

## La pedagogía de la liberación una forma más de intervención y resistencia cultural

Inés Fernández Mouján<sup>1</sup>

### Resumo

La hipótesis central que presenta este artículo gira entorno a sostener que la pedagogía de la liberación es una forma de *resistencia cultural e intervención*. Para ello, se dialoga desde los conceptos de *acción cultural* propuestos por Freire (1975). Se indaga en el concepto de *subalternidad*, teniendo en cuenta el análisis que sobre la historicidad del concepto que realiza Massimo Modonesi (2010). Se abordan los planteos de corte postcolonial referidos a *lo cultural*, así desde Alejandro De Oto (2003, 2008, 2010) se plantean los aportes de Frantz Fanon respecto a *lo cultural, lo político y la historicidad*; desde Stuart Hall (2003, 2008) las conceptualizaciones de *indentidad cultural y lo postcolonial*; con Hommi Bhabha (2003, 2007) se hace referencia a la interrogación respecto a los conceptos de *cultura y de identidad cultural*; desde Said (2004), se recurre a las teorizaciones sobre la noción de *resistencia cultural*. Finalmente se presenta una pedagogía de la liberación como forma de *intervención* teniendo en cuenta los aportes de los estudios culturales latinoamericanos en Nelly Richard, Alejandro Grimson, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo entre otros (2010). De esta manera las conceptualizaciones de acción cultural, subalternidad, poscolonialidad, identidad cultural, resistencia cultural, intervención, definen los desarrollos de este texto.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Liberação; Resistência cultural; Intervenção.

### Introducción

Este artículo se propone demostrar que la *pedagogía de la liberación* es una forma de *resistencia e intervención cultural*. Para sostener esta hipótesis tomo como punto de partida la noción de *acción cultural* que presenta la teoría freireana, con el propósito de realizar un análisis crítico y redefinirlos términos de esta categoría. Para ello indago en el concepto de subalternidad, los aportes del pensamiento poscolonial, la propuesta política de Frantz Fanon, la cuestión de la identidad cultural y de resistencia cultural.

La inquietud presentada por Paulo Freire respecto al tema de *lo cultural* responde a los desvelos de los intelectuales críticos de los países del Tercer Mundo

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Magíster en Educación, Universidad de Barcelona. Profesora Asociada Regular y Coordinadora de la Licenciatura en Educación e investigadora del IIFPAAALC.

(América Latina, Asia y África) de los años 60 y 70 respecto a los problemas de identidad. Este debate, como señala Dussel (2005), somete a crítica no solo la mera cuestión terminológica sino también conceptual. Es decir comienza una sospecha sobre el legado conceptual europeo. De este modo, la crítica a la imposición de una determinada cultura permite prescindir de la concepción sustancialista del término y descubrir las fracturas internas (dentro de cada cultura) y entre ellas (no solo como “diálogo” o “choque” intercultural, sino más estrictamente como dominación y explotación de una sobre otras) (DUSSEL, 2005, p. 4).

Este enfoque asume lo cultural desde la asimetría de los actores en todos los niveles y descubre los condicionamientos culturales de todo pensar colonizado. Entiende que el pensamiento está atado a determinada cultura y articulado explícita e implícitamente a intereses de clases, grupos, sexo y raza determinados. De esta forma, la ingenuidad esperanzadora del progreso cultural comienza a ser cuestionada. En estas reflexiones, se descubre que es necesario asumir las asimetrías de dominación en el plano mundial reconocer, por un lado, la existencia real y concreta de una cultura occidental, de una identidad eurocéntrica y metropolitana dispuesta desde hacía varios siglos a aniquilar a todas las culturas periféricas y, por otra parte, la existencia de culturas poscoloniales de América Latina (siglo XIX) y Asia y África (siglo XX).

## **Una aproximación a lo cultural**

Ahora bien, en primer término para iniciar el análisis, se hace necesario revisar el concepto de *lo cultural* que subyace en la concepción freireana de educación. Freire, entiende lo cultural en dos dimensiones: por una parte desde una dimensión antropológica en tanto la cultura es la acción del hombre en el mundo y por otra un enfoque político que parte de los procesos culturales alienados.

Partiendo de la dimensión antropológica-cultural, Freire entiende que los sujetos crean y recrean el mundo, su cultura. Así la cultura es acción del hombre en el mundo para transformarlo, como instrumento como conjunto de obras materiales o

espirituales que se desprenden del hombre y las mujeres y vuelven hacia ellos y los marcan condicionándole formas del ser y de comportarse (FREIRE, 1979).

En la segunda dimensión de corte más político-cultural que Freire desarrolla en *Pedagogía del Oprimido* (1970) y en su obra *Acción Cultural para la libertad* (1975). Lo cultural es enfocado teniendo en cuenta los procesos culturales *alienados*. Este análisis lo realiza a partir del concepto de *invasión cultural* que, según el autor debe incluirse en el debate educativo pues esta acción colonizadora no escapa a la tarea de enseñar y de aprender. Para Freire, entonces, la *invasión cultural* es una operación que impone una visión del mundo que impide la creatividad y el crecimiento de los dominados y en consecuencia resulta enajenante y violenta. De esta forma la invasión cultural es antidialógica, por un lado porque los *invasores* se sienten autores y ejecutores de la cultura como así también portadores de la palabra verdadera, mientras que los invadidos son solo sus objetos (FREIRE, 2002, p. 195). De esta forma la dominación es acción cultural “mimética” pues se propone que el invadido vea la realidad desde la óptica del invasor convirtiéndose en algo equivalente a él pero desde un sentimiento de inferioridad intrínseco y entienda que los valores del colonizador son su pauta de vida. A la zaga de Fanon, Freire señala: “Cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo.” (2002, p. 197) Esta operación mimética es la que Freire se propone poner en cuestión partiendo de una pedagogía que entienda a la educación como *acción cultural* pero en términos de liberación. Una acción educativa descolonizadora como instancia superadora de la situación colonial, pues, señala Freire, en la medida que la estructura rígida de carácter dominador se sostenga, el resto de las instituciones (tanto educativas como sociales) no pueden escapar a esta influencia pues participan de modo general en las condiciones objetivo-culturales de la totalidad impuesta. Esta inmovilidad impuesta por la invasión cultural y su consecuente dominación, no solo influye en el carácter de las instituciones sino que también, agrega el autor, se replica en las relaciones interpersonales (FREIRE, 2002, p. 205)

Así, para Freire, la *acción cultural* liberadora de los hombres y mujeres -en tanto quehacer que se realiza en un tiempo y en un espacio- exige la comprensión de la educación como intervención cultural pues, como la opción es una operación dialógica y transformadora, es imprescindible entender y asumir la educación como un acto de conocimiento y no de memorización. Esta afirmación es una idea que insiste y consiste a toda la obra freireana en tanto que el autor entiende que todos los hombres, mujeres y niños son capaces de conocer y que esta es condición de humanidad. Entiende pues, que la igualdad es el punto de partida de toda operación cognitiva y propone que una educación dialógica radical es irrupción en los esquemas establecidos, hasta ese momento. En los modelos educativos que parten de la hipótesis de que a los sujetos subalternos solo les queda memorizar y no les es posible participar del acto constructivo y creador del conocimiento. La apuesta del poder dominador es a una práctica educativa que se solo debe remitirse a un conjunto de técnicas consideradas neutrales y universales que ejerzan la disciplina, el orden y mantengan el silencio. Ante este diagnóstico sobre la acción dominadora, para Freire, resulta imprescindible proponer una educación como a *acción cultural liberadora*. Una educación en donde la *toma de la palabra* instituye un acto de conocimiento como lugar de pensamiento y lenguaje. Porque entiende que estos elementos articulados constituyen un todo que genera una relación dialéctica entre el sujeto y su realidad histórica y cultural concreta (FREIRE, 1975, p. 8). Sin embargo, insiste Freire, en el caso de las sociedades colonizadas, es decir en donde se desarrollan procesos culturales alienados, el propio pensamiento-lenguaje no atraviesa el proceso de subjetivación-objetivación, el sujeto deshumanizado no se asume como sujeto pensante sino a través de *otro*, se encuentra alienado en el discurso del *otro* “colono”, poderoso, opresor. Por ello el concepto que construye sobre la realidad no se corresponde con la realidad objetiva, sino con la realidad que imagina. Lo que le impide actuar, como sujeto pensante, sobre la realidad para transformarla. En la situación opresión colonial los procesos de subjetivación y objetivación se encuentran disociados (FREIRE, 2002).

