

Artículo de reflexión.

Cómo citar: Álvarez G., J. (2018). Desempolvar *Pedagogía del oprimido*. Relectura crítica a 50 años de su publicación. *Revista Praxis Pedagógica* 18(23), 20-48. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.20-48

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 31 de marzo de 2018

Aceptado: 22 de mayo de 2018

Publicado: 28 de septiembre de 2018

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Desempolvar *Pedagogía del oprimido*. Relectura crítica a 50 años de su publicación

Digging out *Pedagogía del oprimido*. A Critical Re-Reading After 50 Years of Publishing

Renovar *Pedagogia do oprimido*. Re-leitura crítica a 50 anos da sua publicação

Juan Fernando Álvarez Gaytán

Resumen

El artículo pretende invitar a releer *Pedagogía del oprimido*. En torno a diversas líneas de discusión, se contrastará el pensamiento crítico contemporáneo para acercarse a categorías clave como despliegue epistemológico que potencian el discurso de Freire, en cuanto razón liberadora. El trabajo se desarrolla mediante el procedimiento de la denuncia y anuncio, para situar su pensamiento en el momento actual. La propuesta es vincular estas líneas a una educación problematizadora que reestablezca las relaciones sociales y naturales, explicitar la filosofía y humanismo de Freire, y coadyuvar a la liberación de nuestro tiempo en cada uno de los espacios que genera la praxis de liberación.

Palabras clave: Relectura, crítica, pedagogía del oprimido, Freire.

Abstract

The purpose of this article is to invite to re-read *Pedagogía del oprimido* [*Pedagogy of the oppressed*]. Around different lines of discussion, the authors will contrast contemporary critical thinking to key categories as an epistemological display that boosts Freire's discourse, as a liberating reason. The paper is developed by means of the process of denunciation and forewarning, to bring his thinking up to current times. The purpose is to connect these lines with a problematizing education that re-establishes social and natural relations, to

Juan Fernando Álvarez Gaytán

mro.fernando@outlook.com

Escuela Primaria Rural Federal "10 de Marzo", México.



explicit Freire's philosophy and humanism, and contribute to liberate our time in the spaces generated by the praxis of liberation.

Keywords: Re-reading, critical, pedagogy of the oppressed, Freire.

Resumo

O artigo pretende convidar a reler *Pedagogia do oprimido*. Ao redor de diversas linhas de discussão, se contrastará o pensamento crítico contemporâneo para se aproximar as categorias chave como exibição epistemológica que potenciam o discurso de Freire, assim que razão libertadora. O trabalho desenvolve-se mediante o procedimento da denúncia e anúncio, para colocar seu pensamento no momento atual. A proposta é associar estas linhas a uma educação questionadora que restaure as relações sociais e naturais, aclarar a filosofia e humanismo de Freire, e facilitar à libertação de nosso tempo na cada um dos espaços que gera a praxis de libertação.

Palavras-chave: Relectura, crítica, pedagogia do oprimido, Freire.

Introducción

Releer la *Pedagogía del oprimido* –manuscrito que data de 1968– se enmarca en los tiempos de incertidumbre planetaria que ha generado la modernidad y, más recientemente, la globalización. Si bien el título de la obra de Freire contiene un concepto propio de la educación, su contenido es eminentemente político, al ser crítico de la realidad de los países periféricos y, simultáneamente, esbozar las líneas para otro mundo y otra educación. Cuando el modelo neoliberal no ha logrado más que constituirse como la gran fábrica de pobres, la inminencia de releer la obra cumple con la utopía de hacer valer la dignidad de todo ser humano. No obstante, su lectura ha de ser cautelosa, porque ya no se trata de reproducir proyectos emancipatorios, sino, a través de una lectura de la realidad, usar las categorías pertinentes para construir, de manera inédita, el proyecto real, factible, que habrá de concretar la liberación.

La trayectoria de Paulo Freire se definió a partir de *Pedagogía del oprimido*¹. Fue desde ese momento que su vida y contribución teórica marcaron un antes y un después en la relación existente entre la pedagogía y la sociedad. Influenciado por el pensamiento filosófico contemporáneo de su época, desarrolló un arquetipo de pedagogía latinoamericana que le costó el exilio

1 Para las referencias se usará la edición de 2002, porque la versión definitiva (2005) contiene errores ortográficos que dificultan la comprensión.

de su natal Brasil. Su propuesta educativa trató de superar algunos planteamientos del marxismo ortodoxo y la fenomenología.

Para los primeros años de la década de los sesenta, el método de Freire ya tenía resonancia en su país, sin embargo, un golpe militar en 1964 limitó la experiencia y proyectos que pretendía iniciar en Brasilia. Se resguardó brevemente en Bolivia y después en Chile, donde impulsó su método y plan de alfabetización, a la vez que fungió como escenario para la redacción de *Pedagogía del oprimido*. Este libro, si bien contiene un capítulo que aborda de manera general los procesos de alfabetización, representa la crónica de un autor que convivió con la dominación colonial, política y económica de los países sudamericanos que hasta entonces conocía. Lo que escribió plantea la necesidad de recobrar conciencia, humanizar y transformar la realidad como un acto de amor.

Con la *Pedagogía...*, Freire buscó la liberación del oprimido, del que no es, del no-ser, de la nada ante la lógica dominante. Esta pedagogía representó una crítica fuerte al conocimiento empaquetado (Gadotti, 2003), en cuanto pretende que el propio sujeto conozca su realidad al decir la palabra, enunciarla por él mismo. Al pronunciarla desde su objetividad-subjetividad, se da una problematización de todo el horizonte humano y la filosofía educativa, aspecto que se reconoce en diversos tópicos contenidos en la obra.

Los apartados de este texto tendrán correspondencia con la metodología –implícita– que usó Freire, es decir, denuncia y anuncio. Se expone la injusticia y humillación que leyó nuestro autor durante su recorrido en el exilio, junto con la proyección discursiva que representan sus palabras para el momento histórico en que escribimos estas líneas. Así, se desarrollan las concepciones inmersas en la denuncia, la dominación –en sentido amplio– y la ideología, propias de relaciones sociales específicas que resuenan hasta los espacios del encuentro educativo actual. Ahora bien, bajo su metodología tácita, en la que no basta la crítica reiterativa, sino la construcción del futuro humano, se abordan sus reflexiones sobre la lectura, el diálogo en la educación, y el desborde epistemológico que implica el desarrollo de la conciencia y la praxis en comunión. Tales aspectos tienden a clarificar y potenciar un último apartado: el de la liberación. Esta es la expresión joven de lo que se empieza a tejer

en la cotidianeidad, es decir, la cada vez más sentida transición hacia otra vida más *humana* para todos.

Denuncia

El término *denuncia* en la obra de Freire cumple la función de criticar al sistema vigente de opresión. Rechaza la deshumanización estructural y surge de la voz colectiva que, conscientes de su situación, denuncian la realidad en la que se encuentran. Permite sobrepasar lo unidireccional del decir la palabra en solitario o ser dicha por otros; de lo que se trata es de que la denuncia se diga en comunidad y por los sujetos que son las víctimas de lo denunciado. La categoría siempre se acompaña del *anuncio* (Linhares, 2015), en cuanto se corresponde con un desarrollo de la conciencia a nivel dialéctico; forma parte del compromiso histórico para la transformación.

