

EDUCACIÓN POPULAR EN LAS LUCHAS LIBERTARIAS CONTEMPORÁNEAS

Carla Cristina Lima de Almeida 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Ana Lole 

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo examinar el carácter emancipatorio de la educación popular, contra-hegemónica, articulada a las luchas contra las desigualdades de clase, de género, de sexualidad y de raza. Para este fin, recurre al pensamiento de tres importantes intelectuales, Antonio Gramsci, Paulo Freire y Bell Hooks, los cuales articulan el lugar de la educación, en su sentido amplio, en la construcción de la praxis liberadora. Por medio de los estudios de Bell Hooks, es posible observar la importancia de reconocer la complejidad y la diversidad de los sistemas de dominación, de modo que las clases y las prácticas educativas en general sean lugares de expresión de las voces de los sujetos, en sus interseccionalidades. Las luchas sociales contemporáneas parecen exigir la profundización de las condiciones objetivas y subjetivas, en sus diversos marcadores sociales, como fundamentales para la participación política de los sujetos en la producción de la historia.

Palabras clave: Educación popular. Filosofía de la praxis. Interseccionalidad.

POPULAR EDUCATION ROLE WITHIN CURRENT FREEDOM FIGHTINGS

ABSTRACT

This paper aims to examine the popular education from the emancipatory point of view, counter-hegemonic, along with the fighting against to the inequalities in terms of class, gender, sexuality and race. For that, it is based on the thinking of three important authors, namely: Antonio Gramsci, Paulo Freire and Bell Hooks, which links the education, in a broad sense, to the construction of freedom praxis. By means of Bell Hooks studies, it is possible to observe the importance of recognizing the domination systems complexity and diversity so as to classrooms and education practices in general be places of expression of subjects' voices, considering their intersectionalities. Currently, social fights seems to demand the deeper investigation of objective and subjective

conditions in their various social indicators, as underlying to the political commitment of people for the history production.

Key-words: Popular education. Praxis philosophy. Intersectionality.

EDUCAÇÃO POPULAR NAS LUTAS LIBERTÁRIAS CONTEMPORÂNEAS

RESUMO

O artigo tem por objetivo examinar o caráter emancipatório da educação popular, contra-hegemônica, articulada às lutas contra as desigualdades de classe, de gênero, de sexualidade e de raça. Para tanto, recorre ao pensamento de três importantes intelectuais, Antonio Gramsci, Paulo Freire e Bell Hooks, os quais articulam o lugar da educação, no seu sentido amplo, na construção da práxis libertadora. Por meio dos estudos de Bell Hooks, é possível observar a importância de reconhecer a complexidade e a diversidade dos sistemas de dominação, de modo que as salas de aula e as práticas educativas em geral sejam lugares de expressão das vozes dos sujeitos em suas interseccionalidades. As lutas sociais contemporâneas parecem exigir o aprofundamento das condições objetivas e subjetivas, em seus vários marcadores sociais, como fundamentais para o engajamento político dos sujeitos na produção da história.

Palavras-chave: Educação popular. Filosofia da práxis. Interseccionalidade.

Introducción

El artículo busca examinar el poder de la educación de base popular, contra-hegemónica, antisexualista y antirracista para producir una revolución de valores en vista de la emancipación humana. Volver a visitar la educación popular, un tema tan apreciado por las experiencias de Brasil desde la década de 1970 hasta la década de 1980, nos pareció extremadamente pertinente frente al desmantelamiento social, político, institucional y moral, en términos gramscianos, en los que nos encontramos enredados en los últimos tiempos.

Para esto, reunimos una gran pensadora – Bell Hooks – y dos grandes pensadores – Antonio Gramsci y Paulo Freire. A su manera, todos ellos presentan un conjunto de ideas articuladas y sólidas que nos permiten ver el momento presente y contemplar utopías. Recordando que, en términos

gramscianos, pensar la sociedad libre de dominación sólo es posible en términos utópicos.

Vale la pena señalar que, en este artículo, tenemos la intención de reanudar el debate sobre la educación popular en la perspectiva freiriana, sin dejar de lado que, con el tiempo, ese modelo de educación ha adquirido nuevas direcciones y debates que en ese momento no se incorporarán aquí.

En la primera parte se exploran las categorías gramscianas de “hegemonía”, “filosofía de la praxis” e “intelectual”, articuladas al hilo conductor de la educación. Reconocemos los puntos de contacto con las ideas de Paulo Freire, especialmente en torno a la “concientización” y a la “praxis liberadora”.

En la segunda parte, el artículo examina las reflexiones de Bell Hooks, afinada con la perspectiva de la educación como práctica de libertad de Paulo Freire, pero más los aportes feministas, antirracistas y decoloniales. La pensadora negra estadounidense, claramente influenciada por los estudios de Freire, no rehuirá el trabajo de la crítica y de la construcción de nuevos alcances, como estará expresado en sus ideas en torno a la teoría como práctica liberadora. Como la autora discurre en su obra “Enseñando a transgredir: la educación como práctica de la libertad” (2019), la teoría es el lugar de sanación de sus heridas provocadas por discriminaciones y violencias que experimentó en su entorno, sobre todo en contacto con la educación institucional hegemónica.

