

# INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

## LITERACIDAD CRÍTICA COMO HERRAMIENTA PARA EDUCAR POR EL DIÁLOGO: LA INSURGENCIA DE VOCES INVISIBILIZADAS

### Literacitat crítica com a eina per educar pel diàleg: la insurgència de veus invisibilitzades

Critical literacy as a tool to educate through dialogue: the insurgency of  
invisibilized voices

**ANDRÉ EFFGEN DE AGUIAR<sup>1</sup>**

Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-8710-5363>

[andre.aguiar@ifes.edu.br](mailto:andre.aguiar@ifes.edu.br)

Recibido: 30.05.2024 / Aceptado: 18.08.2024 / Publicado: 23.12.2024



© Los autores

**Resumen:** Este artículo investiga, desde el marco teórico de la literacidad crítica (Aguiar, 2021, 2023; Monte Mór, 2019; Shor, 1999; Sardinha, 2018; Bishop, 2014), la importancia de formar docentes para trabajar desde la perspectiva de la educación dialógica (Freire, [1968] 2019); Freire y Shor, 1986) con la intención de formar estudiantes más críticos y más comprometidos social y políticamente con sus comunidades. El análisis se centrará en un extracto de una grabación de una clase de Artes celebrada en una escuela de un barrio periférico de Brasil. Para analizar estos datos, utilizo el marco teórico-metodológico de la Investigación Colaborativa Crítica (PCCol), una metodología activista, que busca intervenir en los espacios en los que trabaja el investigador, buscando la transformación social de los sujetos involucrados. Finalmente, entiendo que educar a través del diálogo es una forma de acercar la democracia a la escuela y hacer que docentes y estudiantes aprendan a construir conocimiento de manera colaborativa a través de la escucha sensible de los demás.

**Palabras Clave:** Literacidad crítica, Educación dialógica, Formación del profesorado, Racismo Estructural.

**Resum:** Aquest article investiga, des del marc teòric de la literacitat crítica (Aguiar, 2021, 2023; Monte Mór, 2019; Shor, 1999; Sardinha, 2018; Bishop, 2014), la importància de formar docents per treballar des de la perspectiva de l'educació dialògica (Freire, [1968] 2019; Freire i Shor, 1986) amb la intenció de formar estudiants més crítics i més compromesos socialment i políticament amb les seves comunitats. L'anàlisi es centra en un extracte d'una gravació d'una classe d'Arts celebrada en una escola d'un barri perifèric del Brasil. Per analitzar aquestes dades, s'utilitza el marc teòric-metodològic de la Investigació Col·laborativa Crítica (PCCol), una metodologia activista que busca intervenir en els espais on treballa el investigador, amb l'objectiu de promoure la transformació social dels subjectes involucrats. Finalment, s'entén que educar a través del diàleg és una forma d'apropar la democràcia a l'escola i fer que docents i estudiants aprenguin a construir coneixement de manera col·laborativa a través de l'escolta sensible dels altres.

**Paraules clau:** literacitat crítica, educació dialògica, formació del professorat, racisme estructural.

**Abstract:** This article investigates, under the theoretical framework of critical literacy (Aguiar, 2021, 2023; Monte Mór, 2019; Shor, 1999; Sardinha, 2018; Bishop, 2014), the importance of training teachers to work from the perspective of dialogic education (Freire, [1968] 2019); Freire y Shor, 1986) with the intention of forming students who are more critical and more socially and politically engaged in their communities. The analysis will focus on an excerpt from a recording of an Arts class held at a school in a peripheral Brazilian neighborhood. To analyze this data, I use the theoretical-methodological framework of Critical Collaboration Research (PCCol), an activist methodology, which seeks to intervene in the spaces in which the researcher works, seeking social transformation of the subjects involved. Finally, I understand that educating through dialogue is a way of bringing democracy closer to school and making teachers and students learn to build knowledge collaboratively through sensitive listening to others.

**Keywords:** Critical literacy, Dialogical education, Teacher training, Structural racism.

---

## INTRODUCCIÓN

Este artículo, extracto de una investigación doctoral que se basó en un curso de formación continua docente, desde la perspectiva de la Literacidad Crítica (LC), tiene como objetivo investigar cómo la educación a través del diálogo, tal como la predica Freire ([1968] 2019), puede contribuir a la formación de individuos más críticos, social y políticamente comprometidos en sus comunidades. Para llevar a cabo dicha reflexión, pretendo interconectar la educación dialógica de Freire ([1968] 2019) y los presupuestos teóricos y filosóficos de la Literacidad Crítica (en adelante LC) (Aguiar, 2021, 2023; Monte Mór, 2019; Shor, 1999; Sardinha, 2018; Bishop, 2014 ) a la formación continua de profesores, a través del análisis de una clase de Artes que tuvo lugar en una escuela pública brasileña, en la que los estudiantes y la profesora discuten, problematizan y deconstruyen nociones estereotipadas y prejuiciosas sobre el uso de cabello y peinados afro.

Pensando la LC como una perspectiva filosófico-educativa-cultural (Monte Mór, 2019) y defendiéndola como una filosofía de vida (Aguiar, 2023), creo que tal marco teórico-filosófico debe atravesar la constitución y formación de diversas estructuras sociales y educativas, como la organización de las comunidades, la composición del currículo escolar, la organización didáctico-pedagógica de las escuelas, la docencia, entre otras acciones.

Dicho esto, creo que el LC funciona como

[...] una acción informada que apunta a romper con el sentido común, desestabilizando un patrón cultural hegemónico, deslegitimando visiones y pensamientos estructurales y estereotipados de la sociedad. Es una perspectiva que lucha, sobre todo, contra acciones/discursos de exclusión social, prejuicios, desigualdades, injusticias sociales y opresión, presentándose como un desafío constante al mantenimiento de las relaciones de poder, ya que ayuda al individuo a posicionarse ideológicamente y políticamente, en las prácticas sociales en las que participa, alcanzando la condición de ciudadano consciente y emancipado, lo que permite afirmar que la LC se configura como un poderoso “instrumento” de cambio social. (Aguiar, 2023, p.35-36)

Este concepto está en línea con la idea de una educación comprometida y con lo que aquí llamo una filosofía de vida basada en los preceptos de la LC, ya que abarca principios que van desde la lucha contra las injusticias sociales, pasando por el cuestionamiento de las relaciones desiguales de poder, además de enfatizar el respeto a las diferencias e identidades que un individuo puede asumir en sus relaciones sociales.

Se pretende comprender cómo esta “filosofía de vida” puede permear nuestra constitución y nuestro hacer como docentes y, así, propiciar la formación de sujetos más comprometidos social y políticamente, y dispuestos a luchar por mejoras y una vida más justa en sus comunidades. Creo que educar a la ciudadanía en formación a través del diálogo, permitiendo que todas las personas en el espacio del aula reflexionen, se posicionen y reivindiquen sus derechos es un gran paso hacia una educación política y politizada que forme individuos empoderados y plenos, capaces de liderar luchas contra la opresión y construir formas alternativas de vivir mejor en sus comunidades.

El artículo está organizado en diversas secciones que nos orientan a través del análisis discursivo de una clase de Artes en formación inicial del profesorado, acompañada por el investigador en una escuela de la periferia de la ciudad de Vitória (ES), Brasil. En la siguiente sección, analizo cómo los preceptos de LC pueden influir y dar un nuevo significado a la formación docente. A continuación, ilustro cómo el pensamiento de Paulo Freire nos obliga a una educación dialógica. Luego de esta reflexión teórica, presento la metodología utilizada para producir y analizar los datos, para finalmente tejer los análisis a partir de los materiales didácticos y discursos recopilados, y vividos en la clase supervisada.

## **LITERACIDAD CRÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE**

Como se ha señalado, considerando la LC como una perspectiva filosófica-educativa-cultural (Monte Mór, 2019), entiendo que tal perspectiva atraviesa y se entrelaza con diversos procesos sociales y educativos, entre los que quiero destacar aquí la formación docente.

Como se señala en otro trabajo (Aguar, 2023) para formar docentes no se trata de crear métodos, producir recetas o, mucho menos, invertir el rol de docente, colocándolos en la misma posición que los estudiantes de la educación bancaria: los que no saben nada, los que están aquí para absorber todo conocimiento posible. Más bien, la tarea de formar docentes es crear mecanismos para involucrarlos en sus prácticas de manera reflexiva, repensando sus experiencias y las de los demás, en un espacio dialógico, ético y colaborativo.