Una de las primeras denuncias en el libro es la injusticia hacia los oprimidos, a su explotación, opresión y violencia por parte de los opresores. Actos que no tienen un vínculo con la antropología de la especie humana, sino que se encuentran en una esfera ajena, tanto de los opresores como de los oprimidos. Este malestar se evidencia ante la pretensión de unos cuantos sujetos por querer *ser más*, como un acto deshumanizante, porque dejan su lado humano al violentar al otro por este ser más, mientras el oprimido continuamente se desenvuelve y conoce a sí mismo como un *ser menos*. Lo antes descrito tiene vigencia en la sociedad actual, cuando la división es abismal (Altvater, 2017) al existir un 99% de la población mundial en condiciones de precariedad y un 1% que habita bajo una posición económica opulenta.

Con esta estratificación injusta de las masas, se establece una «relación opresora [...] [y] está instaurada la violencia» (*P. O.*, p. 54)², transgresión que tiene su génesis en los que oprimen, por un individualismo ingenuo que enaltece el ser del opresor y niega el ser del oprimido. Bauman (2014) expone que estas relaciones poseen un impacto profundo en las diferentes clases sociales que se engloban en el 99% antes mencionado, que las transforma a un nivel de precariedad continua sin futuro. Para «los opresores, la persona humana son sólo ellos» (*P. O.*, p. 58)

.....
2 Toda cita con la sigla P.O corresponde al texto *Pedagogía del oprimido* (2002).

y queda en el vacío la justicia para los pobres, porque creen que lo serán por siempre, a efecto de una maldición o suerte familiar.

Estos vínculos y su sedimentación no son la crítica solo de las relaciones antagónicas y de dominación entre los sujetos, sino de la institucionalización de dicha opresión. Ello da pauta a la conformación de un «derecho antiguo de oprimir» que permite vivir en paz, frente «al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen [...], [porque los oprimidos existen] para que ellos existan» (*P. O.* p. 58). La conformación de un derecho natural, asumido por los opresores, es refutable, dado que representa «una hipótesis metafísica innecesaria e inútil» (Dussel, 2006, p. 143) y conforma el esquema racional del Estado moderno. Ahora se entiende porqué, en el presente siglo, el Estado instaurado se encuentra lejos del objetivo liberador freireano, al cumplir aquellas funciones ajenas a las mayorías y, por el contrario, atacarlas con represión, control social, nuevas políticas y servilismo al capital privado (Vega, 2007).

Tanto la crítica social, como la económica y política de Freire, redundan en la deshumanización que denuncia la *Pedagogía...* cuando escribe que los «oprimidos, como objetos, como cosas, carecen de finalidades» (*P. O.*, p. 61), es decir, no tienen un control sobre su ser, por la dominación a la que se encuentran proscritos. El opresor controla la vida del oprimido hasta destruirla, como sinónimo de necrofilia que «se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida» (*P. O.*, p. 85). Nuestro autor vislumbró lo que Morin (2011) expone al observar que «la humanidad mantiene una vida de supervivencia que se vuelve cada vez más infravida» (p. 35). La tendencia de la deshumanización se halla tan vigente que Herrera (2016) la enuncia como *no-vida*, –no debe confundirse con la muerte– en donde el sentir y los latidos del corazón de un sujeto están activos, pero el estado que le impone su condición no le permite sentirse humano, es un objeto más, sin conciencia de ello, como mercancía utilizada para comprar o vender, despojado de lo más valioso que tiene, es decir, su dignidad.

Al instalar al oprimido en la *totalidad totalizadora*, es decir, deshumanizante, como mundo ajeno al suyo, la *exterioridad* del sujeto se hace presente. La referencia de *totalidad* que aparece en la *Pedagogía...* pertenece a la de K. Kosík como la concepción articulada que se tiene sobre la realidad. Sin embargo, la

totalidad totalizada conforma un muro en las delimitaciones de espacio-tiempo del sujeto que lo hace concebir «la realidad concreta de la opresión como una especie de ‘mundo cerrado’ [...] del cual no pueden salir» (*P. O.*, p. 45). Es cierto que la categoría de *exterioridad* no figura en el vocabulario de Freire, pero se encuentra implícita en su obra, por ejemplo, cuando cita que los oprimidos son «marginados, ‘seres fuera de’ o ‘al margen de’» (*P. O.*, p. 80), porque se les ha impuesto una totalidad como sistema, que los oprime y los concibe sin trascendencia. La cuestión es que, subsumidos, están «dentro de la estructura que los transforma en ‘seres para otro’» (*P. O.*, p. 80) y la solución no es su incorporación a la «estructura que [ya] los oprime, sino transformarla» (*P. O.*, p. 80).

Con justa razón, Dussel (2016) arguye que no se trata de mantener «lo Mismo», sino la apertura «al Otro como otro, [...] [por medio de una ética que critica] fuera del sistema desde donde puede poner la totalidad en crisis» (p. 120), como el primer paso para lo nuevo. Pero el estar en la exterioridad es también una concepción del ser que le imprime nulidad. Es el despojo de su humanidad, para convertirlos «en algo que aparece como esencialmente inanimado» (*P. O.*, p. 60). Ante «el modelo que la burguesía hace de sí misma» (*P. O.*, p. 192), el oprimido es un no-ser, no existe, «puede vivir o morir: al capital ni le va ni le viene. Simplemente es ‘nada’» (Dussel, 2012, p. 123).

Dominación e ideología

Cuestionador de las relaciones sociales en la «contradicción opresores-oprimidos» (*P. O.*, p. 45), denuncia la opresión y el uso de la «dependencia para crear una dependencia cada vez mayor» (*P. O.*, p. 68). Tal subordinación es la que se respira aún en la sociedad capitalista «ya que las extremas diferencias entre los patrimonios y los ingresos suponen relaciones sociales y políticas de poder históricamente determinadas» (Altvater, 2017, p. 131), contrastes que condicionan la posición de cada sujeto en una sociedad dada, a la par de su naturalización por el transcurrir histórico.

Decir que las relaciones sociales de dominación se normalizan se debe a la necesidad que impone la pertenencia mercantil para relacionarse (Valenzuela, 2014), la disociación que genera entre las personas hacia la individualidad, en cuanto el otro

importa si es comprador o vendedor, a la par de ocultar que los verdaderos lazos son entre sujetos. La crítica de Freire, en este sentido, se dirige hacia la creencia de los oprimidos sobre que dichas relaciones son comunes; asimismo, pone en tela de juicio la verticalidad que impone el opresor, mientras «pasa de una generación de opresores a otra, y ésta se va haciendo heredera de ella» (*P. O.*, p. 58).

Tras la reproducción generacional de la dominación, está la negación del diálogo y se establece la *conquista*, que simultáneamente es cosificación, porque comprende «un sujeto que conquista y un objeto conquistado» (*P. O.*, p. 180). El que conquista es el opresor y el conquistado el oprimido. No obstante, lo que ha de atraer la mirada es la reducción del ser sobre el oprimido, de modo que Freire, en su crítica, lo presenta como objeto, en cuanto están determinadas «sus finalidades [...] [y pasa] a ser algo poseído por el conquistador» (*P. O.*, p. 180). Por tanto, no resulta extraño que la dependencia sea un principio básico que «se logra cuando la sociedad está bajo el control de las oligarquías locales» (Chomsky, 2007, p. 29).

La irrupción de la conquista como proceso reproductor de la opresión implica el análisis de la dimensión cultural en correspondencia a su amplitud como experiencia humana. Así, Freire escribe que «la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo» (*P. O.*, p. 198), para sumergirlos en una realidad que no es la suya ni es eterna, pero conviene a los opresores mantener. Actualmente, la invasión cultural es global y su propagación se remonta a la Ilustración bajo una doctrina del eurocentrismo como dominación sobre otras culturas; lo expuesto por Freire está permeado por la concatenación que existe entre economía y cultura, de tal suerte que se rocían al clima cotidiano distintas formas de consumo que rompen con la tradición ancestral, su contenido sano y hasta ecológico.