La confluencia de Antonio Gramsci, Paulo Freire y Bell Hooks nos permite fortalecer el argumento de que las luchas sociales libertarias pasan por una educación popular que reconozca las diferencias y la diversidad como levadura de la praxis política emancipatoria.

1. La educación popular y la praxis gramsciana

El diferencial encontrado por los marxistas en el pensamiento gramsciano fue el carácter nacional de sus escritos, es decir, las cuestiones pautadas por Gramsci estaban basadas en las condiciones de vida y la

formación social italiana. Sobre la recepción del marxismo gramsciano en América Latina, José Aricó afirma que:

Él [Gramsci] es, sobre todo, el pensador de una nueva época del capitalismo, caracterizada por la profundidad de los cambios morfológicos en las relaciones entre el Estado y la sociedad, que la crisis de la década de treinta desencadena, pero que ya estaban molecularmente en marcha desde finales del siglo. Por eso sus notas sobre el americanismo, como la inmanente necesidad del capitalismo moderno de alcanzar la organización de una economía *programática*, forman el *pendant* necesario del análisis de las diversas formas de resistencia que este movimiento de desarrollo genera, y que Gramsci define como procesos de “revolución pasiva” o de “modernización conservadora” [...]. (ARICÓ, 1988, p. 7).

Nuestro interés en puntuar el marxismo de Gramsci es mostrar que es levadura para las luchas populares, principalmente en el campo de la educación. En ese sentido, algunos conceptos son fundamentales para comprender el papel activo de su teoría, tales como hegemonía, filosofía de la praxis e intelectual.

Para Gramsci (2011a, p. 399), la construcción de la hegemonía es un acto pedagógico y “no puede limitarse a relaciones específicamente ‘escolares’”. Con esto, toda relación de hegemonía es fundamentalmente:

una relación pedagógica, que se verifica no solo dentro de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continental. (GRAMSCI, 2011a, p. 399).

Por lo tanto, la clase subordinada necesita modificar la realidad social del Estado para conquistar su hegemonía y, para eso, necesariamente tiene que pasar por una relación pedagógica.

Gramsci muestra que la cuestión escolar está intrínsecamente ligada a la de los intelectuales, ya que es fundamental en la creación de un “nuevo intelectual”. El gran desafío es preparar ciudadanos capaces de transformar la realidad, de dirigir, de gobernar etc., y no solo de reproducir la lógica perversa que está puesta. Para el filósofo italiano, la escuela puede transformar el mundo y, en estos senderos, tenemos, como profesores y profesoras, que contribuir para que los y las discentes se organicen políticamente para

enfrentar las contradicciones como las de clase, las de raza/etnia y las de género.

Gramsci (2011b, p. 18) considera que “todos los hombres son intelectuales, pero no todos tienen en sociedad la función de intelectuales”. Así, la formación de los intelectuales está intrínsecamente ligada al grupo dominante que, en el ejercicio de su dominación, busca asimilar a los intelectuales de otros grupos sociales. Él destaca, además, como papel de los intelectuales, las funciones directivas de la hegemonía social y del gobierno político, es decir:

Históricamente, se forman categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual; se forman en conexión con todos los grupos sociales, pero sobre todo en conexión con los grupos sociales más importantes, y experimentan elaboraciones más amplias y complejas en conexión con el grupo social dominante. (GRAMSCI, 2011b, p. 18-19).

Debemos enfatizar el papel de los intelectuales en el proceso de transformación social, lo que hace que esa categoría fundamental en el pensamiento gramsciano: “si se puede hablar de intelectuales, es imposible hablar de no intelectuales. [...] No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, el *homo faber* no se puede separar del *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2011b, p. 52-53).

Para Gramsci, los intelectuales son responsables de organizar y difundir un nuevo concepto del mundo, ya que depende de ellos articular orgánicamente los componentes necesarios dentro del bloque histórico¹. Con esto, desempeñan un papel fundamental en la organización de la hegemonía. En este sentido, el intelectual puede actuar tanto para la transformación como para la conservación de la sociedad, puesto que privilegia la función organizativa, es decir, función estratégica de conducir al pueblo a la transformación. De esa forma, la clase que tiene los intelectuales tiene el

¹ Bloque histórico por ser comprendido como “las fuerzas materiales son el contenido y las ideologías son la forma, distinción entre forma y contenido puramente didáctico, ya que las fuerzas materiales no serían históricamente concebibles sin forma y las ideologías serían fantasías individuales sin las fuerzas materiales” (GRAMSCI, 2011a, p. 238).

dominio, después de todo, ellos no son un grupo autónomo e independiente y, por eso mismo, pueden ejercer una función de conexión con el poder o de organización de las masas.

En la teoría gramsciana, la acción política está destinada principalmente a sacar a las masas de la pasividad. Así, la articulación entre masa, partido y grupo gobernante permite una acción como “hombre colectivo”. En este proceso, la filosofía de la praxis se convierte en un elemento fundamental para la construcción de voluntades colectivas. Gramsci atribuye a esta filosofía la capacidad de crear sujetos nuevos, conscientes y colectivos. Ella es la única capaz de:

elevantar intelectualmente capas populares cada vez más vastas, es decir, para dar personalidad al amorfo elemento de masa, lo que significa trabajar en la creación de élites de intelectuales de nuevo tipo, que surjan directamente de la masa y permanezcan en contacto con ella para convertirse en sus corsés. (GRAMSCI, 2011a, p. 110).

