

La dialéctica formativa

A propósito de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire

The Formative Dialectic.
About Paulo Freire's
Pedagogy of the Oppressed

MARIANO GAUDIO

(UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES – ARGENTINA)

Recibido el 20 de diciembre de 2019 – Aceptado el 1 de febrero de 2020

Mariano Gaudio es Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Sus áreas de especialización e investigación son el idealismo alemán y, en particular, la metafísica y filosofía política de Fichte. Miembro fundador del Grupo de Investigación sobre Idealismo radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios sobre Fichte (ALEF) y de la Red Ibérica de Estudios Fichteanos (RIEF). Forma parte del grupo fundador y es editor de *Ideas, revista de filosofía moderna y contemporánea*, de la Red Argentina de Grupos de Investigación en Filosofía (RAGIF) y de RAGIF Ediciones. Se desempeña como docente en la cátedra de Antropología Filosófica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha presentado y publicado múltiples trabajos en revistas y libros nacionales e internacionales. Recientemente ha compilado y editado, en colaboración con M. J. Solé, *Fichte en el laberinto del idealismo* (Buenos Aires, RAGIF Ediciones, 2019). En la actualidad, se encuentra trabajando temáticas del Fichte de Berlín y de filosofía latinoamericana.

RESUMEN: En este artículo quiero exponer, a modo de homenaje, algunos de los puntos más significativos de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, dado que esta obra fue publicada hace cincuenta años y en el próximo año se celebrará el centenario del nacimiento de su autor. La idea que, como horizonte, guía esta presentación es que la *Pedagogía del oprimido* es una obra clásica de la filosofía latinoamericana, y por eso intento mostrar que sus temas, y la manera de tratarlos, son representativos de la realidad opresora y necesitan para su interpretación un posicionamiento situado. En este sentido, en primer lugar presento la obra y a su autor. En segundo lugar, analizo algunas de las fuentes de Freire que tienen influencia sobre esta obra y que son relevantes desde un punto de vista filosófico. En tercer lugar, ofrezco una reconstrucción de los conceptos principales (tales como la deshumanización, los momentos de liberación, la praxis, la relación entre los intelectuales y el pueblo o los oprimidos, la acción dialógica y anti-dialógica, etc.) de los capítulos I y IV de la *Pedagogía del oprimido* desde una perspectiva política y crítica. En cuarto lugar, indico algunos aspectos de la perspectiva político-pedagógica de los capítulos II y III, como por ejemplo la famosa concepción bancaria de la educación y, del lado opuesto, el diálogo crítico y la concepción problematizadora. En quinto lugar, quiero examinar en detalle lo que a mi entender es el tema más importante de esta obra: los mecanismos de dominación que refuerzan la opresión. Éstos son el miedo a la libertad, la dualidad del oprimido que aloja en sí mismo al opresor, el fatalismo, la atracción irresistible del oprimido de llegar a ser como el opresor, la auto-desvalorización del oprimido, y otros. Finalmente, propongo una mirada retrospectiva de acuerdo con la *Pedagogía de la esperanza* de Freire.

PALABRAS CLAVE: Freire – *Pedagogía del oprimido* – concepción político-pedagógica – opresión y liberación – mecanismos de dominación.

ABSTRACT: In this article I want to expose, as a tribute, some of the most significant points of Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*, given that this work was published fifty years ago, and in the next year the centenary of the birth of its author will be celebrated. The idea that guides this presentation as a horizon is that the *Pedagogy of the Oppressed* is a classic work of Latin American philosophy, and therefore I attempt to show that its topics, and the way they are treated, are representative of the oppressive reality and require a situated positioning for their interpretation. In this sense, in the first place I present the work and its author. In the second place, I analyze some of Freire's sources that have influenced this work and that are relevant from a philosophical point of view. In the third place, I offer a reconstruction of the main concepts (such as the dehumanization, the moments of liberation, the praxis, the relation between the intellectuals and the people or the oppressed, the dialogical and anti-dialogical action, etc.) of chapters I and IV of the *Pedagogy of the Oppressed* from a political and critical perspective. In the fourth place, I indicate some aspects of the political-pedagogical perspective of chapters II and III, such as the famous banking conception of education and, on the opposite side, the critical dialogue and problematizing conception. In the fifth place, I want to examine in detail what is, in my opinion, the most important subject of this work: the mechanisms of domination that strengthen oppression. These are the fear of freedom, the duality of the oppressed, who carry the oppressor in themselves, the fatalism, the irresistible attraction of the oppressed to become like the oppressor, and the self-depreciation of the oppressed, among others. Finally, I propose a retrospective view according to Freire's *Pedagogy of Hope*.

KEY WORDS: Freire – *Pedagogy of the Oppressed* – political-pedagogical conception – oppression and liberation – mechanisms of domination.

I

Un clásico. La *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire constituye una pieza fundamental de la filosofía latinoamericana sin más. No sólo porque condensa lo que en la historia de las ideas suele denominarse “un clima de época”,¹ que articula como bisagra las efervescencias de la década del sesenta con los involucramientos y consecuencias del compromiso práctico-político setentista. No sólo porque refleja en buena medida ese movimiento tan original y tan inclasificable que abraza las múltiples filosofías y teologías de la liberación que ponen en el centro de escena a la periferia, al Otro, el pueblo, el pobre, implicando con ello un posicionamiento situado. No sólo porque se hace eco y encarna la fuerza de inicio de las perspectivas de descolonización que actualmente están muy en boga en el abanico de los estudios humanísticos. No sólo porque se embebe de las diversas fuentes del pensamiento liberador entonces circulante, a la vez que las amalgama y le insufla a este nuevo todo una impronta genuina y representativa de esta región del mundo. No sólo por todo eso, sino también porque se asienta en un testimonio, en una experiencia propia, en una realidad en el macro y en el microcosmos bien periférica y marginal, bien nuestroamericana, y genera –a un punto imposible de ignorar o de neutralizar académicamente– una interpelación que sacude hasta las entrañas, que desempolva los prejuicios de la buena conciencia progresista y que obliga, en la praxis formativa, a hacer un quiebre y replantearse reflexivamente el curso de nuestras acciones. Se trata, además, de un libro vivo, de una palabra que con-mueve y se actualiza permanentemente, por cuanto rebrota tanto con el apogeo de los gobiernos populares a comienzos del presente siglo, como con los más recientes giros ultraconservadores.

La *Pedagogía del oprimido* fue escrita hacia 1968, en el exilio en Santiago de Chile (aunque, como dice el autor, fue fruto de muchos

¹ El propio Freire describe el clima de época de la siguiente manera: “La efervescencia latinoamericana, la presencia cubana [...], su testimonio de que el cambio era posible, las teorías guerrilleras [...]; la teología de la liberación [...]; la capacidad de amar del Che Guevara [...]; mayo del 68, los movimientos estudiantiles por el mundo, rebeldes, libertarios; Marcuse y su influencia sobre la juventud; China, Mao Tse-Tung, la revolución cultural”. Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, trad. S. Mastrangelo, Buenos Aires, Siglo XXI, 2013, pp. 63-64. Cf. también p. 149 y ss. Además, en esta obra, Freire reconstruye el contexto de Chile (p. 53 y ss.) en que empezó a trabajar, y cómo fue gestándose la *Pedagogía del oprimido* (p. 80 y ss.).

años anteriores de experiencias), y traducida a otros idiomas –con modificaciones, luego subsanadas en las reediciones– antes de que fuera publicada en portugués. La primera edición en castellano data de 1970, en Montevideo, y condensa la apertura de una gran difusión regional y en el mundo entero. En términos generales, se puede afirmar que esta obra expresa la madurez del pensamiento de Freire. Además de cumplirse cincuenta años de su publicación, y además de acercarse (en 2021) el centenario del natalicio del autor, lo que legitima este semblante es, más que las efemérides conmemorativas, el peso propio de esta obra –un clásico–, la densidad conceptual y el entramado argumentativo que sustentan su vigencia.

En lo sucesivo nos proponemos un examen filosófico, o más precisamente, *filosófico-político-pedagógico*. No pretendemos dar cuenta de toda la obra de Paulo Freire, ni de los fructíferos y variados debates que suscitó y suscita actualmente, ni de una exégesis histórica o biográfica. Antes bien, pretendemos desplegar implícitamente argumentos en favor de considerar la *Pedagogía del oprimido* como un clásico de la filosofía latinoamericana, partiendo de una somera visita a sus fuentes, la reconstrucción de sus partes principales (que dividimos en dos: los capítulos I y IV, de una impronta más política; y los capítulos II y III, de una impronta más pedagógica, aunque claramente estas distinciones son artificiales y se justifican sólo porque sirven para ordenar la reconstrucción), los aspectos que a nuestro entender son más punzantes, y una mirada retrospectiva.