El hombre alienado, para Freire, es un hombre nostálgico nunca comprometido verdaderamente con su mundo real pues aparenta ser más, de lo que

es realmente, y esta es una de sus aspiraciones alienadas, esto lo advierte Freire en la tradición fanoniana. Frantz Fanon señala en *Los Condenados de la Tierra*, que el procedimiento de des-alienación/descolonización y en consecuencia de humanización no es simple y directo, no es que frente a la dominación emergen los actos liberadores (FANON, 1974, p. 30). La liberación no es la consecuencia directa del hastío de las víctimas del sistema colonial, sino como señala De Oto, para Fanon es necesaria la pregunta política que vincula el deseo político y cultural con la dimensión factual de la experiencia (DE OTO, 2010). Del mismo modo que Fanon, Freire entiende que, no hay una narrativa ideal de la liberación sino que es en la alienación en donde encuentra la posibilidad de interpelación. A la zaga de Fanon, piensa la historia como experiencia y entiende que la conciencia de uno mismo y del mundo, no es el resultado de una elección puramente privada, sino de un proceso histórico, a través del cual los pueblos, se reflejan sobre sí mismos y perciben su dependencia. Parafraseando a De Oto (2010), Freire siguiendo las huellas de Fanon, no tiene una pasión por relatar los hechos de una memoria perdida, ni de recrear el pasado, sino que, su narrativa se inscribe en la acción educativa como acción cultural que no se funda en contar la historia de la educación, sino en una educación que es movimiento histórico, es decir, la práctica educativa es acción situada social, cultural y política. Su análisis no queda reducido a ubicar en la educación la relación opresor-oprimido sino que se pretende una escritura que muestre y marque lo no contado de la educación. Enunciar la alienación como representación de una separación de las potencialidades del sujeto, es mostrar el lugar donde ocurre la subjetividad. La alienación es, en términos freireanos/fanonianos, conciencia global del proceso del colonialismo, auto-mutilación de la experiencia social y cultural, y es práctica de nuevas habilidades culturales. Por ello este discurso “al tiempo que describe el proceso de construcción de una conciencia desplegando la existencia histórica de la alienación, sienta las bases para su propia existencia concreta en la articulación política de las subjetividades emergentes/resistentes al colonialismo” (DE OTO, 2010). En un punto, como dice De Oto, no se escuchan sino los ecos de Marx en tanto, la potencia de los sujetos se conoce cuando se articula una conciencia crítica que ha podido tener lugar gracias al

conocimiento de su situación de deshumanización. Pero es una posición dialéctica crítica la que asumen Freire y Fanon pues lo que enuncian es que no se trata de una mera reciprocidad de reconocimiento sino que esta sucede en la situación colonial. Como señala Said, refiriendo a la interpretación que Fanon hace de la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo a la luz de la situación colonial, “lo que quiere el amo no es el reconocimiento sino el trabajo del esclavo” (SAID, 2004, p. 327). Y el esclavo para lograr el reconocimiento debe tomar conciencia del lugar de subordinación que le tiene reservado el colonialismo y saber que la lucha es en el mismo territorio en donde antes aceptaba “la subordinación de un Otro designado como inferior” (Ibidem). Reiteramos, si bien, se escuchan los ecos de la influencia hegeliano-marxista, la historia es concebida, desde Freire y Fanon, en un *más allá* de del límite moderno, dado que entienden, que hay pueblos innostrados sin historia (el lumpenproletariado, el campesino analfabeto, el subalterno). Este es el rumbo que Freire va a rescatar (desde Fanon) con el concepto de oprimido. El colonizado, dice Fanon, una vez que asume el proceso de descolonización pone todo su impulso en poner en peligro la seguridad de la ciudad del colono. La ruptura es cultural y política, el cambio se da cuando el colonizado en su proceso de deshumanización, se reconoce en su propia historia y se burla de la supremacía de los valores blancos (FANON, 1974, p. 35).

De este modo el oprimido/colonizado, para Fanon del mismo modo en Freire, contrariamente al signo del *lumpenproletariado* de corte europeo marxista es por su marginalidad condición de constitución de un cambio revolucionario. La *acción cultural* como propuesta política en educación pone en evidencia que en las prácticas opresivas coloniales hay resistencia, que ella permite reconfigurar el pensamiento social y a partir de ella ensanchar los límites de las representaciones sociales, desanclar a los individuos de las historias de confinamiento en las que se encuentran. En la situación colonial el oprimido no tiene lugar para, asumir su propia subjetividad, de construir su relato, porque no hay espacio para que su palabra sea escuchada, solo se la atiende para reprimirla y acallarla. Por ello, Freire, realiza el esfuerzo por atender la historia de los sujetos subalternizados partiendo de este presupuesto es que propone una educación que atienda al sujeto/analfabeto que

desea aprender y que aprender es un acto de conocimiento y posibilidad de toma de la palabra. Porque entiende que la *acción cultural para la libertad* es reflexión es diálogo del que enseña con el que aprende con el fin de producir conocimiento juntos. El lugar educativo, desde este enfoque, es lugar de producción subjetiva, de pensamiento, de lenguaje y de conocimiento de cada uno de los participantes del encuentro educativo. Ahora bien, hay otro elemento en el cual vale la pena detenerse: no basta con tener la intención y voluntad, es necesario asumir el papel de sujetos activos de la propia historia. No es cuestión de que el aprendizaje sea un mero juntarse a conversar de lo que pasa, a memorizar o repetir tales o cuales sílabas o palabras sino que exista una reflexión crítica del proceso de leer y escribir, un profundo significado del habla comprometida con la realidad. Porque el enunciado, el vocabulario, es palabra y acción al mismo tiempo y en el diálogo el educador y el aprendiz asumen el lugar de sujetos de conocimiento que pueden “desmitologizar” la realidad, emerger de su inmovilidad y volver a la realidad con conciencia crítica asumiendo histórica y políticamente su lugar en el mundo. Porque yendo más allá de la “cultura del silencio”, de los mitos de inferioridad natural impuesta pueden ejercer el derecho de ser partícipes activos de la historia y de las transformaciones sociales y culturales. En este sentido, Freire (1975) manifiesta que no se trata de una posición idealista sino, de entender que la acción sobre el objeto debe ser analizada críticamente a fin de comprender el propio objeto y el conocimiento que de él se tiene. La reflexión crítica es de ambos del que enseña y del que aprende y este proceso es necesario relacionar: *hablar la palabra con transformar la realidad*, puesto es que es indispensable asumirse como sujetos históricos. De este modo, el proceso de alfabetización es el acto de conocimiento que implica la existencia de procesos interrelacionados. Por un lado, el contexto de auténtico diálogo entre educadores y educandos como sujetos de conocimiento del mismo nivel, y por otro el contexto real y concreto de los hechos sociales que deben ser analizados críticamente. En el análisis, dice Freire, se descubren las razones que se esconden detrás de la mayor parte de actitudes frente a la realidad cultural, por ello la *re-admiración* es parte primordial de este proceso. Pues es la capacidad de pensamiento crítico, la que posibilita un más allá de la mera opinión y descubre

las relaciones con el mundo histórico y cultural en el que se existe (FREIRE, 1974), p.95). De este modo, este enfoque pedagógico pone el acento en las situaciones de la vida misma, en el lugar en el mundo que el sujeto colonial ocupa, y como la acción cultural liberadora puede comprometerse con el esclarecimiento crítico de la libertad, exponiendo y discutiendo los mitos y las ideologías que la situación colonial comporta. Esta operación implica una reflexión radical sobre el *si mismo* porque no se trata de tarea ingenua, ni de fabricar la *idea liberadora* sino de reconocer claramente los límites que esta acción conlleva producto de la fijeza de la realidad cultural impuesta. Porque no solo es posible una acción cultural liberadora a partir de un esfuerzo intelectual sino que es necesaria su praxis y en este sentido el educador junto con sus educandos cumple un rol insoslayable. Puesto que, es necesario asumir que la realidad colonial condiciona la percepción y la forma de actuar de los agentes. Determina expectativas, aspiraciones y acciones. Por otra parte la imposición cultural y política es asumida como inmutable, como algo superior a las fuerzas de resistencia.