Para lograr este objetivo, es necesario repensar la relación entre formador de docentes y docente en formación. Es necesario deconstruir la jerarquía que sitúa al formador como poseedor del conocimiento, quien tiene el poder de evaluar y legitimar las prácticas pedagógicas. Respecto a la postura del formador de docentes, coincido con Magalhães (2004), cuando la investigadora afirma que es necesario romper con propuestas de formación docente “con un enfoque en las organizaciones individuales y el autoritarismo, es decir, con decisiones realizadas por formadores sin tener en cuenta el contexto particular de los participantes y los discursos locales” (p.50).

Así, en la formación continua de docentes, los formadores y docentes en formación necesitan, de manera ética y colaborativa, crear la atmósfera de un espacio de diálogo y colaboración, generando así, en términos de hooks (2013, p.56), un contexto democrático, en el que todos se sientan responsables de participar y contribuir para, juntos, buscar la transformación.

Para formar docentes dentro de esta perspectiva, según Aguiar (2023), es fundamental partir del supuesto de que los docentes son seres políticos, toman decisiones y tienen agendas; además, ninguna pedagogía es neutral (Shor, 1999; Freire, [1968] 2019; hooks, 2019), los procesos de enseñanza-aprendizaje están cargados de valores, los currículos escolares están llenos de ideologías de las clases dominantes, los libros de texto reproducen estereotipos y tabúes que reafirman injusticias y desigualdades.

Es en este escenario complejo que considero la actividad política del docente, es decir, el docente necesita ser consciente de las decisiones que debe tomar: ¿qué temas puedo/debo trabajar en el aula?, ¿por qué abordar un tema de una determinada manera y no de otra?, ¿qué material didáctico debo utilizar?, ¿el material que utilizo deconstruye o refuerza hegemonías?, por poner algunos ejemplos. Por eso, en la formación es necesario instigar, provocar a los docentes a reflexionar sobre su práctica y, conscientemente, plantearse en todo momento preguntas: ¿para quién trabajo?, ¿a favor de quién? Y, al mismo tiempo, pensar: ¿para quién no trabajo?, ¿contra quién o contra qué estoy luchando?, ¿o no lucho contra nada/nadie?

Esta actitud de autocuestionamiento sería, entonces, el primer paso hacia la formación de docentes críticos, ya que los involucrados en el proceso de formación entrarían en un tipo de reflexión constante, que los guiaría en la toma de decisiones, a tomar decisiones y a hacer política docente. Es necesario que el docente comprenda que “toda educación tiene una intención, un objetivo que solo puede ser político” (hooks, 2019, p.212), por lo que, concibiendo esta forma de hacer política en la escuela, la formación continua ayudaría a los docentes a determinar, consciente y reflexivamente, si la escuela en la que trabajan funciona como una institución democrática y/o como un lugar de control social (Bishop, 2014), ya que hacer política significa tomar decisiones.

¿Educar para la dominación o la liberación? Esta reflexión se configura como una puerta de entrada al terreno de la literacidad crítica, una filosofía que pretende problematizar los privilegios, luchar contra las desigualdades y las opresiones que sufren las mayorías minorizadas<sup>2</sup> (Aguiar, 2023), enseñándonos a desenmascarar las relaciones de poder hegemónicas, las cuales se manifiestan en la sociedad actual de forma cada vez más sofisticadas. De esta manera, la formación continua a través de este prisma proporciona la formación de docentes que dan un nuevo significado a su enseñanza y comienzan, durante sus clases, a problematizar cuestiones sociales e interrogar instituciones como la familia, la pobreza, la raza, el sexo, la educación, equidad e igualdad (Coffey, 2008).

Comprender los privilegios, luchar contra el silenciamiento de grupos sociales y crear narrativas alternativas al sufrimiento humano son temas fundamentales para trabajar en la formación docente, ya que, si los docentes no tienen esta percepción social, ¿cómo enseñarán a sus estudiantes a posicionarse en el mundo, afrontar problemas sociales, políticos y económicos que los sitúan en una posición marginada? Es fundamental en la formación docente incentivar discusiones y analizar problemáticas sociales que abran espacio para el juego entre lo dicho y lo silenciado, lo claro y lo confuso, lo obvio y lo ambiguo, con la intención de luchar contra prácticas sociales hegemónicas que, muchas veces, pasan desapercibidas.

Pensar la educación continua desde la perspectiva de LC es imponer una dimensión sociopolítica a la formación, pues es a través de su participación en estas discusiones sobre problemáticas sociales que los docentes tienen la oportunidad de comprender las opresiones sufridas y sus consecuencias, además de comprender su rol social, que va mucho más allá de quienes repiten teorías en el aula, percibiéndose como agentes sociales y, al mismo tiempo, tomando conciencia de las fuerzas externas que interfieren en la educación (Aguar, 2023).

La gran cuestión es que necesitamos ir más allá de las percepciones, percibir es sólo el primer paso, ya que trabajar desde la perspectiva de LC significa posicionarnos en el campo del inconformismo, con la intención de entrar en el campo de la acción. Por tanto, la formación continua, basada en los ideales de la LC, necesita preparar profesionales que actúen como agentes sociales (Kleiman, 2006), dispuestos a intervenir no sólo en el espacio escolar, sino también en la comunidad en la que están insertos, articulando el conocimiento producido, los recursos disponibles y las capacidades de los miembros de la comunidad.

## **PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN DIALÓGICA**

Al estudiar sus obras, entiendo que Freire fue uno de los grandes socios en la creación de la LC (aunque no tuvo tiempo de darse cuenta). Los ideales que defiende en su Pedagogía Crítica respaldan en gran medida los conceptos fundacionales de la LC. Street ([1984] 2014) cree que Freire fue “el activista más influyente y radical de la literacidad” (p.36), ya que sus teorizaciones sobre la sociedad de la lectura-escritura hicieron avanzar el campo de la literacidad, lo que me hace coincidir con Sardinha (2018), cuando afirma que

[...] uno de los precursores de la literacidad crítica fue Paulo Freire, quien, en sus escritos, siempre impulsó prácticas de literacidad que priorizaran la justicia social, la libertad y la igualdad en las relaciones, además de alentar a los docentes a percibir a los estudiantes como seres sociales, dotados de un trasfondo cultural que debe ser considerado en una relación dialógica. (Sardinha, 2018, p.02)

En línea con esta afirmación, Luke y Dooley (2011) afirman que la LC deriva, sobre todo, del principio de Freire de que la enseñanza-aprendizaje es un acto de poder político y cultural, con consecuencias sustantivas, materiales y sociales, y con posibilidades de transformación para los estudiantes y sus comunidades.

Pensar el acto educativo como una invitación al diálogo es un hito de la pedagogía de Freire que está en el corazón de lo que significa hacer LC. Para Freire ([1968] 2019), el diálogo y la educación dialógica son esenciales para la toma de conciencia. En palabras del educador,

[...] diálogo es este encuentro de hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no desembocando, por tanto, en la relación yo-tú. [...] diálogo es una exigencia existencial. Y, si es el encuentro en el que confluyen la reflexión y la acción de sus sujetos, dirigidas al mundo a transformar y humanizar, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni puede convertirse en simple intercambio de ideas para ser consumidas por los intercambiadores. (Freire, [1968] 2019, p.109, énfasis añadido)

En esta concepción, Freire nos deja claro que el diálogo es condición *sine qua non* para la existencia humana y, en el ámbito educativo, es fundamental para la reconfiguración de la acción en el aula, en contraposición de una educación no dialógica, centrada en la figura del docente como poseedor del conocimiento, en la función de depositar su sabiduría en la mente de los estudiantes, lo que el educador y filósofo conceptualizó como educación bancaria.

En opinión de Freire, el diálogo no es una técnica de enseñanza, sino una postura epistemológica que debe asumirse en el aula. De esa manera,

[...] debemos entender el “diálogo” no sólo como una técnica que podemos utilizar para obtener algunos resultados. Tampoco podemos ni debemos entender el diálogo como una táctica que utilizamos para hacer de los estudiantes nuestros amigos. Esto haría del diálogo una técnica de manipulación más que de iluminación. Por el contrario, el diálogo debe entenderse como algo que forma parte de la naturaleza histórica del ser humano. Es parte de nuestro progreso histórico en el camino hacia convertirnos en seres humanos. Es decir, el diálogo es una especie de postura necesaria, a medida que los seres humanos se convierten cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en el que los humanos se reúnen para reflexionar sobre su realidad mientras la hacen y rehacen. (Freire y Shor, 1986, p. 64, énfasis añadido).

