

# Pedagogía de la liberación

## De la Educación opresora a la Educación liberadora

### *Un vistazo a la educación en el siglo XXI desde Paulo Freire*

Francisco Valverde Brenes<sup>1</sup>

Recibido: 1 de setiembre de 2011 / Aprobado: 13 de diciembre 2012

#### Resumen

Con la caída del Muro de Berlín y de la Unión Soviética, la Pedagogía de la Liberación se asumió también superada y las obras de Paulo Freire obsoletas. No cabía ya más la interpretación de opresores y oprimidos. En este trabajo, no solo indicamos lo contrario, sino que la desarrollamos desde la óptica del mundo del siglo XXI, demostrando que sigue tan vigente como cuando se escribió por primera vez.

**Palabras clave:** educación liberadora, Paulo Freire, filosofía de la educación, amor, pedagogía crítica.

#### Abstract

With the fallen of the Berlin Wall and the Soviet Union, Pedagogy of Liberation is also assumed overtaken and Paulo Freire's works became obsolete. It was over the interpretation of oppressors and oppressed people. In this work, not only we indicated the opposite, but also we develop from the perspective of the world of twenty-first century, showing that remains as valid as when was written since the first time.

**Key Words:** liberating education, Paulo Freire, philosophy of education, love, critical pedagogy.

*Ningún orden  
opresor soportaría  
el que los oprimidos  
empezasen a decir:  
“¿Por qué?” P.  
Freire.*

docente, donde aquel habla y el estudiante escribe pasivamente. Así que aplicamos el método que enseña Freire y evitamos la educación tradicional o bancaria, y nos ponemos a la altura de una pedagogía moderna o de cualquier otra que haya sido hallada en gracia en los enfoques políticos de turno.

#### Introducción

Cuando se trata de entender a Paulo Freire por lo general se hace desde los enfoques pedagógicos, y en estos casos, tales exposiciones suelen ser de carácter metodológico. Estos enfoques refieren a las diversas técnicas que Freire usó para trabajar con la educación para adultos o en lo que se conoció como educación popular. Incluso, su dicotomía opresor-oprimido ha sido vista como una demanda pedagógica hacia los docentes para que hagan su clase más animada y atractiva. En otras palabras, se le ha enmarcado dentro del modelo de educación dinámica y constructiva, y como parte de los teóricos que han dado fundamento a estos enfoques. Así por ejemplo, se habla de educación tradicional y se equipara de inmediato con la postulación que hace él de la educación bancaria; cualquier alusión a los viejos métodos de enseñanza lleva consigo el estereotipo de bancario, y por ello el de tradicional y somnoliento, de aprendizaje con centro en el

Por supuesto que aquí no estamos quitándole el valor didáctico que todo esto pueda tener para la formación de los educadores, pero sí es imprescindible e impostergable que hagamos la distinción con respecto al sentido que Freire le quiso dar a la educación. No fue en ningún modo la construcción de un modelo acorde con el estudiante y con la dinamicidad que pueda o deba llevar una clase lectiva. Ante todo fue una denuncia, un señalamiento directo y concreto a las instituciones encargadas de la elaboración y empleo de los currículos nacionales; una protesta contra los políticos que dirigen esos entes; una acusación contra las casas de enseñanza de todos los niveles, contra sus educadores y contra el sistema ideológico solapadamente escondido en todo su constructo. Leyendo a Peter McLaren (2001: 212), nos encontramos con que cita a Paul Taylor cuando afirma que: “Los educadores que trabajan en el marco de una pedagogía crítica

<sup>1</sup>Sección de Filosofía. Departamento de Filosofía, Artes y Letras. Universidad de Costa Rica. franvall@gmail.com

inspirada en Freire tienen una deuda con sus reflexiones filosóficas más que con sus comentarios a propósito de las metodologías de enseñanza.” No se trata de técnicas o métodos más “bonitos”, se trata de *de-velar* y *des-cubrir* las intenciones socio-políticas y económico-culturales que el sistema como tal imprime con fuerza y tenacidad en las cabezas de cada uno de los actores del fenómeno educativo. Freire no se puso a pensar en cómo mejorar la educación de los estudiantes que la padecían, no buscaba un modelo didáctico apropiado para hacerla más eficaz y productiva. No se trataba de eso, sino de transformarla poniéndola en evidencia, desnudándola para que se vieran las intencionalidades encubiertas en la forma y el modo, en el contenido y en el fondo, tras bastidores, tras los entretelones donde circulan los intereses preconcebidos de los opresores. Claro está que en esto Freire no fue completamente original. La época en que comenzaba a escribir se encontraba imbuida en la Guerra Fría, en la lucha de guerrillas de las fuerzas revolucionarias cubanas, en la lucha del Ché en Bolivia, de los teólogos de la liberación y del comunismo en general. Peter McLaren (2001), recalca, en palabras de Daniel Schugurensky, la diversa influencia que recibió Freire en los distintos ámbitos de su pensamiento:

“En lo que Freire escribió encontramos, por ejemplo, elementos de la mayéutica de Sócrates, del existencialismo filosófico, de la fenomenología, del hegelianismo, del marxismo, de la educación progresista y de la teología de la liberación. Al lado de Marx y de la Biblia encontramos a Sartre y Husserl, a Mounier y Buber, a Fanon y Memmi, a Mao y Guevara, a Althusser y Fromm, a Hegel y Unamuno, a Kosik y Furter, a Chardin y Maritain, a Marcuse y Cabral” (201).

Reseña que está dentro de la realidad. El mismo Freire lo confirma en su *Pedagogía de la Esperanza* (1999: 17), aceptando la influencia de esos pensadores, y también de Merleau Ponty, Gramsci, Arendt y Agnes Heller. Congeniar a todos estos autores dentro de una tesis que resulte armoniosa por sí misma, ese fue precisamente su gran logro. Una vez más, no se trató de una cuestión teórica de un pedagogo, sino de una cuestión *política*. La única referencia que podía delimitar su concepción educativa era la

de una *pedagogía crítica*, cuyo objetivo principal era crear *conciencias críticas* en los pobres y marginados de Latinoamérica, porque solo así podía concebirse un posible levantamiento revolucionario de liberación. Los educadores se acoplan con esta orientación pedagógica como portadores y difusores de la conciencia abierta y crítica, quienes, en su esfuerzo por formar y educar a sus estudiantes, libertan con cada uno de sus contenidos educativos, expuestos a la luz y a su vez encubriendo la opresión humana en medio de la praxis social. La expresión popular que reza “la verdad os hará libres” tiene aquí toda su amplitud y trascendencia. Sin caer en cuestiones teológicas ni enunciados absolutos, vemos en esa sentencia la disolución de cualquier nubarrón que oscurezca las mentes y las voluntades de cada uno de nuestros pueblos marginados. “El derecho de criticar es un deber, al criticar, de no faltar a la verdad para apoyar nuestra crítica y un imperativo ético de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje de nuestra democracia” (*O direito de criticar e o dever, ao criticar, de não faltar á verdade para apoiar nossa crítica é um imperativo ético da mais alta importância no processo de aprendizagem de nossa democracia.*) (Freire, *Política e Educação*, 2001:31) La verdad, hecha a través de una crítica bien fundada, debe hacer reflexionar y, aunque no agrade, debe implicar rectificación.

Por consiguiente, pensar a Paulo Freire como un pedagogo colaborador de modelos postmodernos y de teorías educativas deja entrever una perspectiva obtusa, malintencionada y perversa, propia de líderes formadores de profesionales adscritos a la cultura social dominante y a un paradigma político y económico deshumanizado y atroz.

