

Pedagogies crítiques antiracistes



Ana Cebrián, Deborah Ekoka, Jose Oyono Ngalo, Yeison García López, Ken Province, Mariam Valencia, Yo Soy El Otro, Ityökó Bárbara Bolekia Morgades, Pablo Muñoz Rojo, Pour Meilleure Afrique, Nzola Sema, Shady El Sabbagh, Arturo Andersen Chinbuah.

Afro in Progress, 2015. Instal·lació en el marc de l'exposició *Ni arte ni educación*, organitzada per Matadero Madrid.

<https://www.niartenieducacion.com/project/afro-in-progress/>

Afro in Progress és una instal·lació-arxiu ideada per l'artista Ana Cebrián que va reunir propostes de la diàspora africana sobre els referents —textos, imatges, conceptes i memòries— que haurien de formar part de l'educació de joves afrodescendents. Davant el silenciament històric de les comunitats negres a Espanya, on viuen més de dos milions de persones afrodescendents, l'obra denuncia els buits de l'educació formal i no formal, així com l'exclusió sistemàtica d'aquests sabers de la narrativa nacional. El projecte va visibilitzar la urgència de construir una memòria col·lectiva que permeti a les noves generacions reconèixer-se com a subjectes històrics, creadors de cultura i agents de canvi.

Contextualització

En el camí cap a una educació radical en la diferència, resulta fonamental apropar-se a l'articulació entre les pedagogies crítiques i les pedagogies antiracistes per repensar els processos educatius en contextos marcats per desigualtats estructurals i per la racialització de la diferència. A partir de les aportacions de les pedagogies culturalment sostenibles (Paris i Alim, 2017), les pedagogies culturalment rellevants (Ladson-Billings, 1995) i la pedagogia de l'oprimit (Freire, 1970), una proposta pedagògica crítica i antiracista no busca l'adaptació al model educatiu dominant, sinó que entén la diferència com una força política, epistèmica i afectiva capaç de reconfigurar l'aula com a comunitat.

Tal com assenyala Ladson-Billings (2006), una pedagogia culturalment rellevant ha de partir de les experiències viscudes de l'estudiantat i confrontar de manera explícita les estructures de poder que el posicionen com a «altre». En el marc de les pedagogies crítiques antiracistes, la diferència esdevé un espai de disputa social i política, ja que l'escola funciona sovint com una extensió de les jerarquies racials presents a la societat, reproduint desigualtats a través dels continguts, els

mètodes i les relacions institucionals (Ladson-Billings, 1995). En aquest sentit, parlar de diversitat sense parlar de racisme implica sostenir l'estructura desigual que es pretén qüestionar.

Des d'un punt de vista metodològic, les pedagogies crítiques antiracistes comporten una transformació profunda de tots els nivells del quefer educatiu. Aquesta transformació inclou, entre altres aspectes, la crítica al currículum ocult, a les lògiques eurocèntriques de producció del coneixement i a les formes institucionals de control que reproduïen exclusions des de la infància.

El currículum ocult (Apple, 1979) constitueix un dels mecanismes més eficaços de reproducció de la desigualtat racial. Fa referència al conjunt de missatges que s'ensenyen i s'aprenen de manera no explícita en la pràctica educativa quotidiana. Es tracta de normes, valors, creences, actituds i comportaments que es transmeten implícitament a través de l'organització institucional, les relacions de poder, els hàbits escolars i les pràctiques quotidianes, però que no formen part formalment del currículum oficial ni dels plans d'estudi.

Aquest currículum ocult adopta formes diverses, entre les quals destaquen: l'absència d'històries, sabers o llengües no blanques en els continguts escolars, que legitima una visió eurocèntrica del coneixement; protocols de «convivència» que apliquen controls o assenyalaments més severos sobre cossos racialitzats o formes de vida familiar no hegemòniques; discursos institucionals que associen la llengua, la religió o la cultura de l'altre amb el fracàs, el risc o l'amenaça; i expectatives acadèmiques baixes envers determinats estudiants, que n'anticipen el fracàs i en normalitzen la marginació.

Exemples

Existeixen nombrosos exemples, pràctiques o iniciatives de pedagogies crítiques arreu del territori global. Aquí n'esmentem algunes de les més conegudes.

Pedagogia de l'oprimit (**Paulo Freire, 1970**) és una proposta pedagògica formulada per Paulo Freire a partir dels aprenentatges adquirits treballant amb comunitats oprimides al Brasil durant els anys setanta. La genealogia de la seva proposta s'inscriu en la confluència de marcs més amplis, com ara la tradició marxista i la teologia d'alliberament de base cristiana en el context llatinoamericà.