En estos términos, el diálogo que se configura como herramienta en el proceso de toma de conciencia no es una mera verbalización de palabras o pura y simple transferencia de conocimientos. El diálogo

sería la problematización de este conocimiento, cuestionando las relaciones de poder y las ideologías que las produjeron, involucrando a los participantes del acto dialógico en un proceso continuo de análisis, contestación y redescubrimiento del conocimiento producido por la sociedad. Así,

[...] el objeto a conocer, en un lugar determinado, vincula a estos dos sujetos cognitivos [profesor-alumno], llevándolos a **reflexionar juntos sobre el objeto**. El diálogo es la confirmación conjunta del profesor y de los alumnos en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. Así, en lugar de transferir conocimientos de forma estática, como si fuera una posesión fija del profesor, **el diálogo requiere un acercamiento dinámico hacia el objeto**. (Freire y Shor, 1986, p. 65, énfasis añadido).

A través del diálogo se establecen posiciones más democráticas entre profesorado y alumnado en las clases. Esta idea de diálogo en Freire y esta postura democrática son fundamentales para el desarrollo de acciones basadas en la LC, ya que:

[...] el núcleo de la LC es el diálogo, la comprensión y el cuestionamiento. Cuestionar no para criticar, para decir ‘tengo razón’, sino en el sentido de cuestionar para comprender que la otra persona tiene una historia de vida que contribuye a que piense y actúe de una determinada manera. (Sardinha, 2018, p.12)

Por lo tanto, a través de la valorización del diálogo, creo que se reducirá la línea abismal que separa a profesores y estudiantes en el aula, transformando este espacio en un ámbito de cuestionamientos, problematización, rupturas y (de)construcciones de conocimientos. Para Luke y Dooley (2011),

[...] en términos freireanos, [el diálogo] implica trabajar con los estudiantes para usar el lenguaje para nombrar y problematizar el mundo. [...] En este contexto, se modifica la autoridad tradicional y epistémica, las relaciones de conocimiento entre profesor y alumno. Los estudiantes se convierten en maestros de sus comprensiones y experiencias cotidianas y los maestros se convierten en estudiantes en estos mismos contextos. (Luke y Dooley, 2011, p. 06)

En este sentido, creo que las prácticas de LC están estrechamente relacionadas con esta noción de diálogo de Freire, ya que la implicación dialógica entre estudiantes y profesores de una manera clara y menos jerárquica les ayudará a abordar cuestiones de justicia social en sus relaciones internas (en el contexto escolar) y en la comunidad, además de abrir espacios para cuestionar las relaciones de poder – incluso las que existen dentro de la propia escuela - que fueron forjadas sociohistóricamente por las Instituciones, lo que veremos en la práctica y en las manifestaciones discursivas reverberadas y problematizados en las clases de Artes, monitoreadas y analizadas en este estudio.

## METODOLOGÍA

Este trabajo pretende investigar cómo la educación a través del diálogo, tal como la predica Freire ([1968] 2019), puede contribuir a la formación de sujetos más críticos y social y políticamente comprometidos en sus comunidades. Luego analizaré materiales didácticos y discursos producidos durante la participación en una clase de Artes en una escuela pública de una comunidad periférica brasileña.

La investigación aquí realizada se enmarca en el enfoque cualitativo, enfoque que reconoce la influencia de factores sociales, culturales y situacionales en la adquisición y uso del lenguaje. Dicha investigación se centra en la interpretación e incorpora la subjetividad de los participantes. Además, la investigación cualitativa entiende que el comportamiento humano se basa en significados que se atribuyen a las experiencias, factor fundamental en la interpretación y análisis de los datos que se produjeron para esta investigación.

Para producir tales datos me basé en la “Pesquisa Crítica de Colaboração” (PCCol), un marco teórico-metodológico activista e intervencionista (Magalhães, 2004, 2011, 2012), que se sustenta en los supuestos teórico-metodológicos propuestos por Vygotsky ([1930] 1999 ; [1931] 1997), sustentado en el materialismo histórico-dialéctico marxista (Marx y Engels, [1845] 2007), que postula que la constitución del ser humano se produce sociohistórica y culturalmente a partir de las experiencias vividas por él.

Según Magalhães (2012), PCCol tiene como objetivo comprender y discutir las posibilidades de transformar formas de actuar en contextos escolares a partir de cuestiones de justicia, empoderamiento y ciudadanía crítica. En este sentido, la colaboración debe entenderse como crítica, es decir, como una zona de acción a menudo incómoda, que presupone que “todos los agentes tienen voz para expresar sus experiencias, entendimientos y sus acuerdos y desacuerdos en relación con el discurso de otros participantes y los suyos propios” (Magalhães, 2004, p. 56).

Por lo tanto, para que se produzca una colaboración crítica, los involucrados deben estar dispuestos a escuchar a los demás de manera ética y responsable, preparados para presentar sus ideas y ser desafiados, ya que “colaborar críticamente significa comprometerse con las necesidades del contexto particular de acción de los participantes, basado en un diálogo que pretende aclarar y despertar la conciencia de cada persona para comprender las cuestiones sociohistóricas-culturales que le rodean, la realidad en que vive” (Oliveira y Magalhães, 2011, p. 72).

Utilizando los supuestos de este marco teórico-metodológico, grabé la clase de Artes, interactué con profesores y estudiantes, y recopilé el material necesario para realizar el análisis que sigue.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

El siguiente análisis se basa en observar cómo la educación a través del diálogo, tal como la predica Freire ([1968] 2019), puede contribuir a la formación de sujetos más críticos y sociopolíticamente comprometidos, además de promover una mayor permeabilidad entre los roles de docente y estudiante, apoyando una nueva configuración menos jerárquica en las actividades del aula.

La clase que se analiza aquí se impartió en una clase de Artes de sexto año, un grupo que está compuesto 100% por estudiantes que se identifican a sí mismos como negros. En clases anteriores, la profesora de Artes (Isa) les había enseñado a los estudiantes un video que mostraba una actuación de una artista tomando una postura artística y política sobre su cabello. El video de la actuación de Priscila Rezende<sup>3</sup> es impactante: una mujer negra que usa su cabello como herramienta para protestar/cuestionar los estándares establecidos por la sociedad y que encarcelan/violan a los negros. Es decir, es un vídeo que aborda un problema social local, una lucha que enfrentan los estudiantes e incluso la profesora, quien también se declara negra.

La profesora dice haber notado que, al ver el video, los estudiantes se inquietaban y se acaloraba el debate sobre la no aceptación del cabello afro en la sociedad brasileña. De esta manera, Isa afirma haberse dado cuenta de que ese, el cabello étnico, era un tema relevante para tratar en la clase de Artes y, por eso, decidió preparar una clase específica sobre el tema, mostrando cómo en Brasil y en los países africanos el cabello puede ser una forma de arte y de posicionamiento político al mismo tiempo.

Me doy cuenta de que al elegir utilizar un vídeo de este tipo como herramienta de enseñanza-aprendizaje, Isa no está haciendo una elección aleatoria, sino más bien una elección ideológica, que toca la herida abierta en muchos allí y que fue profundamente discutida y problematizada en la clase que participé, hasta que estudiantes y docente lograron revelar las relaciones de poder que existen detrás del tema de la no aceptación del cabello afro por parte de la sociedad.

Al elegir el tema de la clase, un tema poco convencional, que esconde un problema social relevante, ya podemos sentir que se está siguiendo un camino hacia una pedagogía de la voz. Para Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020), el trabajo con LC debe estar asociado a una pedagogía de la voz, que sería la apertura de espacios en el aula para narrativas hacia la agencia, transformando la producción de conocimiento en la escuela en un proyecto moral y político, que asocia la producción de significados con la posibilidad de la agencia humana, al fortalecimiento de una comunidad democrática y a la oportunidad de una acción social transformadora.