Sin embargo, si la filosofía de la praxis expresa las contradicciones presentes en la historia de forma consciente, significa decir que está también ligada a la “necesidad” y no a la “libertad”. En la actualidad, podemos aspirar a una sociedad más justa e igualitaria, pero el filósofo de la praxis no puede evadirse del actual terreno de las contradicciones, no puede afirmar, sino genéricamente, un mundo sin contradicciones, sin con ello crear inmediatamente una utopía” (GRAMSCI, 2011a, p. 205). De este modo:

[...] no es el instrumento de gobierno de grupos dominantes para obtener el consentimiento y ejercer la hegemonía sobre las clases subalternas; es la expresión de estas clases subalternas, que quieren educarse en el arte de gobierno y que tienen interés en conocer todas las verdades, incluyendo las desagradables, y en evitar los engaños (imposibles) de la clase superior y, aún más, de sí mismas. (GRAMSCI, 2011a, p. 388).

La filosofía de la praxis “no tiene necesidad de sostenimientos heterogéneos; ella misma es tan robusta y fecunda de nuevas verdades que el viejo mundo a ella recurre para alimentar su arsenal con armas más modernas y más eficaces” (GRAMSCI, 2011a, p. 152). Así, frente a la cultura tradicional,

"refinada y astuta", se presenta con su originalidad y produce su propia hegemonía.

En tiempos de mundialización del capital, la filosofía de la praxis sirve de instrumento para la comprensión de las contradicciones existentes y para la lucha política. Su concepción demuestra que no existe una realidad inmutable y que esta realidad es el conjunto de relaciones sociales determinadas históricamente. Por lo tanto, la necesidad de ir más allá de los discursos preestablecidos, como formas e ideas, como lo expresó Coutinho (2011, p. 9), "también son una expresión condensada de constelaciones sociales, medios privilegiados para reproducir espíritualmente el contradicciones reales y, al mismo tiempo, proponer una nueva forma de enfrentarlas y superarlas".

Por lo tanto, las superestructuras son una realidad objetiva y actúan políticamente de una manera central, porque es a través de ellas que "los hombres toman conciencia de su posición social", que es fundamental para cualquier lucha política. De esta manera, podemos decir que la filosofía de la praxis en sí misma es "una superestructura, es el terreno en el que ciertos grupos sociales toman conciencia de su propio ser social, de su propia fuerza, de sus propias tareas, de su propio devenir" (GRAMSCI, 2011a, p. 388).

En la misma dirección, Semeraro (2006) entiende la filosofía de la praxis como actividad teórico-política e histórico-social de los grupos "subalternos", los cuales buscan elaborar una visión del mundo integral y un programa conciso de acción dentro de la realidad en que viven, con los medios que tienen a su disposición, buscando establecer un proyecto hegemónico alternativo de sociedad.

La educación tiene un lugar importante en el constructo gramsciano, pero las relaciones pedagógicas para Gramsci están más allá de las prácticas escolares, después de todo, éstas existen en:

toda la sociedad en su conjunto y en todo individuo con relación a los otros individuos, entre capas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y seguidores, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. (GRAMSCI, 2011a, p. 399).

Se percibe que la cuestión de la formación está estrictamente relacionada con las demás esferas de la vida, como la cultural. No hay que olvidar que estas relaciones pedagógicas tienen lugar en la praxis de manera dialéctica y orgánica.

La sociedad capitalista se utiliza de agentes e de instituciones pedagógicas, como la escuela y los intelectuales, para intentar disimular las contradicciones y solidificar la hegemonía de la clase dominante. Cabe destacar que “tanto la hegemonía como la contra-hegemonía exigen un desempeño pedagógico mantenedor-reformador de la relación total del poder, de acuerdo con la situación histórica” (JESUS, 1989, p. 60). En este sentido, las relaciones hegemónicas han mostrado siempre el aspecto pedagógico en su hacer histórico. El filósofo italiano utilizó los análisis sobre el papel de los intelectuales y del partido para demostrar esa relación. De acuerdo con Antonio Tavares de Jesus, para Gramsci:

La función de la educación no es sólo la de informar al educando sobre el pasado histórico de la patria, o la de transmitir un conocimiento muerto, separado de la vida, retórico y sin sentido. La verdadera educación debe situar al individuo en su historia, permitiéndole desarrollar las habilidades que le permiten el desempeño de actividades capaces de garantizar su supervivencia en la sociedad, no como individuo, sino como grupo. (JESUS, 1989, p. 90-91).

Este pasaje evidencia el papel intelectual y filosófico de los profesores y de las maestras, presenta la importancia de la construcción de una nueva concepción de educación. Para la cual será necesario hacer surgir valores y presupuestos que irán más allá de la organización vigente, buscando una nueva dirección intelectual y moral.

