

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
obscurecidas  
no nacidas



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

## REFLEXIONES SOBRE LA DEMOCRACIA CULTURAL Y LA ESCOLARIZACIÓN\*

### *REFLECTIONS ON CULTURAL DEMOCRACY AND SCHOOLING*

Darder, Antonia<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Loyola Marymount University, Los Angeles, USA, [antonia.darder@lmu.edu](mailto:antonia.darder@lmu.edu)

### RESUMEN

Este artículo ofrece una exhaustiva reflexión crítica sobre diferentes problemas que repercuten en la práctica de la democracia cultural en la educación. La discusión se inicia mediante la identificación de las condiciones contemporáneas de desigualdad a las que se enfrentan las comunidades subalternas en Estados Unidos y en otros países. El elemento clave de la discusión es el vínculo entre cultura y poder, que propicia una comprensión descolonizadora de la justicia social. Inspirándose en los escritos de John Dewey y Paulo Freire sobre democracia y educación, el artículo sostiene un conjunto de principios pedagógicos que pueden apoyar un enfoque culturalmente democrático en el aula. Para construir el fundamento de una vía pedagógica crítica hacia una pedagogía democrática cultural, se estudian los procesos de racialización y dominación lingüística, así como la trascendencia de la resistencia en la educación de los estudiantes subalternos. Finalmente, se refuerza una visión colectiva de la liberación como aspecto primordial para transformar la

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
obscurecidas  
no escuchadas



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

educación y crear oportunidades educativas, a pesar de las limitaciones impuestas por la escolarización hegemónica.

**PALABRAS CLAVE:** democracia cultural, justicia social, descolonización, subalternidad, pedagogía crítica.

## ABSTRACT

This article provides an extensive critical reflection on a variety of issues that impact the practice of cultural democracy within education. The discussion begins by identifying contemporary conditions of inequality faced by subaltern communities in the U.S. and abroad. Key to this discussion is the link between culture and power, which opens the door to a decolonizing understanding of social justice. Drawing on John Dewey and Paulo Freire's writings on democracy and education, a set of pedagogical principles are asserted, which can support a culturally democratic approach within the classroom. In building a rationale for a critical pedagogical path toward a cultural democratic pedagogy, the process of racialization and language domination are explored, alongside the significance of resistance in the education of subaltern students. Finally, a collective vision of liberation is reinforced here as paramount to the transformation of education and creating educational opportunities, despite the limitations of hegemonic schooling.

**Keywords:** *cultural democracy, social justice, decolonizing, subalternity, critical pedagogy.*

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
obser  
vaciones  
no-cuad



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

## 1. EL CONTEXTO DE LA ESCOLARIZACIÓN NO DEMOCRÁTICA

*Pero, por definición, la democracia no puede simplemente implicar que un trabajador no cualificado pueda convertirse en cualificado. Debe implicar que todo 'ciudadano' puede 'gobernar' y que la sociedad lo [o la] sitúa en condiciones de lograrlo.*

Antonio Gramsci (1971)

Estamos experimentando tiempos difíciles. En todo el mundo, profesores, estudiantes y padres han lidiado con el impacto de la pandemia y con el modo en que las condiciones de aislamiento han creado presiones más fuertes en sus vidas. Como es esperable, quienes integran poblaciones colonizadas y minorizadas han experimentado, incluso más intensamente, estrés e incertidumbre. Al examinar los problemas de la pedagogía culturalmente democrática, mis experiencias se han centrado en Estados Unidos, un país en el que fuertes cambios demográficos en las últimas décadas han producido muchos sistemas escolares conformados por conjuntos de estudiantes que son ahora, fundamentalmente, alumnos de clase obrera pertenecientes a comunidades culturales subordinadas. Esos estudiantes se encuentran en entornos donde deben luchar para sortear las diferencias que sufren cotidianamente en la cultura escolar del sistema educativo convencional.

También otras partes del mundo han experimentado el fenómeno de una demografía cambiante, pues los solicitantes de asilo y los refugiados de guerra y económicos viajan a países europeos con la esperanza de encontrar seguridad y mejores condiciones de vida para sus familias. En el proceso, sus hijos a menudo se enfrentan a dificultades académicas vinculadas con las diferencias económicas, lingüísticas, culturales y religiosas. Muchos de estos problemas se han intensificado todavía más debido a las condiciones del aprendizaje virtual, donde el alumnado y su participación en su propio aprendizaje pueden marginarse más fácilmente. En el

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
diferencias  
comunicación  
no reconocidas



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

centro de esas dificultades pedagógicas residen diferencias epistemológicas y ontológicas no reconocidas, que producen mucha confusión, tensión y conflicto en los estudiantes de comunidades culturales subordinadas, de quienes se espera que ingresen en entornos escolares culturalmente diferentes y a menudo hostiles y se manejen académicamente al nivel de sus compañeros nativos. Esta expectativa no es realista, teniendo en cuenta sus historias vitales de desigualdades materiales, desempoderamiento político y exclusión social, condiciones que no han hecho más que empeorar durante la pandemia.

En el último año, las condiciones de la pandemia no solo han generado una crisis de salud global, además de impactos angustiantes sobre la educación y las condiciones de los trabajadores, sino que también han acentuado enormes brechas en las desigualdades políticas, económicas y raciales de las sociedades, divisiones que es esperable que aumenten en el mundo post-pandemia. Los afroamericanos, latinos, indígenas y otras poblaciones raciales han sufrido en particular el devastador impacto del virus, indicando las estadísticas unas tasas de defunción significativamente mayores en las comunidades subalternas que en sus equivalentes blancas (Yaya *et al.*, 2020). En la educación, el paso al aprendizaje virtual afectó a más de mil millones de niños en todo el mundo, y las desigualdades raciales en lo relativo al acceso digital han ensanchado la división (International Task Force on Teachers for Education, 2020). De modo similar, los trabajadores subalternos considerados no cualificados y que producen pocos beneficios tuvieron que soportar desproporcionadamente el peso de la indiferencia neoliberal global (Furceri *et al.*, 2020).

Sin embargo, esta desatención no es novedosa. En las últimas cinco décadas, las políticas y prácticas neoliberales han transformado negativamente el panorama educativo en Estados Unidos y fuera. Esto ha producido sorprendentes

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
observaciones  
narraciones



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

cambios en los debates de política educativa en los planos nacional y estatal sobre el currículum, la evaluación y la rendición de cuentas, la preparación del profesorado, el liderazgo educativo, y sobre las condiciones en que se realiza la investigación educativa. Al tiempo, las condiciones materiales han pasado a ser cada vez más nefastas en las comunidades subalternas, donde la reestructuración económica, las condiciones post-industriales de la vida urbana, la elitización residencial extendida, la globalización de la economía y la destrucción ecológica son por desgracia la norma. Estas desigualdades globales deben entenderse, por tanto, como parte de un proyecto económico y político más amplio de privilegio económico extremo que moldea de manera aplastante las relaciones de poder, tanto a nivel doméstico como internacional.

En la educación, a los profesores de todas partes les ha tocado lidiar con las consecuencias de una población mundial profundamente dividida entre pudientes y no pudientes, en tanto que el profesorado trabaja en un contexto en el que la mercantilización desenfrenada del currículum, los valores de individualismo y competición, los planes de rendición de cuentas de prácticas de alto riesgo y la privatización de la educación han desfigurado su labor. Sin embargo, a pesar de la gravedad de las desigualdades globales y del impacto debilitador de las políticas educativas neoliberales sobre el alumnado subalterno y sus comunidades, la tendencia en la educación es ignorar cómo el empobrecimiento y las desigualdades son prerequisites de hecho del capitalismo. De modo similar, abunda la construcción e imposición de mitos engañosos y visiones que asumen el déficit de las poblaciones culturales subordinadas, visiones que preservan y perpetúan las estructuras institucionales de lo que Paulo Freire (1970) denominó la 'invasión cultural', asociada con formas opresivas de control social y material de las poblaciones subalternas. Por tanto, los desafíos de la descolonización ante las

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
obscurecidas  
no nacidas



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

políticas convencionales deben enfrentarse con procesos vergonzosos de dominación cultural y control aplastante del capital global. En la educación, esto también implica la resistencia ante una cultura estrecha de producción del conocimiento, que sustenta una injusta concentración del poder, la riqueza y los recursos entre menos del 10% de la población mundial. En consecuencia, en el país más rico del mundo la pobreza todavía impone un peaje devastador sobre millones de personas. Actualmente, existen 95 millones de estadounidenses pobres o con bajos ingresos y las condiciones de las personas empobrecidas en el mundo no han hecho más que empeorar. Según Oxfam<sup>1 2</sup>, ocho hombres poseen más riqueza que 3.600 millones de personas. El 1% más rico de la población mundial atesora más del doble de riqueza que 6.900 millones de personas, mientras que casi la mitad de la humanidad sobrevive con apenas 5.50 dólares diarios. Por ello, no sorprende que las personas negras, latinas, asiáticas, indígenas y de otras poblaciones raciales deban enfrentarse globalmente a consecuencias negativas abrumadoras asociadas con el Covid-19 y sus variantes en nuestras comunidades. Es más, la combinación tóxica de rebajas de impuestos a los ricos, un desempleo en aumento, el endeudamiento creciente y los recortes devastadores a la red de seguridad social en Estados Unidos y otras naciones desmienten la retórica neoliberal de democracia y justicia social. A la luz de una agenda económica internacional guiada por un consumo implacable, las personas comprometidas con la descolonización de la justicia social y con una educación culturalmente democrática se ven obligadas a luchar contra el propósito subyacente de perpetuar la injusticia por parte de la escolarización hegemónica.