El tema de la clase de Isa se construyó con los estudiantes y al participar en esta clase, como investigador, pude entender cuál sería realmente esa voz de la que tanto hablamos, la voz como herramienta de empoderamiento e inclusión, porque lo que viví en la clase de Artes de Isa fue: un profesor instigando y lanzando el tema, los estudiantes posicionándose y liderando la clase junto al profesor, cuestiones sociales siendo problematizadas y, lo que fue más importante para mí, estudiantes alzando la voz (hooks, 2019), luchando contra un estereotipo que los viene vulnerando desde hace mucho tiempo, lo que llevó a la deconstrucción del pensamiento hegemónico en clase, como veremos a continuación.

Se necesita contexto para comprender la situación de “choque” que se dio en esta clase y para comprender cómo estudiantes y docente rompieron con el sentido común y revelaron relaciones de poder hegemónico-colonialistas que, de manera tentacular, llegan incluso a definir qué tipo de cabello deberían mostrar las mujeres. Para iniciar el debate, la profesora utilizó imágenes de una actriz brasileña e hizo una pregunta para provocar al alumnado:

*Figura 1. Diapositivas de la clase de Artes*



Producido por la Profesora Isa.

A través de estas imágenes, docente y alumnado comenzaron a debatir sobre una “dictadura del pelo”. Las relaciones de poder empezaron a discutirse cuando una de las estudiantes preguntó: “¿por qué ella (la actriz) nunca tiene cabello natural en las telenovelas?, ¿por qué siempre lo alisa? Se planteó la gran pregunta de la clase: ¿por qué las mujeres se alisan el cabello?, ¿será una mera cuestión de gustos?, ¿o sería la imposición de un estándar cultural hegemónico que borra el fenotipo, uno de los rasgos africanos de gran parte de la población negra brasileña?

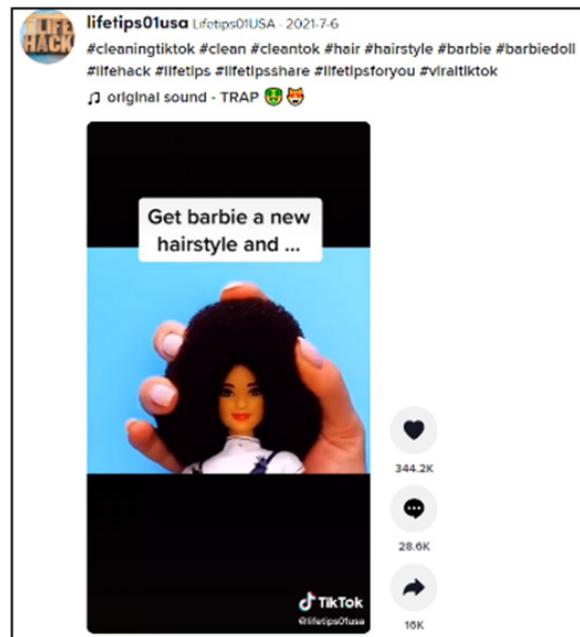
Como había anunciado Isa, los estudiantes estaban entusiasmados de participar en la clase, aportando experiencias y expresando sus puntos de vista en todo momento durante la discusión. Yo, sentado en un rincón del salón, grabando, anotando lo que podía e intentando participar también en el debate, comencé a ver un movimiento en el aula que me pareció extraño: mientras los alumnos hablaban, dos alumnas estaban usando sus celulares, sin parar.

Esto me estaba molestando a punto de casi levantarme y decirles a las chicas que guardaran sus celulares. Al mismo tiempo vi a la profesora continuar la clase, tranquilamente, debatiendo con los demás alumnos. El maestro tradicional que vivía en mí (quizás todavía lo hace y se manifestará en otras ocasiones) gritaba, estuvo a punto de interrogar a la profesora y decirle: “¿no ves a las alumnas en sus celulares, sin participar en la clase?”. Fue entonces cuando una de ellas se levantó y se acercó a la profesora con su celular y le mostró un video que, automáticamente, a través de la agencia de la docente, comenzó a circular por la clase y se convirtió en el tema del debate.

Se trata de un vídeo publicado en la red social “Tik Tok”, en el que a una muñeca Barbie le cortan el pelo liso y rubio y lo reemplazan por pelo negro, *black power*<sup>4</sup>. Hasta entonces, el video parece presentar una actitud transgresora, pero, cuando cambia de encuadre, vemos la actitud infame y prejuiciosa de utilizar el nuevo cabello de la muñeca para fregar y lavar platos, tal como sucede en la performance de Priscila Resende.

“Ponle un nuevo peinado a Barbie y...”, esta frase que encabeza el vídeo empezó a ser comentada por la clase y toda la discriminación que contenía el spot, cuando una de las alumnas, la que tenía el móvil en la mano viendo el video dijo: “¿viste que este video tiene más de 300k me gusta?, ¿será que las personas a las que les gustó no ven el prejuicio?” Surge otro debate: ¿por qué a la gente le dan “me gusta” a vídeos y fotos que refuerzan el racismo? Y la clase continuó en esta línea.

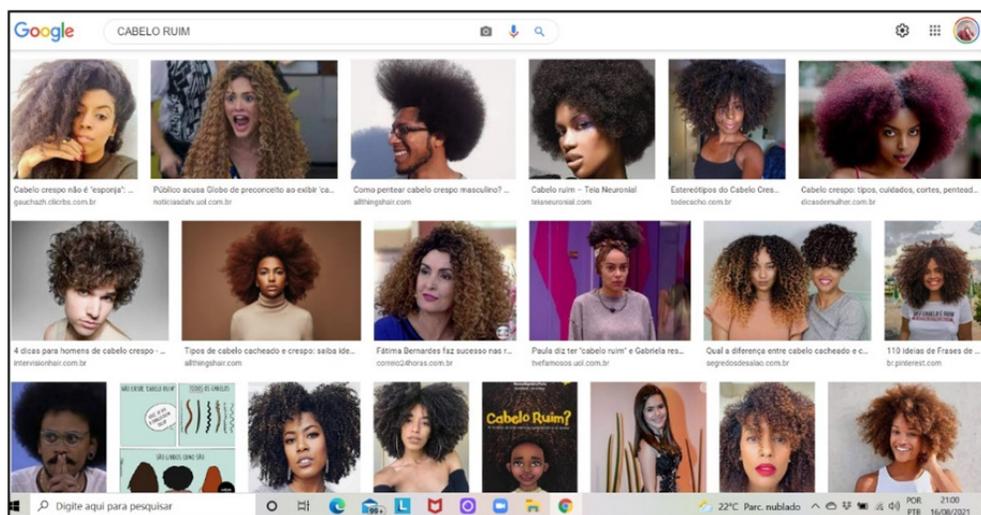
Figura 2. Captura de pantalla de la aplicación Tik Tok



Recuperado del perfil lifetips01usa en TikTok.

La otra alumna que usaba su celular, desde su asiento, habló a la clase: “¿alguna vez habéis visto lo que aparece en Google cuando tecleas pelo feo?” Entonces mostró su celular con las siguientes imágenes seleccionadas:

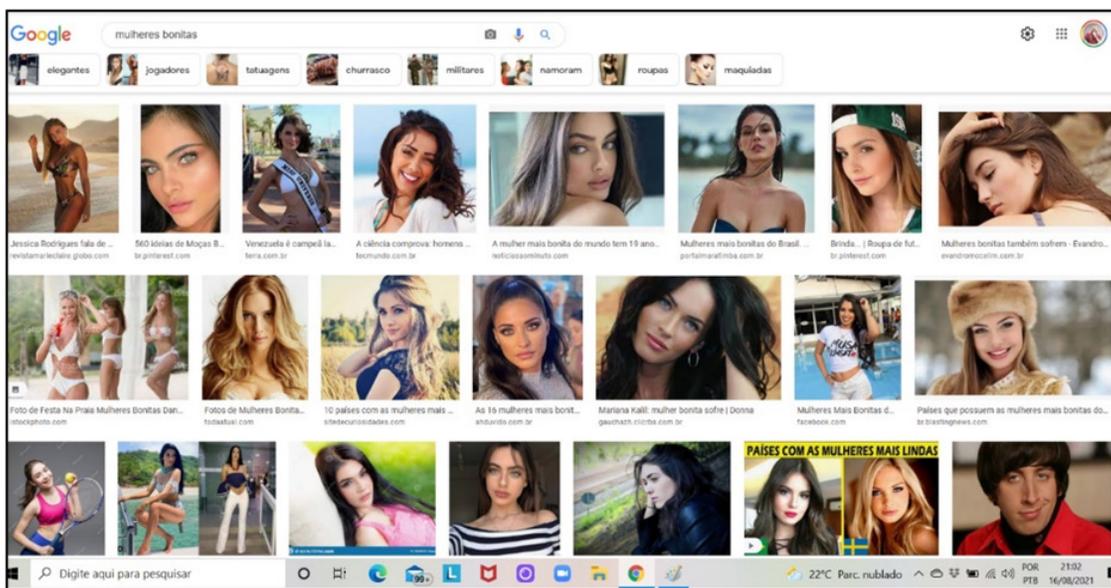
Figura 3. Captura de pantalla del sitio de búsqueda de Google



Recuperado del buscador Google.