Por eso, el paso de un tipo de civilización a otro, superior y más socializado, no es consecuencia mecánica de modificaciones estructurales, sino el resultado de toda la acción intencional y consciente de los hombres, de la difusión de una eticidad colectiva, es decir, de la acción política como actividad capaz de pensar la formación de sujetos, la creación de una nueva cultura y la concepción de un nuevo Estado. (SEMERARO, 1999, p. 172).

Gramsci señala la cultura como uno de los elementos esenciales en la organización de las clases subalternas. Desde su perspectiva, según el entendimiento de Ivete Simionatto, la cultura es "instrumento de emancipación política de las clases subalternas, la amalgama, el vínculo de conexión entre los que se encuentran en las mismas condiciones y buscan construir una contra-hegemonía (SIMIONATTO, 2009, p. 45).

De este modo, el filósofo italiano dice que solo alcanzaremos una nueva visión del mundo mediante la concepción de una nueva cultura, la cual, en una visión crítica, sea capaz de cuestionar los valores y las prácticas impuestas a las clases subalternas, principalmente las establecidas por la "alta cultura". Para Gramsci, cada lenguaje contiene los elementos de una concepción del mundo y de una cultura, lo que se traduce en la capacidad de elaboración de la:

propia concepción del mundo de una manera consciente y crítica y [...] participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser la guía de sí mismo y no aceptar desde el exterior, pasiva y servilmente, la marca de la propia personalidad. (GRAMSCI, 2011a, p. 94).

Así, establecer una nueva cultura, crear una concepción de mundo crítica y coherente es lo más importante y original en términos filosóficos, comparándose con descubrimientos teóricos que se limitan a pequeños grupos intelectuales.

Crear una nueva cultura no significa sólo hacer descubrimientos individuales originales; significa también, y sobre todo, difundir críticamente verdades ya descubiertas, 'socializarlas' por así decirlo; y por lo tanto, transformarlas en base de acciones vitales, un elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. El hecho de que una multitud de hombres sea conducida a pensar coherentemente y de manera unitaria la realidad presente es un hecho 'filosófico' mucho más importante y 'original' que el descubrimiento, por parte de un 'genio' filosófico, de una nueva verdad que permanece como patrimonio de pequeños grupos intelectuales. (GRAMSCI, 2011a, p. 95-96).

La praxis marxista puede ser definida como:

actividad concreta por la cual los sujetos humanos se afirman en el mundo, modificando la realidad objetiva y, para poder alterarla, se transforman a sí

mismos. Es la acción que [...] necesita de la reflexión, de la teoría; y es la teoría que remite a la acción. (KONDER, 1992, p. 115).

Tal proceso de reflexión, apreciado por la filosofía de la praxis, se acerca a la idea de concientización de Paulo Freire que la define como:

un acto de *conocimiento*. Implica una *revelación de la realidad* con la cual voy profundizando [...] para desvelar su razón de ser [...]. El proceso de concientización implica [...] un acto lógico de conocimiento y no transferencia de conocimiento. [...] no se puede basar en la creencia de que es dentro de la conciencia que se opera la transformación del mundo, la creación del mundo. Es dentro del propio mundo que, en la historia, a través de la *praxis* que se da el proceso de transformación. (FREIRE, 1979, p. 114-115).

A lo largo de su obra y más específicamente en **Pedagogía de la Autonomía**, Freire destacará la concientización como uno de los saberes necesarios para la práctica educativa, después de todo, el pensador brasileño defendía la educación como una intervención en el mundo. Es a través de esta práctica que el autor vislumbra, por ejemplo, la adquisición por parte de los educandos de los conocimientos dominantes para que “disminuyan las desventajas de la lucha por la vida; ganen un instrumento fundamental para la lucha necesaria contra las injusticias y las discriminaciones de que son objeto” (FREIRE, 1994, p.100).

El educador brasileño reconoce en la educación popular los ingredientes necesarios para la lucha por el poder en el sentido de dismantelar el orden político opresor. Su definición incluye todos estos elementos:

Entiendo la educación popular como el esfuerzo de movilización, organización y capacitación de las clases populares; capacitación científica y técnica. Entiendo que ese esfuerzo no se olvida, que es necesario poder, es decir, hay que transformar esa organización del poder burgués que está ahí, para que se pueda hacer escuela de otra manera. [...]. Hay una estrecha relación entre la escuela y la vida política. (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 19).

Paulo Freire convoca a la escuela a replantearse en su papel político, por medio de la educación popular como espina dorsal de toda tarea educativa destinada a esa institución. En su espectacular proyecto de alfabetización de adultos, él pone en práctica tales conceptos.

Cabe destacar que, para nosotros, el trabajo de alfabetización, en la medida en que permite una lectura crítica de la realidad, se constituye como un importante instrumento de rescate de la ciudadanía y que refuerza el compromiso del ciudadano en los movimientos sociales que luchan por la mejora de la calidad de vida y por la transformación social. (FREIRE, 2000, p. 68).

Freire y Gramsci, cada uno a su manera, reconocen la educación como el corazón de la vida política y de la transformación social liberadora. En la siguiente sección, buscaremos detenernos un poco más sobre los sujetos involucrados en esas prácticas educativas libertarias.