II

Entre las fuentes de la *Pedagogía del oprimido* de Freire sobresale ante todo la diversidad. Se pueden encontrar desde filósofos de primer nivel (Hegel, Marx, Lukács, Fromm, Marcuse, Memmi, Fanon, Simone de Beauvoir, Sartre, Jaspers, Husserl, Goldman, Lenin, Althusser, etc.) hasta campesinos cuyos testimonios fueron recogidos en el trabajo de campo (muy importantes, como veremos, en el desandar de los mecanismos de dominación),² pasando por personalidades históricas y reconocidas como Getulio Vargas, Mao, Fidel Cas-

² Utilizamos aquí el lenguaje inclusivo cuando nos referimos desde hoy y en retrospectiva hacia la obra de Freire, pero no cuando nos sumergimos en ella; esta decisión obedece a un motivo que se revelará hacia el final del artículo.

tro o el Che Guevara. Nos ocuparemos aquí de un sucinto panorama de algunas fuentes filosóficas, pero no para legitimar el pensamiento de Freire, sino justamente lo contrario, para observar cómo se las apropia y reconfigura.

La primera referencia que explicita Freire condensa un tópico de las filosofías y teologías de la liberación: el Hegel de la dialéctica del amo y el esclavo. Específicamente, equipara el “miedo a la libertad” con la conciencia servil que se aferra a la seguridad vital y no está dispuesta, como la señoril, a arriesgar su vida.³ Esta referencia se presenta en las “Primeras palabras”, donde Freire anticipa algunos puntos importantes y posibles objeciones. El miedo a la libertad es un signo de la resistencia espontánea o negación de los oprimidos frente a la evidencia de las condiciones de opresión. Esta tara, que será uno de los puntales de la obra, se desprende directamente de la experiencia de “situaciones concretas”, “reacciones de los proletarios urbanos, campesinos y hombres de clase media”.⁴ El miedo a la libertad se efectúa en la conciencia acrítica al modo de la ideología que jamás se reconoce ideológica, es decir, borrando las huellas de sí, erigiéndose en conciencia natural inmediata. Es, en términos hegelianos, el equivalente a la expulsión de la escisión, del desgarramiento o riesgo de vida (lo que el esclavo, a diferencia del amo, no se anima a asumir) que la finitud necesita enfrentar para así luego problematizar la situación concreta. La desconfianza que estila el miedo a la libertad significa, en la práctica, la consolidación de un esquema de dominación que disuelve la perceptibilidad de la injusticia, principalmente en quienes la padecen.

Ahora bien, Freire utiliza este concepto tan relevante como presupuesto para una eventual reticencia del lector frente a lo que la *Pedagogía del oprimido* le va a revelar. Según prevé, el rechazo se aglutina en dos posiciones: en primer lugar, en aquellos que interpretan esta obra bajo el marco de un idealismo ingenuo (vale decir, una tautología para esta consideración superficial, o por lo menos

parcial y deformante, de la palabra “idealismo”) o, más sencillamente, que la reduzcan a un mero verbalismo; en segundo lugar, y con mayor fuerza, el rechazo que proviene del carácter reaccionario, siempre indispuesto a las críticas y al desenmascaramiento de la realidad opresora. Éste es el verdadero rival de Freire, el sectarismo frente al cual clama la radicalización. Respecto de lo primero, adelanta que su posición no puede ser calificada de subjetivista, dado que suscribe a la dialéctica entre idea y objetividad. (Aunque huelgue decirlo, ningún idealismo medianamente serio y de explícita pretensión filosófica se erige de modo unilateral y sin ninguna articulación con la realidad). Respecto de lo segundo, desdobra la reacción en dos sectarismos: el de derecha, que hace del estado de cosas y del futuro productos irrecusables del fatalismo, y el de izquierda, que busca domesticar a las masas para conducir las a un designio clarificado sólo para una minoría. Ambos niegan la libertad, establecen la (su) verdad y se cierran.

La *Pedagogía del oprimido* requiere, en cambio, un lector dispuesto a radicalizarse. En las antípodas del sectarismo que castra lo nuevo, la radicalización implica criticidad y creación, asumir el riesgo de ir más allá del “círculo de seguridad” (hoy diríamos: zona de confort); y, en efecto, se “es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor”.⁵ De ahí que la radicalización sea también la muestra de que las ideas se plasman en la praxis transformadora. Pero la disputa de Freire no está centrada en el idealismo, sino ante todo en las dos formas de sectarismo y, si se quiere, principalmente en el sectarismo de izquierda que se atenaza en su condición de iluminación para impedir la criticidad, democratización y horizontalidad. Justamente con esto se relaciona lo que, a nuestro entender, configura el talón de Aquiles de esta presentación: que se trate de una mera “introducción”, de un “ensayo” o de “líneas introductorias”,⁶ lleva a suponer que la *Pedagogía del oprimido* está por escribirse y más allá de estas páginas. De alguna manera, Freire parece subvalorar su propia obra. Y sin embargo, este carácter propedéutico denota la intención de generar un diálogo, una criticidad abierta, una interpelación que recién comienza.

³ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, trad. J. Mellado, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006, p. 30. Las referencias a la *Fenomenología del espíritu* de Hegel se circunscriben al desarrollo de la autoconciencia y a la dialéctica del amo y el esclavo: cf. Hegel, G. W. F., *Fenomenología del espíritu*, trad. W. Roces, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 112-119. Obviamente, la fórmula “miedo a la libertad” está tomada de Fromm, cuyo libro homónimo data de 1941.

⁴ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 31.

⁵ *Ibid.*, p. 34.

⁶ *Ibid.*, pp. 29, 31 y 34, respectivamente.

La segunda alusión de Freire a Hegel también se da en un contexto significativo, a saber, en el desdoblamiento del proceso de inserción crítica: reconocerse oprimido no significa de inmediato luchar por la liberación. Con este reconocimiento recién comienza la lucha y la subsiguiente superación. “No basta saberse en una relación dialéctica con el opresor [...] descubriendo, por ejemplo, que sin ellos el opresor no existiría (Hegel) para estar de hecho liberados”.⁷ Pero justamente aquí, Freire se separa de Hegel: apuesta a la concientización, a la solidaridad, a la organización, siempre del lado del oprimido. La dialéctica no sigue su camino ascendente o superador en la secuencia de las figuras de la conciencia, sino que se detiene en este desgarramiento fundamental y bosqueja un camino de organización por lo bajo y que supone la apertura constante, el diálogo crítico, la reescritura conceptual, el ensayo y error, etc., incluso en el desenvolvimiento mismo del proceso revolucionario.

En sintonía, la alusión de Freire a Marx también contiene un gesto de apropiación. Por un lado, es evidente que la influencia de Marx se deduce desde el primer momento de la *Pedagogía del oprimido*, en la contradicción principal y en la caracterización del capitalismo como sistema alienador. Por otro lado, el señalamiento explícito de Marx se efectúa con motivo del rechazo freireano a la dicotomización entre subjetividad y objetividad. Ambas son inseparables, no hay una sin la otra. Así como no hay mundo sin seres humanos ni viceversa, subjetividad y objetividad son categorías que se co-implican. Por lo tanto, la realidad social objetiva “no existe por casualidad, sino como el producto de la acción de los hombres”, y de la misma manera, “tampoco se transforma por casualidad”. Es decir, el ser humano produce esa realidad opresora, que a la vez se convierte en hipóstasis que invierte la verdadera praxis y la condiciona, con lo cual “transformar la realidad opresora es [la] tarea histórica”.⁸ Las condiciones objetivas no conforman una determinación última, sino el punto de partida de la toma de conciencia subjetiva para iniciar la transformación. Ahora bien, en la disyuntiva marxiana entre concatenación necesaria de las fases de superación dialéctica y concatenación articulada a través de las voluntades y la organización, claramente Freire se inclina por la segunda, y por eso se

⁷ *Ibid.*, p. 47.

⁸ *Ibid.*, p. 50.

acerca notoriamente a Gramsci aunque, como veremos abajo, esta sea –por el momento– una influencia no confesada.

En este sentido, al citar la tesis III de las “Tesis sobre Feuerbach” Freire enfatiza la capacidad de transformación de las condiciones o circunstancias,⁹ y lo mismo sucede cuando enfatiza de Lenin la teoría como sustento y proyección de la praxis revolucionaria.¹⁰ En otras palabras, la apropiación que realiza Freire supone una interpretación y toma de posición dentro de los debates del marxismo. Lejos de la condescendencia y de la reproducción, se propone reformular estas fuentes desde un contexto situado y en función de las necesidades y convicciones que se juegan en la reapropiación.

Por otra parte, el contacto con las fuentes más cercanas epocalmente es, por así decir, más estrecho, más un comulgar con un programa genérico pero intenso que un intervenir en las ramificaciones interpretativas. Nos referimos con esto a dos fuentes muy relevantes para las décadas del 60 y 70: Albert Memmi y Frantz Fanon.¹¹

⁹ *Cf. ibid.*, p. 53, nota. *Cf.* también la tesis III en Marx, Karl y Engels, Friedrich, *La ideología alemana*, trad. W. Roces, Buenos Aires, Pueblos Unidos, 1973, p. 666. Esta tesis es muy importante por cuanto habilita –frente a una versión más mecanicista en la sucesión de fases o superaciones– a una transformación del estado de cosas a través de la educación.

¹⁰ *Cf.* Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, pp. 161-162.