De este modo para poder resignificar y justificar, el debate sobre lo cultural y la educación y su estrecha relación con los procesos identitarios es necesario reconocer que si bien Europa ha dominado el sistema económico y político para poder ejercer el poder colonial y acumular riquezas y ha evaluado a esas culturas como despreciables, insignificantes y no importantes, estas existen con una identidad cultural histórica y estratégica, que no es ni lo idéntico ni lo original, sino que es identidad independiente y distinta, relacional e incompleta, siempre contingente. Así, la cultura y la identidad son efecto temporario e inestable de relaciones que se definen marcando diferencias (GROSSBERG, 2003, p. 152). En este sentido, la agencia es asumir lo incierto de la praxis educativa de lo que resulta que la toma de la palabra, la apropiación del contexto y la inserción en la realidad resultan ineludibles si de lo que se trata es de una acción cultural liberadora.



## El concepto de subalterno y los aportes a la pedagogía

Este apartado se propone indagar en el concepto de *subalternidad*<sup>2</sup>, pues se entiende que permite por un lado recuperar y mostrar la influencia de Antonio Gramsci en los fundamentos teóricos de la pedagogía freireana como así también re-crear y re-pensar el concepto de pedagogía de la liberación pues, se pretende abrir nuevos interrogantes para hacer el intento de arribar a nuevas conclusiones respecto a qué se puede entender hoy por *acción cultural*. Indicar un camino crítico a este concepto enriquece las nociones que constituyen el corpus de la pedagogía de la liberación desde un enfoque reconstructivo porque se entiende que “someter a borradura los conceptos claves” (HALL, 2003, p. 13), es un procedimiento que revitaliza las nociones. Ya que si se quiere encarar una discusión actualizada y desnaturalizadora de discursos, se hace necesario ir más allá de posiciones acriticas que repiten sin más frases contundentes enunciadas por Freire y sospecharde posturas que olvidan que el texto freireano, fue un testigo critico y un actor contumaz de un tiempo en donde la preocupación por la inclusión en lo nacional era tarea primordial y que la necesidad de una tarea colectiva articulada con la idea de nación inclusiva, libre, soberana y justa era el eje sobre el que pivotea la praxis militante de los años 60 y 70 del siglo XX. A la zaga de Fanon y Memmi, Freire, como tantos otros, recoge la preocupación por lograr una identidad nacional dadora de paz y liberación. Garante de toda disolución. En este sentido, con la intención de discutir desde posiciones no esencializadas se presenta la noción de *subalternidad* para “provocar una tensión productiva entre gestos de pensamiento de ninguna parte y modos particulares de ser en el mundo” (CHACKRABARTY, 2008, p. 26). Para poner en evidencia que la “historia” (como las nociones de identidad, sujeto, cultura) ha sido impuesta. Señalar por ejemplo, en el sentido primero que los europeos no perdieron sus lenguas y los nativos sí (CHACKRABARTY, 2008, p. 25).

---

2

Aclara Modonesi: “[...]Gramsci no utilizó el sustantivo *subalternidad*) - que tiende a fijar una relación o una propiedad - prefiriendo siempre el adjetivo calificativo (*subalterno*), con lo cual podemos inferir que no pretendió o no llegó a formular una teoría de la *subalternidad*, sino que optó por una reflexión teórica ligada a la observación histórica” (p. 30).

Que los territorios colonizados están en Occidente pero no son Occidente y al mismo tiempo registrar que el fenómeno de la modernidad no puede concebirse a escala mundial sin tener en cuenta ciertas categorías que hundan sus genealogías en las tradiciones intelectuales de Europa, en conceptos que suponen una inevitable visión “universal y secular de lo humano” (Ibidem). El colonizador europeo del siglo XIX predicaba el humanismo y al mismo tiempo lo negaba en sus prácticas y simultáneamente el “subcontinente se apropiaba de la Europa Ilustrada (CHACKRABARTY, 2008, p. 30-31).

Ahora bien, llegado a este punto, se hace necesario, repasar la noción de *subalternidad* pues como se ha dicho permite resignificar el concepto de *oprimido* presente en la pedagogía de la liberación, para reconocer en esta la influencia Gramsciana de subalterno y por otro para discutir con lógicas dicotómicas que cierran posibilidades *otras* de pensamiento y conocimiento. Porque, como se señala, en la Introducción de esta Tesis, de lo que se trata es proponer un aporte a una analítica de la pedagogía de la liberación Partiendo de este presupuesto se entiende que se hace necesario historizar el concepto de subalternidad dado que potencia las posibilidades de reflexión crítica del marco de esta pedagogía. Porque si bien Freire en su obra no opera con este concepto directamente está subsumido en su noción de *oprimido*. Como señala Flora Hillert (2007) “El replanteo de Freire no hubiera sido posible sin los aportes de Gramsci (1891-1937) acerca de la cultura [...] *aunque* Freire nombre sólo en sus últimos años, después de haber realizado sus publicaciones y actividades más importantes” (p. 1)

En este sentido, el concepto de *subalterno*<sup>3</sup> tiene la particularidad de ofrecerse como una categoría apta para dar cuenta de las posiciones heterogéneas que se producen en los procesos de contestación de la autoridad colonial como así también es una respuesta que muestra que espacios son habitables, en términos políticos, sin perder de vista el carácter de clase que se presenta en todo proceso histórico (DE OTO, 2010, p. 11). El uso esta categoría *subalternidad* para reflexionar hoy sobre lo cultural y político en la discursividad freireana es clave porque constituye por un

---

3

Si bien como se ha señalado Gramsci remite al uso de subalterno, en estos desarrollos se hará referencia tanto a subalterno como a subalternidad para referirnos a la misma discusión.

ladola posibilidad de asumir que la condición subalterna pueda ser asimilación como también resistencia en tanto que algo nuevo puede ocurrir. Que la política es efecto de dominación pero que *existe* cuando el orden dominador es interrumpido. Para ello se abordará la revisión que del concepto realiza Modonesi (2010) respecto al concepto de *subalternidad* pues el mismo recupera la matriz Gramsciana del término y lo sitúa en el contexto actual de debate principalmente en los aportes de los Estudios subalternos de la India..Como señala Modonesi (2010) el término *subalterno* ha sido y es usado como sinónimo de oprimidos o dominados y así también permite a quienes las utilizan evitar remitirse a sus connotaciones de corte económico o ideológico relacionadas con el la noción de explotación. De este modo sus usos están en relación directa con el objetivo que su creador, Gramsci, buscaba darles, es decir un camino creativo de reflexión marxista. El origen y desarrollo del concepto aparecen en los *Cuadernos de la Cárcel* de Gramsci:

...en la obra de Antonio Gramsci en los años veinte y treinta, la noción de subalternidad adquiere una densidad teórica que configura un enfoque específico para el estudio de los procesos de subjetivación política vinculados con las relaciones de dominación y, en particular , con la condición y la experiencia de la subordinación (MODONESI , 2010, p.27).

