

2

Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Contribución a una escuela pública emanci- padora en tiempos de hegemonía neoliberal

Pablo Imen

Es pertinente y necesario preguntarse por qué una obra creada hace casi medio siglo amerita su relectura y discusión.

Es preciso —como ocurre con todo autor que escribió en otro tiempo— hacer operaciones de traducción del texto. Ubicar el texto en su contexto de producción resulta un imperioso primer paso, pues un autor escribe en una coyuntura determinada, lo hace a favor de algo y de alguien, o, también, en contra de algo y de alguien como advierte el propio Freire. Entender el contexto en el que la obra fue producida nos ayuda a comprender sus alcances, su intencionalidad, sus interlocuciones, sus énfasis. Esta perspectiva metodológica justifica el primer apartado en el cual daremos cuenta del contexto de producción de este texto y de sus líneas de continuidad y ruptura con otros aportes pedagógicos. Los hilos que permiten tender un puente conceptual y práctico entre el pasado y el presente ofrecen precisiones que justifican poner sobre el tapete la *Pedagogía del Oprimido*. Se trata de una doble traducción entre política y educación —en primer lugar— y entre pasado y presente, en segundo término.

Una segunda operación es abordar el texto propiamente dicho, dando cuenta de sus principales aportaciones al campo de la educación. Más el enfoque que propone Freire ubica el texto en una intersección muy marcada entre la educación y la política o, para precisarlo, se propone poner en cuestión un núcleo duro de la pedagogía y la acción revolucionaria: ¿cómo se construye un Sujeto Social capaz de encauzar —en diálogo fértil con liderazgos populares— un proceso de liberación? La educación aquí se hace necesariamente política, y la política necesariamente pedagógica. Son procesos en los cuales se espera que los oprimidos recreen y pongan en juego su posibilidad de leer el mundo, de recuperar la palabra propia —pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica—, de superar la división de las mayorías sociales y avanzar en

procesos de unidad. Se trata, pues, de trascender los límites de la organización opresiva de la sociedad como parte de un mismo horizonte y de una misma praxis. En una segunda sección analizaremos los principales elementos de la obra, con la esperanza de promover el interés por su lectura y discusión entre educadores y educadoras de distintas latitudes.

Ahora bien: ¿en qué medida una reflexión que desborda claramente el ámbito de la educación sistemática, resulta pertinente y relevante para nuestros y nuestras educadoras? ¿En qué aspectos puede contribuir a pensar y rehacer proyectos político-educativos en el marco de las luchas y construcciones actuales? *La Pedagogía del Oprimido*, pensada para fuera de la institución escolar —en lo sustantivo—, ¿cuánto puede contribuir a los esfuerzos emancipadores de quienes trabajan en aulas e instituciones escolares? Una última sección se propondrá reflexionar acerca de la vigencia de este texto en la actual coyuntura. *Pedagogía del Oprimido* es un texto de Paulo Freire que fue publicado por primera vez en 1970. La preocupación que allí queda planteada no remite de manera directa a la vida en las escuelas públicas ni abunda en apreciaciones sobre la política educativa. Más bien se plantea como un aporte filosófico, cultural, pedagógico y político al servicio de la transformación radical del sistema capitalista. En palabras del propio autor:

“Todo nuestro esfuerzo en este ensayo fue hablar de una obviedad: tal como el opresor para oprimir requiere una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente una teoría de la acción. Necesariamente, el opresor elabora la teoría de su acción sin el pueblo, puesto que está contra él. A su vez, el pueblo, en tanto aplastado y oprimido, introyectando al opresor, no puede, sólo, construir la teoría de la acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se construye esta teoría” (Freire, 1970, p. 237).

Se trata, pues, de un trabajo que despliega diferentes niveles de análisis entre las múltiples relaciones posibles entre educación y política.

Pedagogía del Oprimido se propone un abordaje dialéctico que evidencia, por un lado, los antagonismos entre quienes se esfuerzan por perpetuar una sociedad injusta y quienes dan la batalla por hacer nacer un orden que repare y supere tales injusticias. Más el texto no sólo se ocupa de evidenciar el antagonismo entre opresores y oprimidos, sino dar cuenta acerca de las tensiones, contradicciones e inconsistencias de quienes formulan discursos revolucionarios y reproducen prácticas de negación del Pueblo. Una lectura posible —la que aquí proponemos— nos ayudará a comprender la acción enajenante

de la cultura opresora como las inconsecuencias y los retos de las izquierdas que, en aquél momento histórico, encabezaban las luchas revolucionarias en la región y en el mundo.

Ubicar el contexto de producción de *Pedagogía del Oprimido*, bucear en algunos de sus aportaciones más específicas en el campo de la educación y dar cuenta de su actual vigencia y relevancia será el orden de ideas en las páginas que siguen.

Sección I / El texto en su(s) contexto(s)

Los años sesenta y setenta constituyeron el escenario temporal en el cual *Pedagogía del Oprimido* fue pensado y escrito. Es preciso ubicar el contexto en una línea histórica pues aquél pasado es continuidad de procesos previos de larga duración. Desde luego, los hechos acontecidos en esas décadas han sido objeto de interpretaciones diferentes, aún antagónicas. Como advierte un refrán popular: “lo único seguro es el futuro, porque el pasado cambia todo el tiempo”. Desde nuestro punto de vista, los intensos y muy dinámicos procesos de los años en los que Freire escribió sus primeros libros no pueden disociarse de recorridos históricos más amplios cuyo reconocimiento permiten comprenderlos e interpretarlos. El problema central que nuestro educador trata en su texto es el de la liberación social o, en los términos que él mismo expone, el problema de la revolución. Pero la revolución no es un término abstracto y ahistórico, sino que está referido al cambio radical respecto de un orden social predeterminado —el capitalismo— que tiene su propio despliegue y frente al cual se posicionan o se deben posicionar los oprimidos del mundo. Debemos pues, para entender *Pedagogía del Oprimido*, hacer algunas breves consideraciones de los rasgos de la sociedad que, para Freire, debe ser superada.

A partir del último cuarto del siglo XIX se fue configurando un mundo con un puñado de países industrialmente más avanzados, que se vinculó con los denominados “atrasados”, “subdesarrollados” u otros calificativos a través de relaciones asimétricas que combinaron viejas formas de dominación (colonialismo) con nuevas formas bajo una independencia formal pero bajo otros mecanismos de sujeción y sometimiento (neocolonialismo). La tensión Imperialismo/Nación fue el eje vertebrador de este conflicto.