¹¹ *Cf. ibid.*, p. 65. La referencia a Fanon también se desprende del epígrafe general de la obra: “A los desaharrapados del mundo / y a quienes, / descubriéndose en ellos, / con ellos sufren / y con ellos luchan”, p. 9. (Como señala M. Gadotti, en este epígrafe se expone magistralmente la perspectiva constante de Freire, el pensar desde el lugar de los oprimidos: *cf.* Gadotti, Moacir, *La escuela y el maestro*, San Pablo, Publisher Brasil, 2007, p. 85). Los desaharrapados son los condenados de la tierra (Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 173). Basta con observar cómo comienza *Los condenados de la tierra* para notar cuán relevante es para Freire: “la descolonización es siempre un fenómeno violento [...], es simplemente la sustitución de una «especie» de hombres por otra” –en verdad, es una tabla rasa que conlleva cosificación, y por eso “especie” está entre comillas–; “es el encuentro de dos fuerzas congénitamente antagónicas que extraen precisamente su originalidad de esa especie de sustanciación que segrega y alimenta la situación colonial. Su primera confrontación se ha desarrollado bajo el signo de [...] la explotación del colonizado por el colono [...]. Es el colono el que *ha hecho y sigue haciendo* al colonizado. El colono saca su verdad, es decir, sus bienes, del sistema colonial”. Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra*, trad. J. Campos, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2015, pp. 30-31. Memmi comienza de la misma manera el “retrato del colonizado”: “Así como la burguesía propone una imagen del proletario, la existencia del colonizador exige e impone una imagen del colonizado”, esto es, un mito o coartada; “por ejemplo, el rasgo de la pereza en este retrato-acusación”. Memmi, Albert, *Retrato del colonizado, precedido por el retrato del colonizador*, trad. C. Rodríguez Sanz, Madrid, Edicusa, 1971, p. 139. Tras insistir en este mito de la pereza, afirma allí Memmi: “Volvemos al racismo, que es la sustantivación de un rasgo, real o imaginario, del acusado en provecho del acusador” (p. 141), y finalmente: “negada por el colonizador, la humanidad del colonizado se vuelve efectivamente opaca” (p. 143). Por último, Freire reconoce la intensa cercanía de estos dos pensadores en *Pedagogía*

Ambos revelan el retrato de la conciencia colonizada, material indispensable en la elaboración de la *Pedagogía del oprimido*.

Desde luego, un análisis detallado de las fuentes excede con mucho las pretensiones de este trabajo, y lo mismo sucede con la justificación acerca de por qué las que presentamos aquí son –a nuestro entender– las fundamentales desde un punto de vista filosófico. De todos modos, hay otra fuente que por su referencialidad merece cierta atención, y es del mismo Freire: *La educación como práctica de la libertad* (escrita en 1967 y con varias publicaciones siguientes). En el comienzo de la *Pedagogía del oprimido*, la señala como el antecedente inmediato de los puntos a debatir y, en este sentido, como una introducción.¹² Y resulta interesante detenerse en este antecedente con una doble mirada: la caracterización del ser humano actual y la cuestión de la descolonización.

En cuanto al sujeto actual, Freire sostiene que se encuentra pasivizado, en una “lucha por su humanización amenazada constantemente por la opresión”; lo que significa que “dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, [...] renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir”. Aplastado por el ser-menos, enajena (y, por eso, temerá) su libertad: “El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida”.¹³ Pierde su condición de sujeto, se cosifica, está pendiente de la expectativa ajena, carece de actitud crítica y autenticidad, está trágicamente asustado. La época histórica consiste en la asunción de determinados temas (deseos, aspiraciones, valores, etc.) que en cierto momento se agotan, y entonces lo nuevo pugna por realizarse frente a la resistencia de lo viejo. Este cierre y rechazo de lo nuevo conduce a una sociedad cerrada, vegetativa, incapaz de dar cuenta de la transformación del ser humano, y por consiguiente, “intransitiva”, esto es, limitada en “su esfera de comprensión”, impermeable “a desafíos que vengan desde afuera

de la órbita vegetativa”.¹⁴ Lo contrario, la transitividad, puede ser ingenua o crítica, y entre otros aspectos estas se oponen en que la primera es automática, mientras que la última requiere de educación, crítica y decisión.¹⁵

En cuanto a la descolonización, precisamente la “sociedad cerrada” es lo que caracteriza, según Freire, a la sociedad brasilera: “guiada por un mercado externo [...], *crece hacia afuera*, es depredatoria”.¹⁶ Alienada, sin pueblo, condenada a exportar materia prima, la economía brasilera –que, por vía de la teoría de la dependencia, representa la realidad de América Latina– tiene que enfrentarse al desafío de dejar perecer lo viejo y dar lugar a lo nuevo. En este sentido, tiene que enfrentarse a la disyuntiva entre *liberación o dependencia*, tiene que elegir entre ser parcialmente independiente o “descolonizarse”, desprenderse “de las corrientes que la hacían y la hacen objeto de otras, que a su vez son sujetos de ella. Éste es el dilema básico que se presenta hoy, de forma ineludible, a los países subdesarrollados, al Tercer Mundo”.¹⁷ Y en esta disyuntiva, la educación también debe posicionarse entre la domesticación y la criticidad. Lo haga o no, manifestará su concepción política.

III

Con cierta disección y artificialidad, se puede afirmar que el capítulo I de la *Pedagogía del oprimido* de Freire es probablemente el capítulo más político, o político-crítico, junto con el capítulo IV (más político-crítico-propositivo), mientras que –como veremos en el siguiente apartado– los capítulos II y III se enfocan más en lo pedagógico.

El capítulo I parte de una premisa básica: *el capitalismo deshumaniza y obstaculiza el conocimiento de sí mismo*. El ser humano se define, ontológica e históricamente, como un ser inconcluso, siempre en formación, y precisamente por esto la tensión entre “ser más” y “ser

de la esperanza, op. cit., p. 172.

¹² Cf. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 39. En el capítulo III retoma algunas referencias con motivo de la investigación: cf. p. 137 y ss.

¹³ Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, trad. L. Ronzoni, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010, p. 35.

¹⁴ *Ibid.*, p. 54.

¹⁵ Cf. *ibid.*, pp. 54-57.

¹⁶ *Ibid.*, p. 41, subrayado nuestro. El análisis económico-social prosigue en el cap. II, p. 59 y ss.

¹⁷ *Ibid.*, p. 27.

menos”, o entre opresor(es) y oprimido(s) implica una lucha, la de la realización o no de las potencialidades de cada uno. Oprimir significa inhibir, expandir el ser del opresor reduciendo el ser del oprimido, de modo que cualquier intento por suavizar la explotación (por ejemplo, la caridad) sin alterarla, añade una dosis de perversión, por más que se pretenda todo lo contrario. Coherentemente, la lucha por la liberación sólo la ha de encarnar el oprimido, que liberándose también liberará al opresor. Así queda claro que el bloque social de los oprimidos constituye el sujeto histórico protagonista de la transformación.

En este punto, Freire explicita una cuestión vertebral: la “pedagogía del oprimido” –dice– “debe ser elaborada *con él y no para él*”.¹⁸ En consonancia con la criticidad, con el ser inconcluso y con el protagonismo del oprimido, la formación crítica tiene que producirse en quienes han de llevar a cabo el proceso de liberación; por lo tanto, no como una pedagogía preparada desde afuera y acabada, no como un método fijo y determinado, sino como un proceso en continuo devenir. Esta pedagogía tiene como puntapié inicial la situación concreta de opresión y sus condiciones. Pero también tiene allí toda una fuente de problemas que en principio reprimen su desarrollo, a saber, los mecanismos de dominación –sobre los que volveremos abajo– que los oprimidos han asimilado y naturalizado. De este modo, no sólo se dificulta el descubrimiento de la situación de opresión, sino también el proceso de transformación de la realidad opresora. De ahí que Freire primero distinga entre el reconocimiento de la opresión y el comienzo de la liberación, y considere el paso de la praxis (de la mera reflexión a la acción transformadora) como necesario, como un “parto doloroso” en el que tiene que nacer un “hombre nuevo”,¹⁹ pero siempre gradual y en permanente proyección.²⁰ Las remisiones evangélicas y sesentistas de estas imágenes

elevan a primer plano el corte de comienzo de lo nuevo, o desde cero; pero éste se neutraliza en el proceso continuo, donde lo revolucionario disuelve su impacto al presentarse como permanente. Al mismo tiempo, hay para Freire –dialéctica mediante, y conjurando la ingenuidad presuntamente idealista– un nexo inseparable entre la inserción crítica del oprimido en la realidad opresora y la praxis que conduce a la transformación.²¹ De lo contrario, los mecanismos de opresión serían infalibles (y por ende, fatalistas), la concientización se quedaría en verbalismo y la importantísima fe en el pueblo se desvanecería.