Una vez más, vemos a los estudiantes liderando la clase, aportando ejemplos sumamente relevantes que problematizaron y profundizaron el tema en debate y que, además, continuaron revelando relaciones de poder en relación con los prejuicios raciales. Nosotros (Isa y yo), en ese momento, hablábamos de algoritmos y de cómo somos monitoreados en internet, que estas imágenes seleccionadas por el sitio de búsqueda no eran casuales, sino que reflejaban prejuicios sociales con relación al cabello afro. A partir de ahí, otros estudiantes sacaron sus celulares y comenzaron a hacer pruebas con Google, por ejemplo: si escribo “mujeres hermosas”:

Figura 4. Captura de pantalla del sitio de búsqueda de Google



Recuperado del buscador Google.

En este caso, si la búsqueda es ‘mujeres hermosas’, solo se seleccionan imágenes de mujeres blancas con cabello lacio. En la selección de Google, como en varios sectores de la sociedad, no hay representación de los cuerpos negros, lo que Isa llamó, a esta altura de la clase, “la valorización de la estética blanca”. En realidad, estaba experimentando lo que hemos denominado jerarquía negociada (Aguiar, 2023). La jerarquía negociada prevé momentos en los que profesores y estudiantes negociarán la simetría entre ellos, siempre en un intento de acercar los roles/posiciones sociales que ocupan en el espacio escolar. No sería una idea de un cambio total de roles y valores, de una batalla en la escuela, ya que lo que se pretende es mantener una estructura mínima en la que el profesor siga siendo responsable del aula y, de forma clara, de manera abierta y negociada, todos llegan a comprender sus límites y posibilidades en la negociación y la construcción de conocimientos.

Como hemos apuntado en otro trabajo “cuando estudiantes y docentes actúan a través del diálogo, los patrones jerárquicos se atenúan” (Aguilar, 2023, p. 157), y que la experiencia acumulada sea la que le dé cierto “estatus” al docente, además de la imposición de su rol institucional. Pero cuando llevamos el debate al contexto local, generalmente, el estudiante presenta una carga experiencial más grande que el docente, lo que le da la oportunidad de aportar ilustraciones fundamentales al diálogo, enriqueciendo y moviendo la construcción de conocimiento en el aula.

Lo ocurrido en la clase de Artes fue la apertura de un espacio para que los estudiantes alcen la voz y puedan nombrar (Freire, [1968] 2019), darle sentido a quiénes son, cómo viven y, sobre todo, cómo creen que no se debe vivir (ser-estar en el mundo) (Gubernamentalización, Foucault, [1978] 1990). Tal oportunidad de participación, para quienes siempre han sido silenciados, es un acto de fortalecimiento (Morgan, 1997). Por lo tanto, es necesario pensar en nuestras clases como espacios para la implementación de esta pedagogía de la voz que, para Morgan (1997), es una pedagogía que alienta a estudiantes y profesores a identificar y descubrir códigos de la cultura popular, que pueden funcionar para construir relaciones que sirven para silenciarlos y quitarles poder.

Así, a través de esta pedagogía de la voz, combinada con la perspectiva educativa de la LC, estudiantes y profesores, según Coffey (2008), aprenden a reconocer privilegios injustos en ciertos discursos dominantes, entablando debates sobre las consecuencias injustas de privilegiar a un determinado grupo social en detrimento de los demás, hacia la búsqueda de solucionar estos problemas y buscar alternativas a estas situaciones que los oprimen.

La clase se construyó a través de la composición de los discursos de alumnado y profesorado. En los análisis anteriores ya he mostrado algunas señales de cómo Isa, quien en el curso de formación continua se mostró como una docente frustrada por no lograr la participación de su alumnado, se está transformando en una docente que prepara y desarrolla sus clases a partir del diálogo y entrelazamiento de voces con su alumnado.

En el siguiente extracto, el estudiante Leo explica su punto de vista con relación al cabello de la actriz presentado en las diapositivas (Figura 1). A las chicas de la clase este punto de vista les pareció un poco polémico y, por ello, iniciaron una discusión que pronto se calmó y la clase continuó. Sin embargo, cuando menos lo esperábamos, tras el regreso de la participación de Leo, las estudiantes y la docente se unen para cuestionar, problematizar y deconstruir un discurso lleno de pensamiento hegemónico opresivo.

<b>La revuelta de las rizadas</b>	
<b>En 11min15s:</b>	
Isa	Y tú Leo, ¿qué imagen te llamó más la atención? ¿La 1ª o la 2ª?
Leo	Creo que la 2ª.
Isa	¿Por qué?
Leo	¡Oh! Porque es más bonita, ¿no? Pero, más o menos, no me gustan las mujeres que tienen ese tipo de pelo.
Aline	Entonces no te gusta nadie aquí...
Isa	¿Te gusta la que tiene el pelo cómo?
Leo	Me gustan 2 cosas: el pelo rubio y... pelirrojo...
Gabi	¡Ummm! No le gustan las morenas ¡no...!
Aline	Ya ves... ya ves...
Marcos	Le van a poner muchos cuernos...
Gabi	¡Ay...! ¡Hui...!
<b>En 1h14min:</b>	
Isa	¿Qué opinas de esto... de que otras personas te molesten por tu pelo? Esta actitud de gente que quiere dictar reglas para el pelo de otra persona. ¿Eso es legal?
Algunos	¡No...!
André	Ahora... quiénes son estos otros, por ejemplo. Así como dices: “la gente quiere arreglar el pelo de otras personas”, cuando ves a una rubia con el pelo liso hasta la cintura, ¿alguien quiere arreglar su pelo?
Alunos	¡No...!
André	¿La gente suele dar su opinión sobre el cabello de quién?
Gabi	Rizados.
André	¿Por qué?
Leo	Porque no tienen nada que decir...
Aline	Igual que tú. Dijiste que te gustan las rubias y las pelirrojas, pero sentí el prejuicio que tienes hacia el pelo de las chicas y el mío...
Mara	No pensé que fuera prejuicioso... ¡solo hablaba de lo que le gustaba!
Leo	Sí... dije esto: que me atraen las mujeres pelirrojas y rubias.
Gabi	¿Y por qué no aceptarías a una mujer que no tuviera estos dos tipos de pelo?
Leo	Pero no dije que no me gustan las mujeres con el pelo rizado...
Aline	¡Está bien! ¿Pero eso explica por qué no te interesa el tipo de pelo de MARA?
Leo	Para mí es normal... Solo dije que me atrae el cabello así.
Isa	¿Por qué?
Leo	¡No lo sé!

La revuelta de las rizadas	
Isa	Pero nuestra curiosidad es esta: ¿por qué te atrae una mujer pelirroja, así... No creo haber visto nunca una mujer pelirroja así naturalmente, cerca de mí... allí... como eso. ¡Yo nunca vi! Ya he visto las que pintan. ¿Alguien aquí ha visto alguna vez a una mujer con pelo rojo natural?
Alunas	¡No...!
Isa	¿Aquí en el barrio...aquí en la escuela? ¿Alguna pelirroja?
Isa	Entonces vamos, Léo... si te atrae, si tu primera mirada es hacia una chica pelirroja o rubia... entonces te va a resultar difícil encontrar novia aquí, ¿eh?
Gabi	Es...
Paula	Vas a ser virgen...
Aline	La mayoría de las rubias son de farmacia...
Isa	Leo, mira: este pensamiento tuyo lo tiene mucha gente, entonces ya sabes lo que nos pasa, de este lado: queremos ser rubias o pelirrojas, con ese pelo lacio... lo queremos, porque nosotras escuchamos esto... yo... Me muero por descubrirlo, quería meterme en la cabeza de los hombres y entender este fetiche por esta mujer pelirroja que no existe, en nuestra vida diaria, no existe. no existe...
Isa	Entonces nosotras [las mujeres] terminamos así...queriendo complacer a los demás...Me aliso el pelo, me tiño el pelo para poder ajustarme a este estándar... ¡que no es mío!
Extracto tomado de la clase de Artes (Profª Isa) observada el 16/08/21.	