Ante estas condiciones contemporáneas de desigualdad y exclusión social, todos los aspectos de la vida se han colonizado y mercantilizado, desde el nacimiento a la muerte, dejando a muchas personas profundamente insatisfechas,

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
observaciones  
narraciones



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

distanciadas y desempoderadas en las garras del capitalismo global. Una visión culturalmente democrática de la educación pretende, por tanto, encarnar un proyecto político humanizador que sirva al interés de la libertad y la igualdad. Esto también implica la resistencia decidida ante, y el desafío a, las políticas neoliberales invasoras que surgieron en la década de 1980. Margaret Thatcher en Reino Unido y Ronald Reagan en Estados Unidos defendieron agendas de derechas erigidas sobre ataques al estado de bienestar mediante políticas sociales draconianas y recortes en el gasto público, junto con leyes tributarias y la desregulación de la industria financiera, primando intereses económicos. En su calidad de los dos principales líderes mundiales que apoyaron el neoliberalismo emergente, Thatcher afirmó que “la sociedad no existe”, promoviendo el valor supremo del individuo, mientras que Reagan defendió la omnipotencia de la competición del libre mercado, difundiendo la lógica de su economía del goteo. Más aún, ambos dirigentes usaron su poder ejecutivo para difundir la noción de que las escuelas debían funcionar como motores económicos de la nación, utilizando al tiempo recursos nacionales para debilitar drásticamente el poder de las organizaciones sindicales.

En *Pedagogía de la ciudad*, Freire (1983) criticó abiertamente la desatención neoliberal a los más vulnerables y argumentó contra la naturaleza corrupta de las iniciativas financieras globales. Condenó las políticas de privatización que, abierta o veladamente, se apropiaban de los recursos públicos en todo el mundo para aumentar la acumulación de capital en los adinerados y poderosos. Freire proclamó rotundamente cómo el neoliberalismo socava el acceso público y limita la participación democrática de las masas en decisiones de profundo impacto en su trabajo y su existencia cotidiana. Sostuvo que ninguna visión política equitativa es realizable sin la participación activa de hombres y mujeres, defendiendo sistemas que estén realmente en sintonía con sus necesidades humanas. De modo similar,

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
obscurecidas  
no nacidas



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

sus reflexiones apuntan a un capitalismo global que opera a través de los ámbitos de clase, raza y género, de modo invisible pero omnipresente, aún subsumido en la dinámica colonizadora del pasado.

## 1.1. El vínculo entre cultura y poder

Comprender el vínculo entre cultura y poder es fundamental para fomentar los intereses emancipadores de los estudiantes culturalmente subordinados mediante la incorporación de sus voces y su participación en el discurso y los procesos de la escolarización pública. Desde la óptica conceptual, el referido vínculo ofrece la base para examinar cómo las relaciones sociales asimétricas de conocimiento y poder que existen cotidianamente en el aula moldean la conciencia de profesores y estudiantes. Esto rige en particular para las sociedades occidentales, que consideran mucho más eficiente usar estructuras hegemónicas de poder para influir en la conciencia individual de maneras que preserven los intereses de la clase dominante en vez de recurrir a la fuerza bruta para buscar el acatamiento propio de los regímenes dominantes. En la educación bajo el neoliberalismo se despliegan políticas deshumanizadoras de la responsabilidad y formas instrumentalizadas de enseñanza solo para el examen, formando la conciencia de los estudiantes, disciplinando sus cuerpos, mentes y corazones, determinando cómo hablan, sus actitudes hacia los considerados como 'otros', y cómo se definen a sí mismos e interpretan el mundo en que viven.

Así pues, a través de la internalización de las ideologías prescriptivas convencionales se forman las perspectivas y conductas del alumnado para ser leales a la cultura dominante. Esta socialización sistemática de los estudiantes, frente a la insistencia de Freire de que la educación es un acto político, acaece en lo que la mayor parte de educadores afirman que es un entorno 'apolítico'



# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bb  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

(Kincheloe, 2008, p. 219). Pero si el proceso de escolarización debe basarse en una pedagogía culturalmente democrática, debe reconocer que los estudiantes de diferentes grupos sociales, económicos y culturales experimentan el mundo de distintos modos y, por ello, deben encontrar un lugar donde puedan expresar sus experiencias vividas. Vale la pena reiterar que el modo en que esas experiencias se viven y entienden está vinculado fundamentalmente al poder que ciertos grupos ejercen dentro del orden social. Teniendo presente esto, una teoría educativa crítica de la democracia cultural desafía cómo se imponen y perpetúan en las escuelas los significados, valores y verdades mediante los mecanismos sociales más amplios que rigen la sociedad. Como tal, una teoría crítica de la democracia al servicio de la descolonización de la justicia social requiere que acometamos una redefinición esencial del poder.

Tal como se ha indicado, los sistemas educativos emplean formas de hegemonía cultural para ejercer dominación y control sobre la clase obrera y las poblaciones raciales, mediante un fenómeno que Freire (1970) denominó *invasión cultural*. Como proceso antidialógico, la invasión cultural reproduce la opresión social, política y económica de las poblaciones subordinadas mediante el silenciamiento de los valores culturales, las historias vividas y las voces de los grupos subalternos. Freire (1970, p. 150) describe la invasión cultural como un proceso en que “los invasores penetran en el contexto cultural de otro grupo, despreciando sus potencialidades; imponen su propia visión del mundo sobre los invadidos e inhiben su creatividad refrenando su expresión”. La consecuencia consiste en que los invadidos llegan a creer que su supervivencia depende de asimilar los hábitos de sus colonizadores. Toda dominación, por tanto, se basa en la política de la invasión. En muchos casos, como vemos en poblaciones indígenas y otras subalternas en todo el mundo, incluyendo el caso de Palestina, la invasión

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bbrrer  
rfeleio  
experiencias



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

cultural en forma de colonialismo de asentamientos perpetúa los tipos de dominación material, política y cultural.

Pronunciándose firmemente contra el dominio opresivo de la clase dominante, Freire sostuvo el poder de la ideología en la consolidación del poder y el control material. Esto desmitifica los discursos deterministas del neoliberalismo que generan fatalismo y obstaculizan la participación abierta. Como tal, se destapan los discursos distópicos que empobrecen los esfuerzos democráticos, tanto en el norte como en el sur. Freire (1995) sostuvo incondicionalmente que *el capitalismo no es el futuro radiante*, para argumentar que es imposible superar los abusos del capital en la escuela y la sociedad sin negar su ideología opresiva de extracción y acumulación. Esto también apunta a una ideología colonizadora enraizada en una epistemología occidental de conquista, que reproduce lo que Boaventura de Sousa Santos (2007) denomina una *división abisal*, donde todo conocimiento o significado que no sirva a los intereses del capital es sistemáticamente invisibilizado, convirtiéndolo en inexistente o en irrelevante para nuestra lectura del mundo.

Freire (1995) también sostuvo acertadamente que las injusticias curriculares del sistema educativo capitalista funcionan para oscurecer la lucha de clases global. Los antagonismos de clase en el aula, ocultos por currículos instrumentalizados, intensifican la tarea de los educadores críticos que luchan por promulgar prácticas de aprendizaje democrático. Esta falta de claridad con respecto a la clase social puede generar también confusión y contradicciones entre muchos profesores, estudiantes y comunidades de clase trabajadora, perturbando su capacidad de resistencia y de participación coherente en la lucha de clases. Frente a ello, para desvelar las condiciones concretas de opresión y luchar con el objetivo de dismantelar las estructuras injustas del capitalismo global, debemos trabajar para socavar el aparato cultural opresivo de la dominación que traiciona nuestra

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
obscurecidas  
no-cuando



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

humanidad. En el centro del mensaje de Freire reside la necesidad de que educadores y activistas hagan frente al impacto mortal del capitalismo global sobre nuestras vidas y se involucren en luchas políticas en las circunstancias a las que nos enfrentamos en las escuelas y comunidades. No obstante, este mandato suele ser muy desafiante para los profesores, sobre todo en lo que concierne a las desigualdades crecientes del mundo actual y a los discursos colonizadores que minan la justicia social para las poblaciones subalternas.