Una vez expuesta y agudizada la contradicción, no sólo se delimita el rol protagónico del oprimido sino también la lógica propia del opresor. Según Freire, el capitalismo deshumaniza a ambos. Es claro que el oprimido se deshumaniza en su ser-menos, en la alienación y en el sacrificio de una vida en despojo; luego, ¿en qué sentido se deshumaniza el opresor? En cuanto se considera dueño exclusivo de la personalidad, o en cuanto cosifica a todo lo diferente, o mismo en cuanto admite la caridad para marcar la distinción vertical. El opresor parasita la relación de explotación, existe sólo porque existen los oprimidos, y convierte a todo lo demás en objeto, en aquello que hay que dominar/explotar o poseer. Todo valor reside en el poder de compra. En la medida en que define el *ser* como *tener*, la conciencia opresora entra en un “ansia irrefrenable” donde sólo cuentan el dinero y el lucro.²² Tal tendencia se retroalimenta al infinito, culpabiliza a la víctima (el que no tiene no vale, y esto sucede por su propia pereza o incapacidad), se arroga el derecho exclusivo de humanidad (el que no tiene, tampoco tiene derecho, y si lo reclama es subversivo) y desemboca, siguiendo a Fromm, en el sadismo y en la necrofilia. La cosificación y el ansia de posesión se vuelven sobre el opresor y lo espejan.

Por otra parte, si la relación de opresión conlleva verticalidad, sometimiento, subsunción y exclusión, entonces la liberación no puede sino consistir en una radicalización horizontal, en la insubordinación que revierte la deshumanización, y no puede sino ser inclu-

¹⁸ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 42. Este tema es un pilar de la obra de Freire. El detalle de la referencia –la “pedagogía del oprimido” y no la *Pedagogía del oprimido*– sugiere que no se trata de un libro acabado y cercenado de la teoría, sino de una suerte de programa que se reactualiza y resignifica con la práctica concreta, y que por eso conserva su vitalidad, potencia y actualidad.

¹⁹ *Ibid.*, p. 47.

²⁰ *Cf. ibid.*, p. 55: la pedagogía del oprimido –afirma Freire– tendrá dos momentos, uno primero en el que los oprimidos “van descubriendo 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 para pasar

a ser la pedagogía de los hombres en permanente liberación”.

²¹ *Cf. ibid.*, pp. 47, 49-53.

²² *Ibid.*, p. 60.

siva. Por eso es una pedagogía *del* (y no *para* el) oprimido. La praxis transformadora que articula indisociablemente reflexión y acción, teoría y práctica (pues la primera sin la segunda es, según Freire, mero verbalismo estéril, y la segunda sin la primera es activismo ciego) se basa en un “diálogo crítico y liberador” que “debe llevarse a cabo con los oprimidos”.²³ Como se verá más abajo, el diálogo –auténtico, problematizador, y no meramente guionado o prefijado– resulta crucial en este planteo. Ahora bien, tal diálogo, que involucra al oprimido como la pieza fundamental del descubrimiento de la opresión y del consiguiente actuar al respecto, por definición tiene que confiar en las posibilidades emancipadoras y en la fuerza de la crítica. Es decir, no debe ni puede ejercerse unilateralmente desde una posición que se cree esclarecida y dotada naturalmente de revelación y conducción. Si la liberación no se despliega *de modo liberador*, no es liberación, sino apenas un cambio de manos en la dominación. Si la liberación no concibe a los oprimidos como humanos deshumanizados, los cosifica igual que el opresor.

En este punto emerge ante lx lectorx una y otra vez la figura de Gramsci, aunque Freire no lo señale. Ya en la noción de praxis transformadora, ya en la fe en el oprimido (recuérdese la distinción gramsciana entre sentido común y buen sentido),²⁴ ya en la consideración de la revolución como un hecho primordialmente pedagógico-cultural, o ya en la articulación orgánica entre intelectuales y pueblo;²⁵ en todo esto resopla invisible la figura de Gramsci. La impugnación que traza Freire hacia la vanguardia pre-esclarecida es contundente: “La propaganda, el dirigismo, la manipulación [...] no pueden ser instrumentos para esta reconstrucción”.²⁶ La liberación tiene que aunar liderazgo y masas, educadores y educandos, en un mismo proceso de humanización, sin privilegios ni divisiones en sujetos y objetos. Desde el punto de partida, el liderazgo presupone la

fe y el posicionamiento del lado del pueblo; pero esto solo no basta: el liderazgo se funda y legitima en la constante adhesión del pueblo, de modo que nunca se arrogue la posesión exclusiva del saber revolucionario, ni coherentemente cierre el paso a la crítica. La proximidad experiencial con el pueblo implica también para el intelectual un “sentido profundo del renacer”, y por eso “deben asumir una nueva forma de *estar siendo*”.²⁷ Esta legitimación se condensa en el compromiso (un símil del rechazo gramsciano a los indiferentes) que para Freire abraza tanto a los conductores legitimados como a los oprimidos.

La horizontalidad que exige la liberación explica notoriamente el epígrafe que encabeza el capítulo I: “*Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo*”.²⁸ La liberación no es un acto de donación (antes bien, ésta es la modalidad típica de la dominación opresora), no se puede ejecutar por otro, no se realiza si no parte del sí-mismo; pero al mismo tiempo no es un actuar en soledad, de simple auto-esclarecimiento o de empuje voluntarista. La liberación es una acción compartida, profundamente intersubjetiva y recíproca, donde cada uno forma parte vital del conjunto porque aparece como mediador necesario del Yo que es impensable de manera separada del Tú.

En comparación con el capítulo I, el IV es estilísticamente más esquemático y ordenado: parte de la contraposición entre la acción anti-dialógica y la acción dialógica, y define los rasgos correspondientes a cada una. La primera opera a través de la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural, mientras que la segunda opera con la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. Además, Freire retoma el concepto de praxis como dialéctica permanente e inacabable entre reflexión y acción, y distingue entre la praxis dominadora que busca imponer su palabra y trata pasivamente y como objetos (depósitos) a sus destinatarios, y la praxis revolucionaria que da lugar a la palabra del otro en un diálogo abierto y crítico.

Ahora bien, más allá de las constantes advertencias de Freire frente al ostracismo de cierta vanguardia, en ningún momento deja de subrayar el papel crucial del liderazgo. Tampoco lo menoscaba,

²³ *Ibid.*, p. 68.

²⁴ En la *Pedagogía del oprimido*, Freire no menciona a Gramsci. En la retrospectiva de *Pedagogía de la esperanza* sí lo nombra y entre los primeros de una lista de influencias, algunas de las cuales (sin especificar cuáles) ha leído y otras ha descubierto después. Cf. Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, op. cit., p. 36. Más abajo (p. 43) distingue –en sintonía con Gramsci– entre “sentido común” y “buen sentido”.

²⁵ Sobre estos tópicos en Gramsci, cf. por ejemplo *Antología 2*, trad. M. Sacristán, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014, pp. 362-371, 388-396, 435-439, 481-485.

²⁶ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 72.

²⁷ *Ibid.*, p. 63.

²⁸ *Ibid.*, p. 37.

ni lo reduce al anonimato de la horizontalidad o al espontaneísmo. Por el contrario, lo enfatiza una y otra vez, pero en un sentido orgánico, porque en el liderazgo se juega la posibilidad de la politización pedagógica. “En realidad, la revolución no es hecha *para* el pueblo *por* el liderazgo”, ni a la inversa, “sino *por* ambos, en una solidaridad inquebrantable”.²⁹ Precisamente la dominación descansa en la escisión infranqueable entre la elite y las masas, y su razón de ser radica en que la elite se empodera con la separación y con la naturalización acrítica. La elite señorea a la masa; el liderazgo revolucionario, en cambio, es compañero. La elite expande la necrofilia, hace de los oprimidos muertos en vida; el liderazgo liberador “muere” –se autentifica– para renacer en los oprimidos, para sumergirse en los desarrapados y revivir con una sana alegría.³⁰ La elite manda y absolutiza el mito de la ignorancia del oprimido; por tanto, el liderazgo revolucionario no puede no problematizar la conducción y desarmar cualquiera de los mitos de la opresión. De ahí que la revolución necesite un proceso pedagógico, gradual y profundo, que se centre más en la cultura que en la sola toma del poder.

La acción anti-dialógica consiste en la conquista, esto es, en la delimitación entre conquistador y conquistado, en el avance en términos relativos (el ser-más y el ser-menos) y en el sello del primero en el segundo, de modo tal que éste reproduzca la mecánica opresora. En el polo opuesto, en la acción dialógica, está la colaboración, donde todos (y no sólo una parte) son sujetos y despliegan su actividad transformadora en un mundo compartido (y por eso no se trata de una mera reflexión). En este esquema sobresalen la reciprocidad y la intercambiabilidad de los roles. En palabras de Freire: “El yo dialógico [...] sabe que es precisamente el *tú* quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un *tú* –un no yo–, ese *tú* se constituye, a su vez, como yo”.³¹ Esta articulación Yo-Tú, que Freire probablemente tome de Buber, pero que en verdad hunde sus raíces en el idealismo alemán (de manera genérica en la dialéctica del amo y el esclavo, y de manera más adecuada en la teoría del reconocimiento en Fichte),³² imbrica necesariamente una simetría en todas las

instancias, la colaboración recíproca y la relevancia de la alteridad, pues no hay Yo sin Tú, lo que significa que no hay (sino sólo abstractamente) un individuo aislado e independiente. En la constitución misma de la individualidad está el otro, mediando y atravesando ese proceso de ponerse o hacerse a sí misma.