Siendo así, la propuesta de Paulo Freire no representa un método para mejorar la educación, sea esta la de adultos, la de jóvenes o la de niños, sea esta el medio contra la analfabetización – diferente del analfabetismo. Sea cual sea, no es una herramienta para mejorar la enseñanza (*insignare*: señalar), y darle formas “correctas” para hacer llegar los contenidos temáticos. Freire aterriza todos esos pseudo-ideales sociales de lo supuestamente *insigne*, en los terrenos de la *quaestion*, de la *quaestione*, donde lo dado no lo es por principio sino por el proceso de cuestionamiento individual y grupal, social y cultural, donde optamos por lo único posible

dentro de las calidades más humanas: la *conscientia* como acto concienciador de reconocimiento humano, individual y colectivo. No se trata pues, de una negación escolar a la manera de Iván Illich y su *desescolarización*, a quien Freire respetaba mucho, tampoco era la sistematización científica o tecnológica de los pragmatistas del siglo XX. No es romper con lo hecho, es ante todo, repensar, redescubrir, revelar lo hecho para su transformación en la praxis, en la cotidianidad del opresor, del oprimido, del marginado, del pobre, en Latinoamérica y donde sea necesario. Terminemos esta introducción con las siguientes palabras de Freire: “El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una elite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es *sujeto*.” (1997a:33)

### Conceptos fundamentales

Después de realizar las anteriores distinciones con respecto a la pedagogía de la liberación, entraremos a describir algunos de sus conceptos esenciales. La particularización siguiente obedece más a un enfoque muy singular del presente artículo que a un ordenamiento metodológico anterior. De allí que no se recomiende buscar jerarquía alguna ni disposición preconcebida. Tampoco debe pensarse que su estructura reconoce por separado cada uno de los conceptos, categorías o dicotomías. Esta particularización solo es propia de este papel, pues cada una de ellas no se descubre en la teoría, sino en una praxis de interrelación constante, en movimiento, con sus actores intentando existir y coexistir en un sistema opresor, porque en última instancia, cualquier determinación que hagamos al respecto, siempre deberá desembocar en la primera y más grande de las denuncias de la pedagogía de Freire: la deshumanización del individuo (Freire, 1997b: 31).

### Opresor – oprimido

¿Qué es un opresor? es la primera pregunta que salta cuando nombramos la dicotomía de marra. El diccionario de la Real Academia Española nos dice lo siguiente: aquella persona “que abusa de su poder o autoridad sobre alguien” ([http://lema.](http://lema.rae.es/drae/?val=opresor)

[rae.es/drae/?val=opresor](http://lema.rae.es/drae/?val=opresor)). Y al acto de oprimir nos dice: “Someter a una persona o a un pueblo vejándolo, afligiéndolo o tiranizándolo” (<http://lema.rae.es/drae/?val=oprimir>). Por supuesto, el oprimido es aquella persona que recibe la acción directa o indirecta del opresor, y Paulo Freire está completamente de acuerdo con esto. Así que la siguiente pregunta será: ¿Qué clase de poder ostenta el opresor como para desear oprimir a su semejante? la respuesta viene con la influencia social y la lucha de clases que Freire recibe del marxismo de la época. El poder es el fruto del deseo de riqueza, dinero, fama, fortuna, placer y toda la felicidad que cada uno de los deseos pueda otorgar, dentro de un sistema social, económico y cultural capitalista, consumista y globalizador, dado y presentado tal cual, único e inmejorable. Este modelo de vida requiere que unos ganen mucho y muchos ganen poco, de que la minoría sea la dueña y señora de los medios de producción y de los mayores capitales del mercado. Para ello es necesario que pocos dirijan y muchos trabajen para ellos, que pocos se lleven las mayores ganancias y muchos, la gran masa, reciba el pago de un salario mínimo, paupérrimo, para apenas permitir no una existencia digna, sino la subsistencia. Esto con el objetivo de que esa gran masa continúe sirviendo a los dueños y señores de los grandes capitales y mantenerla donde se necesita, es decir, en la operacionalización de la producción y en el aumento de la capacidad de trabajo y de la mano de obra barata.

El salario no solo representa la subsanación de la subsistencia, sino también el aliciente para medio-olvidar la ofuscación y la impotencia sufrida por la mayoría ante semejante modelo social, el cual, desde luego, reaccionará inconsciente, desconocido, casi instintivo y automático. Las personas no deben darse cuenta por qué ni de dónde, solo deben entender que todo eso es parte de la vida, de la naturaleza social, de la civilización. Costos que deberán aceptarse si se desea vivir con el progreso de la ciencia y la comodidad. Esta asociación “contractual” de los más con los menos, legitima el orden y la competencia para llegar a obtener riqueza y felicidad, fin último individual y social. Si hay pobres y marginados, no será de extrañar ni de sobresaltarse, porque todos no pueden ser ganadores, habrá los que puedan salir de la marginación y los que, haciéndolo, aprovechen las oportunidades de surgir como individuos exitosos en los negocios que ofrece



el mercado y el planeta entero. De esta forma, todo, absolutamente todo, girará alrededor de una competencia avasalladora por hacerse de las oportunidades para sobresalir. El opresor no es un explotador ni un abusador desde esta perspectiva, es un individuo que hace uso de su poder, adquirido legítimamente, legalmente e incluso buscará aumentarlo en tanto que el sistema lo tiene permitido si está a su alcance. El oprimido lo será porque no supo cómo obtener suficiente poder para salir de su marginación, por eso debe aprender desde abajo, y abajo del que sí lo posee. El opresor no tiene la culpa de la existencia del oprimido, y en suma, usar su poder solo recae en él y sobre la humanidad de los que están bajo ese dominio. Caso contrario, ¿para qué tener todo ese poder si no es para usar y abusar de él?

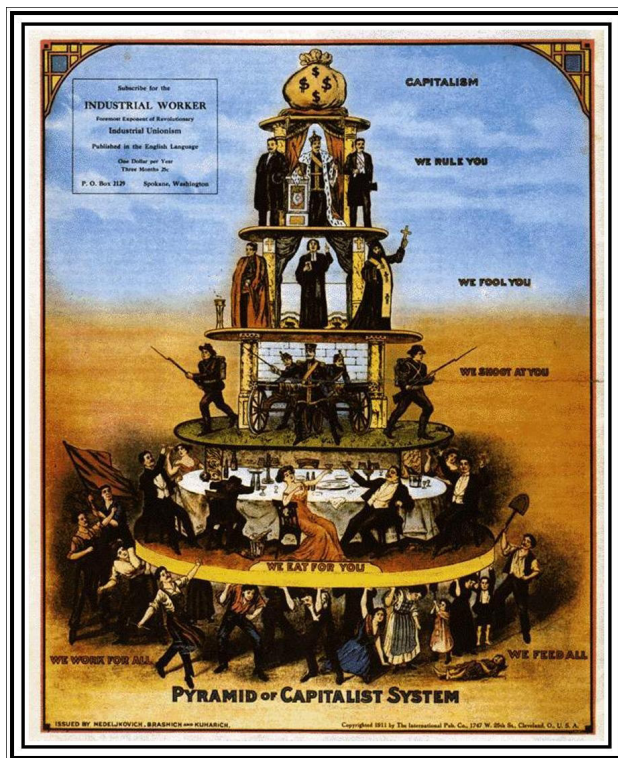
Este modelo social implica, entonces, una interrelación caracterizada por ser violenta, una jerarquización social que requiere de la división de clases y de la distinción de familias, categorías y condiciones sociales, hasta de naturalezas, e incluso de razas entre los seres humanos. La desigualdad no es de ninguna forma inmoral, es el premio al esfuerzo egoísta e individual. Con otras palabras, el orden dispuesto (impuesto) se refleja mejor a partir de la ilustración de una pirámide de individuos, donde la gran masa de

la mayoría, los oprimidos, los desposeídos y los pobres, se encuentran en la base, sosteniendo con su trabajo, su tesón y sus esperanzas, al restante de los menos; conforme se va ascendiendo de escalón, resultan aún menos, hasta llegar a la minoría, la más acaudalada, los dueños de los medios de producción, y quienes descansan confortablemente sobre los hombros de todos los que permiten el encumbramiento. Freire sostiene que: “La pedagogía del oprimido (...) tendrá, pues, dos momentos (...) el primero, en el cual los oprimidos van describiendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (1997b: 47). Otras características del opresor - oprimido se irán develando conforme se avance en la lectura.