2. La educación en las luchas libertarias

“En varios lugares se da la oportunidad de caminar juntos el conocimiento y la transformación para vivir mejor. Juntos constituyen la Escuela que es el Movimiento Popular (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, posfacio, p. 67).

Con la metáfora de la plantación, Bell Hooks piensa la educación como algo que se hace junto y que implica el acto en que todos toman posesión del conocimiento (HOOKS, 2019). Desde este punto de vista, la educación implica una praxis tal como en el sentido gramsciano y freiriano, un actuar y un reflexionar sobre el mundo con el fin de modificarlo.

Dado que esta es la forma en que se hace y se actúa en la educación, es evidente que se trata de mucho más que una simple transmisión de información, lo que Paulo Freire llamó educación bancaria, en la que "todo lo que los estudiantes tienen que hacer es consumir la información dada por un profesor y ser capaces de memorizarla y almacenarla". (HOOKS, 2019, p. 26).

Para hacer frente a la educación bancaria, Freire opondrá al cultivo en el educando de la "curiosidad epistemológica", que mantiene encendida la voluntad de aprender, "el gusto de la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de alguna manera lo "inmuniza" contra el poder apasionante del 'bancarismo'" (FREIRE, 1998, p.28).

Tanto Paulo Freire como Bell Hooks problematizan lo que sucede en las clases y el papel de la teoría desde la perspectiva de la praxis liberadora.

Vincular la conciencia a la práctica, estimular el conocimiento sobre cómo vivir en el mundo y instigar el compromiso crítico son elementos que estimulan la experiencia de la educación como práctica de la libertad.

En esta dirección, Hooks (2019), abiertamente inspirada por Paulo Freire, traza su propia trayectoria con la institución educativa distinguiendo muchas malas experiencias que tuvo de otras en las que reconoce el aula como un posible lugar de educación liberadora. La autora destaca las clases de aulas feministas como espacios de invención de nuevas estrategias pedagógicas, en las cuales las experiencias de los sujetos y los sus testimonios son parte activa de la producción de conocimiento.

En este sentido, no basta tener una perspectiva liberadora de la educación si no se reconoce a los sujetos de la práctica educativa en sus particularidades y en su diversidad. Su condición de mujer negra estadounidense será una referencia importante para identificar en las experiencias escolares por las que pasó procesos violentos o liberadores.

En el caso brasileño, las luchas emancipatorias basadas en el enfrentamiento de las desigualdades de clase, del sexismo y del racismo encontraron refugio en organizaciones de grupos feministas y de mujeres, en los que se desvelaban procesos de dominación social, sino también muchas contradicciones internas como veremos en la problematización de Bell Hooks adelante.

Podemos destacar las prácticas de grupos de conciencia presentes en el modo feminista blanco de hacer política en las décadas de 1970 y 1980 en Brasil. Lima (1988) se refiere a este proceso, destacando su experiencia en Río de Janeiro:

En el origen de la organización del Movimiento feminista de Río de Janeiro, en 1975, integré un grupo de mujeres que tomó la decisión de iniciar una reflexión sobre la condición social, económica y política de la mujer. Partiendo de la nada, tratamos de examinar nuestro propio comportamiento en relación a la condición actual de las mujeres. Al mismo tiempo, intentábamos descubrir la verdad de nuestras vidas en ese contexto, como premisa al radicalismo de las reformas por la liberación de otras mujeres. (LIMA, 1988, p.35).

La metodología que animaba a estos grupos de autogestión, conocida como “línea de vida” (LIMA, 1988), implicaba una dinámica en la que un papel enorme se desarrollaba en medio del grupo de mujeres y una línea dibujada de punta a punta era demarcada por períodos o fases de la vida comunes como nacimiento, juventud, vida adulta y vejez. Las participantes tomaban esta estructura como itinerario para compartir sus vidas y sus eventos notables, integrándose testimonios de vida a procesos sociales más amplios envolviendo la condición femenina en la sociedad.

Estas actividades presentes en muchos encuentros feministas del período sirvieron después de modelo de trabajo para diversos grupos reflexivos institucionales en el contexto de la reformulación de las prácticas de salud dirigidas a las mujeres usuarias de los servicios, en general, oriundas de las periferias de la ciudad y negras. La agenda feminista de la salud fue bastante importante en la formulación de las bases que fundamentaron el Programa de Asistencia Integral a la Salud de la Mujer (PAISM) en 1984 (XAVIER; ÁVILA; CORRÊA, 1989). Lo que movía esas reuniones era el ideal de una conciencia crítica sobre el papel de las mujeres en la sociedad y la perspectiva liberadora de esa conciencia.

Sin embargo, tal proceso de conciencia y de organización también expresó (in)visibilidades con respecto a la diversidad de las posiciones de las mujeres en la sociedad brasileña. En ese sentido, Werneck señalará que:

acciones de posicionamiento cultural desarrolladas por las mujeres negras tuvieron y tienen como base la actualización selectiva de elementos de la tradición afro-brasileña y de diferentes modelos que conferían a la mujer negra el poder de liderazgo y de agenciamientos. (WERNECK, 2010, p. 15).