Con la invasión cultural se pretende reducir el pensamiento y fortalecer la tendencia hacia la conformación de razonamientos únicos que solo interesan a los opresores. Al pretender encubrir las verdaderas intenciones, los opresores imponen como valor máximo «el *tener más* y cada vez *más*, a costa, inclusive, del hecho del *tener menos* o simplemente no *tener nada* de los oprimidos» (*P. O.*, p. 59, cursivas en el original). Lo que reduce precisamente

a *nada* a los despojados, desde una dimensión político-ideológica correlativa al proceso de explotación y pauperización, como usurpación, por el campo cultural al que se refiere, de sí mismos, de la dignidad, de su capacidad racional y de la libertad.

Bajo la pérdida de su subjetividad, de su potencialidad racional y la libertad, el oprimido es abstraído de su nexo con otro oprimido o un sujeto en cuanto tal, que le imposibilita la organización para su liberación. Freire plasmó que a las mayorías «dividir las y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder» (*P. O.*, p. 184). Esta cita no se refiere a que los oprimidos deben mantenerse en disputa, aunque es necesario, sino a implicaciones más profundas que redundan en la construcción de una idea social de individualidad. Dicha caracterización del sujeto cumple, cuando menos, dos funciones. Primero, reproducir la ilusión de un individuo aislado para evitar recuperar los lazos comunitarios de sociedades ancestrales y así determinar la división del trabajo y sus relaciones sociales en el capitalismo (Pérez, 2010). Segundo, más allá del campo económico, disgregar los vínculos ciudadanos, en cuanto cotidianeidad política, que corroan y desintegran a la población ante una posible rebelión (Bauman, 2001).

Colocado en un plano egocentrista y de invasión cultural, el oprimido se ve obstaculizado para profundizar en el conocimiento de la realidad. Por medio de un carácter antidialógico, a efecto de negar la interacción entre los sujetos, el pensar se torna manipulado. La importancia que tiene la categoría de *manipulación* (Paludo, 2015) es que mitifica la realidad y crea una concepción imaginaria sobre sí y el mundo. Mitificar la realidad cobra relevancia cuando las masas comienzan a emerger del sometimiento en el que las mantenía la opresión, por eso Freire dice que «se tiene que anestesiar a las masas con el objeto de que éstas no piensen [...] [y utilizar] los medios más variados, incluyendo la violencia física, para prohibir a las masas pensar» (*P. O.*, p. 195). En la actualidad, esto remite a la necesidad que tiene el modelo económico para producir cierta forma de comprensión del mundo y cimentar una subjetividad determinada (Díez, 2015). Y al anestesiar las masas, se piensa por el oprimido, se le dirige a «embellecer al capitalismo y nublar el entendimiento de la gente [...], [a que se] ame a los opresores y se odie a los oprimidos» (Vega, 2015, p. 444).

Sin duda alguna, Freire hace buen uso del término *ideología* que comúnmente se atribuye al conjunto de ideas en las que cree una persona. Por ejemplo, apegado a su claridad y criticidad, escribió que para «mantener divididos a los oprimidos se hace indispensable una ideología de la opresión [...]. Es necesario, por lo tanto, desideologizar» (*P. O.*, p. 228). Con ello se pone de manifiesto que los razonamientos fundantes con los que redactó la *Pedagogía...* estaban influenciados por la crítica, a la que añadió su agudeza perceptiva y utópica. En efecto, la ideología es un discurso que justifica y oculta la dominación (Dussel, 2011). La necesidad de la ideología, como dice Freire, es en sí una mistificación de la realidad, donde las ideas válidas son las de la clase dominante, que se presentan eternas, racionales e inalterables por los hombres, aunque hayan sido estos quienes las instituyeron (Pérez, 2010).

Dada la función de la ideología, la realidad opresora se constituye «casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias» (*P. O.*, p. 48) que niega su transformación. Conforma un espectro que convierte «en objeto de dominio todo aquello que le es cercano» (*P. O.*, p. 59). Esta preocupación, a juicio de Bautista (2017), rebasa, aunque no niega, la caracterización del sujeto en el capitalismo y la modernidad, que lo convierte en objeto de dominación, explotación y colonización; es así porque el énfasis está en que, a la vista del desarrollo económico y político actual, el oprimido y excluido es literalmente una cosa, imposibilitado de transformar su situación, peor aún, de reconocerla y realizarse en plenitud humana. Dirá Freire: «Su conocimiento de sí mismos [...] se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora» (*P. O.*, p. 41).

Exteriorizar su condición de oprimido será la tarea a cumplir. Este objetivo estará trazado por denunciar la opresión, que al hacerlo supone que los sujetos han identificado su posición en las relaciones sociales de dominación. No obstante, dentro de «los medios más variados», el opresor usará mecanismos para culpabilizar al oprimido e inyectarle una ideología que lo haga aceptar su responsabilidad *stricto sensu*. Es el caso del paradigma neoliberal, que introduce una racionalidad donde la opresión y «la desigualdad social es inherente a la naturaleza de la condición humana y del orden social» (Osorio, 2009); en otras palabras, ser pobre o rico está dictaminado por los genes humanos.

Los medios más variados a los que se refiere Freire, como la ideología, requieren de una racionalización. Es decir, con la ideología solo se reproducen los valores de un sistema totalizado, mas no se producen nuevas ideas que defiendan este sistema. Fue planteado con lucidez por él mismo: «La ‘racionalización’, como un mecanismo de defensa, [...] [distorsiona las] verdades, [...] ‘quita’ las bases objetivas» (*P. O.*, p. 50) del hecho que acontece en la realidad. Estas líneas concuerdan con lo planteado por Morin (2006) sobre la racionalización, cuyo fin es encajar la realidad en un sistema coherente que se constituye –el de opresión, en este caso– y descartar aquello que contradiga dicha realidad, por ejemplo, la denuncia del oprimido.

Establecer y mantener una coherencia de las ideas contribuye a inhabilitar a los sujetos para la transformación de su realidad, es decir, busca adecuarlos. Como los mecanismos de control no son efectivos por sí mismos, porque el oprimido puede descubrirse como tal, es indispensable «controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación del mundo» (*P. O.*, p. 86), de suerte que se asuma de manera acrítica «que el mundo sería ya algo en sí, frente a una conciencia que sería igualmente algo en sí» (Pérez, 2013, p. 40), para el actuar sin obstáculos a los fines que interesan al opresor.

Ante las relaciones sociales de dominación, la imposición de una ideología y la racionalización, Freire se muestra reticente por la implantación de los valores del capital. Esto supone que la implantación del modelo burgués que expone Freire no es en sí a falta de valores, sino que son los valores que efectivamente se cumplen, mismos que podrían sintetizarse en el valor del *cálculo de la utilidad propia* (Hinkelammert & Mora, 2013), como expresión de la individualidad y maximización de las tasas de ganancia para la sociedad y los sujetos. Sin embargo, el problema no radica en que se sepan oprimidos porque carecen de los elementos para descubrirlo, aunado a que «el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores» (*P. O.*, p. 43), sino en que sus aspiraciones estén circunscritas al modelo burgués.

Educación bancaria y educación problematizadora

La esperanza que Freire acoge en la educación se debe a que, posiblemente, la contradicción entre la domesticación de los oprimidos y su realidad pueda despertarlos como contradicción de sí mismos, pero «un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad» (*P. O.*, p. 81), porque el sentido educativo es la liberación en el presente. Y esta es precisamente la razón de ser de la educación en el mundo actual, como compromiso hacia el futuro, tarea en la que los educadores deben asegurar el camino para la sociedad que se requiere, desde el discurso de la crítica (Giroux, 2017).