Pedagogia de l'oprimit concep l'educació com una disciplina al servei de l'alliberament dels pobles oprimits. Per a això, estableix no només un marc conceptual teoricopolític sobre l'educació i el quefer pedagògic, sinó que també proposa que la teoria i la pràctica —l'acció— mantinguin una certa coherència en la seva proposta. Així, aporta un conjunt de mètodes pedagògics que tenen com a horitzó l'alliberament de diverses formes d'opressió.

Pedagogia crítica, influïda per Paulo Freire, busca transformar l'educació i la societat a través de la **conscienciació**, és a dir, mitjançant la lectura crítica del món per a la seva transformació. Freire critica l'«educació bancària», en què els estudiants són receptors passius d'informació, i proposa una educació que fomenti la reflexió i l'acció.

L'**aproximació sociocultural crítica**, hereva de les idees de Lev Vygotsky (1978), destaca el paper de la mediació cultural i la importància de la interacció social en l'aprenentatge. La relació entre el coneixement científic i el quotidià és

fonamental per comprendre com es construeix l'aprenentatge.

La mediació cultural és essencial per al desenvolupament de l'aprenentatge significatiu; permet que els estudiants actuïn una mica més enllà del coneixement que tenen per si mateixos, facilitant el desenvolupament de noves habilitats i coneixements. En aquest model, la importància de l'ajuda d'altres persones més experimentades en el procés d'aprenentatge respon a la necessitat de relacions dialògiques en l'educació, en què tots els participants aprenen i ensenyen, trencant amb el model unidireccional d'ensenyament i aprenentatge (Vossoughi i Gutiérrez, 2016). En aquest sentit, Vygotsky —i també la proposta de Freire— proposa treballar a partir de la zona de desenvolupament proper (ZDP), que és la diferència entre allò que una persona ja pot fer sola i allò que podria aprendre a fer amb l'ajuda d'algú altre (com ara un docent, una persona adulta o un estudiant que en sap més). Treballar en la ZDP en clau antiracista és, precisament, fomentar aprenentatges que desafien les jerarquies de saber, llenguatge i poder a l'aula.

Educar en i des de la diferència. Des d'una perspectiva freiriana, la igualtat no es pot entendre com el silenciament de les diferències, sinó com la construcció d'un projecte comú des de posicions desiguals. Això no fa referència, però, a la recerca de la igualtat tal com s'entén des dels postulats liberals. Posar en perspectiva crítica les nocions d'igualtat i de diferència implica revalorar la diferència com a potència per desactivar-la com a mancança. Amb l'objectiu d'ampliar els models d'educació basats en nocions d'igualtat grupal que tendeixen a fer prevaldre característiques d'igualtat compartides amb allò hegemònic, es proposa obrir fulls de ruta per dissenyar els principis d'una educació radical en la diferència. Aquest objectiu respon a la necessitat de qüestionar i indagar allò que subjau a la «identificació» entre iguals i, així, construir altres bases per a la igualtat, entesa com una part fonamental de la creació d'aliances i de comunitat en la diferència, ja que és en aquest espai on es produeixen les exclusions.

Anomenar el **racisme estructural a l'escola** és un acte de desobediència epistèmica i pedagògica, que permet desafiar la naturalització de les jerarquies. La pedagogia crítica antiracista entén «l'educació com una pràctica de llibertat» (Freire, 1970, p. 22). Això exigeix reconfigurar no només què ensenyem, sinó com ho ensenyem, des d'on ho ensenyem i per a qui. Requereix polititzar l'aula, incomodar les certeses i construir aliances en la diferència. En temps de repunt de discursos etnonacionalistes i puristes, educar contra la indiferència i la indolència és un imperatiu ètic i polític. No es tracta tant d'incloure, com de transformar allò en què es pretén incloure.

Activitat

Paraules que anomenen el món: de l'experiència a l'acció

A partir de la proposta pedagògica de la conscienciació de Freire, que parteix de paraules generadores extretes de la vida quotidiana dels subjectes oprimits per facilitar processos d'alfabetització que siguin, alhora, processos d'alliberament, l'aprenentatge no parteix de continguts imposats, sinó de la realitat viscuda, que esdevé objecte de reflexió crítica i d'acció transformadora.

Objectius

- Desenvolupar consciència crítica entorn de l'experiència viscuda de l'estudiantat, identificant temes generadors a partir de les seves realitats per llegir i transformar el món des de les seves pròpies paraules, sabers i problemàtiques.
- Transformar l'aula en un espai d'investigació col·lectiva per incloure el coneixement previ que l'alumnat ja té.
- Fer valdre les experiències i els coneixements vitals de l'estudiantat.

Investigació dialògica: quines paraules ens travessen?

- En grups petits, l'estudiantat conversa sobre **situacions quotidianes** que els resultin difícils, injustes, doloroses o invisibilitzades (a l'escola, al barri, als mitjans, a les famílies, etc.).
- A partir d'aquestes històries, cada grup selecciona una **paraula generadora** que sintetitzi la problemàtica: per exemple, racisme, vergonya, silenci, por, passaport, accent, mirada, uniforme, injustícia, control, frontera...

Nota

L'objectiu aquí és identificar «paraules generadores» a partir de l'experiència del grup. Aquesta és l'etapa freiriana d'exploració del món viscut per convertir-lo en objecte de reflexió. Es reconeix l'experiència com a font de saber.

Codificació visual o narrativa

- Cada grup crea una imatge, un dibuix, un collage, una escena de teatre o una petita narració que representi la situació vinculada a la seva paraula.
- No s'expliquen ni es jutgen. Només es representen.

Nota

Freire en deia «codificació»: es representa simbòlicament una situació viscuda per després analitzar-la col·lectivament. L'objectiu és representar la paraula generadora en una forma que permeti observar-ne la complexitat sense explicar-la encara.

Diàleg problematitzador en cercle

- Cada grup presenta la seva codificació i el conjunt de la classe dialoga amb preguntes com:
 - Què hi veiem?
 - Per què passa això?
 - A qui beneficia?
 - És una situació justa?
 - Podria ser d'una altra manera?

Nota

Aquest diàleg promou una lectura crítica del món. El professorat no dona respostes, sinó que acompanya l'estudiantat a descobrir el sentit polític de la seva experiència. L'objectiu és desnaturalitzar allò representat i llegir críticament la realitat.

Escriptura col·lectiva: paraules que transformen

- A partir de l'anàlisi, els grups escriuen una nova paraula o una frase d'acció que expressi una alternativa o una forma de resistència: veu, organització, reconeixement, justícia lingüística, qüestionament, desobediència, solidaritat, etc.
- Aquestes noves paraules o frases s'integren en un manifest col·lectiu de l'aula: «Paraules per transformar l'escola».

Nota

L'objectiu és reescriure la realitat amb consciència crítica i impuls de transformació.

Les paraules que es vulguin treballar es poden vincular a l'àmbit curricular o a l'assignatura en què es dugui a terme l'activitat. Per exemple:

- **Llengua i Literatura:** narratives, relats orals, històries silenciades (expressió oral, argumentació, producció escrita, alfabetització crítica).
- **Ciències Socials, Geografia i Història:** deconstrucció del cànon eurocèntric; identitat i comunitat (reconeixement d'experiències racialitzades, sabers situats, construcció col·lectiva del sentit).
- **Educació ètica i cívica:** crítica de la ciutadania, reflexió ètica, drets, justícia, agència col·lectiva.
- **Llengües estrangeres o cooficials:** traducció cultural, resistències lingüístiques, consciència lingüística (com el llenguatge pot oprimir o alliberar).
- **Educació plàstica i visual:** expressió visual de sabers no hegemònics.

Nota

La funció del docent és actuar com a facilitador en la ZDP, ajudant a ampliar la reflexió, a documentar-la i a vincular els sabers amb marcs més amplis (història colonial, migració, resistència, etc.). No cal que domini específicament la qüestió triada per l'alumnat.

Fòrum dialogat: «Quina escola volem construir?»

S'organitza una assemblea horitzontal en què els grups presenten els seus mapes.

A partir d'això, s'obren preguntes com:

- Què hauríem de canviar a l'aula perquè tots aquests sabers siguin part de l'aprenentatge?
- Quines normes, maneres de parlar o d'avaluar invisibilitzen allò que cadascú sap i viu?

Acció pública: intervenció col·lectiva a l'espai escolar

El grup decideix com compartir el treball amb la comunitat educativa (famílies, professorat, claustre o fins i tot l'equip directiu): mural, exposició, diari escolar, vídeo o manifest col·lectiu.

Nota

Aquesta part busca que l'experiència no quedi continguda a l'aula, sinó que qüestionï les **jerarquies institucionals del saber** i exposi la producció col·lectiva i situada del coneixement des de la diferència.

Aquesta activitat es pot convertir en un projecte a més llarg termini, incorporant entrevistes familiars, anàlisi de mitjans, escriptura de cartes públiques o accions comunitàries al voltant de les paraules treballades.

Recursos

Pàgina Web

- **Fronteras invisibles.** Pàgina amb enllaç a un grup de joves que dinamitzen activitats en espais educatius a Catalunya sobre migració i racisme: <https://fronteresinvisible.wixsite.com/frinvisibles>

Referències

- Apple, M. [Michael]. (2019). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Freire, P. [Paulo]. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ladson-Billings, G. [Gloria]. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Paris, D. [Django] i Alim, H. S. [H. Samy] (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Vossoughi, S. [Shirin] i Gutiérrez, K. D. [Kris D.]. (2016). Critical pedagogy and sociocultural theory. A *Power and privilege in the learning sciences* (pp. 157–179). Routledge.
- Vygotsky, L. S. [Lev S.] i Cole, M. [Michael]. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.