

**Oprimidos Siglo XXI**  
**La vigencia de la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire**

---

**Opressão do século XXI: A validade da Pedagogia dos Oprimidos de**  
**Paulo Freire**

Fernando Limeres Novoa\*

[fernandolimeres@yahoo.es](mailto:fernandolimeres@yahoo.es)

*Enviado para su publicación: 07/10/2020*

*Aceptado para su publicación: 29/10/2020*

**Texto y contexto: la configuración de un sujeto de la enunciación propio**

El contexto pandémico actual de “Nuestra América” en tanto totalidad teórica pero asimismo como dolorosa realidad ha intensificado la crisis socio-económica, con un estado insuficiente en casi todos los países que no garantiza los derechos humanos básicos de su población y las élites del neoliberalismo en el poder de la superestructura institucional; direccionando su funcionamiento para la consolidación de sus privilegios, establecen no solo la vigencia teórica sino la necesidad práctica de la metodología pedagógica del pensador brasileño. A esta altura, su obra no necesita defensores ni panegíricos. Sin embargo, las descalificaciones recurrentes, por el contrario, sí precisan puntualizaciones: una de las objeciones planteadas por el discurso de la derecha mediática pero de

---

\* Título Grado en Legua y literatura española UNED España; Licenciatura en Letras UBA ARGENTINA. Grupo de investigación CLACSO: "O Itsmo articulación centroamericanista repensando los centros"

igual modo por ciertos pensadores de la academia posmoderna consiste en desechar tal o cual pensamiento bajo la denominación de "perimido". En consecuencia, se clausura la operatividad de tal o cual teoría al esgrimir como argumento, más bien, como falacia, su anacronismo. Como si el mero transcurrir temporal supusiera en sí misma la caducidad de todo pensamiento. Asimismo, se reclama la modernización, la sintonía de la investigación en ciencias sociales con una suerte de espíritu de época bastante difuso y por consiguiente, se insta al abandono de ciertos autores desfasados. En consecuencia, la proximidad temporal deviene en criterio de su legitimidad heurística. De este modo, se incurre en dos falacias: la primera, establecer que el contexto autoral supone ya de por sí una mediatización que anula tanto su profundidad crítica como su pregnancia posterior; en segundo, se parte del prejuicio de que es posible desde una gnoseología ingenua formular conocimiento adánico por medio de un hiato entre el presente y pasado; sin embargo: ¿es posible romper con la tradición? ¿O se trata más bien de reelaborar sus marcos conceptuales? Tal afirmación que supone la validez epistémica en términos exclusivamente de originalidad y de contemporaneidad puede representarse como sigue: como si se acusara al tomismo de no ser suficientemente ortodoxo por retomar ciertas categorías del Estagirita; como si se acusara a los neoplatónicos florentinos de no ser suficientemente renacentistas dado que sus categorías de análisis parten del autor del Timeo; como si se acusara a Lacan de partir de una categoría freudiana como el inconsciente. Y así *ad infinitum*. Históricamente, la ortodoxia supersticiosa de reclamar originalidad como sinónimo de conocimiento pero asimismo de genialidad es de cuño romántico; un movimiento estético no filosófico. En rigor, el postulado anterior no deja de ser una versión posmoderna de solipsismo. Desde esta perspectiva, se desestiman autores del calibre de Karl Marx, Frantz Fanon y por supuesto, Paulo Freire. Es decir, se desestima una parte sustancial de la tradición del pensamiento de liberación. En esta dirección, se les culpa de emplear categorías abstractas que impiden la visibilidad de otras luchas; en rigor, el auge de muchas luchas de hoy, como el feminismo son consecuencia de empeños del pasado. En este aspecto, la opresión patriarcal o capitalista no

deja pese a la discusión nominalista de serlo. Lo importante es percibir primero el sustantivo; el calificativo es posterior. En el sintagma, la significación se expresa como un todo y sus constituyentes no pueden semánticamente funcionar separados. Aquello que debería quedar a un lado sería la interpretación de tales autores rigurosamente contextualista aunque forma parte de la historización de la lucha; ya que su importancia aunque a esta altura suene como perogrullada, excede sus propios parámetros contextuales. ¿Quiénes hoy postulan la inminencia de la revolución como en tiempos del pedagogo brasileño? ¿Quiénes postulan hoy la mimesis absoluta de sus postulados pedagógicos?. De modo que postular la obsolescencia del pensamiento de Freire equivale a postular la obsolescencia de componentes genos y ecocida del capitalismo contra los que combatió. Porque la pertinencia de sus formulaciones no radica en el texto mismo sino con especial énfasis en la interpretación, reelaboración y prolongación de su criticidad a partir de una exégesis contemporánea. Dado que pasado y presente y como contextos de producción crítica son unidades temporales concomitantes no divergentes. La cancelación del pensamiento de Paulo Freire bajo acusación de su anclaje en un contexto pretérito resulta de este modo un rechazo de un patrimonio intelectual y un legado ético que nos corresponde y por otra, la pérdida de una valiosa herramienta de cambio para nuestras sociedades. Plantear la obsolescencia de la pedagogía del pensador brasileño equivale a sofocar su voz; obturar no solo lo dicho en sus textos sino aquello que tiene todavía por decir. La acusación de binarismo sobre su pensamiento, como demostraremos no solo es inexacta sino que supone un error interpretativo grave. Por el contrario, para Castro-Gómez:

Y aquí radica justamente el desafío para las nuevas generaciones de filósofas y filósofos latinoamericanos que se dedican a la tarea de interpretar nuestra "historia de las ideas": buscar y desempolvar esas "pequeñas historias", pero sin procurar integrarlas en discursos omnicomprensivos; lo cual significa, evitar subsumirlas en categorías abstractas tales como "pueblo", "nación", "dependencia económica", o leerlas en base a esquemas dualistas de interpretación (opresor/oprimido, centro/periferia, razón instrumental/ razón

popular), pues detrás de esos esquemas y categorías se esconden luchas que deben ser entendidas en su particularidad (Castro Gómez, 1996, p. 37).