### Educación bancaria

¿Qué se necesita para perpetuar semejante sistema? pues el único instrumento que puede hacerlo de manera intencional y dirigida es la educación. Esta no es neutra, nunca lo ha sido en ninguna nación, en ningún pueblo que desee mantener sus raíces y arraigos culturales más apreciados. Tampoco lo es en este caso. La diferencia la podemos encontrar en que, mientras aquella lo hace presentándose con honestidad, la otra lo hace solapadamente, subrepticamente, tanto que ni el mismo opresor sabe a ciencia cierta por qué enseña lo que enseña, por qué está donde está. Solo entiende que esa es su función, su rol en la sociedad, y debe cumplirlo con la autoridad y el poder que se ha ganado o le han otorgado. Paulo Freire recalca esto afirmando que:

“Me parece fundamental, en este ejercicio, dejar claro, desde el inicio, que no puede existir una práctica educativa neutra, descomprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa que la hace transbordarse siempre de sí misma y perseguir un cierto fin, un sueño, una utopía, no permite ser neutral. La imposibilidad de ser neutra no tiene nada que ver con la arbitraria imposición que hace el educador autoritario a “sus” educandos de sus opciones.” (*Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro,*



*desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções.) (2001: 21)*

La educación bancaria debe su nombre a la relación que existe entre un banco y sus clientes. Las arcas están vacías pero dispuestas en su pasividad a ser llenadas por los clientes, dueños de los contenidos necesarios para cubrir las necesidades de las arcas. De esta forma, en la educación se depositan los temas como el cliente deposita dinero en sus cuentas, ambas representan una inversión, la cual deberá rendir los frutos o réditos esperados de ella. La analogía determina al cliente como al educador, y al estudiante como a los recipientes vacíos. No existe interrelación más allá que la del depósito, y una vez cumplido parten ambos, uno para traer más contenido, el otro para afirmar lo depositado. En un salón de clases con este modelo, el docente dicta la materia por ver, la *en-seña* como se narra una historia dada y hecha, como se describe un objeto acabado, sin movimiento alguno e independiente de cualquier expresión de la experiencia. Esa materia, como conocimiento, no está sujeta a modificación porque “es” ya de por sí. Por eso se dicta y por eso se debe recibir sin miramientos por parte de los alumnos (del latín *alumnus*, y éste de *alere*, alimentar), quienes la tendrán como verdad incuestionable, pues viene de aquel que se sabe y se da a conocer como dueño y señor del saber. El docente hace gala de la autoridad que le confiere el ser reconocido como erudito y se encumbra por derecho propio en el pedestal de los elegidos.

Por eso, en el salón de clase el docente debe estar más alto que sus pupilos, ya sea porque su escritorio y su sitio de estancia descansan en una plataforma que le eleva, al mejor estilo de los salones del siglo XIX e inicios y mediados del siglo XX, o porque siempre mantiene una postura erecta y altiva ante sus alumnos. El docente, así proclamado y aceptado, no permite cuestionamientos ni insubordinaciones contra su grandeza; si se dieran, no solo sería una falta grave contra él sino contra el sistema, de ahí que quien

se atreva será reprimido con la fuerza y la burla necesarias para producir vergüenza y desprecio, que sepa cuál es su lugar, y a la vez, lo sepan todos de paso.

Ese docente humilla y aplasta con la firmeza del que no ve en sus estudiantes, más que “cabezas huecas” que llegan dispuestas a ser llenadas por su sabiduría omnipresente. El grupo se tornará, entonces, un grupo callado, “disciplinado”, esto es, presto a obedecer sus órdenes, y cuyo único fin en el salón ha de ser escuchar, copiar y no preguntar. Al final, el examen demostrará qué tanto estuvieron atentos a su discurso, su disertación o su narración. Freire llama a esto “verbalismo”, palabrería hueca y sin sentido para el estudiante, quien deberá hacer uso de su capacidad memorística para recordar esos contenidos vacíos, pues no existe otra alternativa. En el examen se deberá casi que repetir lo dicho por el docente, sin interpretación ni discusión.

Ante esto, Freire declara que el docente será siempre quien eduque, sepa, piense, hable, discipline, decida y prescriba, quien actúe y sirva de eje central, exponga los contenidos y demuestre por ellos, cuánto ha de exaltarse. “Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo...” (1997b: 75). El mundo, tal cual, no deberá ser modificado, él es y así se necesita, por lo cual, los estudiantes serán “educados” para insertarse en él y perpetuarlo, no para trasformarlo. El oprimido comienza su adaptación desde la educación y se vincula al mundo habiendo aceptado lo que es él y lo que el sistema es. “La educación como práctica de la dominación (...) lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Freire, 1997b: 83).

### **Objeto – sujeto**

¿Qué es ser objeto? un objeto “es”, en el sentido de estar finalmente hecho, no necesita cambios porque ya fue acabado, no posee movimiento modificador porque no lo requiere, no está en proceso, ya “es” y eso será tal cual y para el propósito por el cual fue dado. Solo tendrá movimiento si existe una fuerza exterior a su objetividad que lo lleve a cabo, sea porque así fue pensado o porque se encuentra en un sistema mecánico. En este sentido descrito, ser objeto es

ser artificial, es decir, ser artefacto (*arte factus*), cualquier “cosa” hecha por las manos del hombre de forma mecánica y que ha de “servir” como máquina, mueble o herramienta. De tal suerte que un objeto no requiere nada para ser más allá de lo que “es”, por ello no está en su haber pensar o crear, sentir o cuestionar, crecer o mejorar. Nada de eso le es propio por definición misma. La persona como objeto está ahí, dispuesta para lo que se diga o se desee, no posee un carácter o una identidad porque no la necesita, no es persona, esta será dada por su artífice según su propio gusto y como benevolencia suya. No exige, obedece, no piensa ni se preocupa por él, otro lo hace; su esencia es la pasividad y la inacción. Como no posee dignidad, pues es propio del objeto no tenerla, no merece respeto ni consideración alguna, no merece atención ni deferencia. Asimismo, “los oprimidos, como objetos, como “cosas”, carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores” (1997b: 55). La articulación del objeto comienza, entonces, desde la educación y por esto mismo es fundamento del oprimido, quien como objeto, está siendo artificialmente modelado conforme los patrones que el tipo de sociedad necesita de los individuos.

El docente, como opresor, entrará en su salón imponiendo autoridad y ofrecerá los contenidos a un grupo de estudiantes adaptados como objetos. Dado así, el docente no se ve impulsado a miramiento ni consideración alguna para con sus alumnos, porque sencillamente no ve que sean merecedores de estos, y si lo hiciera, lo estaría haciendo en detrimento de su propia superioridad en la clase. Él entrará al salón y saldrá de él sin necesidad de pedir permiso ni de saludar a ninguno. Nada se le debe a quienes son considerados objeto, sólo están ahí para ser llenados como “cabezas huecas” y solo esa es su función dentro de esta educación. Pero igual sucederá en el grupo de estudiantes oprimidos. Dentro del salón de clase habrán asumido su papel de cosas sin dignidad, por lo cual se comportarán como tales y también pensando que ninguno es merecedor de respeto ni de consideración alguna entre ellos mismos. De la clase saldrán cuando les apetezca, esté quien esté, sin miramiento hacia nadie de los que ahí estén. Porque asumirse como objetos es tanto como aceptar que dentro del salón no hay personas, sino sillas y mesas, a las cuales no se les debe nada porque no tienen vida, son cosas sin mayor razón. Levantarse e irse, llegar

y sentarse, sin ninguna contemplación hacia las personas que ahí se encuentran, es robarles su dignidad como personas y convertirlas en objetos inanimados.