El blanco de la crítica que realizó Freire se centró, desde nuestra perspectiva, en la instauración de relaciones de dominación en el aula y en la forma en que el pensamiento es entrenado para relacionarse con la realidad de manera pasiva y habitual. Por ello, en la interacción «el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos [...], el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción» (*P. O.*, p. 78). Existe así, un maestro que piensa lo que ha de ser pensado y un educando que *recibe* lo que ha de pensar; uno que con efectividad se instala en el proceso de construcción del conocimiento y otro al que lo han colocado solo para memorizar.

A este tipo de educación Freire la denominó *bancaria*, porque los estudiantes son considerados una especie de vasija que ha de llenarse: entre más relleno de contenidos esté, y con más facilidad se pueda hacer, mejor educado el sujeto. El encuentro educativo se habrá transformado en el «acto de depositar en el cual los educandos son depositarios y el educador quien deposita» (*P. O.*, p. 76), porque la preconcepción manda que los primeros son ignorantes y el segundo el que da la sabiduría.

Con la memorización del objeto de conocimiento «más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos» (*P. O.*, p. 79), en lugar de transformarla. La fragmentación de la realidad a la que hace alusión Freire conduce a que el encuentro educativo carezca de sentido, porque el análisis de la propia situación que hace el sujeto mantiene un deslinde entre

su estar y el contexto, es decir, estudia y reflexiona, algo que le es ajeno al ser *pronunciado* por alguien más.

La educación bancaria, en las relaciones con el educando, antepone siempre una sociabilidad desigual, porque el educador bancario se anticipa en todo momento al pensar de aquel. El maestro, generalmente sin saberlo, se halla ideologizado y reproduce en el aula las relaciones sociales que él vive a diferentes niveles de la estructura social. Escribió con razón que, en la escuela, «para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical» (*P. O.*, p. 203), aunado al rechazo de la convivencia democrática con los educandos porque pone en riesgo el estatus del educador, dadas las relaciones de poder-saber (Mejía, 2006) en las que se inscriben y que representan un espejo, casi imperceptible, de la dominación macroestructural.

Esta caracterización de la sociabilidad entre el educador bancario y el educando permitió a Freire esbozar las singularidades del maestro que coadyuva en la opresión. Como este se haya representado en una figura superior, es él quien «ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, [...] [porque] frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente» (*P. O.*, p. 90), lo que ocasiona el desarrollo del pensamiento y comprensión de la realidad únicamente en el educador. Una educación de esta naturaleza trae consigo la producción y reproducción de prácticas discursivas (McLaren, 2005) que gobiernan lo que puede decirse, quién debe hablar y las formas pedagógicas a usar.

En este sentido, «uno de sus objetivos fundamentales, aunque no se esté advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico» (*P. O.*, p. 84) como pretensión tácita para la prohibición del pensar. Con ello se constata que el control y la dominación son elementos inherentes a la educación bancaria, narrativa y que, en suma, desarrollan un razonamiento con contenidos vanos de los que «no se puede esperar la denuncia del mundo» (*P. O.*, p. 104).

Buscar el descubrimiento real de la situación opresora toma importancia en el concepto de *comuni3n*, que, generalmente, ha pasado desapercibido en el estudio de Freire. La esencia de su concepci3n educativa, como el camino hacia la huma-

nización, es precisamente sobre esta idea de «solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas» (*P. O.*, p. 98). Ciertamente, el concepto está impregnado de las ideas socialistas, pero va más allá porque demanda la liberación a través de la educación. Aprender en comunión es «desarrollar la capacidad transformadora [...], gracias a las reflexiones que se desarrollan en forma conjunta [...], [para que emerjan] nuevos significados compartidos entre las personas que participan en el diálogo» (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2013, p. 44), con lo que se verifica que cambiar la realidad no puede concretarse en solitario. La comunión –intersubjetividad en comunidad– que planteó Freire es desde la horizontalidad de las relaciones humanas, porque se comparte, ante todo, la vida (Huanacuni, 2015), sin competir, al tener claro que se comprende y construye la utopía no solo para sí, sino para todos, en cuanto se encuentran mediados por el mundo.

Es desde esta posición que puede empezar a vislumbrarse el sentido –tal vez filosofía– de la educación en la *Pedagogía*... Si bien la palabra maestro no aparece en la obra, sí existe un objetivo que habría de asumir el educador, esto es, desarrollar en y con los educandos «su poder de captación y comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso» (*P. O.*, p. 94).

La propuesta es que todos puedan *ser* y, para ello, el acto pedagógico habrá de contener en sí mismo la interacción, motivación y el reconocimiento de cada sujeto en tanto *está siendo*. Al relacionarse de manera distinta, el educador y el educando «se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos; [...] los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo» (*P. O.*, p. 90). Ello tiene correspondencia con zonas colectivas de desarrollo próximo, en las que los roles de enseñanza y aprendizaje se desdibujan para que todos puedan aprender en el proceso. La motivación se genera porque la educación problematizadora decanta sobre el amor, la fe en los hombres y el diálogo, lo que ocasiona que los sujetos se «vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo» (*P. O.*, p. 109). De esta manera, el oprimido, el educando, conoce su realidad bajo un incentivo de afectividad que le permite saberse parte del proceso, aunado a la confianza que se genera para la liberación. Por ser una educación problematizadora, cada sujeto

está en el mundo y se niega al «hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo» (*P. O.*, p. 92), por lo que toca a la idea de *comunidad*, que vislumbra una de las utopías de este siglo, concientizar al sujeto para formar parte de una totalidad, sin contratos, en la que se tiene la obligación recíproca de contribuir al bien común (Villoro, 2003).

Como el sujeto en la educación problematizadora ahora *existe*, esta se torna compleja y reviste de un carácter *gnoseológico* que, en nuestra opinión, es el término de mayor carga filosófica que aparece en la *Pedagogía*... Freire hablará del acto pedagógico como «situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, [...] es el mediatizador de sujetos cognoscentes» (*P. O.*, p. 89). Esto significa que al relacionarse lo hacen desde un contexto permeado histórico y culturalmente que, al tiempo, es práctica de la libertad (Bouffleuer, 2015). Dicho carácter vierte un rocío constante de «*estar-siendo-de-continuo*» a la educación, donde el hombre concreto se deconstruye y construye, al desenvolverse en amplitud por los valores, creencias, ideas, cultura, etc., de cada uno, que permiten singularizar cada encuentro por la indeterminación que supone y la asunción de formas específicas de lectura para la transformación.

Sin esta preconcepción del encuentro educativo como situación gnoseológica sería imposible pensar la realidad, ya que el horizonte de sentido concurriría individual y no desde el telón de fondo de un *nosotros*, como acontece en la idea freireana. Por ello, escribe que el saber, la invención y reinención de la realidad solo existe «en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros» (*P. O.*, p. 77), es decir, *estando, siendo e interviniendo* con los oprimidos. Se trata de descubrir juntos la realidad, porque ella misma tiene relación con «el entorno en el que vivimos, la cultura que nos nutre; [...] nosotros reflejamos el mundo en el que vivimos» (Bertè, 2014, p. 33). La situación gnoseológica permite captar la realidad en conexión con el otro, en un plano de totalidad que, por ser intersubjetiva, «tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada» (*P. O.*, p. 92). Rompe así la armadura ideológica que pregona el opresor, para dejar atrás el sentido mercantil en que el objeto cognoscible deja de ser una «propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los

educandos» (*P. O.*, p. 91), como negación de la negación del despojado y excluido de derecho en toda sociedad.