En la historicidad del mismo concepto y aludiendo a lo señalado por Modonesi, el concepto de subalterno tanto como adjetivo como sustantivo responde a un pensamiento que se desprende de una coyuntura histórica – el ascenso del fascismo en Italia y la derrota del movimiento de los consejos obreros. En el concepto mismo se puede identificar el posicionamiento de Gramsci respecto a su enfoque historicista en donde el concepto de praxis cobra centralidad. Ésta, según Modonesi, es entendida por Gramsci, como crítica al economicismo como al voluntarismo. Siguiendo esta huella Freire piensa la educación como praxis pero en su alocución va a preferir el término *oprimido* a *subalterno*. Tal vez, como dice Modonesi, porque, “...el *locus* (es) polémico da lugar a un pensamiento complejo que, a mi entender, será sobreinterpretado -estirado y aflojado- en la posterior disputa sobre el lugar de Gramsci en el debate teórico y político marxista” (2010, p.30). El concepto de subalterno, plantea Modonesi, provee a la teoría marxista de

una herramienta conceptual “lo *subalterno* como expresión de la experiencia y la condición subjetiva del subordinado, determinada por una relación de dominación – en términos gramscianos, de hegemonía – y un bosquejo de una teoría de la subalternidad” (Ibidem). De este modo, continúa Modonesi, la subalternidad es expresión y cara de la dominación encarnada en los sujetos oprimidos y por ello punto de partida ineludible de todo proceso de emancipación que asume el conflicto. De este modo en alusión al uso que Gramsci le va a dar al término subalterno en el primer momento se refiere a la presencia de una relación jerárquica y de condición de subordinación (2010, p. 31). Luego en el tercer cuaderno de 1930, desplaza el concepto “hacia el terreno de las relaciones sociales y políticas” (Ibidem). Así en contraposición a la noción de *hegemonía* (dominación), la *subalternidad* es relación de fuerza en permanente conflicto. De este modo el concepto de *subalterno* en Gramsci se construirá “tratando de entender tanto una subjetividad determinada como su potencial transformación por medio de la conciencia y la acción política” (MODONESSI, 2010, p. 33). Así la posibilidad de emancipación de los sectores subalternos atraviesa la sociedad civil, disputa la hegemonía y se dirige al Estado para “quebrar” la dominación. Por otra parte, Modonesi señala la advertencia que Gramsci realiza respecto a las características de espontaneísmo y voluntarismo del proceder de los subalternos, como correlato de la ausencia de una plena conciencia de clase para sí. Aunque reconoce embrionarios elementos de dirección porque sitúa a la subalternidad en una experiencia de subordinación. Una combinación de conciencia y espontaneidad problema que tiende a modificarse en la medida que avanza la toma de conciencia (MODONESSI, 2010, p. 37)

Siguiendo la tradición gramsciana Freire retoma el problema, lo sitúa en el campo de la reflexión pedagógica, lo problematiza, lo contextualiza, lo historiza y coincide en los límites que la toma de conciencia tiene en el espontaneísmo y el voluntarismo. Asume explícitamente que el acto educativo en tanto liberador, es un acto político porque su tarea de desocultamiento potencia la subjetividad y la participación, y esta es leída en la praxis misma del ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir y de decidir en relación directa con la práctica educativa. Asume que la

práctica educativa essocial e histórica, aun en su dimensión individual, se da en un cierto contexto temporal y espacial y no en la intimidade la cabeza de las personas. Pero alerta con claridad e insistencia sobre la presencia tanto del voluntarismo como del espontaneísmo. Con respecto al primero, advierte que el mismo es idealista porque se basa precisamente en la comprensión ingenua de que la práctica y su eficacia dependen únicamente del sujeto, de su voluntad y de su valor. En cuanto al espontaneísmo lo entiende como una acción irresponsable. Así, para Freire, voluntarismo y espontaneísmo tienen ambos su falsedad en el menosprecio de los límites. El primero no respeta los límites (2001, p. 51). El segundo es un gesto de pasividad, dice Freire, un cruzase de brazos, más que acción es alboroto (Ibidem). En este sentido, el voluntarismo y el espontaneísmo no posibilitan la toma de conciencia de la posición alienada y obstaculiza el desarrollo de una práctica educativa transformadora.

Ahora bien, continuando con el análisis de Modonesi respecto al concepto de *subalterno*, el autor afirma que el concepto de subalterno desde el enfoque Gramsciano, se coloca entre el ser social y la conciencia social y alude a una *experiencia desde la subordinación*, es decir una combinación de espontaneidad y conciencia que se manifiesta tendencialmente y progresivamente. De este modo el concepto de subalterno permite poner atención en los aspectos subjetivos de la subordinación. Dado que, la experiencia subalterna obedece y al mismo tiempo resiste y negocia de manera permanente. El enfoque de la subalternidad configura, entonces, una relación sincrónica y diacrónica entre subordinación y resistencia evitando la rigidez de los esquemas dualistas que aparecieron en la tradición marxista: conciencia/falsa conciencia, racionalidad/irracionalidad; espontaneidad/dirección consciente, abre al análisis de las combinaciones que, históricamente, caracterizan a los procesos de politización de la acción colectiva de los *subalternos* (MODONESSI, 2010, p. 38).

Por lo antes señalado, se puede proponer la actualidad del término subalterno y su aporte a una revisión de la pedagogía de la liberación pues la noción de subalternidad permite poner en evidencia por un lado, que la subalternidad se presenta de manera sincrónica y diacrónica entre la subordinación y la resistencia.

Que esta noción discute con los paradigmas dualistas y lineales por ello lo que subyace a todo proceso educativo es la contingencia. Esto permite por otra parte poner en evidencia que para describir y caracterizar el cambio en las relaciones educativas actuales se hace necesario identificar lo diferente de cada tiempo y las formas de poder/dominación que se presentan. En este sentido una pedagogía de la liberación leída en estos términos permite hacer referencia al proceso de descolonización como la marca presente tanto en el colonizado como en el colonizador, de modo diferente pero, dramáticamente para unos y para otros.

## **La educación liberadora y su afinidad con los estudios poscoloniales**

Pensar el proceso de colonización en la educación desde lógica del pensamiento postcolonial, es subvertir el discurso binario: colonizador/colonizado entendiendo que la colonización nunca fue externa a la metrópoli conquistadora. Y que la colonización estuvo profundamente inscrita en ella y reconocer que el proceso de lucha descolonial se propuso recuperar los orígenes culturales no contaminados por la experiencia cultural colonizadora. Pero como bien alerta Hall:

...en términos de algún retorno absoluto a un sistema puro de orígenes incontaminados, los efectos históricos y culturales en el largo plazo de la "transculturación" que caracterizó la experiencia de la colonización, en mi opinión, resultaron ser irreversibles. Las diferencias entre las culturas colonizadoras y las colonizadas, por supuesto, siguen siendo profundas. Pero nunca han operado de una forma puramente binaria y sin duda no lo hacen ahora (2008, p. 584).

Lo postcolonial, entonces, no se inscribe en la lógica lineal y de periodización que la Europa propuso para los subalternos. Sino en la re-narrativización que desplaza la historia de la modernidad de su centro y lo desplaza a las "periferias globales dispersas marcando una interrupción crítica a la historia contada dentro de los parámetros europeos. Marca el carácter dislocado y diferente y no universal que mira las relaciones de poder atravesadas por vínculos transversales y no solo colonizado-colonizador; adentro-afuera; saber/poder. De esta manera, su posición es

antiesencialista y de reflexión entorno a las consecuencias culturales del proceso colonizador. Pues entiende que, el mismo no fue un proceso marginal dentro de la historia sino que fue un gran evento histórico a escala mundial y extendido de grandes rupturas. En este sentido lo global adquiere el carácter delo dislocado y lo diferente y no en su forma universal y totalizante (HALL, 2008, p. 587). De este modo lo postcolonial se ocupa las relaciones neocoloniales de dependencia del mundo capitalista, de la aparición de las élites locales, de la persistencia de los efectos colonizadores y al mismo tiempo como el eje colonizador/colonizado se internaliza en la sociedad descolonizada.