Por demás está decir que ser sujeto es todo lo contrario a lo dicho en el párrafo anterior. Ser sujeto es tener identidad propia, sentirse uno consigo mismo, saberse en capacidad de aprender y de crear, consciente de su respeto por sí mismo y por los demás; entenderse persona con dignidad e inteligencia, con sueños y anhelos propios. Ser sujeto es saber que el docente es persona también, con las mismas cualidades y yerros que los demás, con derecho de ser respetado y de ser cuestionado. El docente que no acepte su identidad como sujeto, es también objeto, y objeto del sistema opresor, pues no consentirá que le cuestionen su sapiencia y hacerlo significará verle caer del pedestal donde se encumbra, y esto por su propia incompetencia e incapacidad para ver y verse como individuo sensible y humano, con facultad para saber y para equivocarse, como cualquier otro ser humano en el salón de clases.

### **Verticalidad**

La educación opresora es vertical, mira desde lo alto y desde su altivez al oprimido. El opresor no solo desea subir cada escalón de la pirámide social, sino disfrutar del placer que le proporciona sentirse más alto y más poderoso que los demás. Por eso, el modelo que funciona para este sistema social es el vertical. Cada quien deberá buscar subir por su cuenta y por sus propios medios, y como la estructura es de competencia, subir implicará dejar a otros detrás, para que al fin y al cabo sean estos los que terminen siendo los apoyos para escalar los peldaños. Subir significa poder, autoridad, confortabilidad, y cada uno de estos escalones implica violencia, la violencia de alcanzarlos, superarlos y conquistarlos, o pasarle por encima a quienes no constituirán otra cosa más que oponentes y obstáculos en el camino de la felicidad individual. El que está arriba mira hacia abajo solo para complacerse, no para compadecerse, pues está ahí por esfuerzo propio y en “justa” y dura competencia. De ahí proviene su arrogancia, su soberbia y su desdén hacia los otros, sea porque están abajo y se lo merecen, o sea porque están arriba y no ha habido suficiente mérito, según él, para merecerlo, por lo que debería bajar y subir él.



Este mismo sistema, con todo y su modelo, se aplica también en el salón de clases de la educación bancaria. Sumado todo lo anterior, el docente llega seguro, con la altivez que le permite saberse letrado y dueño del conocimiento, mira al docente con displicencia, como recipientes vacíos; pero que, en lucha de opresores y oprimidos, los últimos podrían tratar de desbancar al primero para robarle su cetro y lugar conquistado. Entre ellos puede declararse una guerra, no por el conocimiento, sino por el poder, y con la violencia que sea necesaria. Se puede no saber nada, pero también se puede demostrar que se es más apto para la sobrevivencia en esa selva. Así que, en el salón de clase podemos encontrar un enfrentamiento entre los estudiantes por ser el más gañán, y entre docente y estudiantes por el poder que confiere la autoridad; el primero por demostrar que la merece, la ostenta y la usa, no permitirá que ninguno intente querer saber más que él, ni que nadie lo haga ver como ignorante. El segundo por enfrentar la autoridad del maestro y tomar su posición de opresor, y con ella, todo lo que el conquistado poseía.

En cualesquiera de los casos, la verticalidad exige el desdén que su posición amerita, ya sea humillando al que está debajo, por placer o por precaución, u hostigando al que está arriba de él, para que caiga y suba él, o para que acepte que él es poseedor de mayor poder como para que le sirva de apoyo para ascender. La estructuración de la sociedad en clases sociales es el resultado de la jerarquización vertical, y el salón de clases de esta sociedad, se organiza también así, clasificando a cada uno por estereotipos de antemano concebidos, por prejuicios raciales o culturales, o por prejuicios económicos. Cada uno conjuntando y reforzando el enfrentamiento opresor-oprimido.

### **Ingenuidad**

Al sistema opresor le resulta imprescindible que las personas sean ingenuas, esto es, que sean crédulas, conformistas, candorosamente dóciles y honestas. Para la opresión esto es importante porque este tipo de personas son fácilmente manejable, y la manipulación es fundamental para que aquellos puedan hacer creer que todo está bien, que no es necesario cambiar nada, que a lo sumo es cuestión de mejorar lo que ya está establecido. La transformación no es válida en

un modelo donde la gente está dispuesta a creer ciegamente.

Dentro del salón de clases de la educación bancaria, la ingenuidad se destaca en los alumnos que asumen su rol de recipientes vacíos, el rol del docente es como dueño y señor del saber, que obtendrán los dicentes. Su principal característica se aprecia en la forma como los estudiantes aceptan todo lo que el docente les dice con pasmosa pasividad. No se afirma aquí que el estudiante oprimido deba rechazar todo, sino pensar y repensar lo que ahí se dice. En la ingenuidad se destaca también el carácter caprichoso e inestable de la persona, porque recibe el conocimiento y lo acepta, pero no sabe para qué o por qué deba hacerlo; en este caso su rol le dice que simplemente debe absorberlo y memorizarlo para salir bien en la prueba que le harán. En el mejor de los casos, su ingenuidad le indicará que lo que dice el docente está bien dicho y es lo mejor para él, que eso es lo que “es” y solo debe aprenderse para conocerlo tal cual, porque así es el mundo donde será insertado y donde se desenvolverá. Después de todo, el sistema funciona y contrariarlo implicaría asumir una posición en la cual el ingenuo no está preparado, no sabría qué hacer porque se reconoce ignorante; que decida el que sabe y que decida por todos, pues llega a ser conveniente para ambos, en especial para el ingenuo, al no tener que responder por sí mismo, ya otros lo están haciendo. De ahí que la ingenuidad sea una característica importante para la permanencia del sistema opresor dominante.

La ingenuidad hace que el individuo baje la cabeza y consienta, no se pregunte el porqué de las cosas sucedidas ni quiera saberlo; a veces la ignorancia resulta ser más cómoda para aquellos que no desean preocuparse y prefieren continuar con su papel de ovejas o corderos, cuyo pastor maneja el qué, el dónde y el cómo. Y como estos animalitos, resulta conveniente tener a alguien que asegure resolver todos los problemas y tener, por supuesto, quien crea que lo hará por ellos. Consciente o inconscientemente, la ingenuidad no puede ser justificada por ninguna razón, de ella se alimenta el sistema opresor y por ella se multiplican los marginados. Sentencias como “pobres siempre va a haber”, “la cultura de la pobreza existe porque no quieren trabajar”, “los pobres son envidiosos al querer lo que otros tienen”, “el rico debe ser protegido del pobre”, son

afirmaciones que han llegado a ser sostenidas en la sociedad con descaro y con el fuerte apoyo de la ingenuidad campante.