En el plano de las relaciones entre clases, la confrontación entre las dominantes y las subalternas reconocieron también un recorrido creciente que se expresaron en levantamientos espontáneos —el luddismo—, pasando por movimientos revolucionarios a Revoluciones, “hechas y derechas”, que se propu-

sieron transformar radicalmente las sociedades preexistentes. La Revolución en 1848 en Francia, la Comuna de París en 1871, la Revolución de Octubre de 1917 o la Revolución Mexicana entre 1910 y 1917 fueron experiencias de rupturas muy profundas que amenazaron con la ruptura de la organización capitalista de la sociedad, más allá de sus posteriores y frustradas derivas.

Esta confrontación entre “centro y periferia” dio curso pues a los movimientos de liberación nacional que podían o no proponerse un objetivo anticapitalista pero que cuestionaron radicalmente las relaciones de subordinación a las metrópolis “occidentales”.

Los movimientos nacional-populares en América Latina tuvieron expresiones en distintos países en la primera mitad del siglo XX: el batllismo en Uruguay, el varguismo en Brasil, el Frente Popular en Chile o el peronismo en Argentina son algunos ejemplos paradigmáticos de tales proyectos. La revolución cubana y los procesos de descolonización de países de Asia y África también marcaron los años sesenta fuertemente.

Ahora podemos entonces advertir que el momento en el que Paulo Freire escribe su *Pedagogía del Oprimido* la “Revolución” o la “Liberación Nacional” aparece como temática central de época.

En este sentido *Pedagogía del Oprimido* distingue y articula la lucha nacional y la lucha social—contra el imperialismo y el capital—denunciando como insuficiente las estrategias reformistas para resolver los temas de fondo de las sociedades dependientes. Dice Freire:

“La contradicción principal de las sociedades duales es, en realidad, la de sus relaciones de dependencia, que se establecen con la sociedad metropolitana. En tanto no superen esta contradicción, no son ‘seres para sí’ y, al no serlo, no se desarrollan. Superada la contradicción, lo que antes era mera transformación asistencialista principalmente en beneficio de la metrópoli, se vuelve verdadero desarrollo en beneficio del ‘ser para sí’. Por esto, las soluciones meramente reformistas que estas sociedades intentan poner en práctica, llegando algunas de ellas a aterrorizar a los sectores más reaccionarios de sus élites, no alcanzan a resolver sus contradicciones. Casi siempre, y quizás siempre, estas soluciones reformistas son inducidas por las mismas metrópolis como una respuesta renovada que les impone el propio proceso histórico con el fin de mantener su hegemonía. Es como si la metrópoli dijera, y no es necesario decirlo: ‘Hagamos las reformas, antes de que las sociedades dependientes hagan la revolución’ (Freire, 1970, p. 208).

La *Pedagogía del Oprimido* difícilmente pueda ser desvinculada de la coyuntura que fue descrita, y aunque tiene puntos de contacto con el plano de

la educación y de la política educativa, lo rebasa ampliamente para instalarse en la discusión sobre cuál es el modo de educar a quién está llamado a constituirse en partero de una nueva sociedad: los oprimidos.

Debates y combates entre la filosofía, la política y la pedagogía

Esas décadas fueron –pues– momentos de álgidos conflictos prácticos y teóricos. Revoluciones, procesos descolonizadores, golpes de Estado, controversias teóricas sobre los mejores modos de comprender el mundo y actuar en él fueron cuestiones para nada ajenos a la esfera de la educación.

Un debate principal se dio en torno a la crítica radical de los sistemas educativos formales y una perspectiva teórica denominada “reproductivismo” fue la más fértil e impiadosa fuente de exigencias para transformar o, en su extremo, suprimir a la educación pública. Las propuestas “antiescolarizantes” –cuyo autor más reconocido es Iván Illich– convocaban a sepultar los sistemas educativos para hacer nacer propuestas pedagógicas emancipadoras. Paulo Freire no llegó a plantear la desaparición de los sistemas de educación pública. Más bien puso el foco en este período en la noción de pedagogías que fueran herramientas consistentes y eficaces para la transformación radical del orden. En su evolución posterior, el propio Freire fue matizando muchas de sus posiciones originarias, hasta convertirse en Secretario de Educación de San Pablo, Brasil, (1989-1991), hecho que da cuenta del reconocimiento de intervenir en la construcción de las políticas educativas para contribuir a la transformación progresiva de la sociedad.

La Pedagogía del Oprimido –como advierte Freire en las “primeras palabras” del texto– es “el resultado de nuestras observaciones en estos tres años de exilio” entre 1965 y 1967. Su trayectoria como educador popular lo hizo atravesar por la cárcel y el destierro. Fue en Chile donde continuó su labor político-pedagógica y allí fue donde produjo y publicó nuestro texto de marras.

En su crítica a la sociedad capitalista, Freire no tiene ninguna expectativa en las clases opresoras: “No esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte” (1970, p. 87). Podrá haber, entre los miembros de los grupos acomodados humanistas dispuestos a compartir la lucha por la superación de un orden injusto. Pero el autor de la *Pedagogía del Oprimido* cifra todas sus esperanzas en un proceso de liberación que, siendo pedagógico y político, interpela a los humildes en la creación de una nueva sociedad.

A cambio, espera que en los procesos revolucionarios que efectivamente

ocurren en aquél contexto tengan un lugar fundamental el papel de las vanguardias y los liderazgos en tanto pedagogos y pedagogías que reconocen en las masas un saber y una interlocución central para el avance de las transformaciones liberadoras:

“El esfuerzo revolucionario de transformación radical de las estructuras no puede tener en el liderazgo a los hombres del *quehacer* y en las masas oprimidas al mero *hacer*. (...) El liderazgo no puede tomar a los oprimidos como simples ejecutores de sus determinaciones, como meros activistas a quienes se niegue la reflexión sobre su propia acción. (...) Por esto, en la medida en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya” (Freire, 1970, p. 160).

Es así que la educación juega un papel fundamental en la lucha política y en la construcción de una nueva sociedad pero no hay “una” educación sino que hay proyectos educativos de inspiración, rasgos y consecuencias antagónicas. Hay una educación bancaria y, a ella, se le contrapone una educación liberadora.