En este sentido los textos freireanos insinúan esta conflictividad. Freire analiza la educación en compromiso con el campesinato de su país, las luchas anticoloniales de las excolonias portuguesas en el siglo XX. Tal como se señala en párrafos anteriores, el texto freireano conserva el corpus conceptual que le proveen los europeos, su análisis se haya atravesado por las categorías del personalismo católico, del existencialismo, de la fenomenología y del marxismo pero al mismo tiempo, las mira con el lente fanoniano. En las obras del primer período: *Educación y actualidad brasileña* (1959) y *Educación como Práctica de la libertad* (1967) la idealización del proyecto moderno en tanto posibilidad de *totalidad*, se haya presente, como señala Vanilda Paiva, el método freireano resucitó la esperanza de una solución pedagógica de validez universal. Para sostener sus principios se apoya en la tradición europea y por ello, continúa Paiva, Freire la comprende como una variable pedagógica de la crítica a la cultura iniciada por la Escuela de Frankfurt. Sus puntos de corte europeizante hunden sus raíces en el cuadro cultural brasileño del cual Freire formaba parte (PAIVA, 1982:15). Sumado a esta idea universalizante, Paiva señala que en sus escritos iniciales se observa una idealización del pasado comunal. Según, la autora, esta idealización proviene de las influencias del populismo ruso presente en los jóvenes católicos progresistas de los años 60 del siglo XX en Brasil, entre ellos Freire. Dice Paiva, que estos intelectuales sostienen la idea de que el intelectual debe vivir en armonía con las costumbres y el pensamiento del pueblo para poder entender e interpretar su realidad. Porque, solo el “pueblo sencillo” que vive la explotación tiene idea de la verdad social y política (1982, p.16).

En el exilio Freire revisa algunas de estas posiciones y en el posterior desarrollo de su propuesta pedagógica, se interroga por la naturalización de las prácticas, en un rechazo a lo dado, y un descrédito por la idea totalizante de corte europeo. Su compromiso con la pregunta, lo obliga a repasar y cuestionar las formas binarias del encuentro colonial. Desde allí sostiene que la colonización es el lugar de un evento, histórico, mundial, extendido y de rupturas, al mismo tiempo que expansión, conquista y hegemonía. De este modo si, la intención es desnaturalizar las conceptualizaciones freireanas resulta importante pensar en sus límites y en sus intervalos pues se entiende que, no son útiles en su forma puramente originaria. Como indica Hall, “una línea que los tacha pero los sigue leyendo” (2003, p.14). En este sentido, las contribuciones de los estudios postcoloniales permiten visitar las categorías freireanas y encontrar afinidades en clave actual. Como plantea Dalcy da Silva Cruz (y et. al.), la crítica que Freire realiza a la educación bancaria tiene afinidades con algunas de las reflexiones postcoloniales dado que su crítica se dirige a la producción monocultural del conocimiento y a la producción simbólica de inferioridades como así también es

ao questionar a hierarquização intelectual inerente aos pressupostos da educação bancária, Paulo Freire não denunciou apenas a passividade cognitiva a que é posta o educando. Verificamos também sua crítica à monocultura da mente produzida por esse tipo de prática educativa, a qual inviabiliza o espaço das alternativas pedagógicas disponíveis à construção de um **conhecimento prudente para uma vida decente** (SANTOS, 2006) na atmosfera dos espaços onde se desenvolvem processos formativos (2011, p.9, destaque del autor).

Siguiendo estas reflexiones, se puede pensar que el pensamiento postcolonial permite resignificar y reelaborar las conceptualizaciones de la pedagogía de la liberación, ya que asume el después de lo colonial, yendo más allá del modernismo y del postmodernismo, en tanto clausura de un evento (la colonización) pero más allá de él en una dimensión temporal y crítica, en tensión entre lo cronológico y lo epistemológico. Como dice Hall (2008) es un pensamiento que reconoce que el colonialismo más allá de un momento histórico es una forma de “orquestrar y de narrar la historia” (p. 591). Los términos que definen el colonialismo: imperialismo,



neocolonialismo, dependencia, Tercer Mundo, deben leerse discursivamente en la trama del saber/poder. Pero además, lo postcolonial es un concepto que implica:

[...] reconfiguración de un campo, en vez de un movimiento de transcendencia lineal entre dos estados mutuamente excluyentes[...] hay una elección más profunda entre dos epistemologías: una lógica racional y sucesiva, y una deconstructiva (2008, p.592-593).

En este sentido parafraseando a Hall (2008), se puede sostener que la pedagogía de la liberación desde un enfoque postcolonial es un aporte al campo problemático de la educación. Pues, es una respuesta histórica, política y cultural a una innegable necesidad de superar la crisis del entendimiento, producida por la inhabilidad de las categorías europeizantes de explicar y pensar la educación en América Latina, Asia y África.

## **Cuestiones de identidad cultural en la educación**

En este apartado, se presenta la noción de *identidad cultural* pues, se entiende que la misma permite reconfigurar la noción pedagogía de la liberación en términos del debate más actual sobre *lo cultural*. Por este motivo, se indaga en los desarrollos que efectúan Bhaba, Hall, Bauman sobre la identidad. Dice Bhabha: “si se me pide definir que es cultura me siento incapaz de imaginarla si puedo entenderla como una relación entre culturas” (2003), como el entre-medio de las relaciones de identidad. De esta forma se puede discutir con la noción esencializada e idealizada de cultura, aquella que concibe a la cultura, como lo incontaminado porque, si la entiende de esta manera la cultura solo es imposibilidad de inclusividad y límite entre culturas.

Concebir la cultura como el lugar de lo desconcertante, parecido y diferente, es introducir un criterio temporal y disruptivo que asume: “un presente disyuntivo y desplazado a través del cual la irrupción de las minorías interrumpe e interroga la pretensión de homogeneidad y horizontalidad de la sociedad democrática liberal” (BHABHA, 2003, p.101). Siguiendo las ideas de Bhabha, la intención es comprender *lo cultural* como *tiempo cultural* pues ello permite mirar los intersticios, lo despajeo,

lo desigual. Aquello que desmiente lo homogéneo pues el desafío consiste en ir *más allá* de las posiciones binarias: ellos-nosotros y asumir posiciones históricas y temporales separadas que se presentan de manera ambivalente. Discutir de este modo con las pretensiones de “totalización cultural” es asumir la hibridez en el espacio de enunciación, es aceptar que no hay solo dos voces o dos acentos que se reúnen conscientemente sino que, como señala Bhabha, asumir la hibridez de las relaciones culturales es abrir, “...un espacio de negociación donde el poder es desigual [...] su articulación puede ser equívoca [...] no es asimilación ni colaboración (ni) representación binaria del antagonismo social” (BHABHA, 2003, p.103). Pero cabe aclarar que esta concepción de identidad des-escencializada está atenta a no caer en el yo colectivo que se oculta dentro de muchos otros “yos”. Como dice Hall (2011), se hace necesario entender a la *identidad cultural* como aquello que surge de la narrativa, como lo que se constituye dentro del discurso y por lo mismo como producción local, histórica e institucional. Como así como también, anudada al poder en el interior de las formaciones y prácticas discursivas específicas produciendo de este modo diferencia y exclusión (HALL, 2011, p. 109). El autor entiende que la identidad en tanto anudada a la identificación no es subsunción sino articulación y sutura. Es decir asume que en todo proceso de subjetivación hay una falta y no hay totalidad pues la identificación es ambivalente desde su comienzo mismo (HALL, 2003, p. 15).