El segundo eje de contraposición entre la acción anti-dialógica y la acción dialógica es el par división/ unidad para la liberación. Que la división conviene al interés de la elite opresora –a la consolidación y expansión de su conquista–, resulta evidente. La división viene acompañada de alienación, ignorancia y direcciones manipuladoras, porque los opresores buscan captar los liderazgos y encauzarlos en beneficio propio; con ello no sólo se deprecian abruptamente las esperanzas de una organización popular, sino que también se habilita –como en la lógica de la caridad– a una “connotación mesiánica” donde “los dominadores pretenden aparecer como salvadores de los hombres a quienes [en verdad] deshumanizan”.³³ En contrapartida, la unidad de los oprimidos, e incluso la legitimidad del liderazgo en este caso, exigen siempre mucho más esfuerzo. El descubrimiento de la realidad opresora entrelazada con la situación concreta –lo que, por otra parte, no es igual entre los oprimidos rurales y los urbanos, ni entre los europeos y los latinoamericanos– exige, ante todo, “desideologizar”,³⁴ esto es, desactivar los mitos y mecanismos de dominación; se trata, por consiguiente, de un proceso lento y dificultoso.

El tercer eje, manipulación/organización, se relaciona con el modo de unificar verticalmente. La elite dominadora establece una suerte de pacto con los dominados, un contrato implícito donde se consagran todos los mitos y mecanismos de sumisión. En cierta medida, mientras los oprimidos permanecen en su aplastamiento, la elite no utiliza la manipulación; ésta surge cuando los dominados empiezan a salir de su estado de inmersión. Y surge, precisamente, como una forma falsa de organización, porque los oprimidos acep-

²⁹ *Ibid.*, p. 167.

³⁰ *Cf. ibid.*, pp. 172-173.

³¹ *Ibid.*, p. 218.

³² Sobre estos temas, *cf.* nuestros artículos: Gaudio, Mariano, “En torno del reconocimiento

en el *Derecho natural* de Fichte” en López, D. (comp.), *El idealismo alemán como pensamiento de la libertad. Julio De Zan in memoriam*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, en prensa; y Gaudio, Mariano, “Hegel, la servidumbre voluntaria y el sentido común” en Kretschel, V. y Aguilar, C. (eds.), *Caminos Cruzados 2: Spinoza, Deleuze y el joven Hegel de Jena*, Buenos Aires, RAGIF Ediciones, en prensa.

³³ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 190.

³⁴ *Ibid.*, p. 227.

tan una dirección que se acomoda a las finalidades de los oprimidos. Así, por ejemplo, los proletarios industriales se ven a sí mismos como privilegiados. Este avance frente a los demás, como suele suceder con grandes capas de la población en etapas de gobiernos populares, significa una incorporación al sistema tal que la base de procedencia se disemina. El mejoramiento económico social lleva a un escenario dicotómico donde el proletario tiene que optar entre las reivindicaciones de base (de los oprimidos) o la mentalidad de la clase a la que aspira a pertenecer o en la que supuestamente está entrando. En efecto, el “populismo” –dice Freire, anticipándose a Laclau– es un “ser ambiguo” o “anfibia”, porque “oscila entre las masas y las oligarquías”,³⁵ y puede jugar para unas o para otras, aunque no todo el tiempo y sin tomar posición. En determinado momento hay que optar. Getulio Vargas optó; optó por las masas, pero con un fuerte llamado a la unidad y a la organización. La heterogeneidad del bloque de los oprimidos, así como ese mecanismo de absorción y manipulación que agita la elite opresora ni bien mejoran las condiciones materiales, exigen un redoblar esfuerzos, tanto respecto del conocimiento claro y crítico del momento histórico, como respecto de la praxis transformadora. De hecho, se le pide al liderazgo revolucionario un “testimonio”³⁶ (compromiso, coherencia, osadía, radicalización, etc.) que no tendría sentido pedirle a la elite opresora, porque en última instancia, para Freire, la autoridad y la libertad son inseparables, no puede darse una sin la otra, y ambas valen para líderes y masas.

Por último, la invasión cultural representa el destino de la conquista y se realiza cuando la elite dominadora logra imponer “su visión de mundo” en los oprimidos,³⁷ de modo que éstos inhiben la creatividad y vitalidad propias, y se vuelven objetos pasivos en los que se manifiesta la invasión, adoptando una existencia inauténtica. Cuando se mimetizan, cuando miran la realidad con los ojos del invasor, cuando suscriben sus valores, cuando se convencen de la

³⁵ *Ibid.*, p. 195. Laclau mantiene ese carácter ambiguo del populismo, tanto en la caracterización que ocupa los capítulos centrales de su libro, como en su desenvolvimiento y en los casos concretos. Cf., por ejemplo, Laclau, Ernesto, *La razón populista*, trad. S. Laclau, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2013, pp. 221-222 y ss., 237-240, 266-274 (análisis del peronismo).

³⁶ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 230 y ss.

³⁷ *Ibid.*, p. 198.

superioridad/inferioridad naturalizadas, cuando la familia y la escuela refuerzan esas valoraciones, cuando los docentes se convierten en portavoces y custodios de esas estructuras de dominación, por un lado se consolida la invasión y, por otro, se hace notoriamente evidente la necesidad de una revolución cultural. De nuevo, en este punto la radicalización y dialoguicidad que pregona Freire se conjugan con el liderazgo revolucionario: “el liderazgo es espontáneamente dialógico. Existe una empatía casi inmediata entre las masas y el liderazgo revolucionario. El compromiso entre ellos se establece en forma casi repentina”.³⁸ Y el ejemplo es Fidel Castro. Lo opuesto a la invasión, la síntesis cultural, imbrica la transitividad, el *estar-siendo* (la duración bergsoniana), y en concreto se inicia con los “temas generadores”,³⁹ lo que nos conduce a explicitar los elementos de la concepción pedagógica freireana.

IV

Los capítulos II y III de la *Pedagogía del oprimido* conforman el núcleo del pensamiento pedagógico de Freire. En particular, el capítulo II es uno de los más conocidos por cuanto presenta la “concepción bancaria” de la educación como la relación pedagógica dominante en la escuela actual. Esta concepción se centra en el educador como único sujeto legitimado para tomar la palabra, reproducir una realidad fija y determinada, y depositar sus contenidos en los educandos definidos como meros recipientes vacíos, vasijas a rellenar con el saber que el educador coloca en ellos. La concepción liberadora, por el contrario, “debe comenzar con la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”.⁴⁰

Esta frase –tan sencilla y a la vez tan revolucionaria– no debe tomarse como un mero juego de palabras. La concepción bancaria está muy arraigada en las prácticas educativas y en el sistema mismo que las sacraliza y sustancializa; es decir, está naturalizada, o

³⁸ *Ibid.*, p. 214.

³⁹ *Ibid.*, p. 237.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 79.

normalizada. Con la dialectización, Freire subvierte este orden que fomenta la sumisión de las masas a las finalidades “prescritas por las minorías dominadoras”.⁴¹ La concepción bancaria y el educador revolucionario se excluyen mutuamente. Por ende, se necesita una concepción radicalmente distinta, problematizadora y liberadora, apoyada en la praxis y en el co-hacer el mundo, en la horizontalidad, en la reciprocidad y en la simetría de posiciones: “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos [... y que] requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas”.⁴² Este proceso involucra conceptos de corte fenomenológico como intencionalidad, conciencia, percepción-reflexión, “visión de fondo” u horizonte, pero que al mismo tiempo se entrecruzan con el sentido histórico, el constructivismo y la duración bergsoniana –el *estar siendo* conjugado con la inconclusión del ser humano, el ser abierto que se proyecta. Lo ontológico, lo gnoseológico y lo histórico convergen en el proceso de realización que denota siempre un contexto situado, una búsqueda que no puede sino ser siempre colectiva.

Ahora bien, tanto respecto del método como respecto de la concepción de fondo, el tema del diálogo ocupa un lugar central, y una de las aristas u objeciones posibles reside en deslindar su autenticidad de su deformación. En otras palabras, el diálogo podría ser meramente simulado. Justamente en el capítulo III, Freire parte de la palabra como instancia compartida, un derecho que concierne a todos, y que concierne activamente, esto es, todos están habilitados a pronunciar y decir, y no solamente a escuchar. Por tanto, el diálogo es el encuentro, la relación Yo-Tú, “el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales”.⁴³ Pero el diálogo puede revestirse de una apariencia que no se condiga con su verdadera razón de ser, en el sentido de que puede simularse, cuando por ejemplo las ideas se depositan y sólo se pide confirmación, o cuando se intercambian como mercancías y sin ninguna transformación o crecimiento argumentativo, o cuando se entabla una suerte de gue-

⁴¹ *Ibid.*, p. 85.

⁴² *Ibid.*, p. 92.