## 1.2. La descolonización de la justicia social

Dada mi propia historia como mujer puertorriqueña, colonizada y de clase obrera que vive en Estados Unidos, y mi compromiso inquebrantable con una educación para la liberación, el problema de la democracia cultural ha sido fundamental. Desde el principio, mi principal preocupación se centró en el vínculo entre cultura y poder y en los diferentes modos en que las poblaciones culturalmente subordinadas luchan para sortear las condiciones sociales y económicas de sus vidas. En trabajos previos, usé el término *bicultural* para aludir a este fenómeno (Darder, 1991, 1995, 2012), mientras que en el presente artículo adopté el término *subalterno* como una categoría más inclusiva para aludir a las poblaciones oprimidas cultural, lingüística, política y materialmente. La clave estriba en que lo subalterno también indica aquí cómo la cultura de la dominación se impone sobre los culturalmente oprimidos. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite analizar la dinámica cultural y las respuestas que a menudo muestran los estudiantes oprimidos en el aula y en sus comunidades en respuesta a prácticas colonizadoras persistentes asociadas con la subordinación cultural, subordinación tanto en términos de significantes de la diferencia (por ejemplo, clase, género, lengua hablada, fenotipo, como el color de la piel, religión, sexualidad, etc.) como

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
observaciones  
narraciones



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

también de la formación del capital neoliberal que origina el carácter subalterno dentro de las sociedades, a pesar de una retórica nacional que afirma apoyar la justicia social y la integración plena de las comunidades subalternas.

Por desgracia, en la educación y en otros contextos el concepto de justicia social suele discutirse de manera abstracta y conservadora, quedando muy lejos de incluir una comprensión culturalmente democrática de la justicia. Una de las razones de ello consiste en que las visiones de sentido común hablan de igualdad y justicia social como si todas las personas disfrutaran de condiciones de igualdad y fuera una mera cuestión de retocar el sistema (o los individuos) aquí y allá. Sin embargo, nada está más lejos de la verdad, porque siguen persistiendo desigualdades duraderas en la vida de las poblaciones subalternas. Frente a ello, las visiones descolonizadoras de la justicia social desafían la cultura racial de formación de clase/casta que erosiona sistemáticamente la pertenencia, la identidad cultural, la voz y la participación subalternas, eliminando nuestras historias, nuestro conocimiento cultural, nuestras lenguas y la sabiduría ancestral.

Las poblaciones subalternas consideradas como 'los otros' siguen siendo reducidas a objetos o cosas manipulables en interés de las agendas económicas y militares de los poderosos. De manera similar, los enfoques educativos neoliberales, que surgen de la unidimensionalidad del capitalismo avanzado y de su dominación epistemológica, siguen promulgando prácticas de escolarización que reproducen lo que Aimé Césaire (2000) llamó la 'cosificación' de los oprimidos. Césaire, al igual que Frantz Fanon (1967), aludió a la destrucción continuada de las poblaciones y países del sur colonizados, apuntando a los "millones de hombres [y mujeres] privados de sus bienes, sus tierras, sus hábitats, su vida — de la vida, la danza, la sabiduría" (Césaire, 2000, p. 178). El racismo que apuntala este fenómeno ha

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bm  
rrefe  
o-x  
n

experiencias



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

conducido, por ejemplo, al encarcelamiento sin precedentes en Estados Unidos de un número desproporcionado de personas subalternas que viven entre barrotes. También existen conexiones entre las políticas neoliberales que agravan las exclusiones sociales y materiales, mientras hacen la vista gorda a las amenazas crecientes del cambio climático catastrófico, la polución ambiental y la devastación ecológica; todas estas condiciones afectan de modo más intenso a las comunidades subalternas. Para descolonizar la justicia social de conceptualizaciones superficiales, debemos analizar cómo las instituciones, educación incluida, son guiadas por las estructuras culturales de desigualdad en las que se incrustan. No sorprende, pues, descubrir que las prácticas culturales dominantes en las instituciones educativas del mundo todavía perpetúan lo que Mignolo (2007) llama la *colonialidad del poder*, que actúa en oposición directa a los enfoques descolonizadores. Tanto es así que “a través de los siglos, las fuerzas de conquista, genocidio, eliminación, colonización, imperialismo, destribilización, urbanización y reubicación han alterado profundamente las comunidades de todo el mundo” (Grande, 2004, p. 2).

Por ejemplo, una de las peores consecuencias de las prácticas colonizadoras ha sido la repudiable creación de la ‘dependencia económica’ entre los subalternos, mediante lo que Frantz Fanon (1967) denominó una ‘lógica perversa’. Por tanto, la erradicación del impacto histórico y contemporáneo de una dependencia colonizadora está en el centro de una epistemología descolonizadora de la justicia social, que persigue desvincular nuestra comprensión de los grupos culturalmente subordinados con respecto a los epistemicidios occidentales (Paraskeva, 2016; Mignolo, 2007; Santos, 2007). Esto supone reafirmar las historias suprimidas en nuestra comprensión de la educación y la diferencia cultural mediante la afirmación del conocimiento cultural, las experiencias, las lenguas y la sabiduría de aquellos

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bb  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

que han sido negados por la modernidad europea (Mignolo, 2011; Quijano, 2000). Todo esto apunta a una perspectiva descolonizadora de la justicia social que reconoce el carácter inseparable de la colonialidad y de los imperativos capitalistas de la modernidad europea, así como su impacto permanente en las poblaciones subalternas del mundo. Además, esta relectura de la historia crítica desafía profundamente el relato oficial de la colonización y sus celebraciones postcoloniales asociadas, consciente de que la matriz colonial del poder persiste mucho tiempo tras la retirada de las fuerzas de dominación políticas coloniales (Wanderley y Faria, 2013). En muchos sentidos, el discurso del neoliberalismo, bajo la apariencia de la globalización, ha funcionado como una astuta distracción por la cual los discursos contradictorios de justicia social desbaratan la resistencia antiimperialista y los desafíos a una política opresiva de conquista. En la educación, esto es visible en cómo el currículum oculto colonizador se usa para vetar cambios fundamentales en las políticas y prácticas hegemónicas de las escuelas.

Comprometerse con una praxis descolonizadora de la justicia social desde esta perspectiva ilumina la parcialidad y las limitaciones ocultas deliberadamente de los relatos históricos registrados, revelando la ausencia de poblaciones subalternas, desterradas y suprimidas por las prácticas educativas que sustentan una *división abisal*, donde el otro se convierte en irrelevante o inexistente. Sobre este aspecto, Santos (2007) escribe que:

Lo que caracteriza más fundamentalmente el pensamiento abisal es la imposibilidad de la coexistencia de los dos lados de la línea. En la medida en que prevalece, este lado de la línea solo lo hace agotando el campo de la realidad relevante. Más allá, solo hay inexistencia, invisibilidad, ausencia no dialéctica. (p. 1)

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bi  
rre  
o-  
e x p e r i e n c i a s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

Como consecuencia directa de la división abisal, el conocimiento que los estudiantes de comunidades culturales subordinadas llevan al aula es invisibilizado sistemáticamente y considerado irrelevante, a veces apelando incluso al éxito académico o al bienestar social del estudiante. Además, las formaciones de clase/casta, creencias, actitudes y valores en la educación están profundamente ligadas a una *colonialidad global del poder* (Grosfoguel, 2011; Quijano, 2000) y realizadas mediante expectativas racializantes definidas por los intereses dominantes y ejecutadas, como indicó Gramsci (1971), por los líderes morales más desapercibidos, los profesores. Por ello, los valores pedagógicos determinados por una praxis de justicia social descolonizadora operan para apoyar una escolarización culturalmente democrática, desafiando esta matriz colonial de poder, que abarca el control económico, el control de la autoridad, el control de la esfera pública y el control ideológico por parte de la elite dominante (Mignolo, 2011).

## 2. LA DEMOCRACIA CULTURAL Y LA ESCOLARIZACIÓN

*La educación tiene que vincularse a formas del yo y al empoderamiento social si la escuela debe llegar a ser...una fuerza en la lucha en curso para la democracia [cultural] como un modo de vida.*

Henry Giroux (2005)

‘Democracia’ deriva de los términos griegos *demos* y *kratos* y significa gobierno del pueblo o de la mayoría; además, al existir muchas personas pobres en la Grecia de la época, se interpretó como gobierno de los pobres. Por ello, aunque la democracia raramente se ha equiparado con un conflicto social declarado, nunca se ha plasmado históricamente sin desacuerdo y lucha, y esa lucha siempre se ha





# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
observaciones  
narraciones



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

Reconocer la propia democracia como un lugar de lucha es, por tanto, un principio importante de una teoría crítica de la democracia cultural, donde los conflictos se centran directamente en el problema de la cultura y el poder, y de quién controla las verdades culturales. Por desgracia, la democracia en las sociedades occidentales se ha reducido a menudo, de manera simplista, a un principio no cualificado de gobierno de la mayoría, dictado fundamentalmente mediante un proceso electoral, mientras al tiempo las voces de los grupos minoritarios son silenciadas sistemáticamente en la sociedad. Paul Carr (2010), en *¿Cuenta tu voto?: Pedagogía crítica y democracia*, expresa su preocupación sobre el modo en que el proceso electoral se usa demasiado a menudo para silenciar las voces de las poblaciones marginadas y para justificar la existencia de desigualdades, como si las comunidades minorizadas en esas sociedades tuvieran el mismo poder y privilegio (o similar) para influir en las políticas y prácticas que afectan a la educación de sus hijos. Al contrario, Carr afirma que:

Sería una afrenta para toda la gente, incluyendo los pueblos aborígenes/indígenas, los grupos marginados, y los tradicionalmente excluidos de los círculos de toma de decisiones, que el acto de votar pudiera sofocar el debate de qué es la democracia simplemente porque las elecciones han otorgado a las personas una supuesta 'libre elección'. La democracia debe trabajarse y reelaborarse constantemente, con una menor dependencia con respecto a los procesos formales y al ciclo de elecciones, y debe considerar cómo se puede erigir una sociedad más humana, decente y significativa, fuera del alcance de las garras de las élites de poder y de las maniobras constitucionales que trivializan las aspiraciones de todas las personas. (Carr, 2010, p. 5)

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bb  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

Cuando prevalece el poder del 'gobierno de la mayoría' en el aula o en la sociedad, los intereses, visiones y convicciones de las minorías suelen ser ignoradas en el proceso de toma de decisiones y ciertos grupos son marginados permanentemente. Por desgracia, tal comprensión de la democracia probablemente se vuelve inestable y pierde legitimidad ante los ciudadanos. Esto es así porque la democracia no puede operar allí donde no hay espacio para desarrollar de modo orgánico una voluntad o interés común, y este a su vez no puede desarrollarse donde no existe un fundamento de igualdad social y económica. No hay duda de que la democracia requiere valores y experiencias compartidas para que los miembros culturalmente diversos de las sociedades encuentren un sentido de identificación con, y confianza en, un sistema político compartido, considerado como abierto y justo. Sobre este aspecto, Arblaster (1987) afirmó que

Es también necesario que ninguna minoría significativa se sienta excluida permanentemente del poder y la influencia; que los grupos e individuos sientan que son más o menos iguales en su capacidad de influir en el resultado de la elaboración de políticas comunales; y que esos resultados encarnen lo que las personas reconocen como los intereses generales de la sociedad en vez de la mera combinación o equilibrio de los intereses de diferentes grupos particulares y organizados, o del interés específico. (p. 78).

Esto ayuda a explicar por qué existen formas de desigualdad en el proceso de la escolarización hegemónica, que niegan los principios de igualdad centrales para su expresión. También apoya claramente la noción de que la contradicción entre una teoría adoptada de la democracia y una experiencia vivida de desigualdad (y la resultante desigualdad obvia del poder) es responsable en gran medida de las tensiones sociales crecientes entre grupos culturales subordinados y escuelas públicas, cuyos objetivos pedagógicos perpetúan la dominación cultural y el control

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-b  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

tecnocrático. Y, como consecuencia adicional, es precisamente este desequilibrio social el que funciona para vetar el desarrollo concreto de un interés genuino común y de un espíritu de solidaridad entre poblaciones culturales diversas en la sociedad. En sus escritos sobre la escolarización democrática, John Dewey (1916) abordó esta desigualdad, sosteniendo que

Cuanta más actividad se restrinja a unas pocas líneas definidas, como sucede cuando existen líneas rígidas de clase [y culturales] que vetan la adecuada interacción de las experiencias, más acciones tienden a convertirse en rutinarias por parte de la clase desfavorecida, y en caprichosas, carentes de objetivo y candentes por parte de la clase que tiene la posición favorecida materialmente. (Dewey, 1916, p. 85)

Dewey también sostuvo, al igual que Freire, que la escolarización debería funcionar como el vehículo primordial para que los estudiantes desarrollen un fundamento ético para su participación en el proceso de la democracia, y una comprensión crítica de esta como un ideal moral a partir del cual establecer un sentido de la comunidad y de la lucha por la libertad y el bien común. Pero, para que las escuelas cumplan este desafío, Freire (1995) sugirió que los educadores deben crear entornos donde se reconozca el interés mutuo como el factor básico en el control social y donde exista un compromiso de entablar una forma continua de reinención. Dewey consideró que este es un paso clave para deconstruir el temor de implicarse con quienes son vistos como los 'otros', posibilitando que exista conflicto entre los estudiantes para permitirles aprender entre sí y, de este modo, acrecentar su comprensión del mundo. En este contexto, Dewey (1916) definió la democracia como un modo de vivir en asociación mediante el cual aumentan las oportunidades conjuntas de una comunicación mutua. Para derribar las barreras



# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-b  
r  
e  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

se vincula con las diferentes maneras en que los estudiantes participan activamente en el diálogo e intentan hacerse oír y entender, así como el modo en que se definen a sí mismos como seres sociales. Para Giroux (1988a), el concepto de voz

representa el único ejemplo de autoexpresión con el cual los estudiantes afirman sus propias identidades de clase, cultura, raza y género. La voz del estudiante es ineludiblemente moldeada por su historia personal y por su interacción particular con el entorno cultural. La categoría de la voz, por tanto, alude a los medios a nuestro alcance (los discursos disponibles para su uso) para hacernos entender y escuchar, y para definirnos como participantes activos en el mundo. (p. 199)

Esta comprensión crítica de la voz del estudiantado es clave para la lucha por la democracia cultural y la igualdad en el aula, sobre todo en lo que concierne al desarrollo de la voz en estudiantes de comunidades subalternas. El vínculo entre cultura y poder conduce aquí a la legitimación de los discursos de estudiantes concretos como verdades aceptables o como falacias rechazadas y, como tal, determina quién habla y quién es silenciado en el aula. Cuando los estudiantes subalternos son silenciados sistemáticamente en el proceso de su escolarización, a menudo quedan atrapados en clases con profesores que no solo evitan que encuentren su voz, sino que también frustran su comprensión contextual y orgánica de cómo lo que aprenden puede utilizarse para transformar sus vidas. Es así como se les condiciona a un estado de dependencia con respecto a un sistema racializado en el que no pueden influir, al no disponer de las habilidades críticas y del empoderamiento social e individual necesarios para hacer oír sus necesidades, intereses y preocupaciones. En consecuencia, esto conduce al aislamiento social, negando la posibilidad de que se despliegue un proceso genuino de democracia.

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bi  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

Para que evolucione cualquier forma de democracia cultural en las vidas de los estudiantes subalternos, la cultura del aula debe ofrecer condiciones para articular sus voces y para que prevalezca una ciudadanía activa. Los profesores deben cultivar entornos escolares democráticos que eviten el silenciamiento de los estudiantes, aprovechando y afirmando, en lugar de ello, los aspectos de las historias y experiencias de los estudiantes subalternos que están profundamente enraizadas en sus propias comunidades culturales. Según Giroux (1988a), esto

asume la responsabilidad pedagógica para intentar entender las relaciones y fuerzas que influyen en los estudiantes fuera del contexto inmediato del aula [...] y para desarrollar currículos y prácticas pedagógicas erigidas en torno a esas tradiciones, historias y formas de conocimiento de las comunidades que a menudo son ignoradas en la cultura escolar dominante. (pp. 199-201)

Esto nos recuerda la importancia de crear condiciones en las que todos los estudiantes tengan la oportunidad de comprometerse entre sí en un diálogo por encima de sus diferencias, compartir sus historias y su lucha conjunta de maneras que robustezcan, en vez de debilitar, las posibilidades de su participación en la vida culturalmente democrática.

Con todo esto en mente, la participación de los estudiantes, la solidaridad, el interés común y el desarrollo de la voz son aspectos centrales para fomentar la democracia cultural en clase (hooks, 1989, 1994). No llega con centrarse solo en factores culturales y/o cognitivos concretos o en problemas sobre el contenido curricular. Esto no significa que tales aspectos no sean vitales para una pedagogía culturalmente democrática, sino más bien enfatizar que, por sí mismos, no aseguran necesariamente un entorno democrático. Para que los estudiantes subalternos lleguen a ser competentes en el proceso democrático, deben encontrar las condiciones en las que puedan experimentarlo, vivirlo activamente, a medida que

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
observaciones  
no-cuadriculadas



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

se convierte en parte de su historia personal. Pero esto solo puede lograrse en un entorno educativo culturalmente democrático, donde los estudiantes puedan participar activa y libremente y donde reciban respaldo y apoyo para desarrollar sus voces y avanzar hacia su empoderamiento y emancipación colectivas. El proceso de despertar la voz subalterna requiere una pedagogía culturalmente democrática anclada en principios críticos, que apoye a los estudiantes para que expresen las verdades que conforman sus vidas cotidianas, los prepare críticamente para participar en su mundo de modo abierto y respalde las condiciones para el desarrollo de la conciencia liberatoria.

Una perspectiva crítica de la educación favorece profundamente abordar las necesidades de los estudiantes subalternos, porque las cuestiones integrales de la política cultural, la economía, la historia, la ideología, la hegemonía, la dialéctica, la contrahegemonía, el diálogo y la concientización son principios centrales de esa perspectiva (Darder, 2002, 2012; Darder *et al.*, 2009). Acompañados por una comprensión de la democracia cultural, los principios educativos críticos ofrecen, en su reinención, un cimiento para una práctica liberatoria de la educación culturalmente democrática, enfoque que puede realmente preparar a personas negras, latinos, asiáticos, indígenas, musulmanes y otros estudiantes subalternos en Estados Unidos y en otras partes del mundo para convertirse en agentes transformadores de su mundo, tanto en su propio nombre como individuos como de manera colectiva para sus comunidades.