La descripción de modelos antagónicos abre un muy interesante tópico acerca de la transición y de las relaciones entre la(s) educación(es) y el contexto. ¿Es posible pensar en una educación liberadora antes de la revolución social? Dice Freire:

“Si esta educación [nota nuestra: liberadora] sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere a llegar al poder para aplicarla. En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser ‘bancario’ para después dejar de serlo” (Freire, 1970, p. 99).

Sección II / Principales Tópicos de Pedagogía del Oprimido

II.1. La política y la filosofía como trasfondo y sentido para leer la pedagogía

La lectura del libro de Paulo Freire ofrece una fértil perspectiva para pensar la educación como práctica social histórica atravesada por la política y la cultura.

Su reflexión sustantiva contrapone, en primer lugar, las prácticas culturales que conviven conflictivamente entre las élites dominantes y las mayorías

oprimidas, dando cuenta de procesos de negación del ser en nombre de la avidez del tener.

Su crítica aguda del ejercicio de dominación es complementada con la posibilidad de avanzar en la configuración de unas relaciones sociales fundadas en la justicia, la igualdad, el reconocimiento, la participación. Denuncia y anuncio, pues, que contribuyan a comprender al mundo para transformarlo.

Una segunda nota relevante —a la que le destina gran parte de sus fundamentaciones— es el cuestionamiento a las inconsecuencias de las prácticas de los liderazgos revolucionarios en su vínculo con las masas que son, al fin y al cabo, las protagonistas centrales de todo proceso refundacional del orden.

Y un tercer aspecto central son las derivas educativas que se desprenden de estas reflexiones. Su abordaje incluye elementos epistemológicos, antropológicos, comunicacionales que se proponen dar cuenta de una perspectiva integral para un proyecto de educación popular y emancipadora.

La cultura del Opressor y la enajenación del Oprimido

La deshumanización que sufren las y los oprimidos se sostiene a partir de una configuración dual de quienes, en tanto seres duales e inauténticos, “alojan’ al opresor en sí” (Freire, 1970, p. 41). Paulo Freire analiza el modo en que muchos oprimidos asumen el propio ideal del opresor quién en la difusión de su “conciencia opresora” contribuyen a la perpetuación del orden.

Freire advierte la existencia de obstáculos significativos para pasar del “ser en sí” al “ser para sí”, en un proceso en el que los y las oprimidas se liberen suprimiendo las relaciones opresivas. No se trata de convertirse en “nuevo vencedor” para humillar a los viejos opresores: se trata de crear una nueva sociedad que habilite relaciones fraternales, igualitarias y diversas. Hay para ello que superar el fatalismo, el conformismo y otras formas de resignación y aceptación de lo existente. También la autodesvalorización es una imagen que atenta contra la confianza en las propias fuerzas. Hay momentos en los cuales predomina, entre los y las oprimidas, “la introyección que hacen de la visión que de ellos tienen los opresores” (Freire, 1970, p. 63).

Los desafíos pedagógicos para construir otra hegemonía

La construcción de una sociedad igualitaria y sustancialmente democrática reclama un tipo de militancia consistente con los valores libertarios de

aquél proyecto político. *Pedagogía del Oprimido* asume que pueda ser leído con diferencias y críticas profundas por los hombres y mujeres radicales que se proponen transformar el mundo... pero el debate es bienvenido, pues quien se compromete con esa lucha

“No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos” (Freire, 1970, p. 32).

Ahora bien, entre las tareas que las y los oprimidos deben asumir, es el pasaje de una conciencia enajenada que introyecta al opresor, o que acepta de manera conformista y resignada un orden injusto. La labor ético-política está asociada al esfuerzo cultural, epistemológico y pedagógico para pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. La construcción de una sociedad libertaria tiene algunos requerimientos inalienables.

Sus afirmaciones sobre la sociedad a construir trasciende el plano discursivo, para dar cuenta de sus derivas prácticas, en primer lugar porque “la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente” (Freire, 1970, p. 43).

Es preciso que las y los oprimidos que sufren la dualidad de tener incorporada en su cosmovisión los valores del opresor a la par que sufren la opresión (piensan lo que no son, y son lo que no piensan), puedan superar su estado de castración “en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo” (Freire, 1970, p. 45).

Este proceso de liberación no puede darse —advierde Freire— en términos idealistas sino que exigen de la acción para construir una vida de dignidad y justicia en la que cada quién sea reconocido, en la cual los derechos sean enunciados y efectivizados.

“Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor” (Freire, 1970, p. 66).

Más no se trata tan sólo de un proceso mental, ni comunicacional sino práctico: es la praxis —entendida como práctica reflexiva— la que permite una acción colectiva capaz de hacer nacer un nuevo mundo. Esta vinculación del pensar, del sentir, del decir y del hacer confluye en un ejercicio individual y co-

lectivo que plasma sus aspiraciones emancipatorias. “Acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada” (Freire, 1970, p. 67) en la medida en que hay acción sin reflexión caemos en un activismo sin ninguna perspectiva de éxito ni desde el punto de vista del proceso ni desde el punto de vista del resultado. Por el contrario, el pensamiento sin acción no puede convertirse sino en diletantismo, verba más o menos florida pero carente de toda potencialidad liberadora.

II.2. Notas pedagógicas para un proyecto emancipador

El proyecto político transformador que Freire reivindica requiere un liderazgo revolucionario que desplegará un verdadero proceso pedagógico. En el plano de los principios, siendo que la libertad es una conquista y una construcción, un atributo sustantivo es el reconocimiento de las y los oprimidos como sujetos de su propia liberación.

“Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando ‘la pedagogía del oprimido’, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en cuanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para la lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1970, pp. 40-41).

Esta relación entre el líder revolucionario y las masas, entendida como un vínculo que es a la vez político y pedagógico, se lee en esa clave imbricada:

“Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (Freire, 1970, p. 111).

Un rasgo muy importante de esta *Pedagogía del Oprimido* es el reconocimiento del Pueblo como productor de conocimiento que —en un proceso— pasará de una percepción naturalizada del orden social —conciencia ingenua— a una disposición de lucha para superar la injusticia social y reinventar una sociedad fundada en la justicia.