No se trata aquí de ser guardianes de un conocimiento constituido como un *non plus ultra* de la reflexión sobre la desigualdad contemporánea sino por el contrario de constatar la operatividad de sus categorías que no solo dan cuenta de sus objetos sino que funcionan como herramientas de análisis y liberación de las heterogéneas luchas del presente. Este es el caso de *Pedagogía del oprimido* (1970) de Paulo Freire. Que el énfasis de su reflexión radique en el binomio "opresor"/"oprimido" desde la perspectiva de clase no supone el encubrimiento *per se* de otras opresiones. En rigor, la focalización no implica a priori una intención de totalización sino precisamente lo contrario, el recorte de un objeto de estudio que en su misma generalidad contiene a otros. Es un punto de partida de la reflexión, que puede descomponerse en otras manifestaciones de la opresión, no se formula desde una ortodoxia que lo piense desde la exclusividad de su existencia en la trama histórica de las numerosas opresiones que determinan los vínculos sociales en el continente. Prueba de esto es el contexto educativo para el que Freire piensa su pedagogía y la herramienta de que se vale: el lenguaje. El monólogo pedagógico que sustenta la relación jerárquica entre profesor y alumnos no tiene para Freire un carácter económico, sino por el contrario, epistemológico, pero también social, por supuesto de género. De modo que la reflexión sobre las propias condiciones de producción que determinan el uso, la función y las finalidades del discurso del educador constituyen una herramienta destinada no solo a impugnar la desigualdad económica y su reproducción desde la ortodoxia discursiva de la institución; por el contrario, la técnica de Freire es lingüística y se dirige al discurso y en este aspecto, de aquí, no solo extrae su vigencia sino además su complementariedad práctica con por ejemplo, la teoría del Análisis del Discurso de Teun van Dijk o los postulados de la Interseccionalidad. Es entonces que se dirige a desmontar los mecanismos discursivos y naturalizados que obturan el ejercicio de una reflexión verdaderamente crítica que desmonte punto por punto desde la propia

subjetividad pero también desde la experiencia de esa subjetividad en su ser en el mundo, las construcciones artificiales y artificiosas de la dominación; es en este reconocimiento en el que el alumno/a/e recupera su condición de sujeto y deja de ser objeto del discurso de la dominación sociopedagógica. Pro sujeto no individual sino inserto en un entramado social, histórico, cultural e ideológico coercitivo en cuyas prescripciones prejuiciosas de género, de racialización, de clasismo, etc radica la continuidad sistémica de los desequilibrios sociales. Los alumnos no aprenden sino que *se aprehenden*. Superan los imperativos de la palabra-ley que proviene del pasado como toda palabra autoritaria, según Bajtín; la que en su ortodoxia impide la reflexión dado que procura solo acatamiento. Por consiguiente, es en la propia verbalización donde surgen con naturalidad las determinaciones de las múltiples opresiones; es en este punto, donde la pedagogía de Freire explicita la interseccionalidad inherente a toda dominación. Así aquello trascendente para el conocimiento no es la formulación del antagonismo dialéctico entre opresor y oprimido dado que estas funcionan como categorías vicarias, "significantes flotantes" cuyos contenidos de referencia en relación con la opresión son múltiples y determinados solo por la interacción dialógica. Es entonces, en las manifestaciones múltiples de la opresión que el diálogo auspicia y en la conciencia de la necesidad de cambio donde radica la trascendencia de la labor pedagógica. Por ende, el binarismo de Freire no se prolonga en sus consecuencias interpretativas; por el contrario, da lugar a escrutar el funcionamiento de la opresión atomizada en sus numerosos contextos, campos y circunstancias de instauración.

Tal desvelamiento solo puede provenir de una reflexión colectiva en donde el funcionamiento y los atributos tradicionales de alumnos y profesores han sido deconstruidos porque la educación se entiende como proceso histórico y situado; y por ende, atravesado por la urgencia de ser reformulado. Reformulación que redefine su mera función tradicional de transmisión y reproducción pasivas de conocimientos inertes provenientes de una erudición descontextualizada y por tanto, disfuncional que legitiman el *status quo*; por un proceso crítico de

búsqueda y construcción de la necesaria conciencia intersubjetiva para el cambio social.