Ahora bien, en tanto invención moderna el problema de la identidad implicó una acción de construcción y por otro lado un movimiento que permitiera mantenerla sólida, estable y descontextualizada. La identidad desde los inicios de su invención, en la modernidad, fue una tarea individual. Pero los problemas sociales no pudieron ser resueltos por los esfuerzos individuales de este modo la modernidad misma debió resolver en su interior el inconveniente planteado. Así, los individuos no quedaron librados a la sola responsabilidad individual, las figuras de los tutores surgieron ocupando el lugar de guías entrenados que afirmaban tener un conocimiento superior sobre las identidades que debían ser adquiridas. Según Bauman (2008) la construcción de identidad y la cultura, es decir la idea de incompetencia individual, la necesidad de educación colectiva y la importancia de

educadores profesionales nacieron juntos. Pero, continúa Bauman, hoy la pregunta por la *identidad cultural*, no es la pregunta por el quiénes somos, la preocupación no es como construir identidad y mantenerla sólida y estable sino por el contrario es como evitar la fijación y mantener la vigencia de las diversas opciones (2003, p. 40-42). Si se asume esta posición, se hace necesario entenderla tradición como una invención y en tanto invención cambia incesantemente. En este proceso inventivo la *identidad cultural* se construye dentro del discurso, en ámbitos históricos. Es decir, desde este enfoque, la identidad se constituye por la diferencia y cuestiona la lógica fundacional de identidad ligada a la homogeneidad (HALL, 2003, p. 19).

Así la identidad, es punto de sutura entre, los discursos y prácticas que interpelan, hablan y producen subjetividad construyendo sujetos “susceptibles de decirse” (HALL, 2003, p. 20). De este modo la *identidad cultural* surge de las visiones de la comunidad y sus versiones, de su memoria histórica que da forma a las acciones que participan en el afuera del adentro: *la parte en el todo*. Desde esta concepción la identidad cultural, entonces, puede ser antagónica y ambivalente, la solidaridad que en ella se presenta solo es situacional y estratégica inscribiéndose en la política de lo posible. Ya que la actitud es de sospecha de los mitos de transformación social y su foco está puesto en la negociación que no olvida el pasado pero mantiene abierto el futuro (BHABHA, 2003, p. 106).

Re-pensar la pedagogía en estos términos, resulta interesante para ir más allá de las relaciones binarias docente-alumno. Es entender que en la educación las relaciones que se presentan son de poder y de diferencia, de incompletud y relacionales. Es decir, al mismo tiempo que están en proceso y dependen de su diferencia y su negación. Por lo tanto su efecto es inestable y temporario. Es reconocer que las relaciones que se dan en el tiempo pedagógico, en tanto experiencia, se encuentran atravesadas por los efectos de *hibridación* y *mímesis* pues en ellas se reconoce que hay una reciprocidad constitutiva en la que se construye identidad, tanto identidad subalterna como dominante. En este punto Fanon, ya había observado que el colonizado se construye a sí mismo a través de las representaciones del colonizador, desde la mirada del blanco desde las fantasías del negro de blanquearse mágicamente, de asimilarse al colonizador y, sobre todo,

de poseer sus bienes y ocupar su lugar (FANON, 1974, p. 34). En este sentido, Freire también advierte esta situación y se pregunta cómo podrá el oprimido como ser dual, que aloja al opresor participar de la elaboración de la pedagogía de la liberación (FREIRE, 2002, p. 35) Pero lo interesante de los aportes del pensamiento postcolonial es que se señala que la ambivalencia, y la mimesis están presentes también en el opresor. Y que todo proceso identitario es de reciprocidad constitutiva y al mismo tiempo contingente.

De este modo lo *contingente*, en el contexto de urgencia política (en donde operan Fanon y Freire) es lo imprevisto, lo que no puede ser dominado. Como expresa Freire, cada hombre y mujer porta una conciencia oprimida y opresora al mismo tiempo. Esto hace que ser oprimido-colono-subalterno no es tener “patente de autenticidad” (FANON, 1974 apud DE OTO, 2003). Freire y Fanon entienden que si la idea es transitar el camino de la liberación asumiendo su temporalidad histórica y social se hace necesario, asumir la inestabilidad, haciéndose cargo de que no son posibles afirmaciones absolutas. Parafraseando a De Oto (2003), no se trata de decir que en Fanon (y en Freire) no hay afirmaciones absolutas, sino que piensan el más allá de ellas, porque lo importante es señalar el día a día de la temporalidad histórica en la *emergencia* de lo cotidiano. Ambos están comprometidos con la lucha de los sujetos que están por fuera de los discursos oficiales. Continúa De Oto, lo *contingente*, “es ante todo el sinónimo de una historicidad que emerge y se construye sobre la misma marcha” (2003, p. 133). Ahora bien si se acepta que lo contingente, el día a día, tiene alguna eficacia política también se debe aceptar que “las incertidumbres de la construcción de la historicidad en el día a día implican un desafío para cualquier discurso o práctica discursiva que intente representar la cultura desde una perspectiva única y hegemónica” (2003, p. 139). Del mismo modo que Fanon, Freire describe desde el inicio en *Pedagogía del Oprimido*, que en el recorrido que realiza la conciencia emergente debe pactar permanentemente con su propia historicidad y hacerse cargo de ella.

En continuidad con la línea trazada interrogar la pedagogía de la liberación, en clave *identidad cultural*, es hacerse cargo de los mecanismos de subjetivación y sujeción que se presentan en la educación; es un desafío a la transparencia de lo

dado como un todo imposible de cambiar y es indagación en las maneras en que se constituye la identidad. Porque, no se trata de un mero cambio de discurso sino que se requiere un cambio radical en el cual inscribir las historias emergentes para entender que lo que marca la *contingencia*, es el indeterminismo como la manera de un espacio conflictivo pero productivo. En este espacio se confronta la cultura impuesta y se piensa en una cultura como estrategia de supervivencia (BHABHA, 2007, p. 212). Por otra parte la pedagogía en clave identidad cultural, debe comprenderse dentro de un contexto globalizante y esto es una tarea compleja pero no imposible pues como propone Bhabha, la cultura puede ser entendida y vivida como supervivencia a la vez transnacional y traduccional. Es transnacional porque los discursos postcoloniales contemporáneos están arraigados en historias de desplazamiento cultural. Y es traduccional porque esas historias espaciales de desplazamiento, ahora acompañadas por las ambiciones territoriales de tecnología mediáticas globales imponen la pregunta acerca de cómo la cultura significa o que es significado por la cultura. Por lo tanto una pedagogía entendida en estos términos se propone revisar el presente y reescribir la contemporaneidad. Asumirse como *intervención* en el aquí y en el ahora pero, sabiendo que la educación está marcada por la contingencia, es decir el *día a día*.

## **Una educación liberadora como modo de intervención y resistencia cultural**

Si se entiende que las conceptualizaciones antes desarrolladas enriquecen una analítica de la pedagogía de la liberación y con la intención de ampliar el debate se propone indagar en la potencialidad de la noción entendiendo a la misma como un modo de intervención y de *resistencia cultural*. Para ello se aborda la problemática partiendo de las elaboraciones sobre la conceptualización de *resistencia cultural* en Said (2004), se presentan las reflexiones de los estudios culturales latinoamericanos en Nelly Richard, Alejandro Grimson, Catherine Walsh,

Eduardo Restrepo entre otros (2010) y se entrecruzan con los desarrollos de la pedagogía de la liberación freireana.

Ahora bien, luego del largo período de la descolonización, de lenta y amarga recuperación del territorio geográfico se inicia un segundo período de resistencia cultural, durante el cual se realizan esfuerzos por reconstituir la “comunidad” pulverizada restaurar el sentimiento de la comunidad contra las presiones del sistema colonial (SAID, 2004, p. 327).