Una pedagogía culturalmente democrática sostiene la factibilidad de un discurso de esperanza a la luz de las tensiones, conflictos y contradicciones a las que se enfrentan los estudiantes de comunidades culturalmente subordinadas durante el proceso de su formación intelectual. Una práctica docente basada en un marco culturalmente democrático de educación crítica prepara al profesorado para





# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
obser  
vaciones



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

relevante o la enseñanza lingüística en sus variedades nativas. Más bien, se les implica activamente en el examen crítico del contenido curricular, los textos, y las experiencias de clase para determinar los valores emancipadores, así como los opresivos y contradictorios que participan en sus pensamientos, actitudes y comportamientos. Mediante este proceso pedagógico crítico, los estudiantes subalternos desarrollan su habilidad para entender sus vidas como seres políticos y culturales, y para entenderse a sí mismos como sujetos de la historia y ciudadanos culturales del mundo.

Para que los estudiantes subalternos tengan éxito académico, sus profesores deben llevar al aula un compromiso emancipador de trabajar para transformar las estructuras y relaciones opresivas tradicionales de las escuelas públicas convencionales. Tal compromiso de mente, cuerpo, corazón y espíritu exige también la voluntad de luchar junto con los estudiantes y progenitores de las comunidades culturalmente subordinadas para crear las condiciones de descolonización en la clase, de modo que los estudiantes no solo se sientan bien acogidos y como en su casa, sino que también encuentren realmente el espacio y el apoyo para convertirse en *seres para sí mismos*, tal como propuso Freire (1970). Para que los profesores puedan establecer entornos escolares que satisfagan las necesidades pedagógicas y sociales de los estudiantes subalternos, se precisará una pedagogía culturalmente democrática que abarque los siguientes principios:

1. Se erige sobre una teoría crítica de la democracia cultural.
2. Apoya una visión dialéctica, contextual, del mundo, en especial en tanto que se vincula con la noción de subordinación cultural en las vidas de las comunidades subalternas.
3. Reconoce y se enfrenta a formas concretas de invasión cultural y cómo estas afectan a las vidas de los estudiantes subalternos y de sus familias.



# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-b  
r  
e  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

seno del proceso de su escolarización y en el transcurso de sus vidas cotidianas. Esto sugiere que las prácticas y currículos escolares no pueden instrumentalizarse ni enlatare, sino que deben alinearse críticamente con principios culturalmente democráticos, tal como se ha discutido antes. Esta visión es consistente con Freire (1970) y otros teóricos educativos críticos, quienes expresan firmemente que no puede existir ninguna pedagogía liberadora en forma de receta para la práctica docente. Más bien, los principios pedagógicos críticos están solamente destinados a ofrecer una guía que apoye al profesorado a pensar cuidadosamente en, y enfrentarse a, las fuerzas institucionales dominantes que determinan las realidades de sus aulas. Bebiendo de esta tradición, los enfoques culturalmente democráticos no pueden ser un manual de instrucciones, sino comprensiones bien fundadas que ayuden al profesorado a interpretar las condiciones de su tarea y a identificar las situaciones límite (Freire, 1970) mediante las cuales se puedan desarrollar intervenciones emancipadoras. Una de las principales razones para esto consiste en que las prácticas educativas liberadoras deben surgir a partir de las relaciones contextuales definidas por las condiciones existentes en cualquier momento dado. Tal práctica “es, por definición, contextual y condicional...[y] solo puede discutirse de manera concreta desde ‘una práctica’ particular, en un tiempo y lugar específicos y con respecto a un tema concreto” (Simon, 1988, p. 1).

Los esfuerzos para instrumentalizar u operacionalizar una pedagogía culturalmente democrática fuera del contexto en que debe funcionar no podrán vincularse con los principios históricos, culturales y dialógicos que son esenciales para los entornos de aprendizaje crítico. Además, este enfoque ignora también que, antes de que se desarrolle la práctica docente, operan asunciones culturales e ideológicas que determinan cómo los educadores definen el propósito de la educación, la función que cumplen y el papel de sus estudiantes. La creencia



# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bb  
rre  
e x p e r i e n c i a s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

los valores emancipadores que apoyan la diferencia cultural, la lucha social y los derechos humanos están muy a menudo ausentes de los materiales curriculares convencionales cuyo uso se le impone al profesorado en la mayoría de las escuelas públicas. Esto se ha acentuado todavía más a medida que las políticas evaluadoras neoliberales de rendición de cuentas y ‘la enseñanza para los exámenes’ se han generalizado en las comunidades pobres, trabajadoras y raciales. De modo similar, en el contexto de la pandemia, las prácticas docentes *online* instrumentalizadas han alienado y convertido en más desigual que nunca la condición educativa de los estudiantes de comunidades culturales subordinadas.

A pesar de la retórica educativa liberal o conservadora sobre la justicia social o sobre el reconocimiento de la diversidad, un enfoque culturalmente democrático es un discurso todavía ausente en la formación y la práctica de la mayoría del profesorado. Por ello, el conocimiento y la sabiduría ligadas a las experiencias subalternas raramente llegan al aula. Al contrario, las experiencias subalternas permanecen en gran parte ocultas en el silencio reforzado de la escolarización hegemónica. Dado, además, el impacto colonizador de la invasión cultural sobre la educación, cualquier intento de crear una base crítica para una educación culturalmente democrática debe desafiar la cultura dominante y los valores de clase, creencias y prácticas de escolarización que perpetúan la dominación cultural y lingüística, basadas, por ejemplo, en el color de la piel o en la lengua nativa del estudiante. Aunque estas representan apenas dos formas de exclusión social, entender cómo la cultura dominante perpetúa un proceso de racialización y dominación lingüística, junto con su impacto debilitador sobre la formación intelectual de los estudiantes procedentes de las comunidades subalternas, es un lugar importante para empezar, para que los educadores establezcan una praxis de

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
observaciones  
narraciones



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

democracia cultural que apoye la resistencia de los estudiantes y desarrolle su carácter crítico y su conciencia social.

### 3.1. El proceso de racialización

El proceso de racialización constituye una de las formas más virulentas de opresión humana existente en las sociedades (Darder y Torres, 2004) y, con todo, parece una de las más difíciles de entender por parte de los individuos de la cultura dominante. A menudo surgen dificultades en las percepciones y asunciones defectuosas persistentes en la visión profundamente hegemónica de la cultura dominante de las instituciones. Además de los valores etnocéntricos, gran parte de la dificultad se vincula con ideas generalizadas y opresivas sobre la raza y con los significados fenotípicos vinculados con el color de la piel o con otras expresiones externas de la diferencia cultural (Miles, 1993). Esto se une a una visión del mundo modernista colonizadora que distorsiona sistemáticamente la capacidad de que los inscritos en la cultura dominante se desplacen desde una percepción individual de inclinaciones y prejuicios a entender el racismo y el proceso de racialización como un fenómeno estructural asociado con el poder y el control institucionales. Esto sucede especialmente cuando los problemas de las desigualdades culturales se vinculan de modo indeleble con la opresión de clase. Con todo, la habilidad de comprender el racismo como un fenómeno institucional es esencial para luchar contra los procesos racializadores de la invasión cultural asociados con la opresión material, política y social de las poblaciones subalternas (McCarthy *et al.*, 2005).

El etnocentrismo se define aquí como la creencia de que la raza, la nación o la cultura propias son superiores al resto (Knowles y Prewitt, 1969; Parker *et al.*, 1999). La supremacía blanca es una consecuencia común de esa creencia, plasmada en el establecimiento de normas de conducta con arreglo a las que se

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bi  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

juzga y compara todo. De nuevo, esto recuerda la división abisal discutida antes. Estas normas, erigidas sobre asunciones implícitas de la cultura dominante, conservan el poder en las sociedades culturalmente diversas, invisibilizando el conocimiento y las historias de las poblaciones subalternas (Parker *et al.*, 1999; Phillips, 1979). El etnocentrismo es predominante en las visiones ciegas al color que persisten en las escuelas actualmente. Las bases de la superioridad blanca sostenidas por la élite, por ejemplo, silencian las voces de los estudiantes subalternos, ignorando o eliminando sus historias vividas de opresión racial. Por tanto, las asunciones racializadas irreflexivas sobre el otro apoyan un currículum oculto de asimilación practicado por la mayor parte de docentes, que a menudo no perciben el racismo inherente en sus tendencias a juzgar y comparar el éxito de los estudiantes subalternos con respecto al de los alumnos pertenecientes a la clase y la cultura dominantes.

Es más, muchos profesores son realmente inconscientes de las expectativas y las prácticas cotidianas coercitivas que indican a los estudiantes racializados que, para 'tener éxito', deben aceptar los valores culturales dominantes como propios. De modo similar, los profesores bienintencionados a menudo expresan que creen que 'todas las personas son iguales', sin reconocer las principales diferencias culturales, las diferentes historias de supervivencia ni el sistema de privilegio cultural o racial promulgado en las escuelas. La consecuencia más dañina consiste en que los profesores no pueden percibir durante el proceso que los estudiantes subalternos ya atesoran valores culturales, sabiduría ancestral y conocimiento comunitario, aspectos esenciales no solo para su aprendizaje sino también para su propia supervivencia, dadas sus historias de lucha frente a las condiciones persistentes de desigualdad material y exclusión social. Por ejemplo, los profesores que defienden el currículum de la cultura dominante suelen tender también a

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
reflexiones  
obser  
vaciones  
no



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

representar o interpretar las vidas de las comunidades subalternas de manera falsa. Por ello, es muy probable que pierdan la esencia, los matices y las complejidades internas, la angustia y el estrés inherentes a la supervivencia en un mundo colonizado, anulando así las necesidades pedagógicas reales de los estudiantes subalternos. Como tales, los profesores pueden, deliberada o inconscientemente, rechazar las definiciones y significados culturales expresados por los estudiantes subalternos y, como consecuencia, quebrantar su autodeterminación y confianza en su propia lectura del mundo.

La incapacidad de la cultura dominante de aceptar como legítimas las percepciones, valores y prácticas de las comunidades subalternas es reforzada también por las contradicciones reprimidas de la sociedad dominante. Esta dinámica está bien atestiguada históricamente, revelando que, a pesar de los principios adoptados de 'justicia, libertad e igualdad para todo' en Estados Unidos, todas las poblaciones subalternas han padecido sin excepción formas flagrantes de racialización (McCarthy *et al.*, 2005; Parker *et al.*, 1999; Torres, 2009). La población negra comparte una historia de esclavitud; los puertorriqueños, mexicanos y filipinos comparten una historia de colonización; los indígenas americanos comparten una historia de casi extinción; los chinos comparten una historia de explotación como mano de obra barata, mientras que los japoneses comparten una historia de campos de detención. Y, a pesar del papel fundamental que esos sucesos han tenido en el desarrollo histórico y social de esas comunidades culturales, todas ellas han sido en su mayor parte marginadas u ocultadas deliberadamente en los currículos y libros de texto tradicionales sobre estudios sociales.

Debe establecerse también la diferencia entre *racismo individual* y *racismo institucional* con respecto al poder colectivo empleado para perpetuar la opresión



# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-b  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

social, política y económica en las poblaciones subalternas. Al describir el racismo en la comunidad negra, Kwame Ture<sup>3</sup> y Charles Hamilton (1992) apuntaban que:

El racismo es a la vez abierto y encubierto. Toma dos formas estrechamente vinculadas: actos de blancos específicos contra negros y actos de la comunidad blanca global contra la comunidad negra. Llamamos a ambos racismo individual y racismo institucional respectivamente. El primero consiste en actos visibles por parte de individuos, que provocan muerte, lesiones o destrucción violenta de la propiedad. Este tipo puede ser grabado por cámaras de televisión y puede observarse con frecuencia en el acto. El segundo tipo es menos manifiesto [...] menos identificable en términos de individuos *concretos* cometiendo los actos. Pero no es menos destructor de la vida humana. El segundo tipo se origina en la actividad de fuerzas establecidas y respetadas socialmente y por ello recibe mucha menos condena pública que el primero. (Ture y Hamilton, 1992, p. 4)

Ambas formas de racialización se enraízan en los prejuicios y estereotipos históricos perpetuados por la élite dirigente. Pero el racismo institucional es una forma de discriminación racial entrelazada en el entramado de las relaciones de poder, disposiciones sociales y prácticas mediante las que las acciones colectivas resultan en el uso de un criterio racial para determinar quiénes son dignos de recompensa en la sociedad (Knowles y Prewitt, 1969). Esto solo puede ocurrir si tal criterio está respaldado por el poder institucional y la autoridad para oprimir de la cultura dominante. De este modo, la dinámica del racismo institucional se asemeja al sexismo, la homofobia o la discriminación contra las personas discapacitadas, pues es el poder institucional quien sostiene el control social y la regulación de las poblaciones de mujeres, *queer* y discapacitados, sobre todo en el contexto de las relaciones capitalistas de desigualdad.

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-b  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

Las formas institucionales de racialización constituyen algunas de las manifestaciones más generalizadas de la atribución de estereotipos implícitos y explícitos a las comunidades subalternas. Los estereotipos referidos a los grupos culturales subordinados reflejan prejuicios profundamente enraizados en la cultura dominante que justifican la perdurabilidad de las desigualdades políticas, sociales y económicas. A menudo, la persistencia y el desarrollo de estereotipos y caricaturas estereotípicas actúan históricamente como un barómetro cultural del proceso racial, revelando de manera desgarradora su servicio a la clase dirigente. Los estereotipos y representaciones raciales alimentan profundas ideas erróneas que consideran las culturas subordinadas como inferiores, estúpidas, indignas, sucias y violentas, retratos que suelen representar a los estudiantes subalternos y a sus comunidades mediante imágenes animales o deshumanizadoras, las cuales influyen en el trato que los estudiantes reciben en la escuela y en la sociedad en general.

Lamentablemente, el proceso de racialización se ha reflejado también en las ciencias sociales tradicionales y en la teoría educativa<sup>4</sup>, así como en las actitudes y conductas sociales imperantes en los medios de comunicación. Incluso más preocupante es la manera artera en que el proceso de racialización puede repercutir en cómo se ven a sí mismos los oprimidos, pues se les condiciona sistemáticamente a identificarse con la asumida superioridad de la cultura dominante mediante una visión internalizada de su propia deficiencia. Freire (1970) asoció esto con la invasión cultural, porque

para que la invasión cultural tenga éxito, es esencial que los invadidos lleguen a convencerse de su inferioridad intrínseca [...] Cuanto más se acentúa la invasión cultural y los invadidos son alienados del espíritu de su propia cultura y de sí mismos, en mayor medida estos quieren ser como los invasores:

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bb  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

caminar como ellos, vestirse como ellos, hablar como ellos. (Freire, 1970, p. 161)

Con todo, también es importante aquí que los educadores comprometidos con la democracia cultural reconozcan que, a pesar del vasto poder de la cultura dominante del estado capitalista, raramente puede la hegemonía cultural obtener un control completo o absoluto sobre los grupos culturales subordinados. Sobre esto, Gramsci (1971) sostuvo que los seres humanos ven el mundo desde una perspectiva que contiene tanto formas hegemónicas de pensamiento como una visión crítica. Por ello, la conciencia contradictoria representa una forma de sentido común que se enraíza en el folclore cultural, pero, al tiempo, es enriquecida por ideas científicas y opiniones filosóficas que participan de la vida cotidiana ordinaria. Como tal, la conciencia de las culturas subordinadas no puede equipararse con la simple pasividad o con características unidimensionales. Al contrario, la conciencia subalterna ha de reconocerse como una disposición compleja de ideas y prácticas que, en mayor o menor medida, está activa en el mundo. Por tanto, existe también, sin duda, una conciencia de la resistencia permanente que opera en las vidas de las comunidades subalternas, y que participa, consciente o inconscientemente, en una lucha en curso con las fuerzas sociales externas de dominación y con las fuerzas internas que persiguen la liberación. Teniendo esto en cuenta, la capacidad de los profesores para problematizar el racismo de manera crítica en su praxis culturalmente democrática sirve para apoyar que los estudiantes subalternos desarrollen su capacidad de resistencia emancipadora.

## 3.2. La resistencia

El problema de la resistencia es clave para avanzar hacia la justicia social en un contexto culturalmente democrático, pues las poblaciones subalternas expresan

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bb  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

a menudo formas de resistencia, debiendo sortear las fuerzas hegemónicas que actúan en sus escuelas y comunidades. Si se promulgan fuerzas hegemónicas en el aula, en los medios de comunicación o en otras instituciones públicas, la propia hegemonía debe ser peleada constantemente para mantenerse. Esto es así porque la base sobre la que funciona la hegemonía debe cambiar continuamente su posición para acomodarse a las circunstancias históricas cambiantes, las exigencias complejas y las acciones críticas de los seres humanos (Aronowitz y Giroux, 1985). Esto es más evidente cuando los valores o ideologías opositoras de las culturas subordinadas resisten o desafían a la cultura dominante en un esfuerzo por romper las condiciones opresivas que atan sus vidas. En esos momentos, la cultura dominante a menudo puede manipular o absorber ideas opositoras para asegurar más fácilmente su hegemonía. Por ejemplo, en la edad dorada del multiculturalismo, las celebraciones del *Cinco de Mayo* y del nacimiento de Martin Luther King en Estados Unidos constituyeron excelentes ejemplos de esfuerzos opositores (destinados a resistir y a rechazar la invasión cultural) que fueron apropiados de maneras que suprimían cualquier atisbo de propósito revolucionario.