En principio, de acuerdo con el juicio general, uno de los méritos primarios de *Pedagogía del oprimido* (1970) es elaborarse como una respuesta específica a las especificidades educativas latinoamericanas. Más bien, elabora una respuesta específica frente a la especificidad de las sociedades latinoamericanas; contexto social que determina y en el que se incardina su praxis educativa. En este sentido, se vincula con otras teoréticas coetáneas como el caso de la *Filosofía de la liberación* (1977) de Dussel, *Las Venas abiertas de América latina* (1971) de Galeano, *Los condenados de la tierra* (1961) de Fanon y otros textos seminales como los de Glissant o Césaire. De este modo, el contexto de producción de Freire forma parte de la formulación más general de un lugar de enunciación específico que representa y problematiza las tensiones de una conciencia que por primera vez en la historia de las ideas latinoamericana asume la responsabilidad de analizar y cambiar los límites epistemológicos de un discurso oficial renuente a reconocer sus propias arbitrariedades y que en todo caso, había sido organizado para impedir y contener toda posibilidad de puesta en crisis del *status quo* mediante el autoritarismo y la violencia. A partir de la década del 50 en América latina e intensificándose en las siguientes, los modos discursivos y políticos que esta conciencia asume son diversos, aunque confluyen en el cambio político revolucionario como imperativo y horizonte de sentido. Las improntas del marxismo y del leninismo entendidos desde los propios derroteros históricos, sociales y culturales; así como la instauración de la Guerra Fría que dominaba la geopolítica confluyeron para potenciar tanto la organización política de diversas estructuras partidarias, pero también de múltiples movimientos guerrilleros inspirados en el ejemplo exitoso de la revolución cubana. En el aspecto cultural, aparecen discursos críticos que impugnan tanto la concepción epistemológica como la metodología de diversas áreas del conocimiento como la sociología, la historia, la antropología y por supuesto, la pedagogía. En este contexto, destaca *Pedagogía del oprimido*.

Uno de los aspectos, a nuestro juicio, más potentes del texto es la formulación de un sujeto de la enunciación propio, esto es, el texto no solo refiere a la circunstancia de los oprimidos desde fuera; desde la asepsia de una posición objetiva sino que por el contrario, de modo contundente se refiere y se elabora el contenido desde y para los oprimidos a partir de la experiencia que funciona como criterio de legitimidad cognoscitiva de los enunciados. En este sentido, la constitución de un sujeto de la enunciación para la elaboración discursiva no constituyó un aspecto irrelevante en el devenir cultural latinoamericano. Históricamente, la representación de lo autóctono desde una posición que la reivindica, fue uno de los principales atributos buscados por los primeros escritores de la modernidad, tanto decimonónicos como modernistas que determinó no solo lo que se narra, temas y personajes, el cómo se cuenta y los modos formales de la enunciación sino además y particularmente, desde donde se narra. En esta dirección, por ejemplo, el discurso literario se había constituido como la formulación predilecta por las élites letradas para establecer desde la literatura una cultura nacional. De este modo, la cultura nacional venía a complementar y consolidar una autonomía política alcanzada unas décadas antes. Desde los paradigmas literarios; así como de la propia mixtificación de la historia política, las élites gubernamentales extrajeron los mitos con los cuales crearán una narrativa cimentada en el aspecto identitario, que cohesionará la comunidad nacional. *El Gíbaro* (1849) del escritor puertorriqueño Manuel Alonso y *El Martín Fierro* (1872) del argentino José Hernández constatan una tendencia continental cuyo vigor recorre prácticamente casi toda la segunda mitad del siglo. Sin embargo, más allá de su pericia literaria o mérito estético, lo que distinguió posteriormente a estos discursos fue su uso político y educativo reñidos ambos con toda posible incidencia en el ámbito social. Se trataba de consolidar mediante múltiples operaciones críticas un paradigma identitario de cohesión social. De manera que la construcción de un lugar de la enunciación propio *per se* no ha dotado mecánicamente a esos discursos de hondura crítica sino que los convirtió en coartadas discursivas de manipulación social. Por el contrario, *Pedagogía del oprimido* encuentra sus precedentes en los textos de Simón Rodríguez y José

Martí en los que efectivamente se halla no solo la construcción de un lugar enunciativo propio que potencia su capacidad impugnativa de los discursos de los intelectuales orgánicos imbuidos del mito del progreso y la civilización eurocéntricos, los que junto con el capitalismo son enunciados como garantía de riqueza y desarrollo. Frente a la ortodoxia y la potencia de estos discursos, tanto para Rodríguez como para Martí y del mismo modo para Freire es la praxis educativa la operación crítica que neutraliza los espejismos de los anteriores. ¿En qué aspectos? En tres que son concomitantes: en primer lugar, el contenido enseñado, en segundo, el modo o metodología pedagógica y en tercer lugar, la teleología o finalidad de la práctica educativa. Freire también retomará estos aspectos, formando parte de una tradición educativa bisecular y los llevará más allá, esto es, como praxis necesaria para desarrollar un proceso de toma de conciencia. Escribe Simón Rodríguez:

No se necesita gran talento para dejar de enseñar lo que no conviene que otro sepa (y en este no conviene cabe engaño.) Los pueblos pueden engañarse también (y vemos que se engañan) creyendo que no les conviene aprender lo que no se les enseña: y esto lo creen, porque gentes de poco talento. . . ó de ninguno. . . les han dicho (por encargo de otros) que el conocimiento de la sociedad pertenece á los que la dirigen, nó á los que la componen—que haciendo lo que se les manda sin preguntar por qué, han llenado su deber— que Dios no los ha llamado á mandar sino á obedecer— que el hacer la menor observación sobre el Gobierno, es, en el fuero interno, un pecado, en el externo un crimen horrendo. . . IMPERDONABLE! . . . que el soberano debe mandar castigar, al instante, so pena de encargar su conciencia.—¿Es ignorancia ésta? . . . ó nó? —¿pueden los pueblos engañarse en lo que les conviene? . . . ó nó? . . . Con una razón tan extenuada ¿podrán prometerse una larga vida social? (Rodríguez, 2004, p. 61).

Escribe Martí:

En el periódico, en la cátedra, en la academia debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país. Conocerlos basta, sin vendas ni ambages; porque el que pone de lado, por voluntad u olvido, una parte de la verdad, cae a la larga por la verdad que le faltó, que crece en la negligencia, y derriba lo que se levanta sin ella. Resolver el problema

después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. (...) Conocer es resolver. Conocer el país y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana (...) La historia de América, de los Incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria (Martí, 2018, p. 54.).

