexions entre diferents àmbits de coneixement sovint es tradueix en uns nivells d'arrogància com els d'una professora de matemàtiques d'una important

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

Notes

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

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

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

[4] Ibid., p. 4.

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

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

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

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

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

[10] Ibid.

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

[12] Ibid., p. 172.

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

[14] Ibid., p. 171.

[15] Ibid., p. 172.

[16] “Timeless Whoppers—Pat Robertson,” *The Nation*, January 10, 2013,

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

http://www.thenation.com/timeless-whoppers-pat-robertson

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

[18] Ibid.

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

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

[21] Ibid., p. 168.

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

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

[24] Ibid.

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

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

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

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

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

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

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

[32] Ibid., p. 57.

[33] Ibid., p. 56.

[34] Ibid., p. 72.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

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

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

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

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

[40] Ibid.

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

[42] Ibid.

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

[44] Ibid., p. 7.

[45] Ibid., p. 8.

[46] Ibid.

[47] Ibid.

[48] Ibid.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual