

Pedagogías críticas antirracistas



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. Instalación en el marco la exposición *Ni arte ni educación* organizada por Matadero Madrid.

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

Afro in Progress es una instalación-archivo ideada por la artista Ana Cebrián que reunió propuestas de la diáspora africana sobre los referentes —textos, imágenes, conceptos y memorias— que deberían formar parte de la educación de jóvenes afrodescendientes. Ante el silenciamiento de las comunidades negras en España, donde viven más de dos millones de personas afrodescendientes, la obra denuncia las lagunas de la educación formal y no formal, así como la exclusión de estos saberes de la narrativa nacional. El proyecto visibilizó la urgencia de construir una memoria colectiva que permita a las nuevas generaciones reconocerse como sujetos históricos, creadores de cultura y agentes de cambio.

Contextualización

En el camino hacia una educación radical en la diferencia, es útil acercarse a la articulación entre las pedagogías críticas y antirracistas para repensar la educación en contextos marcados por desigualdades estructurales y por la racialización de la diferencia. Basándonos en los modelos de las pedagogías culturalmente sostenibles (Paris y Alim, 2017), las pedagogías culturalmente relevantes (Ladson-Billings, 1995) y la pedagogía del oprimido (Freire, 1970), una propuesta pedagógica crítica y antirracista parte de no buscar la adaptación al modelo educativo dominante, sino que valora la diferencia como una fuerza política, epistémica y afectiva capaz de reconfigurar el aula como comunidad.

Como plantea Ladson-Billings (2006), una pedagogía culturalmente relevante debe partir de las experiencias vividas de los estudiantes y confrontar directamente las estructuras de poder que los posicionan como «otros». En los marcos de las pedagogías críticas antirracistas, la diferencia se convierte en un campo de disputa social y política en la que la escuela funciona muchas veces

como una extensión de las jerarquías raciales de la sociedad, perpetuando desigualdades a través de sus contenidos, métodos y relaciones institucionales (Ladson-Billings, 1995). En este sentido, hablar de diversidad sin hablar de racismo es sostener la estructura desigual que pretendemos cuestionar.

A nivel metodológico, las pedagogías críticas también suponen transformar lo que atraviesa todos los niveles del quehacer educativo. Entre ellas se incluyen la crítica al currículo oculto, a las lógicas eurocéntricas de conocimiento y a las formas institucionales de control que reproducen exclusiones desde la infancia.

El currículo oculto (Apple, 1979) constituye uno de los mecanismos más eficaces para la reproducción de la desigualdad racial. Nos referimos a aquellos mensajes que son enseñados y aprendidos de forma no explícita en el ejercicio de la práctica educativa. Es decir, son el conjunto de normas, valores, creencias, actitudes y comportamientos que se transmiten de manera implícita a través de la estructura, las relaciones de poder, los hábitos institucionales y las prácticas cotidianas escolares en las instituciones educativas, pero que no forman parte del currículo oficial o los planes de estudio de manera oficial.

Entre los ejemplos encontramos: La ausencia de historias, saberes o lenguas no blancas en el contenido escolar que legitiman una visión eurocéntrica del conocimiento; protocolos de «convivencia» que aplican controles o señalamientos más severos sobre cuerpos racializados o formas de vida familiar no hegemónicas; discursos institucionales que asocian la lengua, religión o la cultura del otro con el fracaso, el riesgo o la amenaza; o, expectativas académicas bajas hacia ciertos estudiantes, que anticipan su fracaso y normalizan su marginación.

Ejemplos

Existen numerosos ejemplos, prácticas o iniciativas de pedagogías críticas a lo extenso del territorio global. Aquí nombramos algunas de las más conocidas.

Pedagogía del oprimido (Paulo Freire, 1970) es una propuesta pedagógica planteada por Paulo Freire a partir de los aprendizajes adquiridos trabajando con comunidades oprimidas en Brasil en los años 70. La genealogía de su propuesta se inserta en el cruce de marcos más amplios, tales como la tradición marxista y la teología de liberación de base cristiana en el contexto latinoamericano.

Pedagogía del oprimido comprende la educación como una disciplina al servicio de la liberación de los pueblos oprimidos. Para ello establece no solo un marco conceptual teórico-político sobre la educación y el quehacer pedagógico sino propone que teoría y práctica –*acción*– deben mantener cierta consistencia en su propuesta. Así, aporta una serie de métodos pedagógicos que tienen como horizonte la liberación de diferentes formas de opresión.

La pedagogía crítica, influenciada por Paulo Freire, busca transformar la educación y la sociedad a través de la **concientización**, es decir, de la lectura crítica del mundo para su transformación. Freire critica la «educación bancaria», donde los estudiantes son receptores pasivos de información, y propone una educación que fomente la reflexión y la acción.

La aproximación sociocultural crítica, heredera de las ideas de Lev Vygotsky (1978), destaca el papel de la mediación cultural y la importancia de la interacción social en el aprendizaje. La relación entre el conocimiento científico y el cotidiano es fundamental para entender cómo se construye el aprendizaje.

La mediación cultural es esencial para el desarrollo del aprendizaje significativo; permite que los estudiantes actúen un poco más allá del conocimiento que tienen por sí mismos, facilitando el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos. En este modelo, la importancia de la asistencia de otros más experimentados en el proceso de aprendizaje responde a la necesidad de relaciones dialógicas en la educación, donde todos los participantes aprenden y enseñan, rompiendo con el modelo unidireccional de enseñanza y aprendizaje (Vossoughi y Gutiérrez, 2016). A este respecto, Vygotsky —y también la propuesta de Freire— propone trabajar a partir de la «zona de desarrollo próximo» (ZDP) que es la diferencia entre lo que una persona ya puede hacer sola y lo que podría aprender a hacer con ayuda de alguien más (como un docente, un adulto o un estudiante que sabe más). Trabajar en la ZDP en clave antirracista es precisamente fomentar aprendizajes que desafían las jerarquías de saber, lenguaje y poder en el aula.

Educar en y desde la diferencia. Desde una perspectiva freiriana, la igualdad no puede entenderse como el silenciamiento de las diferencias, sino como la construcción de un proyecto común desde posiciones desiguales. Esto no se refiere sin embargo a la búsqueda de la igualdad tal como se entiende desde los postulados liberales. Poner en perspectiva crítica las nociones de igualdad y de diferencia implica revalorizar la diferencia como potencia para desactivarla como carencia. Con el objetivo de ampliar los modelos de educación basados en nociones de *igualdad grupal* que tienden a hacer prevalecer características de *igualdad* que se comparten con lo hegemónico, se sugiere abrir hojas de ruta para diseñar los principios de una educación radical en la diferencia. El objetivo responde a cuestionar e indagar lo que subyace a la «identificación» entre iguales y así construir otras bases para la *igualdad*, entendida como parte fundamental de la creación de alianzas y comunidad en la diferencia, ya que es en este espacio donde se producen las exclusiones.

Nombrar el racismo estructural en la escuela es un acto de desobediencia epistémica y pedagógica, que permite desafiar la naturalización de las jerarquías. La pedagogía crítica antirracista entiende «la educación como una práctica de libertad» (Freire, 1970, p. 22). Esto exige reconfigurar no solo lo que enseñamos, sino cómo lo enseñamos, desde dónde lo enseñamos y para quién. Requiere politizar el aula, incomodar las certezas y construir alianzas en la diferencia. En tiempos de repunte de discursos etnonacionalistas, puristas, educar contra la indiferencia y la indolencia es un imperativo ético y político. No se trata tanto de incluir, sino de transformar aquello en donde se pretende incluir.

Actividad

Palabras que nombran el mundo: de la experiencia a la acción

A partir de la propuesta pedagógica de la *concientización* de Freire, que parte de palabras generadoras extraídas de la vida cotidiana de los sujetos oprimidos para facilitar procesos de alfabetización que sean, a la vez, procesos de liberación, el aprendizaje no parte de contenidos impuestos, sino de la realidad vivida, que se convierte en objeto de reflexión crítica y acción transformadora.

Objetivos

- Desarrollar conciencia crítica en torno a la experiencia vivida de el estudiantado, identificando temas generadores a partir de sus realidades para leer y transformar el mundo desde sus propias palabras, saberes y problemáticas.
- Transformar el aula en un espacio de investigación colectiva para incluir conocimiento previo que el alumnado ya tiene.
- Poner en valor las experiencias y conocimientos vitales de los y las estudiantes.

Investigación dialógica: ¿Qué palabras nos atraviesan?

- En grupos pequeños, el estudiantado conversa sobre **situaciones cotidianas** que les resulten difíciles, injustas, dolorosas o invisibilizadas (en la escuela, en el barrio, en los medios, en sus familias, etc.).
- A partir de esas historias, cada grupo selecciona **una palabra generadora** que sintetice la problemática: por ejemplo, *racismo, vergüenza, silencio, miedo, pasaporte, acento, mirada, uniforme, injusticia, control, frontera...*

Nota

El objetivo aquí es identificar «palabras generadoras» a partir de la experiencia del grupo. Esta es la etapa freiriana de exploración del mundo vivido para convertirlo en objeto de reflexión. Se reconoce la experiencia como fuente de saber.

Codificación visual o narrativa

- Cada grupo crea una imagen, dibujo, collage, escena de teatro o pequeña narración que represente la situación vinculada a su palabra.
- No se explican ni se juzgan. Solo se representan.

Nota

Freire llamaba a esto «codificación»: se representa simbólicamente una situación vivida para luego analizarla colectivamente. El objetivo aquí es representar la palabra generadora en una forma que permita observar su complejidad sin explicarla aún.

Diálogo problematizador en círculo

- Cada grupo presenta su codificación y el conjunto de la clase dialoga con preguntas como:
 - ¿Qué vemos aquí?
 - ¿Por qué ocurre esto?
 - ¿A quién beneficia?
 - ¿Es una situación justa?
 - ¿Podría ser de otro modo?

Nota

Este diálogo promueve una lectura crítica del mundo. El profesorado no da respuestas, sino que acompaña al estudiantado a descubrir el sentido político de su experiencia. El objetivo aquí es desnaturalizar lo que se ha representado y leer críticamente la realidad.

Escritura colectiva: Palabras que transforman

- A partir del análisis, los grupos escriben una nueva palabra o una frase de acción, que exprese una alternativa o una forma de resistencia: *voz, organización, reconocimiento, justicia lingüística, cuestionamiento, desobediencia, solidaridad, etc.*
- Estas nuevas palabras/frases se integran en un manifiesto colectivo del aula: «*Palabras para transformar la escuela*».

Nota

El objetivo es reescribir la realidad con conciencia crítica e impulso de transformación.

Las palabras que queramos trabajar se pueden vincular o dependerán del ámbito curricular o asignatura en donde llevemos a cabo la actividad:

Pueden ser, por ejemplo, dentro de:

- **Lengua y Literatura:** narrativas, relatos orales, historias silenciadas. Se trabaja la lengua y comunicación: expresión oral, argumentación, producción escrita, alfabetización crítica.
- **Ciencias Sociales, Geografía e Historia:** deconstrucción del canon eurocéntrico. Identidad y comunidad: reconocimiento de experiencias racializadas, saberes situados, construcción colectiva del sentido.
- **Educación Ético-Cívica:** se trabaja sobre la crítica a la ciudadanía, reflexión ética, derechos, justicia, agencia colectiva.
- **Lenguas extranjeras o cooficiales:** traducción cultural, resistencias lingüísticas, conciencia lingüística, cómo el lenguaje puede oprimir o liberar.
- **Educación Plástica y Visual:** expresión visual de saberes no hegemónicos.

Nota

La función del docente es aquí operar como facilitador en la ZDP, ayudando a expandir la reflexión, a documentar y a vincular los saberes con marcos más amplios (historia colonial, migración, resistencia, etc). No hace falta que sepa en concreto sobre la cuestión elegida por el alumnado.

Foro dialogado: «¿Qué escuela queremos construir?»

Se organiza una asamblea horizontal en la que los grupos presentan sus mapas.

A partir de ellos, se abren preguntas como:

- ¿Qué tendríamos que cambiar en el aula para que todos estos saberes sean parte del aprendizaje?
- ¿Qué normas, formas de hablar o de evaluar invisibilizan lo que cada uno/a sabe y vive?

Acción pública: Intervención colectiva en el espacio escolar

El grupo decide cómo compartir lo trabajado con la comunidad educativa (familias, profesorado, claustro o incluso equipo directivo): Mural, exposición, periódico escolar, video o manifiesto colectivo

Nota

Esta parte busca que la experiencia no quede contenida en el aula, sino que cuestione las **jerarquías institucionales del saber** y exponga la producción colectiva, situada, del conocimiento desde la diferencia.

Esta actividad puede convertirse en un proyecto a más largo plazo, incorporando entrevistas familiares, análisis de medios, escritura de cartas públicas o acciones comunitarias en torno a las palabras trabajadas.

Recursos

Página Web

- **Fronteras invisibles.** Página con enlace a grupo de jóvenes que dinamizan actividades en espacios educativos en Cataluña sobre migración y racismo: <https://fronteresinvisible.wixsite.com/frinvisibles>

Referencias

- Apple, M. [Michael]. (2019). *Ideology and curriculum*. 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], y 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], y Gutiérrez, K. D. [Kris D.]. (2016). Critical pedagogy and sociocultural theory. En: *Power and privilege in the learning sciences* (pp. 157–179). Routledge.
- Vygotsky, L. S. [Lev S.], y Cole, M. [Michael]. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.