Escribe Paulo Freire:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quienes el mundo "llena" con contenidos, no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (Freire, 2012, p. 71).

En los tres casos, el discurso educativo se vuelve programático, es decir, se opone a la interdicción sobre pensar y conocer desde y para la realidad inmediata, o mejor, sobre pensar desde y para sus desbordes. No es casual que este rasgo se encuentre en Rodríguez, Martí o Freire. Su historicidad se vincula con el hecho capital de los países de América latina; hecho capital enunciado no por un historiador marxista sino ubicado ideológicamente en las antípodas, el historiador liberal Tulio Halperín Donghi para quien la historia de América latina se organiza en torno a su núcleo de sentido preponderante: el colonialismo. De este modo, la impronta colonial no solo se circunscribe a un periodo determinado sino que por el contrario no cesa sino que pervive en la construcción de los estados nacionales y en la articulación de sus relatos y mitos fundacionales. A partir del dominio de los resortes del estado las élites liberales consolidarán sus intereses de clase. Primero, en la cooptación de la institucionalidad estatal y luego en la consolidación de un modelo económico anacrónico basado en el extractivismo de materias primas; oscilando entre periodos de opulencia restringida y crisis de acuerdo con la apertura y cierre de los ciclos económicos

del monocultivo de turno y de los acuerdos de compra con los mercados internacionales: Europa y Estados Unidos. En consecuencia, este modelo político, económico y social todavía vigente en la mayor parte de las repúblicas americanas necesitó además para consolidarse de un correlato pedagógico: "la educación bancaria", como la denominó Freire. Articulada mediante una concepción filosófica, social, política y antropológica contra la que el pedagogo brasileño se levanta. Descripta con la impronta de Freire por Chomsky:

Una de las posibles maneras de mantener el control sobre "el rebaño desconcertado" es adoptar la concepción de escuela que hemos visto antes, la que propuso la Comisión Trilateral: las escuelas son instituciones responsables del adoctrinamiento de los jóvenes. Los miembros del "rebaño" tienen que ser rigurosamente adoctrinados en los valores e intereses de tipo privado y estatal-corporativo. Los que asimilen mejor esta educación en los valores de la ideología dominante y demuestren su lealtad al sistema doctrinal podrán, a la postre, entrar a formar parte de la clase especializada. El resto del "rebaño desconcertado", por el contrario, ha de ser mantenido a raya, de forma que no creen problemas, sean simples espectadores del desarrollo de la acción y no reflexionen sobre aquellos aspectos de la realidad que son de veras importantes (Chomsky, 2012,p. 31).

### **Pedagogía para una nueva sociedad: oprimidos siglo XXI**

Paulo Freire compone su *Pedagogía del oprimido* durante sus años de exilio en Chile durante la segunda mitad de la década del 70. Es el comienzo de la hegemonía militar en todo el continente. Dique de contención de los numerosos movimientos sociales que claman por una democracia auténticamente social desde el río Bravo hasta el Cabo de Hornos. En sus "Primeras palabras" el autor establece que el texto es consecuencia de una evolución personal que parte de la ingenuidad para alcanzar la criticidad en el contexto de un mundo que se desmorona. El desmoronamiento no es selectivo no solo atañe a las certezas sino a la totalidad del mundo. Es imposible no vincular aquel desmoronamiento sufrido por Freire con el nuestro acicateado por la pandemia desplegada a nivel global pero percibido y analizado con anterioridad:

La civilización capitalista está en crisis: afirmación herética como pocas para los poderosos y sus oráculos. Mientras gobernantes y grandes empresarios, funcionarios y megaspeculadores se afanan en predecir la ya próxima recuperación de la oxidada economía mundial capitalista, las relaciones sociales no dejan de deteriorarse. Cualquier aspecto de esta civilización que sometamos a un análisis detenido, nos muestra signos de agotamiento y de contradicciones sin solución de continuidad. En tanto es la civilización la que está en cuestión, la crisis en curso cancela el regreso a los períodos de rápida expansión económica que permitieron poner en segundo plano otros procesos de gran alcance como la depredación ambiental o la pauperización de amplios segmentos de la población (Ornelas, 2012, p. 13).

La crisis personal producida por el desmoronamiento del mundo conduce al autor a la radicalización; radicalización que imprime a su propuesta pedagógica puesto que la *Pedagogía del oprimido* también implica una tarea radical. De este modo, las "Primeras Palabras" no solo funcionan como un preámbulo, una mera introducción del contenido posterior, sino que además establecen una operación del contexto de producción autoral que los lectores deben conocer; una explicitación de los valores que sustentan el discurso y dos criterios: el primero es la experiencia que legitima el texto en términos de verdad y lo aleja de todo "verbalismo", del intelectualismo del reformismo teórico pero vaciado de praxis y el segundo, opera como advertencia y se refiere, dada la naturaleza concreta de sus postulados, a la interpretación sectaria. Esto último no supone como afirma Castro-Gómez que bajo categorías "abstractas" se subsumen los particularismos de las luchas específicas sino por el contrario; es al revés, va contra la tentación de que los particularismos al tornarse sectarismos, hagan al lector olvidar lo general. De este modo, la generalización no anula lo particular, lo recoge y lo contiene en sus consignas dado que el cambio para Freire es tal si logra difundirse en la totalidad social. Porque para el pedagogo brasileño mujeres y hombres son constituyentes de dimensiones plurales específicas: mundo, comunidad, sociedad, etc, donde son en tanto construyen vínculos históricos con sus semejantes y al hacerlo van elaborando una conciencia múltiple que se proyecta en una dimensión histórico-social compartida. Toda pedagogía entonces debiera

partir de esta ontología plural y no auto-segregarse en la diferencia, en la especificidad particular sino recrearse en los factores comunes que permiten y consolidan la convergencia. En efecto, el desafío, como en tiempos de Paulo, continúa siendo pensarnos a partir de la convergencia de los nexos que vinculan las opresiones. Dado que, para Freire ninguna lucha es individual o se entabla como una parte desgajada del todo. Lo anterior es radicalismo ya que quien opta por los otros se convierte en un hombre o una mujer radical:

El hombre radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en "círculos de seguridad" en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto o más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor. No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme al desvelamiento del mundo. No teme al encuentro con el pueblo. No teme al diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos (Freire, 2012, p. 27).

De nuevo encontramos la obligación y el compromiso de conocer la propia realidad como primer paso para transformarla. Si el saber resulta conocimiento; este necesariamente debe conducir a una operación sobre lo real. Es decir, debe constituirse en herramienta para su mejora. Si el miedo o el prejuicio obturan el conocimiento de la propia circunstancia, lo que finalmente impiden es la superación de sus límites. Nada diferente afirmaban, como se ha visto, Simón Rodríguez o José Martí. Ahora bien, resulta palmario que para que este proceso de encuentro se realice, es menester reformular la educación, esto es, reconducir su praxis. Reformular la educación implica para Freire someterla a crítica. Crítica de sus roles tradicionales, de sus jerarquías, de su metodología, de su concepción de mundo, de su visión social, de su gnoseología, de su antropología, de su axiología y finalmente, de su teleología. Así, *Pedagogía del oprimido* se construye como una crítica total y totalizadora de lo que el autor denomina "educación bancaria" o bancarizada, es decir, inmovilista, mecanicista, clasista y por tanto autoritaria. La que presenta, representa y sostiene el *status quo*. Porque olvida

que la educación es una práctica comunicativa y como tal adquiere efectividad cuando se manifiesta en un diálogo en el que para serlo, los roles de emisor y receptor son intercambiables. Por el contrario, la educación bancaria es un monólogo de jerarquías bien definidas: educador y educando en la que el poder de uno se asienta en su "conocimiento" y en la "ignorancia" del otro. EL primero es activo y "transmite" su saber, más bien lo "deposita", en la concepción de Freire en su educando que funciona como una *tabula rasa* que paulatinamente es llenada por el maestro. Urge entonces, dirá Freire, la discusión de esta modalidad bancaria; su reforma para convertirla en herramienta crítica; un hacer plural, intersubjetivo, adogmático, que opere transformaciones concretas; primero en las conciencias de educadores y educandos, luego, proyectadas en sus respectivas circunstancias.

*Pedagogía del oprimido* se organiza en cuatro capítulos. Cuatro capítulos que constituyen un proceso dialéctico dado que si el primero se establece como la tesis de los parámetros que conforman y definen la educación crítica; el segundo funciona como su antítesis, "la educación bancaria". De igual modo sucede con el capítulo 3 y el capítulo 4. Si aquel desarrolla la "dialogicidad" como técnica metodológica de la educación crítica, en el contexto de su realidad y despliegue discursivo; este desarrollará su antítesis, esto es, la "antidialogicidad". Ambas constitutivas de teorías culturales antagónicas. Este carácter antinómico de los núcleos de sentido configura todo el texto. Criticado este esquematismo así como las antinomias inherentes a la formulación de su teoría pedagógica que reduce la complejidad del fenómeno educativo a los términos de un binarismo anticuado. Sin embargo, es pertinente preguntarse si ¿bajo la égida de la globalización no es nuestro mundo, un mundo en el que la multiplicidad de conflictos o "grietas" no hacen sino acentuar las diversas polarizaciones que lo constituyen? Por lo que si la respuesta es afirmativa no es que el esquema metodológico de Freire haya sido superado sino que los diversos contextos de análisis constatan su pertinencia, esto es, la necesidad de su incidencia.

El punto de partida de todo el texto lo constituye la deshumanización del oprimido pero también la del opresor, esto es, el problema de la humanización

de ambos. El reconocimiento de este problema conlleva para Freire sobre todo el reconocimiento de su realidad histórica. El inicio histórico y filosófico de la deshumanización radica en la modernidad y es señalado por Dussel en un texto coetáneo al de Freire, "Filosofía de la liberación" (1977). De este modo, la deshumanización ostenta origen histórico con la llegada de los europeos a América y la constitución de la subjetividad moderna. En este aspecto, los oprimidos llegan a serlo porque históricamente han sido conceptualizados como una otredad absoluta, en la que su humanidad es negada para convertirlos en masa explotable. Aquí Dussel postula lo siguiente:

La filosofía moderna eurocéntrica desde el *ego conquiro* (yo conquisto, protohistoria del *ego cogito*), situando a los otros pueblos, a las otras culturas y con ello a sus mujeres y sus hijos, los dominó dentro de sus propias fronteras como cosas o útiles manipulables bajo el imperio de la razón instrumental. La ontología los coloca como entes interpretables, como ideas conocidas, como mediaciones o posibilidades internas al horizonte de la comprensión del ser; la lengua hegemónica los bautiza con sus propios nombres al "des-cubrirlos" y explorarlos. Espacialmente centro, la subjetividad moderna constituye una periferia mundial y se pregunta con Fernández de Oviedo: "¿Son seres humanos los indios?", es decir, ¿son europeos y por ello animales racionales?. Lo de menos fue la respuesta práctica, que es la real, la seguimos sufriendo todavía: somos solo mano de obra, si no irracionales al menos "bestiales", incultos porque no tienen la cultura del centro- salvajes...subdesarrollados" (Dussel, 2011, p. 19 el entrecorillado es del autor).

