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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

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.