Las mujeres negras en la diáspora realizaron, a lo largo del tiempo, un conjunto de organizaciones y de luchas en torno a sus intereses y disputaron las narrativas de sí, en un movimiento que envolvió a descubierta de los procesos violentos y dolorosos que pasaron. Algunos ejemplos son las hermandades femeninas negras, las asociaciones en defensa de los derechos

de las trabajadoras domésticas desde la década de 1930, las organizaciones de mujeres negras con las pautas de salud, educación, derecho al trabajo entre otras de la década de 1970.

Sin embargo, las luchas emancipatorias y de resistencia de las mujeres negras no fueron una novedad creada por la invasión europea y la hegemonía Cristiana (WERNECK, 2010). Al recuperar un conjunto de tradiciones africanas y de mitos sagrados, es posible observar “ideas – fuerza organizativa de las diferentes facciones del movimiento antirracista y, principalmente, el antirracismo feminista de las mujeres negras y sus organizaciones” (WERNECK, 2010, p. 12).

Así, las articulaciones desarrolladas reubicaron en la esfera de las disputas políticas sujetos definidos por las lentes del racismo patriarcal, dentro y fuera del feminismo, como un polo pasivo, incapaz e irresponsable, atributos que consideramos inaceptables. (WERNECK, 2010, p. 11).

Sueli Carneiro (2003) designa el término *ennegreciendo el feminismo* para dar cuenta de la trayectoria de las mujeres negras en el movimiento feminista brasileño, buscando la superación de la perspectiva eurocéntrica y blanca en el discurso y en las prácticas feministas. Ella destacará las contribuciones que los movimientos de mujeres negras traerán a las diversas luchas sociales en el contexto brasileño, notadamente en pautas como el trabajo, la violencia, la salud y los medios de comunicación.

Son memorables, para las feministas, el protagonismo que tuvieron en las luchas por la amnistía, por la guardería (una necesidad precípua de las mujeres de clases populares), en la lucha por la descriminalización del aborto que penaliza, innegablemente, a las mujeres de bajos ingresos, que lo hacen en condiciones de precariedad y determinan en gran parte los índices de mortalidad materna existentes en el país; entre otras acciones. (CARNEIRO, 2003, p. 118).

Sin embargo, esta trayectoria del feminismo brasileño, cuyas pautas explícitamente inciden sobre las mujeres pobres y negras, ha estado durante mucho tiempo apartada de las voces de esas mujeres. De ahí la importancia de las diversas organizaciones de mujeres negras y de su participación en Encuentros Feministas nacionales e internacionales en la defensa de que no

bastaba la discusión de las desigualdades de género si ella no implicaba como debate fundamental la lucha contra el racismo.

En ese sentido, ese movimiento resultó en un conjunto de políticas públicas que pasaron a problematizar las necesidades de las mujeres negras en diversos ámbitos, además de legislaciones y la creación de la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial (SEPPIR) en 2003.

En perspectiva feminista y antirracista como en los escritos de Bell Hooks, podemos afirmar que la superación de la dicotomía teoría y práctica, la afirmación de las narrativas personales de los sujetos involucrados, así como el culto a la ancestralidad y a los orígenes son fundamentales en la educación para la emancipación humana. Cabe señalar que todo esto fue posible a través de esta experiencia de los grupos de (auto) conciencia del feminismo blanco brasileño de la década de 1970-1980 y de la resistencia y de la organización de las mujeres negras brasileñas en la diáspora africana.

Así, podemos incluso argumentar que estos son ingredientes esenciales en el proceso de contra-hegemonía en términos gramscianos, por medio de una praxis que, como se ha dicho antes, se convierte:

la expresión de estas clases subalternas, que quieren educarse a sí mismas en el arte de gobierno y que tienen interés en conocer todas las verdades, incluyendo las desagradables, y en evitar los engaños (imposibles) de la clase superior y, más aún, de sí mismas. (GRAMSCI, 2011a, p. 38).

Se trata de conectar la voluntad de saber a la de llegar a ser, dirá Bell Hooks. Todo esto está involucrado en un proyecto de revolución de valores, como en la perspectiva de Gramsci, pero en un sentido que recupera muchas capas de dominación y de violencia sexista, racista, además de la lucha de clases.

Como se ve, la educación liberadora se hace en muchos lugares, desde las salas de clase hasta grupos con propósitos variados como los institucionales, los activistas y los partidarios. Se hace allí donde la voz del otro encuentra un lugar, una referencia, una posibilidad de expresión sin jerarquías

de dominación o de colonización. En este sentido, la práctica dialogada (FREIRE, 1998) acoge el conflicto y no necesariamente produce una síntesis con vistas a una “resolución”, pues no tiene miedo de las diferencias.

Vale la pena mencionar que Hooks es bastante crítica con muchos de estos grupos antes citados cuando expresan límites en el reconocimiento de la diversidad y pretenden excluir a aquellos que consideran como divergencias que fragmentan las luchas.

Ese también es el caso de los grupos feministas estadounidenses verificados en la historia de Hooks, en su mayoría formados por mujeres blancas de la elite, que ofrecían resistencias a las preguntas presentadas por mujeres negras que casi siempre no se identificaban con las narrativas de esos movimientos. Podemos encontrar críticas similares a las que ya hemos mencionado anteriormente en los escritos de Lélia González sobre la participación de mujeres negras en el feminismo tradicional brasileño de la década de 1980. Lélia González reconoce que hay en la práctica y en el pensamiento feminista brasileño “una especie de olvido de la cuestión racial”.