No obstante, a pesar del control hegemónico, los miembros de las culturas subordinadas siguen resistiendo, en un esfuerzo por luchar por el poder y el control sobre su propio futuro. La resistencia puede entenderse

como un espacio personal en el que la lógica y la fuerza de la dominación es cuestionada por el poder de la acción subjetiva para subvertir el proceso de socialización. Contemplada desde esta óptica, la resistencia funciona como un tipo de negación o afirmación ante los discursos y las prácticas dominantes. (Giroux, 1988b, p. 162)

Sin embargo, los educadores deben reconocer también que la resistencia puede estar desprovista de proyecto político, reflejando respuestas informales,

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bi  
rre  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

desorganizadas y apolíticas. Como sugiere esto, la resistencia en el aula puede plasmarse de modos que trabajan a favor o en contra del interés de los estudiantes subalternos. En el primer caso, estos pueden participar en conductas opositoras que resisten ante los modelos culturales dominantes de conocimiento y poder que entran en contradicción directa con sus experiencias de vida. En el segundo, los estudiantes subalternos pueden resistir inicialmente los esfuerzos de los profesores, incluso cuando estos pretenden crear las condiciones escolares para la democracia cultural. En este caso, los estudiantes subalternos pueden resistirse ante las expectativas pedagógicas de que se comprometan críticamente en una redefinición emancipadora del yo. Aquí, el estudiante subalterno puede mantener de manera inadvertida la visión del mundo de la cultura dominante, aceptando los estereotipos o deshumanizando las nociones del yo. Es, pues, importante señalar que, dada la naturaleza contradictoria del control hegemónico, los estudiantes subalternos mostrarán estas y otras muchas formas de resistencia en cualquier momento dado. Sea como fuere, los profesores comprometidos con una sociedad culturalmente democrática reconocen la resistencia como una expresión humana significativa, a partir de la cual se pueden desplegar posibilidades emancipadoras.

Teniendo esto en cuenta, en lugar de sentirse desalentado por la resistencia de los estudiantes subalternos, Allman (2007) ha referido cuán profundamente llegan a arraigar diferentes aspectos de la ideología o la cultura dominante en el pensamiento de tales estudiantes:

Esto significa que al principio pueden rechazar la invitación, pero también que, incluso cuando la aceptan, varios miembros del grupo en diferentes momentos encontrarán extremadamente difícil y a la vez amenazador librarse de ese sedimento. Marx lo llamó el 'desecho' que impide su humanización. (pp. 65-66)

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-b  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

Sin embargo, en un proceso culturalmente democrático los estudiantes subalternos pueden encontrar un espacio en el cual usen la resistencia para hacer avances significativos que apoyen su empoderamiento. En esos momentos, resistir significa luchar contra la censura de la pasión y el deseo del estudiante. La resistencia puede entonces entenderse también como “un rechazo de la reformulación como objetos sumisos, donde la espontaneidad es reemplazada por la eficiencia, en conformidad con las necesidades del mercado corporativo” (McLaren, 1998, p. 188). Por tanto, muchas formas de resistencia desarrolladas por poblaciones subalternas también se han llevado a cabo históricamente sobre el terreno cultural del lenguaje. A menudo, por ejemplo, el rechazo del estudiante a alfabetizarse es un acto de resistencia y no de ignorancia, pues los estudiantes subalternos pueden negarse, consciente o inconscientemente, a aprender los códigos culturales y las competencias de la cultura dominante. Acertadamente, Freire y Macedo (1987) apuntan el hecho de que el lenguaje, como sitio de lucha, ilumina el modo en que las culturas subordinadas han resistido la invasión cultural y, haciendo tal, permite vislumbrar la supervivencia de las poblaciones subalternas.

### 3.3. La racialización lingüística

La racialización lingüística puede retrotraerse a las prácticas políticas de los antiguos griegos, quienes clasificaban la capacidad de una población para la civilización de acuerdo con la lengua hablada (Fredrickson, 2002). ‘Bárbaros’ era la clasificación usada en aquel tiempo, un término racializado que apuntaba a la discriminación mediante el lenguaje, en vez de con rasgos fenotípicos. Por tanto, la dominación lingüística, tal como se promulga mediante la racialización lingüística, es uno de los problemas más complejos y poliédricos a los que el profesorado debe enfrentarse en el transcurso de la práctica culturalmente democrática. La

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-b  
n  
e x p e r i e n c i a s  
r e f l e x i o n e s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

racialización lingüística es sostenida mediante un proceso doble. En primer lugar, las variedades de los estudiantes subalternos son silenciadas y eliminadas mediante valores y creencias que las convierten en inferiores a la variedad estándar oficial. En segundo lugar, el proceso tradicional de alfabetización en la escuela perpetúa la subordinación a través de un enfoque instrumental que disuade la alfabetización en la lengua nativa y, por tanto, también disuade el desarrollo de la alfabetización crítica en los estudiantes subalternos (Cadiero-Kaplan, 2003; Diaz-Soto y Haroon, 2010; Nieto, 2009). Así, muchos son obligados a lidiar con la negación institucional de su cultura y su lengua (o variedad).

En muchas escuelas no solo se desincentiva a los estudiantes subalternos sino que se les priva de manera activa de emplear su lengua nativa. Los educadores justifican estas prácticas apelando al temor de que la lengua nativa del estudiante interfiera con su desarrollo intelectual, académico y emocional (Diaz-Soto y Haroon, 2010; Grande, 2004; Ramirez y Castaneda, 1974). A veces, incluso allí donde existen programas bilingües, la racialización lingüística se refleja en políticas escolares que requieren la rápida integración de los estudiantes (Cadiero-Kaplan, 2003; Darder y Uriarte, 2011). De este modo, los estudiantes subalternos están sujetos a prácticas lingüísticas colonizadoras asociadas con la invasión cultural. En el proceso, a los niños subalternos se les introduce despiadadamente en una cultura del olvido, espacios pedagógicos de educación bancaria (Freire, 1970) donde se espera que los estudiantes rechacen sus lenguas nativas y adopten acríticamente la lengua hegemónica y el sistema cultural que se les impone. Las escuelas como áreas de olvido cultural rechazan con virulencia las memorias usurpadoras de la pertenencia, confort, seguridad y bienestar asociadas con la vida comunitaria de los estudiantes subalternos. La política del olvido cultural sirve también para socavar los lazos comunitarios y va despojando gradualmente a los estudiantes de los

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
de  
formación  
y  
aprendizaje



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

vínculos culturales íntimos y de las historias vividas (Darder, 2012) que pueden ayudarlos a convertirse en sujetos alfabetizados críticamente y empoderados de sus propias historias (Freire y Macedo, 1987).

Las fuerzas hegemónicas de la opresión de clase y de la invasión cultural convergen de modo notable en la dinámica de la racialización lingüística. El conjunto de valores y relaciones de poder en que se basa la perspectiva neoconservadora actual sobre el bilingüismo es muy similar a los de otros colonizadores europeos occidentales<sup>5</sup> del pasado, quienes insistieron en que a los niños colonizados se les enseñara en la lengua europea y que, mediante este proceso, intentaron despojar la integridad cultural y la independencia de las poblaciones nativas a las que colonizaban (Darder y Torres, 2004). Es por ello crucial que los educadores reconozcan el papel del lenguaje como uno de los transmisores más poderosos de la cultura y, como tal, su rol central en la formación intelectual y la supervivencia de las poblaciones subalternas. Se usa aquí 'supervivencia' porque la lengua nativa del estudiante contiene la codificación de las experiencias vividas que otorgan las posibilidades culturales a partir de las cuales los alumnos pueden expresar sus propias realidades y cuestionar el orden social más amplio. Del mismo modo, la lengua nativa mantiene una enorme importancia con respecto al aprendizaje de los niños y a sus sentidos de intimidad, confianza y pertenencia, vitales todos ellos para formar académicamente a los estudiantes subalternos (Delpit y Dowdy, 2002).

Además, Gramsci (1971), interesado por el impacto político del lenguaje, sostuvo que:

Cada vez que, de un modo u otro, sale a la palestra el problema del lenguaje, esto significa que otros problemas están a punto de aparecer: la formación y el aumento de la clase dominante y la necesidad de establecer relaciones más íntimas y seguras entre los grupos dominantes y las masas populares



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
obscurecidas  
no nacidas



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

nacionales, esto es, la reorganización de la hegemonía cultural. (citado en Freire y Macedo, 1987, p. 150)

Como tal, la negación de la lengua nativa y de sus beneficios potenciales para el desarrollo de la participación y la voz estudiantil es una forma de violencia psicológica y funciona para perpetuar el control social sobre los grupos lingüísticos subordinados. Ningún ejemplo es más desgarrador que la historia de los niños indígenas americanos, obligados a abandonar sus familias y su comunidad cultural en la reserva para asistir a escuelas gubernamentales. Esta imposición contundente de la lengua y la cultura del colonizador sobre los niños indígenas dejó un trágico legado de sufrimiento y alienación, consecuencias todavía sufridas actualmente en muchas comunidades tribales (Trafzer *et al.*, 2006).