### Falsa generosidad

Esta ingenuidad de la que acabamos de hablar resulta también la base tanto para el opresor como para el oprimido. Ella permite la creencia de que el docente, como dueño y señor del saber, no está necesariamente obligado a educar a los alumnos; si lo hace es a pesar de su señorío como garante del saber y de su altivez enarbolada por el simbólico pedestal donde se coloca y donde lo coloca la ingenuidad del dicente. El hecho de que el docente permanezca siempre en alto frente al grupo es motivo para sostener la creencia de que su posición legítima es esa y así ha de aceptarse. Entre más alto esté y más planos sean los pupitres o mesas de los estudiantes, más esfuerzo tendrán que hacer éstos para mirar a los ojos del maestro. La mirada del docente nunca se posará sobre ninguno a menos que tenga que preguntar algo y, como se puede prever, para el estudiante tal momento no es deseable en ningún caso. La llegada del docente puede sentirse como un acto de generosidad para con el grupo, porque éste se ha dignado a llevarles la sabiduría a quienes no lo merecen y entre más altivo sea el maestro o la maestra, más sacrificio tendrá que hacer para bajar, para “rebajarse” y llegar hasta los estudiantes y enseñarles. De ahí que el grupo deba estar definitivamente agradecido con él por haberse permitido semejante desliz con ellos. El acto de agradecimiento es tal que, en una lección “ideal”, los alumnos deberían besar la mano de aquel que les brindó su tiempo y su saber con tanta gentileza y magnanimidad. De esta forma, el opresor no solo violenta con su poder la humanidad de los estudiantes, sino que pide obediencia y eterna gratitud para con su estoica generosidad. Y desde luego, “los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse” (1997b: 33-34). El sistema opresor requiere del “altruismo” como imagen proyectada al mundo, su falsa caridad se revela al “abandonado por la vida”, a los “desarrapados del mundo”, a los “condenados de la tierra”. El estudiante oprimido, en tanto carente del saber, es también marginado e incapaz de valerse por sí mismo, por eso llega a la escuela, por eso necesita de la generosidad del

maestro, oportunidad excelsa para hacer gala de esa parodia de altruismo.

### Necrofilia

Paulo Freire toma prestado de Erich Fromm este concepto (*El corazón del hombre*, 1994: 36ss), muy apropiado para caracterizar al individuo producto de este pseudo modelo de sociedad opresora. La necrofilia o amor por la muerte o lo que está muerto, es propio de personas cuya enajenación las hace creer que se puede amar lo inánime, lo frío, lo artificial, lo que no tiene vida, lo mecánico, el metal, y en fin todo lo que raye con la muerte o la represente. ¿Dónde encontramos la referencia con respecto al opresor y al oprimido de este sistema? en la condición de autómatas del individuo. Las características que hasta ahora hemos señalado conforman a una persona pasiva, ingenua, sin identidad propia y sin reconocerse con las facultades y calidades más humanas. El opresor se las ha robado y le ha convencido de que todo está bien, así que ser como es, es normal, es parte de la normalidad del sistema y el precio que hay que pagar para vivir en medio de la civilización. La persona atrapada en esta estructura de cosas, solo tiene dos salidas, o compite para escalar la pirámide y obtener la riqueza y la fama que promete, o deja que los demás lo hagan y termine formando parte del marginado que sostiene la base de todo el edificio. El enajenamiento no le permitirá mirar más allá, por eso solo le quedan las distracciones y el entretenimiento necrófilo del sistema. En esta situación, el individuo se ahoga, se desespera al sentir que algo le falta, que algo le han quitado, que no logra sentirse humano, libre y creador. Como no sabe ni entiende qué le sucede, lo asume como parte de esa normalidad y acepta las salidas socialmente aceptadas, hechas para olvidarse de todo lo que lo oprime y de que pueda sentirse más a gusto y con deseos de continuar. Esas salidas brindan, por lo general, la oportunidad de sentir que está vivo y aún puede respirar libremente; pero entre más enajenado se encuentre, mayor ha de ser su esfuerzo para volver a sentir esa vida que se le escapa. Las salidas suelen ser de diversión, distracción o descanso del trabajo, así como cualquier objeto comprado con tales propósitos. Funcionan como una droga, libera la mente y el cuerpo por instantes, breves instantes destinados a sentir cierta felicidad artificial, mas su efecto adictivo termina aumentando la dosis y a la vez



matando con más celeridad la vida que le queda. Una especie de pacto con el diablo. Como no se encuentran más opciones que esas distracciones, las querrá con vehemencia, al extremo de creer amarlas. Su vacío y su insensibilidad para la vida y la libre creación desatará el deseo por restituir de manera externa, fuera de sí, todo de lo que carece humanamente. Amará lo que le brinde instantes de calor, de compañía, de afecto, de libertad, de pertenencia y de autonomía. Amará su automóvil como motivo de grandeza y de trascendencia, de fuerza y de dominio, de todo lo que él no es, pero que el aparato mecánico le ofrece artificialmente. Del mismo modo, amará todo lo que lo haga sentirse vivo, y para ello deberá de recurrir a todo lo “extremo” y peligroso, que lo ponga al filo de la muerte, porque solo así, cerca de ella, podrá sentir que está vivo; solo sintiendo que va a morir es que puede llegar a experimentar la vida. Tal es la enajenación y la insensibilidad, y tal es la necrofilia que domina a los individuos “normales” de esta “normal” sociedad. “No basta que los hombres sean esclavos, si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas, el resultado no es el amor a la vida sino el amor a la muerte.” (Freire citando a Fromm. 1997B: 65)

### Concientización

En buen castellano, el término correcto sería concienciación, sin embargo, se respetará tanto la forma portuguesa de la palabra publicada en su libro “Conscientização”, como la traducción hecha por los editores como “Concientización”. ¿Qué significa “concientización”? Freire estipula lo siguiente entre sus líneas (1974: 30-32):

- ✓ el desarrollo crítico de la toma de conciencia,
- ✓ trascender la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una espera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica,
- ✓ des-velar la realidad,
- ✓ penetrar la esencia fenoménica del objeto,
- ✓ no es “estar frente a la realidad” (comillas de Freire) asumiendo una posición falsamente intelectual,
- ✓ no existe fuera de la praxis sin el acto de acción-reflexión,
- ✓ es inserción crítica en la historia,

- ✓ es asumir una posición utópica frente al mundo,
- ✓ es tomar posesión de la realidad, un desgarramiento de ésta,
- ✓ es desmitologización (desmitologização),
- ✓ es desmitificación (desmistificação).

Lo apuntado implica ante todo una postura crítica de sí mismo y de la realidad que lo rodea, una apertura del mito para trascenderlo y superarlo, una actitud inquisidora frente a esa realidad. Es, en palabras más sencillas, aprender a leer entre líneas. La concientización implicaría la lectura de la lectura oficial, una re-lectura, una re-reflexión del conocimiento dado, un descubrimiento o develación del fenómeno encarado, de la realidad presente. Tomar conciencia es decodificar la forma y el modo de actuar y levantar el estado de cosas, es reflejarse a sí mismo dentro de su realidad para releerse y desentrañar lo que verdaderamente ocurre, la esencia misma del hecho o del fenómeno. Las líneas anteriores denotan la influencia que tuvo Paulo Freire de Husserl y su fenomenología. Pero como esa realidad es artificialmente bien estructurada, la tarea deviene en violencia, en oposición forzada, en desgarramiento del artificio, del mito, de la domesticación entrañada en ella. Tal domesticación, en este caso, significa adaptación forzada de las condiciones naturales de una persona o animal, para acondicionarla conforme a las de la “casa” (del latín *domus*) o de la sociedad imperante y dominante. Mas el ser vivo, el individuo como persona, cuya identidad late aún en sus adentros como negación de sí mismo y en constante angustia por la situación límite vivida, solo puede ser forzado en sumisión, en reducción apabullante, en dominación o en conquista.

La concientización, en suma, es la necesaria condición crítica del oprimido para su liberación; nadie podrá hacerlo por él, pero sí podrá ser ayudado a volverse sobre sí mismo en una actitud personal y conscientemente inmersa en la situación-límite. Son seres *situados*, nos dice Freire, y mientras más reflexionen de manera crítica sobre su existencia y más obren sobre ella, serán más hombres (1974: 36). Mas la toma de conciencia es parte de un proceso individual y colectivo que no se queda en el mero reconocimiento, en el mero descubrimiento. Ese proceso no finaliza ahí, porque su meta liberadora está direccionada hacia la transformación del

mundo que suscitó la toma de conciencia. En ese sentido, su acción es eminentemente dialéctica, y su producto es la antítesis reveladora y opuesta de una situación anómala. Por eso no se queda en la mera contemplación, exige la acción en la praxis. “...la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica transformadora de la realidad” (1999: 99).