En nuestra opinión, las representaciones sociales manipuladas por el racismo cultural también son internalizadas por un sector que, también discriminado, no se da cuenta de que en su propio discurso están presentes los mecanismos de la ideología del blanqueo y del mito de la democracia racial. (GONZÁLEZ, 2018, p. 47-48).

Tanto en la práctica política como en las instituciones educativas, la educación liberadora requiere un firme compromiso con el replanteamiento crítico sobre las estructuras, los modos de conocimiento y las antiguas epistemologías. Hooks llama la atención que “la objetificación del profesor dentro de las estructuras educativas burguesas parecía menospreciar la noción de integridad y sostener la idea de una división entre mente y cuerpo, una idea que promueve y apoya la compartimentación” (2019, p. 29).

Esta división justificará la impresión de la teoría como algo separado de la práctica. Para Bell Hooks, el imperialismo, el sexismo y el racismo distorsionaron la educación hasta el punto de que dejó de ser una práctica

liberadora. La autora presentará la reflexión sobre la negación de la teoría como práctica liberadora. El enfrentamiento de esta dicotomía hace emerger “intelectuales/teóricas negras insurgentes” (HOOKS, 2019, p.94), que, además de romper con la separación teoría-práctica, también se alejan del estereotipo de que la mujer negra, en esencia, es la que no teoriza.

En este camino, Bell Hooks identifica las muchas resistencias que encontrará en varios lugares. Entre los blancos, las intelectuales negras son acusadas de falta de racionalidad e de intelectualidad, considerándose que sus aulas están marcadas por los relatos de la vida cotidiana y de las trayectorias biográficas de los sujetos, además de la narrativa en primera persona. Entre los negros, ellas son acusadas de exceso de intelectualismo, “perjudicando así la lucha por la liberación colectiva de negros” (HOOKS, 2019, p.95).

Reforzando la idea de una división entre la teoría y la práctica o creando esa fragmentación, ambos grupos niegan el poder de la educación liberadora para la conciencia crítica, perpetuando así condiciones que refuerzan nuestra explotación y represión colectivas. (HOOKS, 2019, p. 95).

En la reflexión de Bell Hooks, es interesante observar que no basta la crítica a la racionalidad moderna, burguesa y elitista si no añadimos que esa razón está marcada por una autoridad de quien habla, es decir, una voz blanca y masculina. Estos elementos conjugados hacen emerger la compleja estructura de dominación y de explotación que enreda a los sujetos e impide la realización de una teoría y una práctica liberadoras. En Paulo Freire, tal percepción no está colocada, pero es él quien pavimenta el surgimiento de una mayor radicalidad del carácter libertario de la teoría y de la práctica.

No por nada, es Paulo Freire quien rechaza la dicotomía entre “contexto concreto” y “contexto teórico”, y toda su obra mostrará cómo la práctica pedagógica y educativa libertaria es necesariamente atravesada por esa imbricación.

No habría práctica, sino puro *movimiento* en el mundo si quien, *moviéndose* en el mundo, no se hubiera vuelto capaz de ir sabiendo lo que hacía al *mover* el mundo y para qué se *movía*. Fue la conciencia del *movimiento* lo que promovió el *movimiento* a la categoría de *práctica* y hizo que la práctica generara

necesariamente el *saber* de ella. En este sentido, la *conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica incorporada, anunciada en ella. (FREIRE, 1994, p. 102).

En este punto, dialogando con Freire y Hooks, nos gustaría pensar la educación popular como liberadora de un conjunto diverso de dominaciones que estructuran e implican a los sujetos en sus relaciones. La obra de Paulo Freire llamará la atención sobre importancia del contexto como lugar donde nace el lenguaje y se produce el entendimiento de los sentidos que rodean la experiencia de los sujetos. A través del desvelamiento de las relaciones sociales que atraviesan los trabajadores oprimidos por las desigualdades sociales, se producen las posibilidades de la conciencia crítica y del compromiso, es decir, la propia praxis liberadora.

Fue con Paulo Freire que Bell Hooks declaró poder pensar en la construcción de una identidad en la resistencia en la medida en que le dio un lenguaje (2019, p. 66). Hooks se refiere a las muchas heridas que adquirió en los espacios educativos por donde pasó, sobre todo en la escuela, en la militancia feminista y en la universidad, lugares donde experimentó el sentimiento de inadecuación, de devaluación y de no pertenencia por el hecho de ser mujer y negra.

Así, cuando la raza, clase y género son impedidos de entrar en el aula o en los espacios en los que se promueve la fundación de valores societarios, ese obstáculo produce muchas violaciones y violencias, pues desenraiza a los sujetos, no sólo de lo que son, así como de su capacidad de compromiso en el mundo.