Más específicamente, la dominación lingüística silencia las voces de los estudiantes y restringe seriamente su participación activa en la vida escolar. Gozando de escasas oportunidades de entablar un diálogo, de aprovechar su conocimiento traído de casa o de reflexionar sobre sus experiencias vividas, muchos estudiantes subalternos son condenados a languidecer en la periferia de la vida escolar. En última instancia, la hegemonía lingüística en la escuela obstaculiza las capacidades críticas de los estudiantes subalternos y veta el desarrollo de la acción social necesaria para luchar de manera efectiva hacia su empoderamiento y liberación.

Siendo el lenguaje uno de los recursos humanos más significativos, no podemos abordar los problemas de la justicia social en la educación sin captar críticamente la trascendencia pedagógica del lenguaje. Este sirve de múltiples modos para afirmar, contradecir, negociar, desafiar, transformar y empoderar las creencias y prácticas culturales. Constituye uno de los soportes más poderosos para transmitir historias personales y la sabiduría cultural, así como para reinventar

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
o-bi  
r  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

nuestro mundo (Bartolomé, 2000; Cole y Scribner, 1974; Cronin, 2008; Darder, 2002; Darder y Uriarte, 2011; Diaz-Soto, 1997; Freire y Macedo, 1987; Smith, 1998; Williams, 1975). De manera más importante aún, el lenguaje es esencial para el proceso de diálogo crítico, la producción de conocimiento y el desarrollo de oportunidades de crear un mundo socialmente justo y culturalmente democrático. Como tal, el lenguaje es un terreno formidable de lucha y fundamental para la transformación de las prácticas educativas que han fracasado históricamente con los estudiantes de las comunidades subalternas.

## 4. CONCLUSIÓN

*Pocas tragedias pueden ser más amplias que la atrofia de la vida, pocas injusticias más profundas que la de negar una oportunidad para competir o incluso para la esperanza, mediante un límite impuesto desde fuera, que se intenta hacer pasar por interno.*

Stephen Jay Gould (1981)

Este trabajo ha examinado el concepto de democracia cultural y un número de cuestiones fundamentales vinculadas a una visión descolonizadora de la justicia social y la educación. Un enfoque culturalmente democrático solo podrá emerger en un contexto pedagógico crítico donde los profesores posean la lucidez política para luchar contra las injusticias. Esto entraña, al menos, un proceso de escolarización asentado en un compromiso inquebrantable con la liberación. Aquí, los esfuerzos en el aula no son solo momentos encapsulados en el tiempo, sino que se reconocen como procesos culturales profundamente conectados y ligados a un proyecto político democrático más amplio. Desde esta posición estratégica, los profesores

# AULA DE ENCUENTRO

no nacude  
i i i i i  
o i c a g e s e v e t t i  
n o i n a c u d e  
o i b i a c r r e t t i  
o i b i a c r r e t t i  
n o i n a c u d e  
e x p e r i e n c i a s



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

pueden practicar una pedagogía culturalmente democrática como agentes sociales empoderados de la historia, firmemente alineados con las luchas comunitarias para el cambio, en tanto que buscan desafiar, redefinir y reinventar las prácticas y las condiciones colonizadoras que interfieren en el desarrollo de la voz democrática, la participación y la solidaridad entre los estudiantes subalternos. De modo solidario con los colegas, padres y madres, estudiantes y comunidades, los profesores pueden descubrir juntos la fortaleza generada a partir de la acción colectiva intencional. Haciendo tal, son apoyados por un proceso político afirmador de lucha comunitaria para trascender las prácticas culturales injustas en las escuelas. Es, en parte, este compromiso para actuar en el interés de la libertad y la justicia social lo que también ofrece un poderoso ejemplo a los estudiantes, en especial a los de las comunidades subalternas, para desarrollar su autodeterminación, su potencial transformador social, su acción política, y el espíritu constante de la esperanza.

Encarnado en este espíritu emancipador de esperanza hay también fe en la capacidad de los seres humanos para transformar las condiciones opresivas y deshumanizadoras que nos separan, dividen y alienan. Cimentada en una visión colectiva de la liberación, la práctica de los principios culturalmente democráticos revela formas creativas de expandir las oportunidades para que los estudiantes subalternos se conviertan en seres humanos auténticos, coherentes e integrales, incluso a pesar de las trabas impuestas por los currículums tradicionales y de las desigualdades sociales persistentes (Darder, 2002). Mediante este proceso, los estudiantes subalternos son alentados a cuestionar los conflictos, las contradicciones, las disyuntivas y los sesgos de las formas de conocimiento, también en sus propias vidas. Los educadores que practican la democracia cultural en sus aulas apoyan y desafían al tiempo a los estudiantes subalternos para luchar conjuntamente, para que puedan ser conscientes de todas las opciones a su





# AULA DE ENCUENTRO

no- i i i i i  
ca- ca- ca- ca- ca-  
de- de- de- de- de-  
no- i i i i i  
ca- ca- ca- ca- ca-  
de- de- de- de- de-



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

---

Darder, A. (1995). Introduction. The politics of biculturalism: Culture and difference in the formation of warriors for Gringostokia and the New Mestizas. In A. Darder (Ed.), *Culture and Difference: Critical Perspectives on the Bicultural Experience in the United States* (pp. 1–20). Westport, CT: Bergin & Garvey.

Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Boulder, CO: Westview Press.

Darder, A. (2012). *Culture and Power in the Classroom. Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students*, 2<sup>a</sup> ed. New York, NY: Paradigm.

Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. D. (2002 / 2009). *The Critical Pedagogy Reader*. New York, NY: Routledge.

Darder, A. & Torres, R. D. (2004). *After Race: Racism after Multiculturalism*. New York, NY: New York University Press.

Darder, A. & Uriarte, M. (2011). The politics of restrictive language policies: A postcolonial analysis of language and schooling. In J. Lavia & S. Mahlomaholo (Eds.), *Culture, Education and Community: Expressions of the Postcolonial Imagination* (pp. 69–102). London: Palgrave.

[https://doi.org/10.1057/9781137013125\\_5](https://doi.org/10.1057/9781137013125_5)

Delpit, L. & Dowdy, J. K. (2002). *The Skin that We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom*. New York, NY: New Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, NY: Free Press.



# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
bibliográficas  
no-cuadriculadas



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

---

Giroux, H. (1988a). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Giroux, H. (1988b). *Teachers as Intellectuals*. New York, NY: Bergin & Garvey.

Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*. New York, NY: W. W. Norton.

Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebooks*. New York, NY: International Publications.

Grande, S. (2004). *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*. New York, NY: Rowman & Littlefield.

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy. *Transmodernity*, 1(1). <https://doi.org/10.5070/T411000004>

hooks, b. (1989). *Talking Back*. Boston, MA: South End Press.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>

International Task Force on Teachers for Education (2020). COVID-19 highlights the digital divide in distance learning. Recuperado de: <https://teachertaskforce.org/news/covid-19-highlights-digital-divide-distance-learning>

Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer*. New York, NY: Peter Lang.





# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
o-biografías  
no-cuadras



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

---

Paraskeva, J. (2016). *Curriculum Epistemicide: Towards an Itinerant Curriculum Theory*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315734781>

Parker, L., Deyhle, D. & Villenas, S. (1999). *Race Is...Race Isn't: Critical Race Theory and Qualitative Studies in Education*. Boulder, CO: Westview Press. <https://doi.org/10.1080/095183998236854>

Phillips, C. (1979). Rethinking the study of black behavior. In *Collective Monographs I. Toward a Black Perspective in Education*. Pasadena, CA: Stage 7.

Ramirez, M. & Castaneda, A. (1974). *Cultural Democracy: Bicognitive Development and Education*. New York, NY: Academic Press.

Santos, B. de Sousa (2007). Beyond abyssal thinking. *Eurozine*. Recuperado de: <http://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>

Simon, R. (1988). For pedagogy of possibility. *Critical Pedagogy Networker*, 1, 1–4.

Smith, E. (1998). What is Black English? What is Ebonics? In T. Perry (Ed.), *The Real Ebonics Debate: Power, Language, and the Education of African-American Children*. Boston, MA: Beacon.

Torres, C. A. (2009). *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*. New York, NY: Teachers College Press.

Ture, K. & Hamilton, C. (1992). *Black Power: The Politics of Liberation*. New York, NY: Vintage.

# AULA DE ENCUENTRO

experiencias  
referenciales  
intercambios  
de conocimientos



Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, volumen extraordinario (1), Reflexiones pp. 39-89

---

Trafzer, C., Keller, J. & Sisquoc, L. (2006). *Boarding School Blues: Revisiting American Indian Education Experiences*. Winnipeg, MB: Bison Books.

Wanderley, S. & Faria, A. (2013). Border thinking as historical decolonial method: Reframing dependence studies to (re)connect management and development. *EnANPAD*.

[http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013\\_EnANPAD\\_EOR2021.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EOR2021.pdf)

Williams, R. (1975). *Ebonics: The True Language of Black Folks*. St. Louis, MO: Institute of Black Studies.

Yaya, S., Yeboah, Y., Charles, C. H., Otu, A. & Labonte, R. (2020). Ethnic and racial disparities in COVID-19 deaths: Counting the trees, hiding the forest. *BML Global Health*, 5. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002913>