⁴³ *Ibid.*, p. 107.

rra donde las partes luchan por imponer su verdad. Lo mismo sucede cuando se busca manipular, cuando sin humildad uno se arroga una condición de superior, o cuando se cierra a la contribución de otros.⁴⁴

Según Freire, el verdadero diálogo se funda en el amor, amor al mundo y a los pares; y en la fe, la confianza principalmente en el pueblo. “Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres [...]. La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él”.⁴⁵ Al igual que el fatalismo, la desesperanza funciona como acicate del aplastamiento del oprimido, conduce a la pasividad; por eso Freire rechaza a la vez la espera pasiva o meramente receptiva (no hacer nada para transformar la realidad), y concibe la esperanza en conjunción con la lucha.

Diálogo, comunicación y educación son equivalentes y están en el centro de la concepción problematizadora y liberadora. De todos modos, Freire afirma taxativamente que el programa educativo no puede definirse *a priori* y *para* el pueblo, sino *a partir de* y *con* éste, de la situación existencial concreta y de sus aspiraciones, de su visión de mundo y la realidad. En esta tensión se plantean los problemas desafiantes, los temas generadores, las cuestiones significativas que se desprenden del universo temático. El entorno ofrece el material para iniciar la problematización. Las situaciones-límite y los obstáculos, lejos de generar parálisis o perplejidad, activan la reflexión y, a la manera de un resorte, presentan un desafío (el inédito viable). Pero las situaciones generalmente están encubiertas y, por ende, requieren un proceso colectivo de desencubrimiento, una investigación donde se complementan lo universal y lo singular, lo abstracto y lo concreto, la codificación y la decodificación, etc.⁴⁶ Esta investigación, tal como la expone Freire, se desarrolla en fases y de

⁴⁴ *Cf. ibid.*, pp. 107-110. *Cf.* también Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, pp. 145-146.

⁴⁵ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 111. Sobre este tema volveremos abajo.

⁴⁶ *Cf. ibid.*, p. 116 y ss. Sobre las fases de la investigación: *cf.* pp. 138-158. El tema también se encuentra, como método de alfabetización, en *La educación como práctica de la libertad*, *op. cit.*, pp. 100-106 y ss., p. 121 y ss. En esta obra, escribe Freire: “Muchos de ellos [los analfabetos en el proceso de alfabetización], durante los debates [...] afirman felices y confiados que no se les está mostrando «nada nuevo, sino que se les está refrescando la memoria»” (p. 104).

acuerdo con ciertas condiciones, aunque no a la manera de una receta prescriptiva, sino en coherencia con los principios que suscribe la concepción problematizadora.

V

De lo anterior resulta absolutamente claro que la dialéctica opresor-oprimido no se resuelve ni económica ni mecánicamente, sino a través de un proceso formativo progresivo y abierto que vincula orgánicamente y en formación recíproca a educadores y educandos. Pero hay algo más, algo que a nuestro entender singulariza la posición de Freire y le permite dar un paso más allá de sus influencias, particularmente de Hegel y Marx, y que lo reúne estrechamente con Memmi y Fanon. En este algo más consiste la punción de la *Pedagogía del oprimido*: la explicación detallada de una serie de mecanismos de dominación, de estructuras subyacentes que inhiben el desarrollo del proceso de concienciación, que funcionan como obstáculos o resistencias y que explican por qué el oprimido, pese a reconocer la situación de opresión, elige –por así decir– permanecer bajo tal esquema. Es, entonces, un paso más allá del esclavo que reconoce la dependencia del amo o del proletario que toma conciencia de clase; es, ante todo, una complejización de una dialéctica cuyas fases superadoras no se concitan de manera directa ni mecánica. Y, si se quiere, también podría ser una ampliación de la idea que en este mismo tiempo está forjando Althusser acerca del trabajo silencioso e imprescindible de los aparatos ideológicos del Estado,⁴⁷ aunque con un cariz completamente distinto. La cuestión problemática de Freire reside en hurgar y explicitar aquellos mecanismos que contribuyen al aplastamiento del oprimido, al maquillaje suavizador de la opresión, y sobre todo a presentar el proceso de liberación como si fuera inviable.

Entre estos mecanismos aparecen, como se mencionó, el miedo a la libertad y la falsa generosidad. Esta última no sólo busca anestesiar la explotación con migajas caritativas, sino también reproducir la situación de injusticia sobre la cual descansa su acto dador.

⁴⁷ Cf. Althusser, Louis, “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” en *La filosofía como arma de la revolución*, trad. O. Molina, México, Siglo XXI, 2011, p. 118. Aunque Freire menciona a Althusser en la *Pedagogía del oprimido* (op. cit., pp. 206-207), obviamente no hace referencia a los aparatos de Estado.

Más aun, la caridad generalmente viene acompañada del reclamo, expreso o no, de contrapartida, que por cierto abarca desde el consentimiento de la relación hasta la marca indeleble de la superioridad/inferioridad. Lejos de contribuir a la liberación, opera en función del ser-menos del oprimido, robándole de manera invisible su dignidad para realizarse autónomamente. También el miedo a la libertad denota falta de autonomía y se articula estrechamente con otro de los mecanismos que refuerzan la opresión: la adherencia o alojamiento interior del opresor.⁴⁸ Se trata de una introyección, una identificación que imposibilita el desarrollo del antagonismo y la consiguiente lucha por la liberación, o que al menos la dificulta, porque incluso cuando se reconoce la explotación se la puede explicar y justificar como poniéndose del lado del opresor, o como absolviéndolo (cualquiera en su lugar haría lo mismo, siempre fue así, ¿qué opción le queda?, etc.). El miedo a la libertad significa, según Freire, el miedo de asumirla, que consiste por un lado en la expulsión de la sombra introyectada del opresor y, por otro lado, en “llenar”⁴⁹ ese vacío o vacancia con la propia decisión y responsabilidad (hacerse cargo de la autonomía); a la vez se asocia con el sentimiento de incapacidad, negación o auto-desvalorización.⁵⁰ Así, el miedo a la libertad se expresa en la eternización o naturalidad inquebrantable de la relación vertical cuando, frente al vacío de poder, tiende a llenarlo con otro opresor. Y así resulta bastante claro que los mecanismos de opresión, por más analíticamente distinguibles que sean, se hallan en una maraña o trama de implicaciones mutuas.

Tanto el miedo a la libertad como la adherencia al opresor desembocan en el drama de la existencia dual, donde los oprimidos “des-

⁴⁸ Cf. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 42 y ss.

⁴⁹ Cf. *ibíd.*, p. 45.

⁵⁰ Sobre la auto-desvalorización volveremos abajo. En *Pedagogía de la esperanza*, Freire pinta de cuerpo entero el miedo a la libertad combinado con este auto-desprecio, que no es sólo personal sino de clase. En 1982, en plena campaña electoral de Lula Da Silva para gobernador de San Pablo, un obrero de mediana edad tomó la palabra y manifestó su oposición: “Su argumento central era que no podía votar por alguien igual a él. «Lula –decía el obrero convencido–, igual que yo, no sabe hablar. No tiene el portugués que se precisa para ser gobierno. Lula no tiene estudios. No tiene lecturas. Y hay más, si Lula gana qué va a ser de nosotros, qué vergüenza para todos nosotros si la reina de Inglaterra viene aquí de nuevo”. Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, op. cit., p. 78. Por analogía, este “no puede ser como nosotros” –agregamos aquí– condensa el drama de la filosofía latinoamericana, tanto por el miedo a asumir la libertad desde la periferia, como por el rechazo furioso a quienes se arriesgan a hacerlo.

cubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora”.⁵¹ Anidan la contradicción, al modo de la conciencia servil hegeliana dispuesta a rebelarse, cultivar o trabajar por la conquista de su independencia. Pero, justamente, lo que aporta Freire permite comprender por qué no hay una ecuación directa entre el reconocimiento de la conciencia servil como autoconciencia libre y su efectiva lucha y superación, es decir, por qué esta dualidad e inautenticidad bien podrían subsistir y atrincherarse. De ahí la necesidad de la praxis, de la educación posicionada y comprometida, o de la dialéctica formativa.