Es en ese momento que la teoría puede cumplir su papel liberador, al permitir un lenguaje de la experiencia. Pero, no es cualquier teoría. En palabras de Bell Hooks, tiene que ser la que:

En su producción yace la esperanza de nuestra liberación; en su producción yace la posibilidad de dar nombre a todo nuestro dolor - de hacer desaparecer todo nuestro dolor. Si creamos teorías feministas y movimientos feministas que hablen con ese dolor, no tendremos dificultad para construir una lucha feminista

de resistencia con base en las masas. No habrá brecha entre la teoría feminista y la práctica feminista. (2019, p. 104).

Consideraciones finales

En momentos históricos y lugares diferentes, Antonio Gramsci, Paulo Freire y Bell Hooks atribuyen papel central a la educación en la construcción de la praxis liberadora capaz de subvertir el poder opresivo y burgués y de instaurar una contra-hegemonía de base popular y alineada con las clases subalternas.

Gramsci (2011a) sitúa las acciones contra-hegemónicas como “instrumentos para crear una nueva forma ético-política”, cuya función es denunciar e intentar revertir las condiciones de subalternidad y de exclusión impuestas a los estratos sociales por el modo de producción capitalista. La contra-hegemonía nos hace ver que la hegemonía no es una construcción monolítica, sino un resultado de las mediciones de fuerzas entre bloques de clases en un determinado contexto histórico. Así, puede ser reelaborada, revertida y modificada en un largo proceso de luchas, de disputas y de victorias acumulativas.

Por lo tanto, los tres intelectuales reivindican la articulación de la educación con la vida política, pues es por ella que los sujetos encuentran su voz y adquieren capacidad de compromiso en el mundo. Después de todo, como dijo Paulo Freire: “toda educación es ideológica” (1998).

Como se ha dicho, la educación no se limita a la relación pedagógica del aula, sino que se extiende en la vida social por un tipo de sociabilidad libre, compartida y basada en un profundo respeto y en una promesa de la revolución de valores capaces de subvertir la cultura de dominación.

Sin embargo, este movimiento exige el reconocimiento de su lugar, una práctica situada, autocrítica, permanentemente ligada al desengaño. Bell Hooks no esconde las críticas que hace a su maestro Paulo Freire, cuyas ideas libertarias fueron sometidas a las relaciones que ella vivió debido a su condición de mujer negra estadounidense. Cuestión a la que, el pensador

brasileño no se negó a mirar, reconociendo su lugar de hombre blanco. Esa visión crítica acercó el pensamiento feminista y antirracista a la pedagogía freiriana, abriéndose un campo de reconocimiento de las diferencias de clase social, de raza, de práctica sexual, de nacionalidad, entre otras. Todas ellas lejos de producir fragmentaciones.

Las luchas libertarias requieren el compromiso crítico y consciente del sujeto en sus condiciones objetivas y subjetivas de vida en las cuales se da la posibilidad de “participar activamente en la producción de la historia del mundo” (GRAMSCI, 2011a, p. 94). Por lo tanto, es necesario reconocer la diversidad de los sistemas de dominación que se refuerzan y se iluminan mutuamente y atraviesan las utopías de la emancipación humana.

En este artículo, buscamos mostrar que es posible la constitución de un nuevo momento ético-político. Este momento opera - pero no de forma mecánica - en la superación de los intereses particulares y en la constitución de sujetos conscientes. Este proceso, Gramsci nombra "catarsis", el cual se vincula al pleno ejercicio de la libertad. Para el filósofo italiano, la transformación del sentido común en una concepción de mundo autónoma e independiente sólo tendrá lugar mediante la formación de una nueva cultura pautada en la transformación de la realidad, ya que es a través de la “conquista de conciencia superior [...] que logra comprender su valor histórico, su propia función en la vida, sus propios derechos y sus propios deberes” (GRAMSCI, 2004, p. 58).

Referencias

ARICÓ, José. O itinerário de Gramsci na América Latina. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, n. 5, p. 3-34, 1998.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. Desmistificação da conscientização. In: TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979. p.105-118.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 5. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1994.

GONZÁLEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: **Lélia González**: primavera para as rosas negras. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedito Croce. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2: os intelectuais, o princípio educativo e jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Vol. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

LIMA, Maria José. Linha da vida ou grupo de autoconsciência: uma reflexão sobre a ótica feminista. In: RÉGIA, Mara *et al.* (Org.). **Como trabalhar com mulheres**. Coletivo FemPress-Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2009.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 08-17, mar./jun. de 2010.

XAVIER, Dulcinéia; ÁVILA, Maria Betânia; CORRÊA Sonia. Questões feministas para a ordem médica: o feminismo e o conceito de saúde integral. In: LABRA, Maria Eliana (Org.). **Mulher, saúde e sociedade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989. p.203-222.

SOBRE LAS AUTORAS

CARLA CRISTINA LIMA DE ALMEIDA é Professora Associada da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com Pós-doutorado no Núcleo de Estudos de Gênero-PAGU. Professora do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Família e Gênero da FSS/UERJ.
E-mail: carlacristina.almeida@yahoo.com.br

ANA LOLE é professora do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE) vinculado à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), está na Coordenação Nacional da International Gramsci Society Brasil (IGS-Brasil).
E-mail: analole@gmail.com

Recibido en: 11.04.2020
Aceptado en: 04.05.2020