### Educación problematizadora

El concepto usado por Freire para designar la actitud que comienza con el rompimiento del esquema opresor – oprimido es la problematización. En buen castellano, de nuevo, no encontramos el término, tampoco pareciera encontrarse en la lengua portuguesa tal como está, pero entendemos qué significa y qué quiso dar a entender Freire. Su definición puede enmarcarse dentro de la actitud de una persona que convierte un dato, una información, un conocimiento, en un problema por resolver. Viene siendo la disposición de cuestionamiento que los filósofos acentúan tanto. De esta forma, problematizar es cuestionar, poner en duda, disputar, discutir, polemizar, objetar, etc. En resumidas cuentas, es no aceptar por dado y por hecho una información o conocimiento que no haya pasado primero por la actitud crítica de la persona. Por supuesto que aquí Freire nos hace recordar la “duda metódica” cartesiana.

Cuando se habla de educación liberadora se habla también de educación problematizadora. La primera implica el enfrentamiento con la educación bancaria, pero comienza por una concientización de la realidad del oprimido, obtenida, eso sí, en proceso y por la acción problematizadora creciente de parte del oprimido y hacia toda información o conocimiento que le llegue desde afuera y que ha asumido como dado. Así, tenemos a un oprimido que ha comenzado a tomar conciencia de su situación y la ha continuado mediante su cuestionamiento hacia todo lo que lo oprime. Su actitud cuestionadora lo impulsa a ser incisivo, a indagar y profundizar el conocimiento hasta estar bien seguro de él. “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo*

en el mundo, *en el que y con el que están*” (Freire, 1997b: 90).

¿Qué se gana con esto? todo. Se les está enseñando a pensar; es más, se les está recordando que pueden pensar por ellos mismos, que pueden construir su propio conocimiento, que no dependen del opresor para que las cosas sean. Y en un aula educativa opresora, el docente no permitirá jamás que sus pupilos piensen, porque ello le va a crear serios problemas de control y de autoridad en la clase. De ahí podemos afirmar que ningún docente dominador soporta que sus estudiantes se atrevan a cuestionar lo que dice, o peor aún, que lo cuestionen a él. Todo su sistema se derrumbaría ante sus ojos y eso sería el fin de su dominio. Estos docentes temen con terror único verse en una situación parecida, es su peor pesadilla estar frente a uno o varios estudiantes cuestionadores. El docente necesita de ellos docilidad, pasividad y obediencia para poder sostenerse como tal, y esto significa que los estudiantes se sientan ignorantes y cabezas vacías, las cuales se llenarán con datos. Si alguno del grupo desea romper con el dominio, primero que nada deberá tomar conciencia de la situación y sentirse a sí mismo capaz de pensar. Si no lo está, temerá con pavor la respuesta aplastadora, casi de venganza, por parte del docente. Por eso, aun cuando lo desee, no está convencido y eso lo inhibirá para ese momento y para cualquier otro. Principalmente, porque si el docente lo reprende, lo hará en público, frente a todo el grupo, como una lección duradera para todos los que podrían imitarlo, y en un salón represor, no debe ser ni remotamente posible.

“Ningún “orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?” (1997b: 95, las comillas son del original). Donde suceda eso, la preocupación comenzará latente y mortificante en el opresor; significa pérdida de control, pérdida de autoridad, significa que el vasallo se levanta, que el esclavo se ha dado cuenta de que el amo no lo será más si él deja de sentirse esclavo. Entre más cuestionen lo que el docente diga, menos poder tendrá, más atormentador le será ese instante y más preocupados estarán todos los que le acuerpan en el sistema opresor. El problema radica, nos dice Freire, en que pensar auténticamente es peligroso (1997b: 76). Pero peligroso para el opresor y su estructura.

Cuando el estudiante se propone luchar contra el avasallamiento, contra la dominación y la visión alienante en que los otros tratan de colocarlo, comienza una lucha perenne por la emancipación de su persona como individuo y como ser capaz. Este estudiante sabrá que puede trascender el modelo y aprender más que cualquiera, asumiendo una actitud crítica, inquisidora, activa, pensante, reflexiva, cuestionadora de todo lo que recibe del docente. Ese estudiante se hará ver como sagaz, inteligente y, sobre todo, libre. Preguntará cuantas veces lo necesite, porque es mediante la pregunta como problematizará la clase y exigirá del docente toda su capacidad para llevarlo a los niveles de imaginación y creatividad proyectados por el estudiante. En un salón con educación problematizadora, el preguntón no estorba, no es incómodo, no molesta, más bien crea un ambiente de debate y discusión muy propio de personas críticas e inteligentes. Sabe que preguntar es poner en duda, es la puerta para entender y comprender más todavía, es el disparador de un proceso mental imparable y realizador de la persona en tanto que ser racional. En otra de sus obras, Freire vuelve a sentenciar diciendo "...cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica", sin la cual no alcanzaremos el conocimiento cabal... Lo necesario es que, aún subordinado a la práctica "bancaria", el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía, la cual, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma "inmuniza" contra el poder aletargante del "bancarismo". En este caso es la fuerza creadora del aprender (...) la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes" (1997C: 26-27). Un aula con un grupo de estudiantes callados y pasivos es el escenario perfecto para la dominación y para un docente represor. "La mesa está servida", se le puede decir al educador bancario. Y no sería extraño escuchar, de parte del docente, un llamamiento al autoritarismo, aduciendo la necesidad de mantener el grupo callado y pasivo, para poder desarrollar el tema preparado... Al contrario, en la educación problematizadora, el educador debe llegar preparado para enseñar a pensar al estudiante, debe ir a desafiarlo, a retarlo para que acepte querer saber más que él. El educador va dispuesto a ser superado por sus alumnos, por eso no planea para repetir y repetir lo que ha venido narrando otras veces,

sino para construir nuevas metas dispuestas a ser traspasadas por los estudiantes. El docente es un "desafiador" del dicente, y este un constructor y de-constructor del conocimiento en su "ciclo gnoseológico" del aprendizaje. Lo ideal, nos dice Freire, es que, en la experiencia educativa, educandos, educadoras y educadores, juntos, "convivan" con este y con otros saberes de los que hablaré de tal manera que se vayan volviendo *sabiduría*. (1997a: 58).

### **Dialogicidad**

La dialogicidad es el carácter de diálogo que debe prevalecer entre las personas libres. Un diálogo es una relación entre un tú y otro tú. No hay diálogo cuando es un yo y un tú, pues el elemento egocéntrico del yo impediría que las dos personas puedan estar al mismo nivel a la hora de interrelacionarse con el diálogo. Cuando Freire destaca este punto, lo hace diciendo que todo diálogo debe ser horizontal, nunca vertical. Verticalidad que ya dirimimos brevemente en una de las secciones anteriores. El enfoque horizontal de toda relación de diálogo necesita que ambos individuos estén a la misma altura en el sentido de que no se sienta uno más que el otro. Si se da un yo – tú, como dijimos antes, tenemos una relación unidireccional, hablará uno y el otro escuchará, no podrá haber respuesta si no se invierten los papeles con un tú – yo, siempre unidireccional. Mucho menos podrían comunicarse aquellos cuya relación es un yo – yo. Tales personas que entablan la conversación desde ese ángulo llevarían a cabo un diálogo de sordos, pues ninguno de los dos está dispuesto a escuchar, sino a emitir su criterio indistintamente. El unidireccional es el más gustado por los opresores, pues estos no vienen a dialogar sino a dictar los contenidos; no acepta condiciones ni permite interrupciones, no acepta cuestionamientos ni preguntas, a menos que estas sean para pedir repetición y explicación de lo mismo, lo cual haría de mal modo porque implica una interrupción de alguien que, desde su óptica, no ponía atención. La educación bancaria es definitivamente unidireccional en este orden de cosas, por eso en ella no existe una relación de diálogo, sino de autoridad y opresión; impone lo que dice, no lo presenta a discusión. En el yo – tú, el carácter egocéntrico del docente, hace que las únicas veces donde el estudiante tenga oportunidad de responder, sea en las pruebas o exámenes, o bien, durante una evaluación oral.