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire presenta un ejemplo muy significativo. Cuenta la historia de un caricaturista que encuentra a su hijo profundamente triste porque la profesora le había destruido un dibujo que quería mucho. El caricaturista decide conversar con la docente, que lo recibe afablemente y con grandes elogios hacia su hijo. Como de casualidad le muestra con orgullo una serie de dibujos casi idénticos de un gato negro, pues ella había traído un modelo dibujado para que los alumnos copiaran. El dibujante le dice que mejor hubiera sido tener un gato de verdad, y que lo dibujasen y pintasen libremente. De pronto la profesora se enoja: “¡No! ¡No! [...] Tal vez eso sea posible con su hijo, tal vez. [...] Pero ¿y los otros? Me acuerdo cuando yo era niña. [...] Me aterrorizaban las situaciones en las que se me pedía que eligiera, que decidiera, que creara. Fue por eso mismo que hace pocos días tomé (amenizó la acción de romper con la acción de tomar) un dibujo de Flávio [su hijo]. Él dibujó un gato que no podía existir. Un gato multicolor”.⁵²

Hacia el final del capítulo I de la *Pedagogía del oprimido*, Freire tabula los mecanismos de opresión partiendo del par miedo a la libertad/alajar al opresor. Los presenta como “formas de ser y de comportarse de los oprimidos, que reflejan en diversos momentos la estructura de la dominación”.⁵³ Tras el par inicial, la primera es-

tructura que destaca es el *fatalismo*, la creencia ciega en un destino inmutable (o “una visión distorsionada de Dios”)⁵⁴ que reconfirma permanentemente el estado de cosas y lo que sucede. De este modo, no sólo se legitima la realidad opresora, sino que también se la extiende y naturaliza hacia el pasado y el futuro. El fatalismo lleva a sistema, tal como el idealismo clásico lo concibió profundamente, la anulación de la libertad.⁵⁵

Negada entonces la posibilidad de transformar la situación de injusticia, la existencia dual e inauténtica tiene que descargarse de alguna manera, y una de las maneras de canalizar esa impotencia es la *violencia horizontal*, la agresión a los compañeros “por los motivos más nimios”.⁵⁶ El capitalismo fomenta la competencia y atomización en las bases –*divide et impera*–, incitando a la rivalidad feroz entre los oprimidos o hacia los inferiores, pero nunca hacia los opresores,

otros mecanismos de dominación como “mitos indispensables para el mantenimiento del *status quo*”: 1) el mito de la libertad (todos son libres para trabajar donde quieran), 2) el mito del derecho (a todos se les respetan sus derechos), 3) el mito del empresario (cualquiera puede serlo, con esfuerzo), 4) el mito del derecho de todos a la educación, 5) el mito de la igualdad de clases, 6) el mito del heroísmo de las clases opresoras, 7) el mito de la caridad de éstas, 8) el mito de que las elites promueven el bienestar del pueblo y éste les debe gratitud, 9) el mito de que la rebelión del pueblo es un pecado contra Dios, 10) el mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo personal, 11) el mito de la actividad de los opresores y la pereza de los oprimidos, y 12) el mito de la superioridad de los primeros y la inferioridad de los últimos. “Todos estos mitos, y otros que el lector seguramente conoce [...] son entregados por una propaganda bien organizada, [... la de los] denominados «medios de comunicación de masas», entendiendo por comunicación el depósito de este contenido [es decir, los mitos] enajenante en ellas”. *Ibid.*, p. 183.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 64.

⁵⁵ En su última obra, Freire visualiza muy claramente el neoliberalismo en expansión: “La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal, anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o tornarse «casi natural». [...] Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable”. Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, trad. G. Palacios, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997, p. 21.

⁵⁶ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, pp. 64-65. En estos mecanismos, nuevamente cobra notoriedad la influencia de Fanon y Memmi. Véase también el caso de los trabajadores inmigrantes portugueses en Alemania en Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, p. 151 y ss. Este ejemplo resulta notorio por la discriminación y la violencia que reciben de sus pares, pero también porque, organizados por un cura para reclamar mejores tratos, deciden retractarse para no perder el mínimo de condiciones de vida que lograron, lo que para el educador genera un dilema ético (p. 153), dado que no puede llevar adelante la lucha contra quienes tendrían que protagonizarla, y a la vez no la puede abandonar sin traicionar su compromiso. En consecuencia, el ejemplo muestra que no hay linealidad en los procesos de lucha, que la contradicción agudiza y abre nuevas fases de formación, y que tales instancias implican reformulaciones, marchas y contramarchas, tiempo, politización, etc.

⁵¹ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 46.

⁵² Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, p. 174. Por la cuestión del dibujo, del original y de la copia, así como del miedo a la libertad y del bloqueo de toda creatividad, el ejemplo se conecta muy sugestivamente con la pedagogía de F. Tonucci: cf. Tonucci, Francesco, *La investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar o aprender?*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo, 2002.

⁵³ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 63. En el capítulo IV (p. 181) aparecen

a quienes más bien se los complace con este tipo de descargas, no sólo porque indirectamente se los exime, sino también porque se los reproduce al estilo de una sucursal que amplifica su poder.

La eternización de la explotación se condice también con la *atracción irresistible* por ser como el opresor. Toda la propaganda se orienta en esa dirección: la forma de vida (bienes, comidas, hábitos, lujos, etc.), toda la fachada del opresor se erige en la aspiración máxima del oprimido. La industria cultural ha hecho estragos en la homogeneización de las expectativas de las masas.⁵⁷ El ser humano, devenido unidimensional, sólo puede ver lo que tiene delante y sólo puede verlo como un bienestar idealizado cuya fuerza radica en el contraste con la carencia que vive el oprimido. No obstante, Freire subraya que esta atracción “se verifica, sobre todo, en los [...] estratos medios”⁵⁸ –y podría haber agregado: urbanos. Tanto la violencia horizontal (la negatividad de la propia condición) como la violencia hacia abajo (que veremos luego) armonizan perfectamente con esta atracción por el opresor, que oficia de instancia de legitimación, de justificación y de proyecto de vida. Por ende, lo que el opresor haga con los oprimidos será lo que tiene que hacer, porque su lugar es ése, y porque todos deseamos ese lugar. No podría pensarse mayor introyección de la dominación.

La negatividad se aplica a los pares y a sí mismo. El miedo a la libertad equivale a la *auto-desvalorización*. En efecto, el auto-desprecio es una suerte de segunda introyección del opresor, porque significa incorporar en sí la visión negativa que los opresores han proyectado sobre los oprimidos. Pero no se trata de una operación solamente mental, sino ante todo de una experiencia vivida en lo cotidiano: “De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen...” –y aquí podría ponerse cualquier rótulo, lo que por otra parte suele ser más descriptivo del dominador que del domina-

do–, “terminan por convencerse de su «incapacidad»”.⁵⁹ El bombardeo de miradas negativas se curte en la piel y traspasa las vivencias, convirtiendo al “no” en un absoluto. Los *nadies*⁶⁰ se reflejan a sí mismos con los ninguneos del opresor. El ejemplo recurrente de Freire es el de los campesinos o analfabetos que se muestran reticentes al diálogo, a la problematización y a la participación, y que cuando toman algo de coraje le dicen: nosotros deberíamos callar, usted es el que tiene que hablar, porque usted es el que sabe. Sin embargo, en ese gesto de auto-desvalorización ya germina un vestigio de liberación: el campesino se anima a interrumpir y decir. Por eso Freire agrega lo que cualquier educador ha debido experimentar: “es impresionante cómo, con las primeras alteraciones de una situación opresora, se verifica una [gran] transformación”.⁶¹

En sintonía con la atracción y el fatalismo, otro de los mecanismos de opresión consiste en la idea de que *el opresor es invencible* o invulnerable, que tiene un poder absoluto, omnisciente, etc. Para contrarrestarla, Freire propone explorar la porosidad, las grietas de esa creencia mágica en el poder inquebrantable. Desde luego, por detrás y como sustentando esta idea se induce la complicidad entre opresores, la proyección de un sistema orquestado para mantener y acentuar la situación de injusticia. Pero también se induce la fijeza de posiciones, lo que permite retomar el motivo hegeliano de la falsa superación: si el oprimido llega a ser opresor y por ello tiene a quienes oprimir, entonces no se logra una genuina superación sino apenas un cambio de roles, o mejor, el recambio de los individuos que cumplen esos roles. La relación opresiva permanece. Por tanto, la invulnerabilidad se traslada al esquema opresor/oprimido. De igual modo, alguien supuestamente tendrá que ocupar el lugar necesario e insoslayable del opresor, que constituye un motivo de aspiración.⁶²

La violencia horizontal en la que los oprimidos descargan su impotencia con los pares se complementa muy bien con la idea del opresor invulnerable, con el cambio de roles y con la última estructura

⁵⁷ Cf. Adorno, Theodor y Horkheimer, Max, *Dialéctica de la Ilustración*, trad. J. J. Sánchez, Madrid, Trotta, 1998, p. 165 y ss. El nexo entre esta obra y Freire sería *El hombre unidimensional* de Marcuse, que también insiste en el tema de la introyección. Pero lo interesante de la industria cultural según Adorno y Horkheimer es que al mismo tiempo que busca identificar a los protagonistas –de, por ejemplo, el cine– con la gente común, marca la diferenciación (*op. cit.*, p. 190).

⁵⁸ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 65.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Cf. Galeano, Eduardo, “Los nadies” en *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Catálogos, 2003, p. 59.

⁶¹ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 66.