Para avanzar en la comprensión cabal de la sociedad, de sus rasgos sustantivos, para superar el sentido común conformista, fatalista y conservador hay que desplegar una convergencia de educación e investigación en la que se plantea al pueblo “a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no en un plano intelectual, sino en el de la acción” (Freire, 1970, p. 115).

Lo que se pretende investigar es “su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre la realidad y su visión del mundo” (Freire, 1970, p. 117). Este abordaje de la realidad permite objetivarla y percibir “situaciones límites” que, si no se analizan críticamente, puede constituir potentes frenos para la acción colectiva transformadora. Si, por el contrario, se habilitan caminos de comprensión crítica y de alternativa, se abre paso a un inédito viable como horizonte liberador que convoca a una praxis.

Un enfoque político y pedagógico dialéctico: entre la denuncia y el anuncio

Pedagogía del Oprimido parte de una visión del ser humano como ser inacabado y consciente de su inconclusión que tiene la posibilidad de hacer la historia. Detrás de su perspectiva hay una plataforma epistemológica y gnoseológica, en la cual pone en cuestión muchos de los supuestos que sustentan los modos de construir conocimientos legítimos. El cuestionamiento fundamental a una “educación bancaria” se resume en una enumeración que establece nítidos límites entre dos modelos pedagógicos antagónicos.

Veamos:

- a) El educador es siempre quién educa; el educando, el que es educado.
- b) El educador es quién sabe; los educandos, quienes no saben.
- c) El educador es quién piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quién habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quién disciplina; los educandos, los disciplinados.
- f) El educador es quién opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción.

g) El educador es quién actúa; los educandos, aquellos que, en la actuación del educador, tienen la ilusión de que actúan.

h) El educador es quién escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos” (Freire, 1970, p. 78).

Entre los rasgos de la acción “antidialógica” Freire ubica, en primer término, las ansias de conquista, lo que implica “un sujeto que conquista y un sujeto conquistado”. Tal empresa, lejos de fundarse sólo en la fuerza, lo hacen a través de una abundante mitología entre la que cabe señalar la inferioridad ontológica de los conquistados y la superioridad de aquellos.

Un segundo atributo de esta acción es la de dividir para reinar. Esto ocurre tanto en el plano de las relaciones entre grupos oprimidos como en la difusión de ciertos modos de leer la realidad.

Así,

“En la medida en que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividir las y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder. (...) Una de las características de estas formas de acción (...) radica en el hincapié que se hace en la visión focalista de los problemas o en su visión en cuanto dimensiones de una totalidad” (Freire, 1970, p. 181).

La perspectiva del desarrollo local fundada en una supuesta armonía entre opresores y oprimidos completa la acción de dividir a los sectores perjudicados por la organización de la vida social y articular una parte de los referentes populares a los proyectos de perpetuación bajo ropajes modernizadores.

Un tercer aspecto es la manipulación, canalizada a través de ya mencionados mitos que se proponen invisibilizar antagonismos de clases o bloque históricos y promover una adecuación acrítica a un orden injusto.

“El antídoto para esta manipulación se encuentra en la organización críticamente consciente, cuyo punto de partida, por esta misma razón, no es el mero depósito de contenidos revolucionarios en las masas, sino la problematización de su posición en el proceso. En la problematización de la realidad nacional y de la propia manipulación” (Freire, 1970, pp. 190-191).

Un cuarto elemento de la teoría antidialógica es la “invasión cultural”, que “consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad inhibiendo su expansión” (Freire, 1970, p. 195).

La invasión cultural

“que sirve a la conquista y al mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la ‘superioridad’ del invasor, la ‘inferioridad’ del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo. (...) Por el contrario, para que exista un desarrollo es necesario que se verifique un movimiento de búsqueda, de acción creadora, que tenga su punto de decisión en el ser mismo que lo realiza” (Freire, 1970, p. 206).

A este modelo se opone la educación liberadora o, en términos de Freire en esta obra, “problematizadora”.

En esta visión, el educador dialógico asume que

“...el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición (...) sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (Freire, 1970, p. 111).

Vemos así que en términos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos la noción de educación popular hace del Pueblo un sujeto que en diálogo con el educador se convierte en educador. El pasaje de una conciencia ingenua a una conciencia crítica es parte de un proyecto de educación que, problematizando, habilita la pregunta, estimula la construcción de la repuesta para leer el mundo con ojos profundos y críticos. Tal conocimiento y reconocimiento da nuevas herramientas que incluyen pero trascienden la comprensión y se sitúan en el campo de la acción revolucionaria. En términos metodológicos:

“...lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una repuesta, no en el plano intelectual sino en el de la acción” (Freire, 1970, p. 115).

Frente a las imposiciones de la educación bancaria, aquí se busca una relación curiosa con la realidad en la cual los y las oprimidas y oprimidos están insertos:

“...en la conciencia que de ella tengamos los educadores y el pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el **universo temático** del pueblo o el conjunto de sus temas generadores” (Freire, 1970, p. 116).

En el último capítulo del libro Freire enumera algunos rasgos de la teoría de la acción dialógica como contraposición a la acción antidialógica. Un primer elemento es la colaboración en el acto de leer, comprender y actuar: “hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación” (Freire, 1970, p. 215). En un párrafo referido a la colaboración advierte que se trata de sujetos que actúan solidariamente “aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad” (Freire, 1970, p. 216). El punto tiene su correlato en el campo de la educación donde estaría reconociéndose la especificidad de educador/a y de educando/a. No se trata de una relación indiferenciada y simétrica —lo advirtió Paulo Freire en otros momentos de su prolífica escritura— sino de roles que deben fundarse, sí, en el reconocimiento de todos los saberes y de las diferencias, alimentando una cultura dialógica y diversa pero sin negar roles y funciones. Otro elemento que distingue Freire es “unir para la liberación” pues:

“La situación objetiva de dominación es, en sí misma, una situación divisora. Empieza por separar el yo oprimido en la medida en que, manteniendo una posición de ‘adherencia’ a la realidad que se le presenta como algo onnipotente, aplastador, lo aliena en entidades extrañas explicadoras de este poder. (...) En la medida en que sea capaz de romper con la ‘adherencia’ objetivando la realidad de la cual emerge, se va unificando como Yo, como sujeto frente a objeto. En este momento, en que rompe también la falsa unidad de su ser dividido, se individualiza verdaderamente” (Freire, 1970, p. 223).