No se emite criterio para ser escuchado y tomado en cuenta, sino para ser evaluado. Solo en esa dirección podría existir réplica.

Así que, “si diciendo la palabra con que al *pronunciar* el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (1997b: 100). Dialogar significa pronunciar las palabras por medio de las cuales se construye el conocimiento, se alienta la imaginación, la creatividad y la realización humana. Ese intercambio enaltecedor de palabras es imposible cuando uno de los dos interlocutores se tiene a sí mismo como superior, cuando se siente autosuficiente y por ello arrogante, vanidoso y autárquico. Personas así jamás logran tener fe en el otro como para creer que tengan algo valioso que decir, algo que aportar... “No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más” (1997b: 104). Esa confianza que nos resalta Freire es la que permite creer en las personas, no de una forma ingenua, sino porque se sabe y se entiende la capacidad humana que cada quien posee y se le permite el espacio para desarrollarla mediante el diálogo horizontal.

La horizontalidad es, entonces, una condición necesaria dentro de cualquier diálogo. El tú – tú del que hablamos antes refiere a esa horizontalidad: dos personas que no solo son iguales, sino que se sienten iguales, con los mismos deseos de proponer y de ser escuchados, tan iguales uno como el otro en cuanto a su carácter de sujetos construyendo su *ser-con-los-otros* y su *ser-con-el-mundo*. Así, el diálogo es un acto de fe, donde creo en hombres y mujeres, en sus facultades, en su disposición para crecer y para admirar, para cuestionarse a sí mismos y al mundo que les rodea. No es solo hablar huecamente, con palabras vacías de sentido y contenido, eso mata el diálogo, adormece a una de las partes, o a las dos, se cae en un sopor subyugante y a la vez enajenante. Una persona en esa condición pierde su perspectiva, sus metas; si las tiene no sabe para qué, si no las tiene le da igual, y así no puede aportar nada en el diálogo, se ve constreñido e inhibido, termina aceptando su situación anormal como normal, pierde la esperanza porque no ve más allá de su angostura. “La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres...” (1997b:105) Ella

es la que mueve hacia la búsqueda de metas, de ilusiones, de sueños puestos en pos de la utopía, del mejoramiento de su mundo y del mundo que le rodea.

La esperanza es parte esencial del diálogo, pues mientras aquel construye y edifica, la esperanza permite creer en nosotros y en nuestro interlocutor. La educación debe ser, en suma, aquella que coloque a la persona “en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos” (1997a: 85). Hacemos la salvedad de que el término “científico” no presupone el modelo positivo comteano, sino el racional, más propio del modelo socrático, y que Freire cita por medio de Popper, haciendo suyas sus palabras: “Lo que llamo verdadero racionalismo es el racionalismo de Sócrates. Es la conciencia de las propias limitaciones, la modestia intelectual de los que saben cuántas veces yerran y cuánto dependen de otros aun para obtener ese conocimiento” (*Ibidem*).

### Amor

La educación es un acto de amor. Afirmación que reitera Freire en prácticamente toda su propuesta educativa. Por principio mismo, el diálogo requiere de una condición amorosa, de empatía entre las partes. Si no hay amor, no puede darse un diálogo horizontal; nunca podría entablar una conversación alguien que no esté a la misma altura que su contraparte. Puede verlo perfectamente como su oponente, pero emplazado como persona, tanto como aquel, por ello la comunicación se lleva a cabo a ambos lados y sin imposición. La educación es un acto de amor en tanto que para educar y formar, requerimos amar a la otra persona, requerimos estar conscientes de sus necesidades y del bien que implica e implicará la reconquista de sí mismo como sujeto, derrumbando la situación de enajenación hasta ese momento entronizada. No hay diálogo si la persona no considera a la otra como digna de ser amada. No hay diálogo si la que educa y forma no está enterada de la condición humana. Posiblemente ella no vea a los demás más allá de sus propias limitaciones. Y bajo un estado de oprimido – oprimido, donde ambos están alienados, uno de los dos hará de opresor



como instinto de conservación o, sencillamente, porque es parte del sistema opresor y no admite diálogo alguno.

Comprenderse como sujeto y no como objeto o cosa alienada es fundamental para entenderse a sí mismo en sus calidades más humanas. De ahí que se insista tanto en la concientización como inicio del proceso de liberación. Mas, para que esa liberación sea significativa, la persona debe captarse como persona, como sujeto pensante y crítico, creador y enaltecido de sus propias facultades. Esa visión de su condición humana le va a permitir valorarse y apreciarse, entender por qué encierra en sí mismo una calidad única e invaluable y, en tanto humana, compartida con todos sus semejantes a los que ahora verá como iguales, en sus sueños, en sus ansias, en su búsqueda de la felicidad, en sus desaciertos y tropiezos, en sus alegrías y tristezas. El acto de amor es un acto de apreciación de la persona en sí misma y *en, con, y por* los otros.

Y aquí “otros” deja de ser la “otredad” y se convierte en “amistad”, cuya raíz está precisamente en la capacidad de amar al semejante, en tanto “amable”, en tanto “amigo”. Si veo en aquel a “otro”, lo estoy separando de mi misma condición humana, deja de ser humano para tornarse en el “otro”, y este en “extraño”, “el extraño”; toda vez que se acentúe más la distancia entre los dos sujetos y se vuelva más desconocido e impenetrable y, por esa misma razón, en alguien peligroso, de quien deberé cuidarme y a quien deberé temer. Una disociación por principio mismo tensa y dirigida hacia la opresión. Así que la relación con esa “otra” persona no constituye una relación de igual, horizontal, sino una relación yo – tú, difícil de congeniar por el “yoísmo”; por consiguiente, solo posible en un marco de tolerancia, calidad que hoy día se ha vuelto una virtud, ante la incapacidad de los seres humanos de ver en el “otro” a su “semejante”, a su igual, tan digno de ser amado como lo es él mismo. Un diálogo deformado de esa manera y tan difundido en todos los ámbitos académicos, no tiene mucho futuro, ya lo dijimos, de ahí que se deba superar por una conducta derivada de la expresión *como a ti mismo... amarás a los otros*.

El diálogo tiene, pues, esos requisitos, y el del amor es el más difícil de cumplir. Si no se ama, no se puede ver en la otra persona una igual a la que se respeta y se escucha, se atiende y se le permite proyectarse, a la que piensa y construye

criterios como los nuestros. Puedo entablar una discusión con ella y discurrir ofreciendo mis argumentos, con los cuales pretendo convencer, pero en consideración amorosa por ella, recibo e interpeleo los suyos. Si convencí por establecer mejor mis razones, magnífico; mas deberé esperar con paciencia que contraponga otros, si no ahora, después, en virtud de mi estima y admiración por ella. El diálogo no excluye nunca la controversia; de hecho, se alimenta de ella, del debate y de la polémica, de la emisión y confrontación de criterios. Sin embargo, de esa interacción de preguntas y respuestas, deberá surgir siempre la síntesis renovadora, restableciendo la armonía entre las partes, lo cual no significa que no vaya a darse nuevamente la tensión propia del diálogo y de la comunicación horizontal, y no solo natural sino también imprescindible para el crecimiento intelectual y para su reconocimiento como sujetos pensantes, dialógicos, amorosos y en constante liberación. Cuestiones que el orden opresor vertical no conoce ni reconoce, no admite ni tolera, ni justifica ni posibilita. Pensar dialógicamente resulta destructivo si lo hacen los oprimidos y marginados, ya que ellos pueden creer que les asiste la razón y pretenderían romper con el orden establecido. Y tal cosa es inadmisibles en una sociedad opresora.