El discurso europeo indica que no hay historia, arte, literatura, filosofía acumulada sino fuese por el observador europeo que atestigua de su existencia (SAID, 2004, p. 301). Por su parte el postcolonialismo indica que es posible que emerja un discurso de la cultura de la sospecha pero no desde el centro sino desde las fronteras, desde los bordes, desde la alteridad negada. En este sentido, continúa Said, el siglo XX realiza un giro copernicano respecto a la relación con la cultura occidental europea. En América Latina, a mediados del siglo XX se desarrollan una serie de actividades y reflexiones de corte anticolonialistas que ponen en jaque la narrativa de corte europeizante en un “asedio mutuo. Por primera vez se ha exigido a los occidentales que se vean a si mismos no únicamente como el *Raj*, sino como representantes de culturas, e incluso de razas, acusadas de represión, de violencia y de crímenes de conciencia” (SAID, 2004, p. 305). Como afirma Fanon recogiendo la palabra de Aimé Césaire, Europa debe hacerse cargo de sus atrocidades, ella misma debe resolver lo que ha provocado. Fanon va más lejos que Césaire, dice Said, porque invierte el paradigma hasta entonces aceptado, según el cual Europa le había dado a sus colonias la modernidad y afirma lo contrario, que solo para unos pocos Europa había dado bienestar y progreso y que este se sustentó en la agonía de árabes, negros, indios y amarillos (SAID, 2004, p. 307). Del mismo modo que Fanon, Freire y Amílcar Cabral, no encaran asuntos de especulación académica sino que revisten la “urgencia política”. La resistencia que estos intelectuales y políticos, desarrollan, tienen efectos profundos sobre las políticas y actitudes del colonizador. Estos, como dice Said, provocaron la emergencia de organizaciones políticas en diferentes campos (sociales, educativos, culturales, políticos, económicos) que marcaron las líneas para el futuro. Estos movimientos de resistencia perduraron y

comenzaron a formar parte orgánica de la experiencia imperialista en sí misma pero imponiendo una óptica alternativa al imperialismo (SAID, 2004, p. 311). En este punto es interesante señalar que si bien esta resistencia cultural se sostuvo en parte con el marco teórico provisto por las ideas europeas de libertad dentro de las diferentes culturas siempre hubo fuerzas e ideas de resistencia al colonialismo. De este modo no hay que olvidar, como bien señala Said, que la recuperación del territorio geográfico debe ir precedida de la descolonización cultural (SAID, 2004, p. 326).

De esta forma tras la *resistencia primaria* en el que se lucha contra la ocupación extranjera viene un período de *resistencia cultural* (SAID, 2004). En el mismo se llevan adelante las acciones destinadas a reconstruir la comunidad negada y avasallada; a restaurar el sentimiento de identidad que conformaba la comunidad antes de la llegada del colonizador, la lucha por la reorganización que permanentemente se pone en tensión con la *colonialidad del poder*. Este proceso da lugar a nuevas delimitaciones culturales. De este modo puede entenderse la insistencia de Freire, en releer la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo a la luz de la situación colonial que observa. Siguiendo la huella de Fanon, su planteo del amo colonial difiere del de Hegel porque en este último hay reciprocidad, pero en la dialéctica que Freire propone, siguiendo la huella de Fanon, lo que quiere el oprimido es el reconocimiento del trabajo. Como dice Said (2004), lograr el reconocimiento en el plano colonial es re-diseñar y luego ocupar de modo consciente ese lugar de subordinación, es reconocerse deshumanizado para luego humanizarse. Luchar por la humanización dentro de las formas que ofrece el colonialismo, en el mismo territorio de la conciencia que aceptaba la deshumanización y la subordinación sin más. Tal como dice Said, la tragedia parcial de la resistencia cultura consiste en que el oprimido debe esforzarse por recobrar formas ya establecidas por la cultura del imperio o al menos, infiltradas o influidas por él junto con la necesidad de reimaginar desgajándola de su pasado imperialista (SAID, 2004, p. 327).

Por su parte Caggiano y Grimson (2010), representantes de los *estudios culturales*<sup>4</sup> latinoamericanos interrogan desde sus producciones las relaciones de

---

4

poder y las ponen en el centro de las preocupaciones, en los modos en que los grupos sociales organizan simbólicamente la vida en común. Es decir los valores y las creencias, las prácticas, las formas de concebir lo propio y lo extraño, lo semejante y lo deferente, y a partir de allí interrogar las categorías que ordenan el mapa social. El propósito es desafiar, “lo legítimo y lo subalterno, de las relaciones de jerarquía o de desigualdad, de mecanismo de inclusión y exclusión.” (CAGGIANO Y GRIMSON, 2010, p. 18). En este sentido, es comprender que el poder no tiene una escena propia ni es externo a la cultura. El poder es ejercicio y relación, desde concepciones no sustanciales de poder y apuntan a interrogar el ejercicio del poder en su carácter polifónico, dinámico. La noción de cultura, no es entendida como sistema cerrado sino que se procura entender a la cultura en las intersecciones de mundos diferentes. Como participan las personas en los discursos discrepantes, así como sedimentaciones históricas que pueden producir clausuras culturales reales o imaginarias. Para esta corriente, entonces, es central la noción de cultura y como ha estado íntimamente vinculada a la estructuración de las relaciones sociales en las creaciones de clase, sexo y edad que producen formas de dependencia y opresión. Entienden que la cultura tiene un carácter conflictivo y político y al mismo tiempo que la política y la economía, tienen un carácter culturalmente constitutivo. Desde este lugar leen, interpretan e incorporan distintas tradiciones. Es decir han mostrado que las tensiones entre las esferas de la cultura, la economía y la política son constructos históricos resultado de procesos sociales que involucran pugna y conflictos de poder (CAGGIANO Y GRIMSON, 2010, p. 21). Esto autores, entienden que esta problemática debe analizarse no solo desde el análisis de clase sino que también se debe tener en cuenta las relaciones sociales de género, raza y etnia. Porque estas son formas de dominación irreductibles que cuentan con otras formas culturales dinámicas paralelas, cada una de las cuales debe ser estudiada como tal y con relación a otras formas de dominación. De este modo la cultura es analizada no sólo como una forma de vida, sino también como una forma de producción. Forma de producción que implica relaciones de poder asimétricas, las cuales

---

Principales referentes de la Escuela de Birmingham Raymond Williams y principalmente, Stuart Hall este último con su incorporación a los estudios culturales de la temática del colonialismo, del racismo y en consecuencia la crítica postcolonial, los estudios subalternos y de la colonialidad.



permiten a los distintos grupos luchar desde sus posiciones dominantes y subordinadas con objeto de definir y a la vez lograr sus aspiraciones.

Teniendo en cuenta los desarrollos antes citados, se propone ubicar a la pedagogía de la liberación dentro de estas reflexiones y de esta forma plantearla como una forma de *resistencia cultural* y de *intervención* en la educación. Como un esfuerzo de desenmascaramiento y de reposición de la contingencia. Como dicen Grimson y Caggiano (2010), posibilidad de imaginar, sentir, significar y actuar, modos distintos, para poder junto con otros evaluar las estrategias que apuntalen las tendencias corrosivas respecto de la consolidación de la hegemonía (p. 29). Así la educación como intervención cultural se encuentra ligada a una teoría y no es mera acción sino que es “participación activa en un determinado campo de relaciones que mediante un diseño táctico busca modificar sus reglas” (RICHARD, 2010, p.80). Así mismo es acción política en el terreno social y también en lo epistémico y teórico para intervenir *en* para “[...] transformar nuestros marcos y lógicas de pensar, conocer y comprender. A comprometerse en mente, cuerpo y alma como lo argumentaba Fanon” (WALSH, 2010, p. 104).

En este sentido la *educación liberadora* se vuelve tarea política en tanto y en cuanto asume la naturaleza inacabada del ser humano, interviene para transformar conocimientos normalizados. Opera para descentrar e desestabilizar los saberes impuestos e instalados. Parte de un marco cultural, histórico, social, étnico, ético y político y no desde dogmatismos o cientificismos. Lo central en el planteamiento es pensar la realidad, esto es, la implicación en la observación del contexto social, político, cultural y económico. Es tarea política pues se propone la *toma de la palabra* para intervenir desde la interrupción de cierto sentido común sobre las prácticas de dominación y sujeción. Es poner en cuestión las prácticas asistencialistas que apuntalan las relaciones de poder y garantizan subalternidad y marginalidad. Y por otra parte sostener una educación como forma de *intervención* es propiciar insumos teóricos y acciones que se adelantan explícita y reflexivamente para mantener o transformar las condiciones de existencia (RESTREPO, 2010, p. 117). Pensar la pedagogía de la liberación como *intervención* es afirmar que es necesario poner en cuestión sin más el contexto en el que se enseña, estar alerta

tanto al determinismo, al asistencialismo, al voluntarismo como al pensar puramente teórico ajeno a toda realidad. De este modo, una educación que interviene es una reacción a toda certeza, contra domesticación del tiempo y su inexorabilidad. Que reconociendo el papel de la subjetividad en la historia actúa desocultando las verdades instituidas (FREIRE, 2002, p. 20). Así la práctica educativa como práctica política, se opone a la estrechez de la burocrática de los procedimientos escolarizantes se interesa por: el proceso de conocer, la posibilidad de enseñar Procesos que se encuentran estrechamente ligados, siempre y cuando se piense en una educación liberadora en donde el educando como sujeto conocedor se asume así mismo como sujeto en búsqueda movido por su curiosidad (FREIRE, 2002, p. 33).