Mientras que la educación problematizadora, desarrollada en comunión, propicia la lectura de la realidad en relación con el mundo y con los otros, simultáneamente, aun sin que lo sepan los oprimidos, se va creando la pedagogía *del* oprimido. Esta es la de «los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, [...] que busca la restauración de la intersubjetividad» (*P. O.*, p. 52), para descubrirse en la opresión y transformar el mundo, el cual, transformado, tornará a la pedagogía del oprimido en «la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación» (*P. O.*, p. 53). Con ello, trata de decir que su pedagogía no busca el ascenso de oprimido a opresor, sino de la humanización del opresor que es en sí humanizar a todos los otros. A nuestro juicio, reformula la influencia que tuvo del *Manifiesto...* por cuanto ahí se dice que «el proletariado, derrocando por la violencia a la burguesía, implanta su dominio» (Marx & Engels, 2012, p. 593); mas en la *Pedagogía...* se escribe que la liberación «tiene sentido cuando los oprimidos, [...] no se sienten idealistamente opresores de los opresores, [...] sino en restauradores de la humanidad de ambos» (*P. O.*, p. 39).

Leer el mundo en diálogo

Si la liberación en plenitud es en Freire uno de los cometidos principales, esto se debe al redescubrir que planteó sobre el diálogo y su vinculación con la lectura de realidad. En efecto, el tema de la dialogicidad instaura una concepción diferente sobre la comprensión del mundo, de tal suerte que germina desde la complejidad de *encontrarse* con el otro. El diálogo provoca un intercambio de ideas que descansan sobre la base gnoseológica que atañe a cada sujeto, a la vez que, en la continuidad, por la intersubjetividad que supone, se coloca más de cerca a la objetividad de su contexto. Comunicarse no es un simple conocer, sino la posibilidad de *ser* con el otro, en su opresión, compañeros para la liberación. La validez de esta dialogicidad en la época última de la modernidad, reside en «ese saber y ese poder oír la voz interpelante del Otro» (Dussel, 2016, p. 132), como el abrazo que se añade a la unión que han generado los oprimidos y excluidos para el nuevo mundo humano.

Es este punto el comienzo para decir la palabra propia, aquella que no es inauténtica porque la ha dictado el otro y fue depositada. Por tanto, la existencia humana requerirá de «palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo; [...] es *‘pronunciar’* el mundo» (*P. O.*, p. 104, cursivas en el original), vocablos que contienen en sí mismos la noción de pluralidad epistemológica como totalidades que habrán de replantear su fundamento, es decir, pensar con la mirada hacia el horizonte humano. Desde el diálogo, la pronunciación que se hace para comprender el mundo, con y desde los otros, conlleva una espiral problemática para que retorne a los *pronunciantes* y requerirles un nuevo *pronunciamiento*; es el «pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción, [que] se encuentran en una íntima relación de solidaridad» (*P. O.*, p. 51).

Con el diálogo, cada sujeto significa a los otros y este se reconoce como actor en el mundo. Si la opresión los mantenía sumergidos en la ignorancia, con la pronunciación, queda claro que el objetivo implícito es la inserción crítica en la realidad para la liberación. Es así que, pretender la creación de un hombre nuevo, sólo podrá ser a través de «un profundo amor al mundo y los hombres» (*P. O.*, p. 106), aspecto que en la radicalidad de la *Pedagogía...* representa la «virtud de la presencia recíproca de los otros, [...] [con la que] el yo puede encontrar sus ojos, oídos y su voz verdaderos en el acto del entendimiento dialógico» (McLaren, 2001, p. 227).

Puesto que el diálogo es amor, requiere de humildad porque, en el encuentro, cada cual es un mosaico de experiencias y horizontes humanos. Se trata de prescindir de la soberbia para recrear el mundo, «como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, [...] [donde] no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos» (*P. O.*, p. 107), tan solo sujetos que en comunión pretenden humanizar su realidad desde la intersubjetividad. Esto es, de acuerdo con Fernet-Betancourt (2009), la oportunidad de establecer un equilibrio epistemológico y generar los espacios necesarios para la libre interacción simétrica que consiste en una revolución epistémica, al suponer la construcción crítica del mundo y proyección del ser humano.

Contrario a lo que Freire denomina *teoría de la acción opresora*, se encuentra la concepción de los sujetos como actores, en cuanto que «un actor, [es el] constructor de la historia desde un

nuevo fundamento» (Dussel, 2006, p. 91), es decir, la liberación. Los actores se manejan desde la *intersubjetividad* para incidir su acción «sobre el objeto, que es la realidad de la que dependen, teniendo como objetivo, [...] la humanización de los hombres» (*P. O.*, p. 176), donde su esencia es el diálogo para la transformación *revolucionaria*. Actuar intersubjetivamente corresponde, sobre todo, a dos aspectos (Dussel, 2001): 1) el rango de actuación del sujeto se encuentra en una delimitación intersubjetiva que influye en mayor o menor medida a un grupo de la humanidad y 2) ayuda a descubrir y tomar responsabilidad por aquellos que son negados, mediante la conformación de una utopía analógica que recoge cada una de las privaciones singulares. En la *Pedagogía...* se expresará que el pensar «no se da fuera de los hombres, ni en un hombre solo, [...] sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad» (*P. O.*, p. 134).

Al decir que el pensamiento posee relación con el contexto, se debe a que «la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, [...] en torno, repetimos de una realidad» (*P. O.*, p. 84) en la que los sujetos se hacen desde el espacio común, ya sea por el mismo planeta o por las situaciones parecidas de opresión. En este sentido, la intersubjetividad permite a los sujetos apreciar «cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que están*» (*P. O.*, p. 94), porque son parte de una casa común en la que la liberación habrá de darse con sumo cuidado, en cuanto «el desarrollo social como la revolución social tienen lugar en la naturaleza» (Altvater, 2017, p. 144), lo que significa que el horizonte deberá crearse sin perder de vista la relación con el mundo.

La presencia del mundo y su mediación entre los sujetos fue tan clara para Freire que criticó con vehemencia la dicotomía hombres-mundo que impone la educación bancaria. En todo momento negó la ilusión que pone a los sujetos como los mártires que sufren en un mundo fortuito, donde otros viven en la comodidad y sin opresión. Por ello, fue enfático al decir que el punto de partida para la transformación está «en su *aquí*, en su *ahora*, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos» (*P. O.*, p. 97), como expresión de su ser en la intersubjetividad. Poner al mundo como mediación para la liberación corresponde a la superación de la perspectiva cognoscitiva que instala el conocer solo a través del sujeto-objeto; el intelectualismo alienante quedaría atrás para ubicar al mundo en primer plano, por ser «el

mediatizador de los sujetos [...] [para] la incidencia de la acción transformadora de los hombres» (*P. O.*, p. 99).

Esto significa que la construcción del saber y comprensión de la realidad adquiere un matiz epistemológico distinto. Cuando el diálogo y la intersubjetividad sitúan en el encuentro a los sujetos, la mediación del mundo los retira de la fijación al objeto en la que estaban porque ahora la mirada gira hacia el otro, a través de la realidad en la que existen cada uno con su singularidad gnoseológica. Por tanto, de la función epistemológica de primer orden –sujeto-objeto– se abre el camino a las relaciones de conocimiento de segundo orden, entre sujetos. En este sentido, la realidad en su construcción, comprensión y transformación es un proceso constitutivo de subjetividades (Sotolongo & Delgado, 2006) que articula a los otros a una praxis intersubjetiva, en la que, el mundo y, en este caso, la concreción de la liberación son en sí mismos articulaciones que complejizan el actuar, pero que posibilitan el abandono a la opresión por la cercanía que presentan con la objetividad.