Frente a lo anterior, "la gran tarea humanista e histórica" de los oprimidos no solo es liberarse sino además, liberar a los opresores. Para Freire, la opresión en sí misma genera poder en los oprimidos, el poder de liberarse, de superar el yugo de la opresión:

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaura otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos tarde o temprano a luchar contra quien los minimizó. Lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no

se siente idealísticamente opresores de los opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos (Freire, 2012, p. 32).

Ahora bien, ¿en qué consiste la opresión? ¿cuál es su aspecto clave? La opresión para Freire antes de ser física, de manifestarse en funciones sociales, de representarse en el vínculo entre capital y trabajo, comienza en la conciencia. La conciencia es el primer ámbito humano que se coloniza; dado que el oprimido lo es porque ha introyectado la conciencia del opresor. Este mecanismo de introyección Freire lo denomina "prescripción":

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia "que alberga" la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescripto. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores. Los oprimidos que, que introyectando la "sombra" de los opresores siguen sus pautas, temen la libertad, en la medida en que está, implicando la expulsión de la "sombra", exigiría de ellos que "llenaran" el "vacío" dejado por la expulsión, con "contenido" diferente; el de su autonomía. El de su responsabilidad sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente (Freire, 2012, pp. 35-36).

Si los oprimidos han sido históricamente concebidos como mano de obra, herramientas de trabajo, en definitiva, objetivados ha sido necesario accionar un mecanismo de colonización de su subjetividad. La prescripción para Freire supone la introyección de un a priori conductual; este es "sombra" porque oculta la subjetividad auténtica, la interrumpe en la autopercepción del sujeto. En este aspecto, es pertinente resaltar la vinculación de la metáfora freiriana respecto del "encubrimiento" que significó la llegada europea a Abya-Yala según Dussel. En ambos casos, se produce un ocultamiento, es decir, se disfraza la propia subjetividad. Fanon no analiza otro fenómeno en la psicocrítica que despliega en *Piel negra, máscaras blancas* (1952). En consecuencia, la opresión se constituye subjetivamente en alienación y la alienación en extravío de la libertad. El yo es

un otro. O mejor, el yo se configura en función del interés de un otro: el opresor. De aquí la pertinencia de una praxis liberadora. Praxis que encuentra su ámbito natural en la educación. Freire emplea como Guevara el concepto de "hombre nuevo" al que conduce la práctica educativa crítica que deconstruye los resortes de la alienación. Es un trabajo arduo, dado que supone romper estructuras mentales consolidadas y profundamente arraigadas por esta razón, lo concibe como un parto, un renacer:

Por esto, la liberación es un parto. Un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo -ni opresor ni oprimido- sino un hombre liberándose (Freire, 2012, p. 37).

En el aspecto formal, el párrafo anterior representa el fenotexto (Kristeva) de Freire, esto es, la cultura del autor y su época. Como hemos visto, las metáforas de la "sombra" o "encubrimiento", "el parto" y "el hombre nuevo" son recurrentes en la retórica del macrotexto de la época. Ahora bien, cabe preguntarse si por sobre los tópicos de representación que organizan el texto, pese a que las modalidades que asume la alienación contemporánea además de reproducir los precedentes se han multiplicado y sumado otras nuevas como por ejemplo la tecnológica, la superación de la alienación que instaura la opresión no sigue siendo una de las batallas más trascendentes de nuestro tiempo. En este sentido, la praxis pedagógica contra la opresión encuentra nuevos contextos de aplicación. En primer lugar, enfatiza una de los terrenos de la batalla contemporánea: la educación. Para Freire la educación es mucho más que transmitir conocimientos, legado de la concepción bancaria. Lo anterior es una instrucción; un mero trasvase de información. Puesto que la información se convierte en conocimiento cuando es consecuencia de un diálogo transformador entre profesor y alumno. De esta relación ambos resultan transformados. Empero, como pedagogía crítica no solo se preocupa de la construcción de conocimiento sino además de su calidad y de finalidad. En cuanto a su calidad,

el conocimiento supone desmontar la falsa conciencia del oprimido; dado que es oprimido en tanto ser dual; escindido entre lo que es y lo que necesariamente necesita llegar a ser a partir del ejercicio de su libertad. Para esto la praxis pedagógica debe partir del horizonte concreto; en otras palabras, para alcanzar a los oprimidos, ellos deben ser el punto de partida, ellos y sus circunstancias. En caso contrario, se vuelve a la educación bancaria, esencialista que opera entre abstracciones. Porque las abstracciones son los alumnos, el profesor y por supuesto, el saber resultante. Contrariamente, la educación que propone Paulo Freire es una educación para la libertad. En la que los tres elementos del triángulo educativo son isovalentes. Es decir, su relación no se encuentra determinada por un orden jerárquico que instaura la prevalencia de uno sobre otro. El punto de partida es la igualdad; la igualdad se formula a partir de la confianza y la empatía, es decir, humanizando una relación que no es de carácter técnico, ni ideológico, ni se basa en los resultados, sino que profundamente humanista. Aquí radica el punto crucial de la lucha por el rescate de la humanidad del oprimido que opera Freire quien coincide con Fanon en que tanto en el siglo XX como en el XXI:

Todas las formas de explotación se parecen. Todas quieren buscar su necesidad en un decreto cualquiera de orden bíblico. Todas las formas de explotación son idénticas, porque todas ellas se aplican a un mismo 'objeto': el hombre. Al querer considerar la estructura de tal explotación o de tal otra sobre el plano de la abstracción se enmascara el problema capital, fundamental que es el de devolver al hombre a su lugar (Fanon, 2004, p. 92).

En segundo lugar, la *Pedagogía del oprimido* es finalista, es decir, su hacer no se agota en el círculo virtuoso entre educador y educandos; sino que va más allá; por esto es metacrítica dado que procura constituirse en un acicate para el cambio social. En las condiciones de producción del texto, el horizonte de sentido era la revolución. De modo que el cambio social desde la *Pedagogía del oprimido* suponía contribuir a desarrollar un proceso revolucionario que rehiciera la sociedad desde cero, que desterrara el autoritarismo y el clasismo y que

construyera una sociedad desalienada, es decir, igualitaria dado que se alcanzaría la extinción del vínculo perverso entre opresores y oprimidos. Si bien en nuestra contemporaneidad, el signo "revolución" es un "significante vacío" puesto que los polos de su significación oscilan entre el todo y la nada; esto no obsta para que dejando a un lado el lenguaje hiperbólico, la pedagogía freiriana pueda seguir siendo empleada como herramienta de deconstrucción de la alienación tanto colectiva como individual y por ende, constituirse en herramienta de transformación social.

Como hemos visto, ligar su fuerza interpretativa e interpelativa exclusivamente a su contexto histórico supone un reduccionismo; máxime cuando las circunstancias actuales de América latina, agravadas por la pandemia han agudizado los problemas contra los cuales la educación crítica combatía: extractivismo y ecocidio, polarización económica de las sociedades, autoritarismo y violencia institucional, etc. Porque en definitiva, en tanto que exista el capitalismo, la pedagogía contra la opresión continuará siendo necesaria. Con Freire sucede lo mismo que con Galeano, Andy Robinson en "Oro, petróleo y aguacates Las nuevas venas abiertas de América latina" realiza el siguiente balance:

Por el contrario, la sensación que tuve en mis viajes por América Latina fue que el joven Galeano se había quedado corto en sus denuncias de la destrucción provocada por las fuerzas del capitalismo global en alianza con las élites y oligarquías locales. El saqueo no solo ha ocurrido en el ámbito económico de la extracción de materias primas, sino también en la extracción del alma de los pueblos, cuya cultura esa filosofía quechua del *sumak kawsay* o del buen vivir- es aniquilada en un proceso imparable de mercantilización. De sus vidas y de las nuestras (Robinson, 2020, p. 18).

La terapéutica de Freire nos es necesaria. Porque en este "capitalismo por desposesión", según Harvey, de lo que se priva a los desposeídos es en principio de su humanidad. Para constatar el grado de la alienación actual basta la afirmación de Forrester:

Vivimos en medio de una falacia descomunal, un mundo desaparecido que se pretende perpetuar mediante políticas artificiales. Un mundo en el que nuestros conceptos del trabajo y por ende del desempleo carecen de contenido y en el cual millones de vidas son destruidas y sus destinos aniquilados. Se sigue manteniendo la idea de una sociedad caduca, a fin de que pase inadvertida una nueva forma de civilización en la que solo un sector ínfimo, unos pocos, tendrá alguna función. Se dice que la extinción del trabajo es apenas coyuntural, cuando en realidad, por primera vez en la historia, el conjunto de los seres humanos es cada vez menos necesario. Descubrimos que hay algo peor que la explotación del hombre: la ausencia de explotación; que el conjunto de los seres humanos es considerado superfluo, y que cada uno de los que integran ese conjunto tiembla ante la perspectiva de no seguir siendo explotable (Forrester, 2000, p. 3).

Segundo, porque el terreno primario de la lucha educativo-social son las conciencias perturbadas que constituyen para Freire el auténtico y más sólido cimiento de la opresión. Si la opresión es encubrimiento o disimulo de una conciencia falsa que ha sido naturalizada en las relaciones sociales y en las narrativas de representación del mundo y de los hombres en el mundo; contrariamente, la liberación que la praxis pedagógica explícita la conciencia; la que supone un descubrimiento de la contradicción entre opresores y oprimidos mediante la crítica. Sin embargo este hallazgo no supone una iluminación mística puntual sino que va ocurriendo en el proceso de su búsqueda que la acción educativa determina. En esta dirección, el proceso de liberación es permanente; no supone una conclusión *per se*. Existe el punto de salida pero el punto de llegada es constantemente una meta renovada a alcanzar. Que impide que los oprimidos del presente se conviertan en los opresores del futuro. “La opresión, sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al *ser más* de los hombres” (Freire, 2012, 45, la cursiva es del original).

De este modo, la opresión en tanto prohibición funciona como mecanismo de control que deshumaniza al oprimido al objetivar su subjetividad. Y en tanto mecanismo de control es un mecanismo de posesión. Lo poseído como objeto carece de responsabilidad, de discernimiento; en otras palabras, de libertad individual. Las narrativas de la educación bancaria funcionan como garantes de este control que no es exclusivo de la dimensión educativa si se piensa que las

sociedades latinoamericanas se han constituido como sociedades de la prohibición, prohibición política en cuanto históricamente han sido patrimonio del autoritarismo militar, fueron y son sociedades de la prohibición en tanto sociedades saqueadas por un capitalismo global depredador de los derechos económicos de sus integrantes y han sido sociedades de la prohibición en tanto sociedades alienadas en los planos cultural e ideológico, alienadas en la falsa conciencia colectiva a la que se le impone un modelo sociopolítico que se formula precisamente en contra de la idiosincrasia y de la libertad de estas comunidades.