Un tercer elemento complementario es el de la Organización:

“En tanto la teoría de la acción antidialógica la manipulación útil a la conquista se impone como condición indispensable al acto dominador, en la teoría dialógica de la acción nos encontramos con su opuesto: el de la organización de las masas. (...) De este modo, al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas, factor que implica el testimonio que debe prestarles a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común” (Freire, 1970, p. 227).

El concepto de “testimonio” resulta relevante pues exige coherencia entre dichos y hechos, entre discursos y prácticas, interpela a los sujetos de la transformación impulsando la osadía, la radicalización, la valentía de amar “que, creemos quedó claro, no significa la acomodación a un mundo injusto sino la transformación de este mundo para una creciente liberación de los hombres” (Freire, 1970, p. 228).

Finalmente, la “síntesis cultural” que supone “superar las crecientes contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres” (Freire, 1970, p. 232).

Estas ideas tienden un puente con la acción pedagógica en la medida en que funcionan como principios orientadores para la investigación temática y la acción como síntesis cultural.

El contraste —así— entre ambos modelos educativos tiene el valor de develar aspectos silenciados en los debates acerca del sentido y los fines de la educación. Y aunque sostiene afirmaciones controvertidas, pone fin a los esfuerzos de posiciones ingenuas y presuntamente neutrales en relación a la educación como práctica histórica y social.

En este análisis, los educadores pueden pasar de una perspectiva bancaria a una problematizadora:

“En el momento en que el educador ‘bancario’ viviera la superación de la contradicción ya no sería ‘bancario’, ya no efectuaría ‘depósitos’. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos, en tanto estos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino de la liberación” (Freire, 1970, p. 82).

Sección III ¿Qué aporta la Pedagogía del Oprimido a una Educación Emancipadora?

En esta sección nos proponemos volver a una pregunta planteada desde la primera página del presente artículo: ¿Cómo leer hoy la *Pedagogía del Oprimido*?, ¿qué razones ameritan releer hoy a Paulo Freire y a su *Pedagogía del Oprimido*?

III.1. Para leer la Pedagogía del Oprimido

La lectura de un texto es, en sí mismo, un ejercicio valioso pues una pro-

ducción escrita contiene conceptos, ideas, imágenes que enriquecen la visión del mundo del lector o la lectora.

Así lo consideramos y este artículo se propone estimular tal actividad intelectual, sensible, moral y práxica³ consistente en apropiarse de nuevos puntos de vista para leer el mundo, información y perspectivas que enriquecen nuestra comprensión.

Tal comprensión acrecentada por un texto nos habilita una descripción adecuada del escenario, la captación de las causas y efectos de la organización del mundo y de la educación, afinar el análisis de procesos, clarificando intereses en juego y disputas; percibir actores, responsables, estructuras, dinámicas; detectar las injusticias, formular con más precisión nuestros sueños. El saber, en este caso, constituye un impulso fundamental del actuar, un actuar fundado, sentido y deseado.

El texto que así concebido nos forma y nos estimula a ser más —en términos del propio Freire— no puede ser dissociado de su autor, de su contexto de producción ni de su lugar en un encadenamiento histórico. Varias de estas cuestiones fueron abordadas previamente.

Hay en *Pedagogía del Oprimido* algunos conceptos que se mantienen en la obra freiriana, comenzando por su concepción de educación popular. Para él, la educación popular es el proceso por el cual los y las oprimidos y oprimidos se reapropian de su derecho a leer y decir el mundo, a unirse y a organizarse, a luchar y a crear una nueva sociedad. En este proceso que resuelve el pasaje de la conciencia ingenua a la conciencia crítica —tarea cognitiva pero también sensible, ético-política, y práxica— el Pueblo se constituye como Sujeto Histórico y es el protagonista sustantivo de las transformaciones radicales que permitan superar las injusticias del presente para hacer nacer una sociedad igualitaria, democrática, emancipada y diversa.

Esta idea de educación popular no se inicia con Paulo Freire: él ha sido un excepcional exponente de una corriente nuestroamericana que se inicia al menos⁴ con Simón Rodríguez, el gran pedagogo de la primera independencia

3. Utilizo el término “práxica” como sinónimo de “práctica reflexiva”, posición que permite superar el mero activismo (actuar sin comprender) y su antítesis, el verbalismo (un decir sin hacer).

4. La búsqueda de una pedagogía nuestroamericana debe incluir las aportaciones de los Pueblos Originarios como posible acervo emancipador. Asumiendo el mapa heterogéneo de aquellos colectivos humanos, y sin idealizar ni sus modos organizativos, culturales o educativos, es indispensable conocer y reconocer aportes a una educación para la vida y para cosmovisiones de enorme valor civilizatorio. Las propuestas del “buen vivir” que tienen en Bolivia una manifestación germinal pero potente dan cuenta de parte de aquél legado que puede y debe ser recuperado, actualizado, traducido y sintetizado con otros acervos posteriores, de gran potencia emancipatoria.

conquistada en 1824⁵ en la batalla de Ayacucho.

Simón Rodríguez —que vivió el tiempo histórico de aquellos sueños de libertad y soberanía colectiva de las primeras décadas del siglo XIX y cuyos textos fueron recuperados en el libro que citamos (Rodríguez, 2008)— tenía una gran preocupación por la construcción de un proyecto colectivo con un Sujeto Pueblo autor de su presente y de su futuro.

Aparece condensado en un párrafo un conjunto de conceptos —no es éste el lugar para abundar— referidos al sentido de la educación, y a la denuncia por su falta de sentido.

Rodríguez insiste en la exigencia de una educación que forme para la autonomía de pensamiento, y su análisis parte de la denuncia de un modelo pedagógico que para él es inaceptable. Cuestiona la educación colonizadora de su época.

Puede verse aquí un antecedente lejano que cuestiona el legado de la educación colonial, muchos de cuyos atributos continúan vigentes en la idea freireana sobre la educación bancaria critica a estas concepciones, oponiendo a este modelo pedagógico la comprensión de la realidad. No sólo esto, sino que incluye la idea de que el pensamiento —y la conceptualización— es un momento o dimensión del aprendizaje, que debe ser acompañado por el sentimiento y también por una ética del bien común. Se expresa en tal sentido planteando la necesidad de limitar al egoísmo como parte del acto educativo.