Un pensar desde este ángulo lleva consigo una concepción de la realidad en su dinamismo. Desde luego que este juicio se encontraba presente en la *Pedagogía...*, por lo que Freire manifestó: «[el] poder de captación y de comprensión del mundo [de los oprimidos] que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación» (*P. O.*, p. 94). Posicionarse en el aquí y el ahora bajo estos presupuestos, corresponde al esfuerzo epistemológico crítico que invoca a una noción de realidad como la «articulación de procesos de diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo y de espacio» (Zemelman, 2012, p. 22), lo que reconfigura el papel que tiene incidir sobre ella, porque sus características son más complejas de lo que se imaginaba, aunado a si el objetivo es erradicar la opresión.

Si se busca aprehender la realidad como una manera de razonamiento articulado que no jerarquiza contenidos, sino que los elabora desde el diálogo, este es indispensable en el acto cognoscente para descubrir la realidad. La liberación, entonces, «al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria» (*P. O.*, p. 96). Cuando se dice revolucionaria, debe tenerse en claro que no es propiamente el

levantarse en armas, sino, como la cita lo indica, desde el momento actual y su dinamismo, imaginar y concretar la liberación «a la que no llegarían por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda» (*P. O.*, p. 40).

Esto implica la «inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella» (*P. O.*, p. 49). Hablar de objetividad en la *Pedagogía...* se refiere a un conocer que hace partícipes a los sujetos, además de que no renuncia a la subjetividad, sino que mantiene ambas en una relación dialéctica. Implica recuperar la *exterioridad* que se encuentra más allá de la *totalidad* opresora, como «nuevos ángulos de reconstrucción sin dejar de obedecer a la exigencia de amplitud de lo que queda fuera» (Zemelman, 2012, p. 186), donde dicha amplitud estará en función de la capacidad de los oprimidos y excluidos para dialogar y conformar la estrategia de transformación hacia lo nuevo. Desde la intersubjetividad, como epistemología de segundo orden, los sujetos están llamados a construir formas novedosas y plurales de liberación social, desde las constelaciones de saber que supone que el diálogo, porque los mantiene en un *continuum* desafiante de la realidad «sobre la cual debe[n] incidir su acción transformadora, tanto más se ‘insertan’ en ella críticamente» (*P. O.*, p. 51).

Comunidad, conciencia y praxis

A lo largo de toda la obra existe una reivindicación sobre la comunidad como expresión de solidaridad. Esta connotación que plantea Freire posee la virtud de formar parte de la racionalidad latinoamericana. Por ello, la pertinencia de la categoría se inscribe en consonancia con el fin colectivo de preservar la comunidad, a través de *sentirse* parte de ella, con derechos y deberes que propician interacciones entre sus miembros, pero ya sin opresión. La afirmación de la comunidad, del otro y de sí mismo, representa «la tendencia originaria de todos los seres humanos» (Dussel, 2006, p. 23), en cuanto *voluntad* de querer vivir; lo que simboliza la característica propia del humano, porque no es gregario y, cuando menos, en sus genes existe la preservación de la vida. Ello expresa que en la comunidad los sujetos se reconocen «como seres que *están siendo*, como seres inacabados, [...] [en] una realidad que siendo histórica es también inacabada» (*P. O.*, p. 95) que les apertura la humanización.

Al recobrar vigencia la comunidad, las relaciones entre los sujetos y la naturaleza se tornan diferentes. Freire siempre objetó sobre la situación concreta en la que «se instaura la contradicción opresor-oprimidos» (*P. O.*, p. 47), de ahí que la comunión, la solidaridad, el amor y el diálogo fuesen conceptos clave para transformar las relaciones sociales. Actualmente, la crítica busca dejar atrás aquellas relaciones que dominan a los más débiles (Dussel, 2014) por estar subsumidas en el sistema capitalista, donde la interacción tan solo los pone cara a cara para el intercambio mercantil, para abrir paso, desde la noción de comunidad, al «reconocimiento y respeto mutuo entre los seres humanos, [...] [para] canalizar las relaciones sociales en función de la vida humana» (Hinkelammert & Mora, 2013, p. 368) y no en razón de la tasa de ganancia, que ha llegado a la cosificación del sujeto con categorías como capital humano.

De la misma manera, por el exterminio latente de la humanidad, plantearse una vigencia de la *Pedagogía...* que solo invite a la transformación de las relaciones sociales invalidaría lo que se ha desarrollado durante este ensayo. En efecto, la Tierra posee límites absolutos que el capital considera irracionales, como el hecho de que existen recursos naturales no renovables o la vida en general. Lo que se ha llamado racismo ambiental (Keucheyan, 2016), por considerar a la naturaleza ajena a las relaciones, contrasta con lo que escribió Freire al decir que «si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo» (*P. O.*, p. 107); en otras palabras, la verdadera dialogicidad logra la transformación de la realidad cuando el sujeto reconoce que *está siendo* en un lugar común –Pachamama– con otro humano o formas de vida, también comunes a él, que habitan en la misma casa.

En este sentido, es viable decir que varias de las orientaciones de Freire están enmarcadas al desarrollo de la *conciencia* como, a nuestro parecer, un nivel superior a la *praxis*. La conciencia comienza con el diálogo y «la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca» (*P. O.*, p. 103), porque ya no está hueca, vacía, sino es la pronunciación propia con la que se puede leer el mundo y transformarlo.

La concientización (*conscientização*) «implica poner en tela de juicio el *statu quo*» (*P. O.*, p. 29, cursivas en el original) y logra, a través del diálogo, convencer al oprimido, incluso al

que no lo es, sobre la necesidad de luchar por su liberación. Esta categoría puede ser usada como autoconciencia, dado que Freire la empleó en pocas ocasiones como la conciencia sobre tener conciencia. Sin embargo, cuando habló de intersubjetividad y del mundo como mediación de los sujetos, se refería a la claridad que se tiene de sí mismo como actor en comunión con los otros y *desde* el mundo. Su importancia estriba en que, sin ella (Dussel, 2016), las probabilidades de responsabilidad, justicia o pretensión de bondad, por parte del sujeto y del otro, se anulan. Es decir, cumple la función de generar la solidaridad a partir «de los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desaharrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen» (*P. O.*, p. 40). En este sentido, la liberación habría que gestarse, no de los buenos samaritanos, sino de los que sufren en la corporalidad propia, como una influencia más del *Manifiesto*...: «La burguesía no ha forjado sólo las armas que le darán muerte; ha engendrado también a los hombres llamados a manejarlas» (Marx & Engels, 2012, p. 588).

A través de la conciencia y la solidaridad, se asume «la situación de aquel con quien se solidarizó, [...] [como] actitud radical» (*P. O.*, p. 46). Con ello, se rompe el cerco que mantenía inmersas a las conciencias para lograr «la emersión en el proceso histórico, [...] por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción» (*P. O.*, p. 87), crítica misma que no termina ahí, porque continúa en «la *inserción* [que] es un estado mayor que la *emersión* y resulta de la concientización de la situación» (*P. O.*, p. 135) como *conciencia histórica*. A partir de aquí, puede enunciarse que la necesidad de un *pensamiento crítico* se apoya en remontarse a la génesis del presente y su racionalidad (Pérez, 2013), como reflexión que implica la búsqueda de un conocimiento sobre la realidad, que lo distinguirá por su finalidad *política* de carácter liberador (Vega, 2015). En síntesis, y en relación con la *Pedagogía*..., la inserción crítica coadyuvaría al análisis de la realidad concreta desde la línea de lo *potencial*, al integrar a varios sujetos constructores de realidades –la intersubjetividad–, con una conciencia teórico-política y que asume la praxis desde un compromiso por los oprimidos (Rodríguez, 2004).