Freire analiza además las propiedades de la violencia del opresor. Una violencia que permanece en el tiempo, transmitida de una generación a otra; manifestada como "conciencia necrófila" en la que predomina precisamente la pulsión tanática por sobre el Eros:

Posesiva del mundo y de los hombres. La conciencia opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión directa, concreta y material del mundo y de los hombres. De ella, considerada como una conciencia necrófila, Fromm diría que esta posesión "perdería el contacto con el mundo". De ahí que la conciencia opresora tienda a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a su dominio. En esta ansia irrefrenable de posesión, desarrollan en sí la convicción de que les es posible reducir todo a su poder de compra. De ahí su concepción estrictamente materialista de la existencia. El dinero es, para ellos, la medida de todas las cosas. Y el lucro, su objetivo principal. Es por esto que, para los opresores, el valor máximo radica en el *tener más*, a costa incluso, de tener menos o simplemente no *tener nada* de los oprimidos. *Ser*, para ellos, es equivalente a *tener* y tener como clase poseedora (Freire, 2012, p. 47. la cursiva es del original).

Alcanzado este punto es donde radica la vigencia de Freire. Ya que no solo acierta con la metodología dialógica de su pedagogía sino que esto último ha podido hacerlo dado que ha acertado previamente en la diagnosis de la patología social del opresor descrita anteriormente.

O ¿no constituye una patología de la posesión la que desata la violencia inherente al patriarcado?, ¿no constituye acaso una patología de la posesión la

que formula en última instancia los discursos de la aporofobia asimismo vinculados con la racialización y el racismo?, ¿no se explica el extractivismo hiperbólico por un afán extremo de posesión?, etc.

## **Conclusiones**

En esta breve aproximación a ciertos aspectos capitales de los postulados de Paulo Freire, constatamos su vigencia. Por una parte, la configuración textual de *Pedagogía del oprimido* expresa los tópicos del discurso crítico del periodo al que pertenece. Sin embargo, conforma una tradición de educación crítica en relación con los planteos de Simón Rodríguez y José Martí. Mientras que su influencia no solo alcanza el ámbito iberoamericano sino que se prolonga hasta la crítica chosmskyana de la institución educativa.

Por otra parte, la pandemia ha contribuido a aumentar las ya de por sí alarmantes desigualdades en el continente. Al vulnerar en particular un derecho humano básico como es el derecho a la salud. “La cruel pedagogía de la pandemia” como la ha denominado Boaventura de Sousa Santos evidencia la urgencia del cambio en nuestras sociedades. Tal urgencia pone en primer plano nuevamente no solo la capacidad diagnóstica de la obra de Freire sino además y fundamentalmente su profunda incidencia en la realidad. Ya que, desde la perspectiva ontológica, Freire piensa al sujeto oprimido de manera dual, alienada; la alienación freiriana se vincula por una parte con el postulado marxista y por otra, con la escisión psíquica analizada por el freudismo. Opressor y oprimido constituyen una dicotomía que viene a resolver la pedagogía crítica a partir de una concepción dialógica tanto de la actividad docente como del uso del lenguaje mediante el cual se realiza. El dialogismo de Freire se emparenta asimismo con una concepción liberadora del empleo del discurso que tiene su origen en el dialogismo de Bajtín y su descripción de las funciones y características de lo que denomina “la palabra autoritaria” o uso dogmático del lenguaje que obtura la proliferación de sentido propia no solo de sus usos libres sino inherente a su propia lógica lingüística. En consecuencia, uno de los soportes que sostiene la

pedagogía de Freire es toda una teoría del uso y finalidades del lenguaje en el contexto educativo.

Por otra parte, opresor y oprimido no son términos excluyentes; específicos de la polaridad de una antinomia irreductible; por el contrario, la liberación del oprimido tiene como consecuencia la liberación del opresor. Y constituyen categorías aptas para desvelar otros modos y mecanismos de opresión vigentes en nuestras sociedades. Devolver la naturaleza revolucionaria a la praxis educativa es apostar en definitiva a un futuro en las antípodas de nuestro presente y esta es, a nuestro juicio, una de las enseñanzas germinales del maestro brasileño: luchar por un vínculo social alternativo en el que se incluyan todos es un modo de reformular y resignificar una vida colectiva; devolviéndole su humanidad extraviada entre tanta falacia institucionalizada. Educar y educar(nos) es precisamente esto.

### **Referencias bibliográficas**

Chomsky, N. (2012) *La (des)educación*. Madrid: Crítica.

Castro-Gómez, S. (1996) *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros S. A

Dussel, E. (2011) *Filosofía de la liberación*. México. Fondo de Cultura Económica.

Fanon, F. (2009) *Piel negra máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Freire, P. (2012) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI España.

Forrester, V. (2000) *El horror económico*. México: Fondo de cultura económica.

Halperín Donghi, T. (2013) *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza editorial

Martí, J. (2018) *Nuestra América*. Barcelona: Red Ediciones.

*Oprimidos Siglo XXI. La vigencia de la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire.* | Revista Intersticios de la política y la cultura... 18: 79-101.

Ornelas, R. (coord.) (2013) *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*: Instituto de Investigaciones económicas UNAM: México.

Robinson, A. (2020) *Oro, petróleo y aguacates Las nuevas venas abiertas de América latina*. Barcelona: Arpa.

Rodríguez, S.(2004) *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.