José Martí, revolucionario que luchó por la Independencia de Cuba en el último cuarto del siglo XIX, tuvo entre sus múltiples ocupaciones la educación y afirmaba que “debe cultivarse desde la infancia preferentemente los sentimientos de independencia y dignidad” (Martí, 2011, p. 155). ¿Para qué educar?

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre un resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no para dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote. Es prepararlo para la vida.” (Martí, 2011, p. 68)

5. El siglo XIX amaneció en nuestra región con una notable reconfiguración del escenario político y cultural. Tras procesos de intensa movilización popular a fines de los años noventa y en los primeros del dos mil, gobiernos progresistas y revolucionarios se instalaron recreando el proyecto de unidad continental por el cual las y los libertadores del siglo XIX lucharon, vivieron y vencieron. La independencia conquistada en el primer cuarto del siglo XIX se vio limitada por un camino guiado por nuevas y viejas oligarquías que, sometándose a viejas y nuevas metrópolis, abjuraron del proyecto de integración en la Confederación Suramericana invocada por Simón Bolívar.

Puede verse aquí otra muy potente definición política de la educación: hay que educar para la vida y no para cualquier vida. Para una vida digna y libre. Una dignidad y una libertad que no es para algunos y algunas, sino para todos los seres humanos.

Jesualdo Sosa, educador uruguayo de los años treinta, desplegó en Canteras del Riachuelo una experiencia de educación popular en el que logró muy fértiles procesos de formación y productos ligados a la expresión artística —pictórica y poética— de niños y niñas muy humildes dando cuenta de la inagotable capacidad creadora del ser humano. En su libro *Vida de un Maestro*, entre la denuncia y el anuncio, propicia la construcción de una pedagogía que genere una respuesta a un orden social que promueve la formación de trabajadores dóciles y ciudadanos conformistas, resignados, funcionales a la organización colectiva existente. Frente a esta presión cultural dominante, el gran pedagogo uruguayo propone la educación para la libre expresión, para la autonomía del pensamiento, para la vinculación de la escuela y la vida, para la construcción de un proyecto común.

Queremos mostrar con estos breves ejemplos —y hay muchos más por visibilizar— que Paulo Freire no es “un rayo en un día de sol” sino, más bien, un momento de avance de una pedagogía latinoamericana de claras inspiraciones emancipadoras.⁶

¿Cuáles son los rasgos de esta educación popular latinoamericana y caribeña, forjada en siglos de lucha por la soberanía, la justicia, la autodeterminación, la emancipación?

María Teresa Sirvent (2004) resume con acierto sus dimensiones sustantivas. En primer lugar, destaca su dimensión sociopolítica, es decir, su mirada crítica sobre las realidades injustas en Nuestra América. Una segunda dimensión es su carácter “popular”, referido al carácter protagónico de las mayorías sociales que, heterogéneas en muchos sentidos, deben propiciar complejos procesos de unidad para hacer posible la emergencia de un sujeto colectivo transformador. Una tercera dimensión es la cognitiva en la medida en que

6. Es poco conocido el hecho de que Paulo Freire también tuvo influencias de líneas de educación popular provenientes de Europa. En Francia, a partir de los años treinta, se constituyó un movimiento político, cultural y pedagógico denominado Pueblo y Cultura que fue desplegando un importante acervo conceptual y metodológico. A fines de los años cincuenta hubo educadoras y educadores latinoamericanos que fueron formados en Francia, entre los cuales se destaca el matrimonio Coelo, de Recife, que a su retorno a Brasil transmitió lo aprendido a sus discípulos, entre los que se encontraba un joven y curioso Paulo Freire.

la educación popular es un proceso colectivo de producción de conocimiento para una lectura rigurosa de la realidad histórica y social. Un cuarto aspecto es su dimensión epistemológica, ya que el conocimiento es concebido dialécticamente, y de su adecuada construcción se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones. Finalmente, la dimensión metodológica que parte de situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa y en un proceso de espiral entre realidad y teoría se va pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica.

Así, pues, *Pedagogía del Oprimido* tiene méritos propios pero puede y debe entenderse como manifestación de un autor, de una época y de una historia. Su lectura en clave contextualizada, en sus múltiples dimensiones (el autor y su vida, el momento epocal y la adecuada inscripción del aporte freireano como parte de un acumulado histórico sin el cual —especulamos— hubiese sido imposible el Freire tal cual lo conocemos).

Pedagogía del Presente y sus fértiles controversias

En estas reflexiones, el campo de la educación sistemática es apenas rozado por la argumentación en el texto, aunque aparecen tópicos de gran relevancia en la discusión propuesta por el gran educador brasileño. Cabe entonces advertir que la intencionalidad del texto —comprensible en los debates y combates de aquellos contextos— asume la centralidad de la educación popular como tarea eminentemente política. En esta circunstancia, enumeramos muy brevemente algunos tópicos de gran relevancia que constan allí de manera explícita y que resultan pertinentes para la política educacional y la pedagogía.

Un primer punto es la politicidad del acto pedagógico y, a la inversa, la pedagogicidad del acto político. La imbricación profunda de **educación y política** constituyen una dimensión sustantiva del planteo freiriano (y, desde luego, no sólo freireano como esperamos haber demostrado con las referencias a Simón Rodríguez, José Martí o Jesualdo Sosa). La visibilización de las implicancias políticas de toda opción pedagógica resulta de central importancia en tiempos de “apagón pedagógico” en que se intenta imponer una mirada tecnocrática a propósito del acto educativo.

Un segundo punto sustancial —y complejo— remite al hecho de que educador y educando al mismo tiempo educan y son educada/os pues todos los miembros de la comunidad educativa son portadores de saberes. La formulación que se expresa en *Pedagogía del Oprimido* puede dar lugar a posicionamientos controversiales.

Hay al menos dos aspectos sobre los que es preciso reflexionar. Uno es acerca de la existencia de múltiples modos de saber. Hay un saber filosófico, uno científico, un sentido común (que incluye elementos de buen sentido) y la educación —leemos en Freire— debe poner en diálogo los distintos modos de saber para leer adecuadamente el mundo y construir el sujeto social y político que sea protagonista de su propia liberación. Liberándose de sus cadenas, liberará a la Humanidad de toda forma de opresión (y en este sentido la revolución socialista es cualitativamente diferente de las rupturas y superaciones de otros regímenes opresivos como el esclavismo o el feudalismo). Este planteo —que consideramos correcto en lo sustancial— instala el riesgo de validar como saberes válidos prejuicios o ideas de la clase dominante instaladas en el sentido común. Freire advierte sobre la existencia entre los oprimidos de procesos de “adherencia al opresor” y la necesidad de pasar de la conciencia ingenua de la realidad a la conciencia crítica.