Antes de comenzar cualquier análisis de esta sección de la clase, es importante enfatizar qué ocurre en dos momentos distintos de la discusión, lo que para mí revela que el tema en cuestión (prejuicios contra el cabello afro) planteado por Leo, no había sido suficientemente problematizado y, sobre todo, las estudiantes no quedaron satisfechas con la expresión de preferencia del tipo de cabello hecha por su colega, afirmación que se confirma con la observación de que, después de más de una hora de clase, una estudiante saca a relucir el discurso de Leo al inicio del debate para presionarlo.

Como ya se muestra en la Figura 1, la profesora utiliza imágenes de una actriz brasileña para iniciar la discusión y, en su papel de provocadora, pregunta a un alumno concreto (Leo) qué imagen le gustó más: la actriz con el pelo liso o rizado. Leo, un adolescente negro, responde que prefiere a la actriz de pelo rizado y, a medida que la pregunta de la profesora profundiza (**¿Por qué?**), Leo relativiza su elección y revela una visión que refleja cierto tipo de prejuicio en su discurso, cuando dice que no cree que este tipo de cabello sea tan bonito (**“Pero, más o menos, no me gustan las mujeres que tienen ese tipo de pelo”**), y poco después presenta signos de pensamientos inculcados por el racismo estructural con relación a la belleza. estándares femeninos, afirmando que **“Me gustan 2 cosas: el pelo rubio y... pelirrojo...”**.

Para entender este discurso de Leo, un chico negro de la periferia, me remito a los estudios del Círculo Bajtín, cuyos estudiosos predicán que todo discurso dialoga con discursos que lo preceden y lo suceden, y que existimos atravesados por infinitos vectores de nuestras relaciones con otras personas. Creo que esto es lo que pasa con Leo, su discurso está permeado por voces ajenas, voces que hacen eco de relaciones de poder que oprimen y reverberan el racismo estructural, en este caso, con relación al cabello femenino.

El discurso de Leo se materializa a partir de su relación con los demás, ya que nuestro discurso está lleno de “ecos y resonancias de otros enunciados” (Bajtín, 2006, p.297) y que “en todos sus caminos hacia el objeto, en todas las direcciones, el discurso se encuentra con el discurso de los demás y no puede dejar de participar, con él, en una interacción viva y tensa” (Bajtín, 2010, p. 88).

El discurso de Leo, que nos muestra un retrato de la mujer idealizada por él, probablemente esté forjado por los medios de comunicación y la publicidad (representantes del poder hegemónico), que acaban dictando un estándar de belleza femenina para la sociedad, creando no sólo un imaginario con relación a las mujeres, así como una serie de declaraciones y discursos producidos con la intención de perpetuar este patrón diseñado.

Lo que hizo el estudiante en clase fue, de manera inconsciente, propagar este discurso que en algún momento atravesó su contexto sociohistórico y cultural, contribuyendo al mantenimiento de la imposición de normas y la perpetuación de prejuicios. Por lo tanto, al tratarse de un momento de debate con personas en formación, era necesario problematizar dicho discurso y revelar, a través de la reflexión, el prejuicio contenido en él.

En el aula se exhibía la mujer idealizada por Leo, una imagen de mujer que “venden” los medios. Fue interesante notar cómo, casi automáticamente, las chicas de la sala se rebelaron, al punto que una de ellas dijo “Entonces no te gusta nadie aquí...”, lo que denota malestar, una especie de revuelta y una no identificación de la alumna con la imagen construida por Leo, conclusión que incluye a las demás chicas de la clase, ya que, mediante el uso del pronombre nadie, de forma deíctica, Aline señala a las demás alumnas que, como ella, son “morenas” y tienen el pelo rizado.

El discurso de Aline, expresando su enojo por la situación, fue pronunciado en un tono alto, incluso un poco agresivo. El uso de este tono elevado ya era un indicio de que la discusión que se inició no sería fácil, pues la tarea de todos los allí presentes era poder articular sus voces a favor de comprender y deconstruir la situación de racismo estructural y opresión que vivíamos allí. El tono utilizado por Aline sólo reforzó el sentimiento de opresión que ya estaba presente en el ambiente.

Sabiendo que, desde la perspectiva de la LC, es necesario tener en cuenta todos los puntos de vista (Jordão, 2016; Sardinha, 2018) y valorar el conflicto (Menezes de Souza, 2011; Aguiar, 2021), el docente se adhiere al debate iniciado por el estudiante y hace otra pregunta: “¿Te gusta la que tiene el pelo cómo...?” Esto hace que el estudiante reflexione sobre su discurso y justifique su elección.

Al decir “me gustan 2 cosas: el pelo rubio y pelirrojo”, esta afirmación de Leo, además de representar su preferencia, que parece el resultado sociohistórico y cultural del racismo estructural, termina por despertar diferentes sentimientos en el grupo y el estudiante comienza a ser atacado por los demás con frases como: “¡Ummm! No le gustan las morenas ¡no...!”; “Le van a poner muchos cuernos...”, “¡Ay...! ¡Hui...!”; “¡Va a morir virgen!”; “Ya ves... ya ves...”. Lo que nos revela el establecimiento de un enfrentamiento entre oprimidos, un tipo de violencia horizontal (Freire, [1968] 2019) que trabaja para imponer una opinión en defensa de los pelos rizados y los silencios, y oprime aún más a Leo, quien comienza a permanecer en silencio durante un buen rato en clase, sin expresar más su opinión.

Estábamos hablando de cómo la gente tiene opiniones sobre el cabello de otras personas, especialmente el cabello afro, cuando Leo, revelando un principio de cambio de opinión, afirma que estas personas tienen esa actitud “porque no tienen nada que decir”, reconociendo que faltan argumentos para que las personas prueben esta afirmación.

En ese momento, Aline, manteniendo el tono enojado de su discurso anterior, señala a Leo, demostrando cierta incoherencia en su discurso, cuando dice: “Igual que tú. Dijiste que te gustan las rubias y las pelirrojas, pero sentí el prejuicio que tienes hacia el cabello de las chicas y el mío...”. A través de su discurso, la estudiante demuestra una lectura más profunda de la situación e identifica el racismo estructural escondido en el discurso de Leo, afirmando que sentía el prejuicio con relación a su cabello.

En este extracto de la clase, puedo descubrir la manifestación de la crítica como resistencia a la gubernamentalización, tal como lo propone Foucault ([1978] 1990). Entiendo, a través del discurso de Aline, que la estudiante estaba decidida a no quedarse callada ante el estereotipo de mujer defendido por Leo, es decir, la estudiante presenta una especie de resistencia a esta forma de poder, que define, en esta ocasión, lo que es bello o feo con relación al cabello femenino.

En términos de Foucault ([1978] 1990), la crítica comienza exactamente cuándo cuestionamos la forma en que nos gobiernan las estructuras sociales hegemónicas, en el caso que estamos analizando, la imposición de un determinado tipo de cabello como mejor que otro. Lo que Aline demuestra en su acción es el puro “arte de no ser gobernado o incluso el arte de no ser gobernado así y a ese precio” (Foucault, [1978] 1990, p. 03-04). Aline, conscientemente, a través de su “inservidumbre

voluntaria” (Foucault, [1978] 1990) inicia una “revolución”, junto con las mujeres de la clase, hacia la deconstrucción del pensamiento estereotipado, que coloca el cabello de las mujeres blancas en una posición superior al cabello de la mujer negra.

Sin embargo, no puedo evitar observar que este movimiento iniciado por Aline y los discursos de las otras chicas con relación a Leo no estuvieron guiados por el diálogo. En términos de Freire ([1968] 2019), la acción del grupo fue antidialógica, porque en el pensamiento del pedagogo, los oprimidos deben actuar como “restauradores de la humanidad” (p.41) y, oponiéndose al desamor de los opresores, liberarse a sí mismos y a los opresores.