Cabe insistir que la conciencia da pauta a otros procesos, como la solidaridad o la inserción crítica; no obstante, Freire preferirá el uso de *praxis*, como la expresión más afín a la dialéctica

requerida para la transformación. Ello fue lo que ocasionó que la obra se diera a conocer no por contenido liberador, sino por cuerpo conceptual, es decir, interesaron más, de manera general, las definiciones presentes que los aprendizajes y reflexiones que se plasmaron. En nuestra lectura, el uso de *praxis* coincide con la *tesis 8* que escribiera Marx (2011, p. 118): «Toda vida social es esencialmente *práctica*. [...] [El misticismo encuentra] su solución racional en la praxis humana y en la comprensión de esta praxis», en donde la mitificación dicha es la condición de opresión que se reproduce a través de la ideología, la conquista cultural y la educación bancaria.

En correspondencia con esta cita, Freire denominó la praxis como la «reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido» (*P. O.*, p. 49). Cuando dice *reflexión* se refiere a la comprensión de la praxis. Y la acción, claro está, como la solución praxiológica al misticismo, es decir, a las relaciones de opresión que se ocultan en el mundo. Si bien en la *Pedagogía...* se tiene una concepción específica de la praxis, las nociones varían en la actualidad. No obstante, en nuestra opinión, el concepto de praxis será similar al que se advierte en Sánchez (2003), quien la define como unidad de teoría y práctica, aunado a una conciencia de la praxis que desemboca fines y voluntad de los sujetos.

La noción de praxis freireana incita a «reflexionar sobre su propia *situacionalidad*, [...] desafiados por ella» (*P. O.*, p. 135) para lograr *ser* en «cuanto no sólo piensen críticamente su *estar*, sino que críticamente actúen sobre él» (*P. O.*, p. 135, cursivas en el original). Reflexionar la propia condición no está supuesta desde la individualidad, como si el oprimido de pronto tomara amplia conciencia de su sufrimiento, aunque, en la lógica de la *Pedagogía...*, la reflexión del sujeto iniciará en él mismo, será así solamente si se presta a los momentos de diálogo desde la intersubjetividad. Asimismo, este reflexionar que es un contenido de la praxis, habrá de causar en ellos la necesidad de transformar su realidad, desde el momento en que ha sido posible imaginar otro mundo. Por lo tanto, en un sentido dialéctico apegado al concepto que se tiene de realidad, la praxis, en cuanto «reflexión y acción se dan simultáneamente; [...] [la reflexión] se está dando en el acto mismo de actuar» (*P. O.*, p. 166). La praxis servirá para elevar los niveles de la conciencia porque «el pensamiento, [...]

mediante su acción se transforma a sí mismo subsumiendo sus experiencias anteriores, haciéndose objeto de su propia acción» (Pérez, 2010, p. 230).

Para que la praxis adquiriera el sentido crítico necesario para el momento histórico que se vive, incluso para la anhelada concreción del otro mundo posible, no debe perderse de vista que aquella ha de practicarse en comunión, desde la intersubjetividad y con el diálogo. Freire dijo que la liberación «no es hecha *para* el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo *para* el pueblo sino *por* ambos, en una solidaridad inquebrantable» (P. O., p. 167, cursivas en el original). Ello evidencia que para liberarse, ya sea alentado por el liderazgo del oprimido o por el pueblo, toda lucha deberá darse en función de que, desde la exterioridad, los sujetos con «conciencia crítica crea[n] un consenso *crítico*, [...] que ahora se opone como disidencia al consenso *dominante*» (Dussel, 2006, p. 96, cursivas en el original), momento fundamental para crear la liberación.

Cuando se dice que la liberación no está preelaborada, se debe a la visión sobre el futuro que consideraba Freire y que no podía encontrarse en los manuales de su tiempo. La orientación que los pueda guiar tendrá que ser la pedagogía *del* oprimido, o, en los comienzos del siglo XXI, la filosofía *del* oprimido; no obstante, la importancia reside en que el «hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine» (P. O., p. 161). Es cierto que esta, de acuerdo con los criterios de la epistemología crítica, podrá crear sus categorías desde la proyección de la razón y bajo el consenso, al sobrepasar las *situaciones límite* en las que están adheridos los oprimidos, para empezar a tejer, la serendipia, el *inédito viable* que «no puede ser aprehendido al nivel de la ‘conciencia real o efectiva’, [...] [porque] se concreta en la acción que se lleva a efecto» (P. O., p. 142). Al final, «el *futuro* no existe; es sólo un ir dándose *presentes* que advendrán, [...] [para] avanzar a pesar de que *nadie pueda saber a qué tierra prometida llegará*; pero se caminará con seguridad» (Dussel, 2014, p. 267, cursivas en el original), con la firmeza de encontrar la liberación.

Liberación

La *liberación* es el punto culminante que surge de la actualidad de la *Pedagogía*... Durante las páginas que comprenden el li-

bro, es incuestionable que, dejar atrás la situación de opresión es posible por medio de la «comunidad a través de la cual crecerán juntos» (*P. O.*, p. 168), puesto que surge «el hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose» (*P. O.*, p. 56). La finalidad es que todos los sujetos, en solidaridad, alteridad y fraternidad, puedan *ser*, y que, mientras que *son*, otros se encuentren consigo mismos y con los demás, *siendo*. No se trata de instalar nuevas condiciones de opresión, donde los más ahora sean los dominadores. Incluso, creemos, esta idea supera la noción de *dictadura del proletariado* tan recurrente en los tiempos de Freire.

El *estar siendo* se encontrará necesitado del diálogo, el consenso y la voluntad de vida para evitar los « riesgos de burocratización que implican nuevas formas de opresión y de ‘invasión’, que sólo son nuevas imágenes de la dominación» (*P. O.*, p. 209), en cualquiera que pueda ser el mundo venidero. Mismo que deberá estar acompañado de una *revolución cultural* como «el esfuerzo máximo de concienciación que es posible desarrollar» (*P. O.*, p. 207), al tiempo que se aborda la realidad, no desde el propio sistema, sino desde fuera de él. Esto es, «como seres históricos, como ‘seres para sí’, [...] su transformación, [...] se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él» (*P. O.*, p. 210), como contribución a la *descolonización epistemológica*, desde donde el oprimido comience a «producir categorías con las cuales [...] [su opresión aparezca] con su real sentido» (Bautista, 2014, p. 68) en un horizonte hacia la transmodernidad como ruptura a la totalidad moderna.

La forma en que Freire planteó su pensamiento está en suma correspondencia con las alternativas hacia otras perspectivas de mundialización, que con nitidez pretenden alejarse de las más variadas propuestas de alienación, al obstaculizar la transformación profunda de la realidad. Cada sujeto, con base en el diálogo y el consenso crítico, podrá elegir, en torno a su recorte de realidad, cuál es el camino más adecuado para la liberación. Asimismo, si la validez de la *Pedagogía...* quiere aterrizarse a los espacios áulicos más allá de todo argumento filosófico, no debe olvidarse que la conciencia habrá de subordinarse a la razón, para que esta se encamine por el sendero apropiado para la humanización. Puede decirse que el *fundamento* de la *Pedagogía...* es encontrar en la travesía «el camino del amor a la vida» (*P. O.*, p. 71), como el *criterio de verdad* por antonomasia

a la superación de las condiciones de opresión. Su aporte es hoy fundamental, a quien anuncie la necesidad de afirmar la dignidad sagrada del oprimido, para, como bien concluyó, crear un mundo en donde impere la pulsión de amar.