En el plano de los y las educadores, también Freire refiere a su preocupación por “educar al educador/a” haciendo que pase de las concepciones elitistas a una perspectiva popular y liberadora. El grado de “simetría” entre educadores y educanda/os aparece aquí como un punto complejo de elucidar en la medida en que de sus posiciones se extrajeron conclusiones ligadas a la igualdad funcional en la relación pedagógica cosa que, en sucesivas manifestaciones, el propio Freire negó. El y la educadora tienen un rol específico y una función que los pone en ese lugar sólo que, dice nuestro pedagogo con lucidez, ese rol puede ejercerse al servicio de proyectos antagónicos y, por eso mismo, su ejercicio está tamizado y debe ser leído como una articulación de política, pedagogía y didáctica (por así decirlo).

Del discurso de Freire —que toma como un eje vertebrador del pensamiento las nociones de contradicción, de lucha, de construcción y de complejidad— emergen así modelos pedagógicos antagónicos y modelos de trabajo docente y de saber igualmente confrontados. Pero tal antagonismo no es una configuración estática y esencialista: la educación, el trabajo docente, la identidad y cultura de los y las educadora/es son territorio de disputa y desafío para el pasaje de una educación domesticadora a una educación liberadora.

Un tercer problema que Freire se plantea en varios planos es el referido a la(s) transición(es). ¿Cómo pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica entre los y las oprimida/os? ¿Cómo transformar un educador domesticador en un educador liberador? Estas cuestiones resultan de fundamental trascendencia pues ubican a la realidad como un escenario con sujetos pasibles de cambiar, cambiándose y transformando a la sociedad. No hay una simple descripción de una realidad inmutable, sino una perspectiva dinámica y dialéctica.

III.2. Pedagogía del Oprimido como respuesta a la educación neoliberal

¿Por qué, volvemos a la pregunta, resulta importante hoy leer la *Pedagogía del Oprimido*?

El mundo es muy diferente al de entonces. Si en 1970 la “Revolución” estaba a la orden del día, ha desaparecido el campo del “socialismo real” y el neoliberalismo se convirtió en el proyecto civilizatorio que hasta hoy continúa una marcha de enormes riesgos para la vida en el planeta. La creciente desigualdad social y su secuela de exclusión; la acumulación exacerbada por vía de la economía especulativa o la predominancia de modelos de desarrollo predadores de la naturaleza constituyen riesgos ciertos para la continuidad de la especie humana.

La lucha de proyectos civilizatorios constituyen la conflagración central de un cambio epocal en el cual —al decir de Gramsci— lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer.

En tal peligrosa y a la vez promisoría coyuntura, los viejos poderes despliegan —como parte de su proyecto neoliberal— una propuesta político-educativa que Luis Bonilla (2016) —pedagogo venezolano contemporáneo— define como “apagón pedagógico”.

Un rasgo central de este proyecto político educativo es la invisibilización —y si esto no es posible la impugnación— de todo cuestionamiento sobre el sentido, los fines y los medios de la educación. El debate acerca del “para qué educar” y el “cómo” es saldado a través del concepto asfixiante de “calidad educativa” que remite a dos definiciones complementarias e inconsistentes entre sí.

Una, tal vez la más difundida, remite la “calidad educativa” a los resultados de los operativos estandarizados de evaluación que miden, comparan, rankean y premian o castigan a los actores del sistema educativo. Es decir y yendo a lo sustancial: unos expertos escriben contenidos incuestionables, tales conocimientos son traducidos a manuales que son administrados por instructores que tienen como función preparar al alumnado para los rituales de medición de los conocimientos asimilados. Tal esquema y sus dispositivos —tan lejos de las necesidades e intereses de la comunidad educativa— no sólo dice qué deben aprender los y las alumnas sino —tan o más importante— aquello que deben enseñar las y los profesores. Se trata así de un gigantesco mecanismo para enajenar el trabajo docente, regular la vida institucional de la

escuela, fomentar una brutal disciplina cognitiva alrededor de saberes tan incuestionables como los expertos que los producen y apuntalar una pedagogía de la respuesta correcta. Estas definiciones se complementan —como ocurrió ampliamente en Chile— con estímulos materiales (y amenazas, desde luego) que afectan al financiamiento de las instituciones educativas, a los niveles de salario y a la estabilidad de las y los educadores.

Una segunda acepción de la calidad educativa remite al concepto de formación para el empleo o su variante más reciente resumida en el término “emprendizaje”. Se trata de formar “self made men” capaces de competir en un mundo inmisericorde, acostumbrarse a la incertidumbre y sobrevivir por los propios medios, sin esperar que nadie resuelva problemas que son de cada quién.

Si la invisibilización de lo pedagógico es una primera estrategia de la educación neoliberal, una segunda es la instalación de la tecnología como “nuevo agente educador” que puede reemplazar con eficacia el trabajo de las y los educadores, o al menos redimensionarlo para asegurar procesos de “calidad educativa”.

No es una novedad —ya en los años sesenta se hablaba de “educación programada”— pero en las condiciones de una revolución tecnológica que genera nuevas posibilidades a través de muy novedosos dispositivos y tecnologías comunicacionales, esta aspiración presentada en nombre del progreso y la modernización es la contracara de un tercer elemento de esta avanzada político-educacional.

El tercer punto que menciona Bonilla es la descalificación del docente como un sujeto conservador incapaz de asumir los cambios del siglo XXI. En esta misma línea, las instituciones educativas son igualmente cuestionadas como ámbitos obsoletos frente a los cuales se propician medidas como la reducción de los tiempos presenciales en las instituciones escolares y un mayor tiempo de autoformación en el hogar por parte de las y los estudiantes.

Este intento de desarmado de las instituciones escolares tradicionales se acompaña en los países gobernados por fuerzas neoliberales con un proceso de desfinanciamiento educativo y descentralización de manera de sepultar toda idea de sistema educativo nacional.