Freire ([1968] 2019, p.110) asevera que “el amor es el fundamento del diálogo”, de esta manera, si los estudiantes reaccionan con más opresión a la opresión que sienten, actúan con violencia y desamor y terminan rompiendo el ciclo de diálogo. Responder con más violencia no resuelve el problema de los niños y niñas oprimidos que se encuentran en una situación de alienación, no basta simplemente con “invertir los polos” (Freire, [1968] 2019, p.60), pues los “oprimidos siempre repiten estructuras de dominación” (Freire, [1968] 2019, p.60). Esto significa que, en la situación descrita, la producción de estos enfrentamientos de oprimido contra oprimido en el aula, no hace más que perpetuar la situación de violencia a la que todos estaban expuestos, cambiando sólo las posiciones de emisor-receptor de discursos opresivos.

Tras la acción de Aline, la clase se convirtió en una arena, en el sentido bajtiniano de la palabra, en la que se unieron voces para problematizar y cuestionar las relaciones de poder que oprimen a las mujeres negras. Morgan (1997) afirma que cuando los estudiantes aprenden a nombrar las cosas como realmente saben que son y no como deberían ser, actitud que tiene Aline cuando muestra el prejuicio velado en el discurso de Leo, esta oportunidad para quienes siempre han sido silenciados se convierte en un acto de fortalecimiento, tal vez por eso todo el grupo se unió a este movimiento con Aline, incluida Isa, y comenzó a oponerse, aunque sea de manera antidialógica, a esta dictadura del pelo impuesta por la sociedad.

Otro dato interesante de este extracto es el discurso de Mara, que parece reconocer el derecho de Leo a expresarse y gustarle el tipo de cabello que quiere. Al afirmar que “no encontré prejuicios... ¡solo hablaba de lo que le gusta!”, la estudiante respalda el discurso de su colega y afirma que no ve prejuicios ahí. También estoy de acuerdo en que Leo tiene derecho a expresarse y que le puede gustar el tipo de cabello que prefiera, sin embargo, Leo y Mara deben entender que la afirmación utilizada conlleva otra faceta, que va un poco más allá del tema del gusto, ocultando un prejuicio estructural en su interior.

Creo que el hecho de que Mara no vea el prejuicio velado en el discurso de Leo, la sitúa como una víctima más del racismo estructural, que opera en lo más profundo y en los matices discursivos, provocando que estos estudiantes, a pesar de apoyarse unos a otros, colaboren inconscientemente en el mantenimiento de discursos que oprimen. Vuelvo a buscar en Freire ([1968] 2019) argumentos para comprender esta adhesión de los grupos marginados a discursos hegemónicos, discursos que muchas veces oprimen a su propio grupo social. La lectura que hace Freire de la relación opresor-oprimido nos ayuda a comprender la actitud de Mara y la de muchas otras personas.

El pedagogo afirma que, en cierto momento de nuestras experiencias de vida, los oprimidos tienden a asumir una postura que él denomina “adhesión al opresor” (Freire, [1968] 2019, p.44). Esto significa que cuando los oprimidos, por la realidad existencial en la que están formados, no son conscientes de la posibilidad de liberación y superación, tienden a actuar como opresores o sobopresores.

En estas situaciones, la conciencia de estar oprimidos se ve socavada por la “inmersión en la que se encuentran en la realidad opresiva” (Freire, [1968] 2019, p.44), una realidad que es “moldeada” y reforzada diariamente por personas que ocupan posiciones de poder en la sociedad y en los medios de comunicación, es decir, el discurso de Leo y Mara, en realidad, no es suyo, sino que representa una idea defendida por grupos que se encuentran en posiciones de poder hegemónicas, que dictan y definen estructuras y normas de nuestra sociedad.

Luego, Aline y Gabi siguen preguntándole a Leo. La profesora decide unirse al coro y sumarse a la discusión contra los prejuicios hacia las niñas, y le pregunta a Leo por qué prefiere a las mujeres rubias y pelirrojas. Leo se encuentra acorralado, rodeado de preguntas y responde con un rotundo “¡No lo sé!”. Esta afirmación demuestra que Leo, en realidad, no es consciente del contenido del discurso que utilizó y solo expresaba lo que le hicieron creer más bello, el estudiante repite los estándares de belleza impuestos por la sociedad como si fueran ideales para él.

También es necesario señalar la adhesión de la profesora al grupo de chicas con el pelo rizado oprimidas por el discurso de Leo. Durante los cambios de turno, Isa le hace preguntas directas a Leo y se coloca al lado de las y los estudiantes con discursos que denotan parcialidad con relación al tema, como: “creo que nunca había visto a una mujer pelirroja así naturalmente, cerca de mí”, “¿alguien aquí ha visto alguna vez a una mujer con cabello pelirrojo natural?”, “¿aquí en el barrio...aquí en la escuela?, ¿alguna pelirroja?”. Son declaraciones que denotan la artificialidad de las mujeres que llevan el pelo pelirrojo y la escasez de este tipo de mujeres, especialmente en los suburbios donde viven los estudiantes.

Después, Isa afirma que “te va a costar encontrar novia aquí, ¿eh?”. En un intento de hacer entender al alumno lo que se esconde en su discurso, la profesora, en ese momento, tiene la misma actitud que las chicas y además termina confrontando a Leo con su discurso. Entiendo, a través de lecturas de Freire ([1968] 2019), que el papel de la docente, el mío y también el de los demás (al estar en situación de diálogo) sería valorar la reflexión, ya que “la reflexión lleva a la práctica” (Freire, [1968] 2019, p.73) y, para lograr una praxis liberadora, de nada sirve el mero activismo, gritar, subir el tono, porque si tu objetivo es el diálogo crítico y liberador “de nada sirve provocar furia y mayor represión” (Freire, [1968] 2019, p.72), es necesario fomentar la reflexión para que la praxis pueda darse y, así, los oprimidos puedan liberarse en comunión.

Creo que eso fue lo que faltó en el desarrollo de la clase: preguntas y provocaciones por parte mía y de la profesora para que hubiera más reflexión por parte del alumnado sobre sus discursos y sus actitudes, haciéndoles darse cuenta no sólo del prejuicio escondido en el discurso de Leo, así como la necesidad del amor para mantener el diálogo y ayudar al oprimido-opresor a comprender las consecuencias de su discurso, ya que “la convicción debe ser resultado de la toma de conciencia” (Freire, [1968] 2019, p.74).

Pese a esto, también debo resaltar que la profesora intenta restablecer el diálogo al final del extracto, pues, después de su discurso sobre la artificialidad y las probables dificultades amorosas de Leo, Isa suaviza su tono de voz y parece llamar al alumno más cerca de ella cuando dice “Léo, mira esto...”. Es importante analizar aquí el cambio de tono en la voz de Isa, ya que el tono tiene el poder de establecer o modificar el vínculo entre el discurso pronunciado y el oyente. Volochínov (2011, p.160) señala que “a través de la entonación, la palabra se relaciona directamente con la vida. Y, en primer lugar, precisamente en la entonación el hablante se relaciona con los oyentes: la entonación es social por excelencia”. De esta manera, el cambio de tono de voz de la profesora indica el deseo de acuerdo, de acercamiento con Leo, de búsqueda de consenso.

En esta búsqueda de acercamiento, Isa, casi en un tono personal y testimonial, intenta mostrarle a Leo la esencia de sus pensamientos, mostrándole que forma parte de un grupo, que ese discurso prejuicioso no es sólo suyo (“este pensamiento tuyo, mucha gente lo tiene”), revelando la raíz social del problema.

Y, al decir, “ya sabes lo que nos pasa, de este lado: queremos ser rubias o pelirrojas, con ese pelo lacio... lo queremos, porque escuchamos que ahí...”, usando expresiones como “nosotros”, “nosotros, de este lado” la profesora se incluye explícitamente en el grupo de mujeres con cabello afro y trata de demostrar a Leo y a la clase cómo este pensamiento estructural impone estándares, y hace que una parte de las mujeres se sientan insatisfechas por sus cabellos no cumplir con estos estándares al punto de alisarse y teñirse el cabello.