Conclusiones

Al cumplirse el quincuagésimo aniversario de la publicación de Freire, habría que resaltar algunos aspectos válidos para quienes lo leyeron en su época, así como para quienes apenas se inician. Cuando proliferó la obra en la década de los setenta, sin imaginarlo, Freire comenzaba a trazar un camino urgente para Latinoamérica, en el que pocos intelectuales habían incurrido; este es el de la liberación. Más allá de concatenarse con la metáfora del rompimiento de cadenas, lo que inauguró nuestro autor fue la acción patente de pensar la realidad desde la propia realidad.

¿Qué significa esto? Antes de Freire, las reflexiones hechas por pensadores latinos tenían como referente la teoría y las categorías provenientes de Europa, o inclusive del Norte; es decir, se pensaba la realidad a partir de conceptos elaborados en otra realidad que tan solo se acomodaban al contexto de nuestra América. Lo que hizo Freire fue novedoso. Si bien en sus estudios incorporó la tradición teórica, elaboró, o, mejor dicho, desmembró las categorías y las constituyó de contenidos coherentes para su realidad. La osadía estriba en que empezó a leer el Sur desde el Sur. Ya no era la traducción teórica a la realidad propia, sino la lectura propia en la realidad a la que pertenecía el sujeto investigador, que incluso era fuente de estudio en algunas investigaciones. De ahí que, por ejemplo, tomara como referentes contemporáneos a Ernesto *Che* Guevara, o que sus categorías, como la *educación bancaria* o la *comunidad*, fueran en ese entonces inéditas. Su fortaleza fue la iniciación del pensamiento propio en el contexto propio.

Es precisamente este modo de pensamiento, aunado a su metodología implícita, el que, con prioridad, habría que rescatar. En este artículo se han potenciado-problematizado sus categorías, pero el investigador puede hacer uso de ellas con otros contenidos mientras no pierda de vista cuál era el sentido inscrito en cada una: el de la liberación. No existe problema alguno si las categorías se emplean para la crítica, la lectura de realidad, la

conceptualización problemática, entre otras. No obstante, si posterior a esta utilidad no son dirigidas a la liberación, el discurso potencialmente epistemológico y ético ha perdido la fuerza que podía tener. En otras palabras, no hubo la trascendencia necesaria, porque la motivación o urgencia del otro mundo posible aún no arriba a quien se guía en el discurso de Freire.

Por otro lado, en consonancia con un pensamiento movido por la instalación de la lectura de realidad en el contexto histórico, cada una de las categorías, aún las aquí propuestas, deben someterse a un proceso problematizador. Basta un ejemplo: en algunas líneas, Freire escribe que para afirmar la vida habría, inclusive, que detener la vida –matar– de quienes la niegan (*P. O.*, p. 225). Este argumento, en su tiempo, quizá, pudo tomarse con ligereza por la euforia revolucionaria, pero, hoy, en una racionalidad distinta y superadora de algunas ideas, debe ir más allá y plantear otros principios en la praxis de la liberación. Finalmente, sin dejar de lado la problematización en la que insistimos, la racionalidad contenida en la *Pedagogía del oprimido* es inminente mientras en el mundo la razón dominante sea aquella que busca aumentar la tasa de ganancia y no la vida humana. Voltrear hacia su lectura contribuye al consenso de vivir ya, ahora, pronto, en un mundo distinto.

Referencias

- Altwater, E. (2017). *Redescubrir a Marx*. Ciudad de México: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona: Paidós.
- Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Akal.
- Bautista, J. J. (2017). Hacia la reconstitución de “El ser humano como sujeto”. En F. J. Hinkelammert, *La religión neoliberal del mercado y los derechos humanos* (pp. 111-130). San José: Rosa Luxemburg Stiftung/Arlekín.
- Bertè, M. (2014). *Reflexionar. Un modo mejor de pensar*. Madrid: MEC/Narcea.

- Boufleuer, J. P. (2015). Gnoseológica (situación). En D. R. Streck, *Diccionario. Paulo Freire* (pp. 250-251). Lima: CEAAL.
- Chomsky, N. (2007). *Ilusiones necesarias*. La Plata: Terramar.
- Díez, E. J. (2015). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *Cuadernos de pedagogía*, (454), 76-81.
- Dussel, E. (2001). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. En *Hacia una filosofía política crítica* (pp. 319-341). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Ciudad de México: Crefal/ Siglo XXI.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la Liberación*. Ciudad de México: FCE.
- Dussel, E. (2012). La “exterioridad” en el pensamiento de Karl Marx. En *Hacia los orígenes de Occidente* (pp. 121-127). Ciudad de México: Kanankil.
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética*. Madrid: Trotta.
- Elboj, C., Puigdelívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2013). *Comunidades de aprendizaje*. Ciudad de México: Graó/Colofón.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En D. Mora, *Interculturalidad crítica y descolonización* (pp. 9-20). La Paz: III-CAB.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* (16.^a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas* (4.^a ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2017). Educación superior sitiada: repensar la política de la pedagogía crítica. En J. C. Buenaventura, *La educación sitiada. Entre la política y el mercado* (pp. 65-72). Ciudad de México: Ediciones Eón.
- Herrera, G. (2016). *Ensayos heréticos*. Ciudad de México: La Tinta del Silencio.

- Hinkelammert, F. J., y Mora, H. M. (2013). *Hacia una economía para la vida* (4.ª ed.). Morelia: EUNA/FEVAQ-UMSNH.
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria. *Integra Educativa*, 8(1), 159-168.
- Keucheyan, R. (2016). *La naturaleza es un campo de batalla*. Madrid: Clave Intelectual.
- Linhares, C. (2015). Anuncio/Denuncia. En D. R. Streck, *Diccionario. Paulo Freire* (pp. 59-61). Lima: CEAAL.
- Marx, K. (2011). Tesis sobre Feuerbach. En B. Echeverría (trad.), *El materialismo de Marx* (pp. 109-121). Ciudad de México: Itaca.
- Marx, K., y Engels, F. (2012). Manifiesto del Partido Comunista. En J. Muñoz (trad.), *Marx. Antología de textos de economía y de filosofía* (pp. 577-621). Madrid: Gredos.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas* (4.ª ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) Globalización(es)* (tomo 1). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Morin, E. (2006). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Barcelona: Paidós.
- Osorio, J. (2009). Acerca de la pobreza. *Veredas: Revista del Pensamiento Sociológico*, (19), 23-40.
- Paludo, C. (2015). Manipulación. En D. R. Streck, *Diccionario. Paulo Freire* (pp. 319-320). Lima: CEAAL.
- Pérez, S. (2010). *Karl Marx. Invitación a su lectura*. Ciudad de México: UAM.
- Pérez, S. (2013). *La razón en la historia. Hegel, Marx, Foucault*. Ciudad de México: UAM.
- Rodríguez, M. J. (2004). ¿Por qué la producción de conocimiento ya no es lo que fue?. En I. Sánchez y R. Sosa, *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (pp. 74-109). Ciudad de México: FCPYS-UNAM/Siglo XXI.

- Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la praxis* (2.^a ed.). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Sotolongo, P. L., y Delgado, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Clacso.
- Valenzuela, J. (2014). *Clases, conflictos, política* (2.^a ed.). Ciudad de México: CEDA/INIFPCPPG.
- Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar* (vol. 1). Bogotá: UPN.
- Vega, R. (2015). El pensamiento crítico en un mundo incierto. En V. M. Moncayo, *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo* (pp. 433-449). Buenos Aires: Clacso.
- Villoro, L. (2003). *De la libertad a la comunidad* (2.^a ed.). Madrid: ITESM/FCE.
- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón I* (3.^a ed.). Barcelona: Anthropos.