## Conclusiones

Parafraseando a Bhabha, (2007), resignificar la pedagogía de la liberación freireana teniendo en cuenta las teorizaciones sobre: postcolonialidad, subalternidad, identidad cultural, resistencia cultural e intervención es un proceso de descubrimiento y desorientación. Es recordar y reflexionar pero no como un acto tranquilo sino como una introspección o retrospección. Como una reunión de pasado desmembrado para darle sentido al *trauma* del presente. Porque realizar un aporte a un análisis enclave de *identidad cultural*, es poner en tensión el saber y el poder. Es reconocer el lugar estructural y normativo de la educación pero también es ir *más allá* de lo meramente metodológico y normativo pues de lo que se trata es transitar un espacio educativo cuya expresión sea un micropolítica de la subjetividad dialógica y cotidiana que asume la contingencia y la historicidad, pero también lo que pasa con los otros y con la *diferencia* en un mundo globalizado.

Porque pensar la pedagogía de la liberación en estos términos es tener la capacidad de seguir poniendo palabra a la *diferencia cultural* como acto político que asume la igualdad y lo aporético de la tarea de educar. Es asumir la contingencia permaneciendo alerta a las formas de sujeción que la educación comporta.

Sospechando de posiciones rígidas y estáticas que la *educación bancaria* impone, cuando niega el conocimiento como proceso de búsqueda sumergiendo al subalterno en el *lodo* de su situación colonial. Tarea crítica permanente que interroga y cuestiona sistemáticamente la educación impuesta, la de las relaciones dicotómicas, de sabios o ignorantes, de civilizados o bárbaros, maestro o alumno, de enseñar o aprender.

Una educación que denuncia las marcas crueles del colonialismo y el racismo es una educación que reconoce que es necesario asumir en la práctica educativa la *diferencia cultural* como fenómeno de la convivencia. Es decir que en tanto praxis tiene sus limitaciones y conflictos y es decisión y voluntad política. La pedagogía de la liberación como *resistencia cultural e intervención* no como un modelo, mucho menos una receta que podría operar mágicamente para vivir en el mejor de los mundos posibles, sino es más bien una búsqueda compleja, es ir y venir, es ensayo y error, es un poder- hacer *con* otros. Es una experiencia del pensamiento que permite el entender las relaciones educativas dentro del marco de una cultura plural desde el autorreconocimiento de la propia gente como plural (plurisexual, pluriétnica, pluricultural, pluriclacista, pluricreyente). Es restaurar y reconstruir lo comunitario negado por la colonización estableciendo nuevas e independientes delimitaciones. La *pedagogía* entendida como *resistencia e intervención cultural* forma parte del proceso histórico de descolonización e implica necesariamente una reapropiación de lo social, histórico y cultural. Su punto de partida es la *igualdad* y por ello se propone desde la acción-reflexión establecer distintos encuentros e intercambios con el objetivo pedagógico de pensar *con*.

## Referencias

- BHABHA, Homi K. **El lugar de la cultura**. Buenos Aires. Manantial, 2007.
- \_\_\_\_\_. El entre-medio de la cultura. In: Hall S. y du Guy P. (comp.) **Cuestiones de identidad cultural**. Madrid: Amorrortu, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. In: Hall S. y du Guy P. (comp.). **Cuestiones de identidad cultural**. Madrid: Amorrortu, 2003.

BRUBAKER, Roger y COOPER Cooper. "Más allá de la identidad" en *Apuntes de Investigación del CECYP*, Disponible en:

<<http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/issue/view/12>>. Acesso em 12 oct. 2010.

DA SILVA CRUZ, Dalcy; Smith Avelino de Lima José Gllauco; Viana Sales, Rodrigo, Paulo Freire: complexidade e Pós-colonialismo. In: **XXVIII Congreso ALAS**, 06 a 11 de Septiembre de 2011 - Recife, PE. Disponible en:

<<http://www.alas2011recife.com>>. Acesso em 12 oct. 2010.

CAGGIANO, Sergio y GRIMSON, Alejandro. Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. In: NELLY, Richard. **En torno a los estudios culturales**. Localidades, trayectorias y disputas. Buenos Aires: CLACSO, pp. 17-30, 2010.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Al margen de Europa**. Barcelona, Tusquets, 2008.

DE OTO, Alejandro. "Huellas del sujeto: historia y liberación en Frantz Fanon". En: *Páginas de Filosofía*, Vol 11, No 13. Disponible en:

<<http://bibliocentral.uncoma.edu.ar/revele/index.php/filosofia/article/viewArticle/22>>. Acesso em 12 oct. 2010.

\_\_\_\_\_. Historia de la teoría. Crítica Postcolonial y después. In: **Revista Pasado por-venir**, n. 3, Trelew: UNSJB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fanon: política y poética del sujeto poscolonial**, México: Colegio de México, 2003.

FANON, Frantz. **Los condenados de la Tierra**. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 1961/1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970/2002a.

\_\_\_\_\_. **Acción cultural para la libertad**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

\_\_\_\_\_. **Concientización**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974.

\_\_\_\_\_. **Educación y cambio**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI, 1999.

HALL, S. ¿Cuándo fue lo postcolonial?. In: **VV.AA. Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales**, Traficantes de Sueños, Madrid, 2008.

\_\_\_\_\_. Introducción: ¿Quién necesita identidad? In: **Cuestiones de identidad cultural**, Madrid: Amorrortu, 2003.

GROSBURG, Laurence. Identidad y estudios culturales. Y no hay nada más que eso. In: **Cuestiones de identidad cultural**, Madrid: Amorrortu, pp.148-180, 2003.

HILLERT, Flora. La Tercera Tesis y el debate Freire-Lenin. In: *Educação. Capitalismo e Socialismo Teoria marxista e educação*, 2007. Disponible en:

<[http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/paginas/gt5sessao4.html](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/paginas/gt5sessao4.html)>.

MODONESI, Massimo. **Subalternidad, antagonismo, autonomía**. Marxismo y subjetivación política. Buenos Aires: Prometeo, 2010.

PAIVA, Vanilda (1982b) Populismo católico y educación, una experiencia brasileña.

In **Cuadernos Políticos**, número 34, México D.F.: Editorial Era octubre-diciembre 1982 pp. 22-39. Disponible en:

<[www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.34/CP34.4VanildaPaiva.pdf](http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.34/CP34.4VanildaPaiva.pdf)>. Acesso em 12 oct. 2010.

RESTREPO, Eduardo. “Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones”. In: RICHARD Nelly. **En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas**. Buenos Aires: CLACSO, pp.107-119, 2010.

\_\_\_\_\_. **En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas**. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

SAID, Eduard. **Cultura e imperialismo**. Barcelona. Anagrama, 1996/2004.

WALSH, Catherine. “Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones”. In RICHARD, Nelly (ed.). **En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas**. Buenos Aires: CLACSO, pp. 93-106, 2010.

### Como citar este artigo:

MOUJAN, Inés Fernández. La pedagogía de la liberación una forma más de intervención y resistencia cultural. *Fronteiras da Educação*, Recife, v. 1, n. 1, jun. 2013. ISSN 2237-9703. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/frenteiras/article/view/2>>. Acesso em: 14 Jun. 2013.