Isa concluye el proceso de intentar deconstruir este pensamiento hegemónico, esta dictadura del cabello, diciendo: “Entonces nosotras [las mujeres] terminamos así... queriendo complacer a los demás... Me aliso el pelo, me tiño el pelo para poder ajustarme a este estándar::: ¡que no es mío!”. Está exponiendo las consecuencias de la propagación de este discurso hegemónico en la no aceptación del cabello por parte de las mujeres, quienes, debido a la imposición de un tipo de cabello ideal, socialmente determinado como más bello, se colocan en una situación de no pertenecer a tal estándar, alisándose el pelo y borrando rastros de su ascendencia, como el pelo afro, que están devaluados por esta imposición de estándares eurocéntricos en las sociedades occidentales.

Noto en esta parte de la clase que lo que pasó fue una “lucha de oprimidos”, en la que dos grupos reproducen patrones de opresión. Leo, inconscientemente, reproduce discursos surgidos del racismo estructural, mientras que Isa y otros estudiantes expresan su oposición al racismo elevando el tono, hecho que puede dificultar que los estudiantes vean la maldad y la opresión que se esconden en los discursos que utilizan.

También noto que la profesora logra gestionar su aula a partir del diálogo y la oportunidad de que todos alcen la voz. Aprender a construir conocimiento a través del diálogo es un proceso, una tarea que no es tan simple, ya que exige colaboración, capacidad de respuesta, ética y agencia de todos los involucrados.

Creo que esta es la razón por la que se dieron posturas antidialógicas por parte de los participantes en medio de la clase de Artes, lo que, en mi opinión, no invalidó la política de voz creada en ese ambiente, ya que sabemos que todos los presentes en la clase estaban en proceso de formación y desarrollo en términos de trabajo desde la perspectiva de LC: el investigador, la docente y los estudiantes.

En la clase de Isa es notable el incesante intercambio de turnos entre los involucrados, lo que denota el carácter dialógico-colaborativo de su clase. La profesora no sólo permite que los alumnos hablen, sino que también participa, interactúa con ellos y, lo más importante, utiliza sus discursos y argumentos para continuar el flujo de la clase. Esta actitud de Isa, fuertemente defendida en los estudios de LC, en la comprensión de Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020) significa que el conocimiento en el aula se construye a través del fortalecimiento de la idea de comunidad por parte de los estudiantes, lo que les permite utilizar la literacidad para obtener un mayor control sobre sus propias vidas.

## CONSIDERACIONES FINALES

Formar al profesorado desde la perspectiva de la Literacidad Crítica significa formar docentes comprometidos y capaces de actuar como agentes sociales en las comunidades en las que trabajan. Dichos docentes serán quienes presenten, cada año que ingresan a las aulas, una agenda social, un compromiso constante con la transformación de quienes se integran e interactúan en el espacio escolar.

A través del análisis de datos realizado en este artículo, me doy cuenta de que la transformación de estos individuos necesita ser atravesada por clases que valoren la educación dialógica, ya que es a través de esta práctica que podemos romper con la educación bancaria y todo el silenciamiento que conlleva, brindando a los estudiantes oportunidades de “alzar la voz” (hooks, 2019), dando un nuevo significado a las posiciones jerárquicas preconstruidas entre docentes y estudiantes, provocando la redistribución y descentralización del poder en el aula.

Educar a través del diálogo es acercar la democracia a la escuela, es brindar oportunidades para el entrelazamiento de voces muchas veces silenciadas y socialmente invisibilizadas. También es a través del diálogo que el docente puede tener la oportunidad de observar y tomar en consideración las subjetividades que existen y emergen en el aula, dándose cuenta de la existencia del Otro en el espacio escolar y, a través de intercambios y debates, docentes y estudiantes pueden crear una atmósfera de escucha sensible a los demás, dando espacio a la consideración de las más diversas identidades y diferencias.

## NOTAS

<sup>1</sup> Profesor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Doctor en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizó estancia de investigación doctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Actualmente es profesor del grado de Letras Portugués (Ifes) e investiga sobre los estudios de la literacidad, con énfasis en la literacidad crítica en interfaz con la formación del profesorado.

<sup>2</sup> En Aguiar (2023, p.63-64) se sostiene que los grupos sociales históricamente marginados en las sociedades occidentales son clasificados como minorías debido a un juego de intereses y una visión elitista y hegemónica de los grupos sociales privilegiados, por lo que considera “el uso del término minorías como elitista y clasista”, ya que es un término que lleva consigo el aplanamiento de gran parte de la población (negros, mujeres, indígenas, inmigrantes, refugiados, personas LGBTQIAP+, etc.) quienes son silenciados y enmarcado en un comprimido dentro de esta expresión. Debido a esto, el investigador considera más apropiado utilizar la expresión mayorías minorizadas, con la intención de ampliar esta concepción a todos los grupos sociales que se encuentran marginados y, yendo más allá de la cuestión de representación/cantidad, añade al

uso de esta expresión el develar las relaciones de poder que someten a dichos grupos, clasificándolos bajo el término minorías.

<sup>3</sup> Vídeo disponible en <https://youtu.be/tsfErSKpunc>

<sup>4</sup> Vídeo disponible en <https://vm.tiktok.com/ZMLxGQYs9/>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. E. (2021). Letramento crítico e colaboração crítica – entrelaçando teorias com vistas à transformação social. *Calidoscópico*, v. 19(4), 509-523. doi: 10.4013/cld.2021.194.06

AGUIAR, A.E. (2023). *Aprendendo a leitura perversa do mundo: a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico*. Pedro e João Editores.

BAKHTIN, M. M. (2006). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.

BAKHTIN, M. M. (2010). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. UNESP: Hucitec.

BISHOP, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, v.30(1), 51-63. Recuperado de: <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/457/pdf>

COFFEY, H. (2008). Critical Literacy. *Learn NC: UNC School of Education*, p.01-10, 2008. Recuperado de: <https://www.nvit.ca/docs/critical%20literacy.pdf>

FOUCAULT, M. ([1978] 1990). Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. *Bulletin de la Société française de philosophie*, v. 82(2), 35 - 63, (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges. Recuperado de: <https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>

FREIRE, P. ([1968] 2019). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

FREIRE, P.; Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra.

HOOKS, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1ª ed. Tradução Marcelo B. Cipolla. WMF Martins Fontes.

HOOKS, b. (2019). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. Elefante.

JORDÃO, C. M. (2016). No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? En: Jesus, D. M. de; Carbonieri, D. (Ed.), *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras* (pp.41-53). Pontes.

KALANTZIS, M., Cope, B. y Pinheiro, P. (2020). *Letramentos*. 1. ed. Editora Unicamp.

KLEIMAN, A.B. (2006). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. En: Corrêa, M.; Boch, F. (Ed.), *Ensino de língua: letramento e representações* (pp.77-94). Mercado de Letras.

LUKE, A. y DOOLEY, K. (2011). Critical Literacy and Second Language Learning. En: Hinkel, E (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 856-868). Routledge.

MAGALHÃES, M.C.C. (2004). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Mercado de Letras.

MAGALHÃES, M.C.C. (2011). Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. En: Magalhães, M.C.; Fidalgo, S. (Ed.), *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente* (pp.13-40). Mercado de Letras.

MAGALHÃES, M.C.C. (2012). Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. En: Liberali, F.; Mateus, E. y Damianovic, M.C. (Ed.), *A Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais.*: Pontes Editores.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M. (2011). Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. En: Maciel, R. F. y Araújo, V. A. (Ed.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas* (pp.128-140). Paco.

MONTE MÓR, W. (2019). Letramentos Críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. En: Jordão, C.M., Martinez, J.Z. y Monte Mór, W. *Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês* (pp. 315-335). 2 ed. Pontes Editores.

MORGAN, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. Routledge.

OLIVEIRA, W. y MAGALHÃES, M. C. C. (2011). A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. En: Magalhães, M. C. C. y Fidalgo, S. S. (Ed.), *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp.65-76). Mercado de Letras.

SARDINHA, P.M.M. (2018). Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v.20, 01-17. doi: 10.5902/1516849232421

SHOR, I. (1999). What is Critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*. v. 1(4), 282-297. Recuperado de: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>.

STREET, B. V. ([1984] 2014). *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. Parábola.

VOLOCHÍNOV, V. N. (2011). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. En: Volochínov, V. N. (Bakhtin, Mikhail). *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Trad. V. Miotello. Pedro & João Editores.