El carácter esencial del amor revela, antes que nada, la condición de carestía del ser humano, y su necesidad de estar consciente de ello y de su inacabamiento. Sabe que no es perfecto, pero reconoce su perfectibilidad, sabe que requiere ayuda y apoyo para crecer y realizarse en el mejor de los bienes, como hombre, como mujer, como ser humano. Ese reconocimiento no lo puede hacer quien ve en el individuo no una persona con esas calidades, sino una especie de criatura presta para ser domesticada y entrenada en los saberes de la inserción social opresora; por ejemplo “...el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima...” (1997a: 59). No obstante, el docente que ama a sus estudiantes y por ese amor se dedica a ellos enaltecendo sus capacidades cognitivas y volitivas, no tiene tampoco por qué desmerecerse ante los desmanes de estudiantes opresores. La atención y la puesta de los límites, son elementos prioritarios en la formación de niños, adolescentes e incluso adultos, así como la evaluación honrada de sus avances escolares.

Amarle no significa alcahuetearlo. Freire insiste en ello diciendo que "...no puedo permitir que mi afectividad interfiera en el cumplimiento ético de mi deber de profesor en el ejercicio de mi autoridad" (1997a: 135). Esa autoridad es para formarle, no para adiestrarle o entrenarle, tal cual opresor "áspero y amargo". La alegría de vivir, la alegría de amar, no es enemiga del rigor necesario para educar, pero sí complemento perfecto para comprender y valorar a la persona en su deseo por ser mejor y por realizarse. Si no puedo estimular los sueños imposibles, tampoco debo impedir el derecho a soñar.

"...por más que me dé incluso placer entregarme a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y dicente, no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de éste o aquél alumno o alumna. Mientras no perjudique el tiempo normal de la docencia, no puedo cerrarme a su sufrimiento o a su inquietud sólo porque no soy terapeuta o asistente social. Pero soy persona." (1997a: 138)

## Conclusión

La pedagogía del oprimido como pedagogía de la liberación es un llamado a todos los educadores de Latinoamérica para que rompan con el ciclo opresor del sistema capitalista neoliberal, mediante una educación liberadora. Los pueblos latinoamericanos deben reconocer, de una vez por todas, que la opresión se encuentra en todos los ámbitos sociales, culturales y económicos; que el "fin de la historia" (Fukuyama, 1988) vitoreada por el neoliberalismo desde la caída del muro de Berlín, no es más que la negación de la Historia para perpetuar el sistema dentro de un "más de lo mismo" capitalista. La historia deja de tener sentido porque ya no hay un más allá distinto, lo que responde a las directrices y necesidades del sistema social represor; entendido como determinismo para los opresores y para los oprimidos como fatalismo. Acabar con esto implica volver a la historia, hacer la historia, darle cabida a la historia, entre hombres y mujeres rebeldes, conscientes de su situación desgarradora y de la de los otros, con una actitud empeñada en destapar la ideología neoliberal deshumanizante, atrofiante de las más esenciales facultades humanas, convirtiendo a personas,

animales y vegetales, al planeta entero, en objetos de servidumbre, de mercancía de negocios, de compra y venta, de generación de utilidades y propiedades. Entre conciencia e ideología solo debe haber un vencedor: el ser humano y su entorno ambiental. No se puede educar, por ello, pensando ingenuamente en neutralidades, la educación no es neutra, eso quisieran que creyéramos. El educador debe tener una postura coherente con el enaltecimiento humano y medioambiental, su única ideología es esa, como requerimiento y reconocimiento del carácter más plenamente humano y de todo lo que le rodea. Desde este enfoque, la educación es ética y política a la vez, no es neutral, su lenguaje es ideológico en tanto abierto y democrático, desde el pueblo y para el pueblo, por razón y por amor. El diálogo la destaca y la conforma, ni oculta ni engaña en su esfuerzo por "concientizar". La otra, nos dice, Freire, tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve "miopes" (1997a: 120). Y su único resultado es "desesperanza y desesperación, consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo" (1999: 9). Si la historia sigue para el ser humano, el futuro también, y su búsqueda es la utopía, muy propia de los sueños que alimentan su tesón y su rebeldía. Por ello, la esperanza acompaña cada uno de sus esfuerzos por luchar contra la proclamación del final de la historia, del quietismo y la resignación de los oprimidos; el final de la historia exige del marginado y del pobre, de los países que llamaban tercermundistas, y hoy "en vías de desarrollo" al contacto con el libre mercado, exige que se adhieran a las políticas globalizadoras y de apertura de fronteras, para desarrollarse económicamente, insertos en una competencia de mercado despiadada contra los enormes capitales multinacionales y contra economías como la de EE.UU., potencialmente más poderosas. Una historia sin futuro, dice el clamor popular, del burro amarrado contra tigre suelto...

"Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo "inédito viable" que nos exige

que luchemos por él” (1999: 94). Para eso se hace imprescindible la libertad, para soñar el imposible, para proyectar la esperanza, para ir dibujando el modelo que impulsa las voluntades hacia un mundo más humano. Ese es el proceso de hacer la historia, hombres y mujeres recreando sus sueños, haciéndose y rehaciéndose ellos mismos paralelamente con la historia. En este sentido, Freire compartió el sueño socialista como muchos otros, no con el socialismo de la URSS, cuyo totalitarismo y autoritarismo lo resquebrajó desde sus bases mismas a partir de Stalin, pero del que tampoco Marx y Lenin quedaron exentos de responsabilidad. Más bien, la caída del segundo mundo representó para Freire: “la posibilidad extraordinaria, aunque difícil, de continuar *soñando* y luchando por el *sueño* socialista, depurándolo de sus distorsiones autoritarias, de sus disgustos totalitarios, de su ceguera sectaria”. Para mí, nos sigue diciendo Freire que, dentro de algún tiempo, la lucha democrática contra la malignidad del capitalismo, se hará incluso más fácil. Lo que se hace necesario es superar, entre otras muchas cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban *modernos* y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvernos *posmodernamente* menos seguros de nuestras certezas. Progresivamente posmodernos (1999: 92).

## Bibliografía

Freire, Paulo: 1979. *Conscientização. Teoria e Prática da Liberação*. Cortez & Moraes, Sao Paulo, Brasil.

Freire, Paulo. 1994. *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Ediciones Búsqueda, Buenos Aires.

Freire, Paulo. 1997<sup>a</sup>. *Educación como práctica de la libertad*. 45<sup>a</sup> Edición. Siglo XXI Editores. México.

Freire, Paulo. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora Unesp, Sao Paulo.

Freire, Paulo. 1997b. *Pedagogía del oprimido*. 49<sup>a</sup> Edición. Siglo XXI Editores, México.

Freire, Paulo. 1997c. *Pedagogía de la autonomía*. 1<sup>a</sup> Edición en Español. Siglo XXI Editores, México.

Freire, Paulo. 1999. *Pedagogía de la Esperanza*. 4<sup>a</sup> Edición en Español. Siglo XXI Editores, México.

Freire, Paulo. 2001. *Política e Educação: ensaios*. 5<sup>a</sup> Edición. Cortez Editora. Sao Paulo, Brasil.

Freire, Paulo/ Faundez, Antonio. 1985. *Por uma pedagogia da pergunta*. Editora Paz e Terra, Brasil.

Fromm, Erich. 1994. *El corazón del hombre*. Fondo de Cultura Económico. México.

McLaren, Peter. 2001. *Ché Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la revolución*. Siglo XXI Editores, México.

Valverde, Francisco. 2002. *El amor, camino de perfección*. Editorial UCR, Sede de Occidente, San Ramón, Costa Rica.