Este proyecto de pedagogía tecnocrática, relación pedagógica enajenada, centralidad tecnológica, desguace de las instituciones escolares y fragmentación del sistema educativo se complementa con distintas iniciativas orientadas a la mercantilización educativa, desde acuerdos con grandes empresas transnacionales a la incorporación de Organizaciones No Gubernamentales o Fundacionales a la vida cotidiana de las instituciones.

Tecnocracia y mercantilización —dos banderas insignias del proyecto civi-

lizatorio y pedagógico por ahora hegemónico— intentan legitimar la educación neoliberal a través de una batería más o menos estable en las últimas cuatro décadas que construyen un sentido común conformista. Pero tales ideas se confrontan dentro y fuera de las aulas, de las instituciones y de los sistemas educativos con tendencias que oponen resistencias.

Unas, ancladas en un pasado glorioso, reivindican la escuela pública tradicional frente al embate avasallante contra los viejos sistemas educativos en cuestión. Otras, inspiradas en ideales emancipadores cuyas plataformas reconocen acervos del pasado —experiencias valiosas de pueblos originarios, pedagogos y pedagogías de Nuestra América como el propio Paulo Freire— invitando a construir una nueva educación emancipadora.

En este escenario tan violento, tan amenazante y promisorio a la vez, es que la lectura de *Pedagogía del Oprimido* se vuelve necesaria y fértil.

III.3. Una Pedagogía del Oprimido para el Siglo XXI

Cerramos este extenso capítulo con la inversión de la pregunta originaria. Intentamos hasta ahora contestar a la pregunta de por qué leer medio siglo después un texto como *Pedagogía del Oprimido*.

Ubicamos la obra en su contexto –y en la trayectoria del propio Freire– asumiendo su indudable aportación a una pedagogía latinoamericana y caribeña. Lo inscribimos en una tradición histórica regional por una educación emancipadora y valoramos sus principales nudos.

Se puede leer este texto como un libro de historia, de una historia lejana y ausente de las urgencias actuales.

Se puede leer la *Pedagogía del Oprimido* como un intento valioso de reconducir la educación popular hacia el compromiso político y de dar a los procesos revolucionarios o liberadores una imprescindible aportación desde la pedagogía.

Pero podemos preguntarnos también qué de aquellos sueños y construcciones que expresó la *Pedagogía del Oprimido*, cuáles de los desafíos e interrogantes planteados, qué tareas pendientes entonces se mantienen vigentes hoy mismo.

Leer las páginas de una educación que sueña y lucha por un mundo mejor constituye un acicate poderoso para preguntarnos por los caminos que hoy precisa recorrer una educación emancipadora para la América Latina y Caribeña del siglo XXI.

El carácter político de la educación liberadora, la importancia del diálogo

de saberes, el lugar del educador y la educadora en la relación pedagógica, los problemas de la transición de un orden a otro, de un modelo educativo a otro, de una sociedad a otra constituyen tópicos de una enorme vigencia.

Las amenazas de un orden deshumanizante que propicia la subordinación de la actividad humana a la acumulación del capital tensan la exigencia de respuestas nuevas, en nuevos contextos, a viejos y nuevos problemas.

A diferencia de los años noventa, la década que inauguró el siglo XXI habilitó no sólo patentes construcciones sino sólidas y fundadas esperanzas en la posibilidad de construir la Patria Grande y contribuir desde Nuestra América a la construcción de un mundo mejor.

Los desafíos que plantea en su libro Freire hacen foco en los y las oprimida/os, en una pedagogía liberadora para la creación de un orden de dignidad y justicia. Aquellas palabras urgentes resultan hoy significativas en la medida en que nos ayudan a preguntarnos no sólo qué escuela queremos sino que país y qué mundo harán posible esa escuela. Y a la inversa, cuánto puede aportar esa escuela a la creación de otro mundo.

En el plano específico de la educación, la pregunta por cómo construir una educación emancipadora tiene al menos dos fuentes de (re)creación.

Uno es el trabajo de sistematización de las prácticas actuales, la articulación entre lo que ocurre en aulas y su conceptualización como teoría y método pedagógico. Tal ejercicio de formación y producción de conocimiento que den cuenta de las fértiles experiencias educativas de inspiración libertaria deben acompañarse de un trabajo de organización de tales experiencias hoy dispersas y fragmentas así como herramientas que comuniquen tales construcciones.

Por cierto, la indudable y riquísima variedad de construcciones pedagógicas emancipadoras no constituyen creaciones espontáneas desligadas de sus contextos ni de la historia. Intentamos demostrar cómo Paulo Freire tiene indudables conexiones no sólo con la agenda de su tiempo, sino con un largo proceso histórico de acervos pedagógicos con siglos de luchas y creaciones. La labor de Paulo Freire, incomprensible sin la gesta bolivariana y sin la presencia —por caso— de Simón Rodríguez nos pone como educadores y educadoras en la tarea de reconstrucción de nuestros legados.

Como albaceas de aquellas luminosas herencias, la lectura profunda e irreverente de quienes nos antecedieron es condición necesaria para la construcción de una nueva escuela y de una nueva sociedad.

Leer *Pedagogía del Oprimido* tiene así no sólo el sentido de un merecido homenaje para quién luchó por un mundo más justo. Este libro nos da pistas, nos formula preguntas, nos aporta conceptos para pensar y hacer una educación liberadora. Un libro del pasado que, si lo sabemos leer, está repleto de porvenir.

Bibliografía

Bonilla Molina, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias. *Viento sur*, 147, pp. 92-101. Recuperado de https://vientosur.info/IMG/pdf/vs147_l_bonilla_molina_apagon_padagogico_global_apg_las_reformas_educativas_en_clave_de_resistencias.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

— (2004). *El grito manso*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

— (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.

Rodríguez, S. (2008). *O inventamos o erramos*. Caracas: Ediciones Monte Ávila.

Sirvent, M. T. (2004). *Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pablo Imen es Director Idelcoop, Secretario de Formación e Investigaciones del CCC Floreal Gorini, docente e investigador de la UBA, asesor de sindicatos docentes. Coordinador por Argentina de Expedición Pedagógica Simón Rodríguez. Autor de *La Escuela Pública Sitiada. Crítica de la Transformación Educativa*; *La Escuela Pública Tiene quién le Escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas*; *Una Pedagogía de la Solidaridad*; *Pasado y presente del trabajo de Enseñar*; *Educación Rodri-guena para el socialismo del siglo XXI*; entre otros.