⁶² Sobre la idea de que el opresor es invencible, cf. *ibíd.*, pp. 66-67. Sobre la hipótesis del campesino que sólo quiere llegar a ser capataz para oprimir a otros, cf. *ibíd.*, p. 44.

de dominación que analizamos aquí: la *dependencia emocional*. En la medida en que son seres duales, inauténticos, meros objetos o cosas al servicio del opresor, los oprimidos –dice Freire– sólo se conciben anímicamente *bajo* o en sumisión respecto del opresor. Por ende, no pueden reaccionar contra éste, sino que tienen que llevar las emociones, o bien contra sí, o bien contra aquellos que quedan como inferiores. En entrevista con un campesino (un material recurrente en distintos pasajes de esta y de otras obras de Freire), recoge el siguiente testimonio: “El campesino” –dice el campesino mismo– “es un dependiente. No puede expresar sus anhelos. Sufre antes de descubrir su dependencia. Desahoga su «pena» en casa, donde grita a los hijos, pega, se desespera. Reclama de la mujer. Encuentra todo mal. No desahoga su «pena» con el patrón porque lo considera un ser superior. En muchos casos, el campesino desahoga su «pena» bebiendo”.⁶³

VI

La *Pedagogía del oprimido* no termina en ella, sino en una suerte de retrospectiva que el mismo Paulo Freire traza en 1992: *Pedagogía de la esperanza*. En esta obra y como asomándose al pleno auge del neoliberalismo a nivel continental, el autor no sólo vuelve sobre los contenidos, las experiencias previas, los vaivenes en la formación, los ejemplos conspicuos que atañen a la *Pedagogía del oprimido*, sino que también reafirma posiciones, lima algunos aspectos, muestra la vitalidad de una palabra que con el paso del tiempo, lejos de añejarse, se entrama con concepciones y prácticas que claman la necesidad de liberación. *Pedagogía de la esperanza* es, como el subtítulo lo indica, *un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, pletórico de historias biográficas y de aristas significativas, de ilaciones impredecibles anteriores y posteriores a esa obra. Es un libro situado precisamente de cara a la hecatombe neoliberal, y con la audacia de reponer el umbral de lo incómodo, lo que no cuaja y marca un límite a

⁶³ *Ibid.*, p. 68, nota. Hay, a nuestro entender, otro mecanismo de dominación que Freire presenta poéticamente y sin mayor explicitación, y que consiste en invertir el origen de la violencia, es decir, colocarla en los oprimidos, y hacer como si nada correspondiera a los opresores. De ahí que sea necesario restablecer las cosas en su lugar: “Son los que oprimen, quienes instauran la violencia [...] y no los oprimidos [...]. Quienes instauran el terror no son los débiles [...]. Quienes instauran la tiranía no son los tiranizados [...]. Quien instaura el odio no son los odiados [...]. Sin embargo, para los opresores [...] son siempre los oprimidos [...] los «violentos», los «bárbaros», los «malvados», los «feroces», cuando reaccionan contra la violencia de los opresores”. *Ibid.*, pp. 56-57.

la depredación: sólo nos queda la esperanza, no la vamos a entregar.

Pero con la esperanza sola no basta. Sirve, sirve para resistir, si desde ese umbral se tensiona para activar. La esperanza tiene que conducir a la lucha.⁶⁴ Con esto, Freire capta el nuevo clima de época y se planta ante la voracidad de los mecanismos de opresión. A modo de cierre, queremos presentar dos aspectos de la *Pedagogía de la esperanza*: una anécdota que dejó huella de por vida en el autor, y una auto-crítica sumamente valiosa.

La anécdota parte de una investigación que realiza Freire sobre los castigos que las familias de condición económica baja en una zona de Recife aplican sobre sus hijos. Tras examinar los casos, propone una serie de charlas donde presentaba el tema y fomentaba el diálogo crítico. En una ocasión, un hombre joven, “pero ya gastado, pidió la palabra y me dio tal vez la lección más clara y contundente que he recibido en mi vida de educador”.⁶⁵ Freire lo cuenta cautivado por los detalles y por la relevancia. Este hombre dice que sus palabras, las de Freire, son bonitas, pero le pregunta si verdaderamente conoce dónde y cómo viven quienes estaban en esa conversación. Le cuenta cómo son sus propios días y lo difícil que le resulta tener esperanza. Y contrasta esa situación cotidiana con lo que él imagina que debe ser un día en la vida y en la casa de Paulo Freire. El contraste se agudiza con el anochecer de uno y de otro, con cómo encuentran a sus hijos, cómo descansan y cómo siguen al día siguiente. Freire quedó profundamente impactado, porque de pronto cobró dimensión el abismo entre el educador y la realidad concreta del pueblo. No obstante, la anécdota no termina ahí: amargado, a la noche Freire habla con su mujer de lo sucedido, arguyendo que no lo entendieron. Y ella le indica: “¿No habrás sido tú, Paulo, quien no los entendió? [...] Ellos te entendieron a ti, pero necesitaban que tú los entendieras a ellos”.⁶⁶

⁶⁴ Cf. Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, p. 25. En su póstumo *El grito manso*, una de sus últimas intervenciones públicas, Freire insiste en reivindicar y exhortar a la esperanza: cf. Freire, Paulo, *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012, p. 25. Sobre el contraste con el paradigma neoliberal –y para una visión genérica de las concepciones pedagógicas latinoamericanas–, cf. Torres, Carlos Alberto, “Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX” en Torres, C. A. (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, 2001, p. 37 y ss.

⁶⁵ Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, p. 42.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 45.

Con esta anécdota, por un lado, resulta palmaria la dialéctica formativa, la idea que tantas veces pregona Freire y que denota la inseparabilidad y reciprocidad de las partes del proceso de enseñanza y aprendizaje: quien enseña, aprende; quien aprende, enseña. En el mismo acto. No puede darse lo uno sin lo otro. Y la reciprocidad involucra siempre al otro, lo pone como mediando al sí-mismo, en una simetría intercambiable: enseñar es aprender de otro, y aprender es enseñar a otro; las dos proposiciones son inescindibles. “No hay docencia sin *discencia*”.⁶⁷ En este proceso, uno y otro están entrelazados: nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Pero, por otro lado, la anécdota revela la fuerza de ese Otro: en este caso, Elza, una suerte de Diotima de Freire. Mal dicho “su mujer”, mal dicho “los hombres se liberan en comunión”; por suerte Freire llegó a hacerse esta auto-crítica en la *Pedagogía de la esperanza*. He aquí la segunda cuestión.

En efecto, allí cuenta que entre fines del 70 y comienzos del 71 (es decir, poco después de la publicación de la *Pedagogía del oprimido*) recibió muchas cartas de mujeres estadounidenses señalando el “lenguaje machista que marca todo el libro”,⁶⁸ no por el contenido sino más bien por el uso de la palabra “hombre” como si contuviera también a la mujer y como si fuera un término neutro. Freire acepta y asume la crítica, porque “no es un problema gramatical, sino ideológico”,⁶⁹ y concierne a la forma de ver el mundo, de transformarlo en un sentido democrático. Por eso decidió cambiar la forma de escribir, dar cuenta de ese movimiento –el feminismo– en crecimiento y en fructificación plural, y responder cada una de las cartas agradeciendo este punto que le permitió reformular su posicionamiento y darle una vuelta más a la dialéctica formativa.

⁶⁷ Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, op. cit., p. 23; y más abajo: “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado [...]. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25).

⁶⁸ Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, op. cit., p. 87.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 89.

Bibliografía

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max, *Dialéctica de la Ilustración*, trad. J. J. Sánchez, Madrid, Trotta, (1^{ra} ed. 1969), 1998.
- Althusser, Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, trad. O. del Barco, E. Román y O. Molina, México, Siglo XXI, (1^{ra} ed. 1970), 2011.
- Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra*, trad. J. Campos, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, (1^{ra} ed. 1961), 2015.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, trad. L. Ronzoni, Buenos Aires, Siglo XXI, (1^{ra} ed. 1969), 2010.
- *Pedagogía del oprimido*, trad. J. Mellado, Buenos Aires, Siglo XXI, (1^{ra} ed. 1970), 2006.
- *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, trad. S. Mastrangelo, Buenos Aires, Siglo XXI, (1^{ra} ed. 1992), 2013.
- *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, trad. G. Palacios, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
- *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI, (1^{ra} ed. 2003), 2012.
- Gadotti, Moacir, *La escuela y el maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar*, San Pablo, Publisher Brasil, 2007.
- Galeano, Eduardo, *El libro de los abrazos*, Buenos Aires, Catálogos, (1^{ra} ed. 1989), 2003.
- Gaudio, Mariano, “En torno del reconocimiento en el *Derecho natural* de Fichte” en López, D. (comp.), *El idealismo alemán como pensamiento de la libertad. Julio De Zan in memoriam*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, en prensa.
- “Hegel, la servidumbre voluntaria y el sentido común” en Kretschel, V. y Aguilar, C. (eds.), *Caminos Cruzados 2: Spinoza, Deleuze y el joven Hegel de Jena*, Buenos Aires, RAGIF Ediciones, en prensa.
- Gramsci, Antonio, *Antología. Volumen 2*, trad. M. Sacristán, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenología del espíritu*, trad. W. Roces, México, Fondo de Cultura Económica, reimpr. 1993.
- Laclau, Ernesto, *La razón populista*, trad. S. Laclau, Buenos Aires, Fondo de

Cultura Económica, (1^{ra} ed. 2005), 2013.

Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología en la sociedad industrial avanzada*, trad. A. Elorza, Buenos Aires, Planeta-Agostini, (1^{ra} ed. 1954), 1993.

Marx, Karl y Engels, Friedrich, *La ideología alemana*, trad. W. Roces, Buenos Aires, Pueblos Unidos, 1973.

Memmi, Albert, *Retrato del colonizado, precedido por el retrato del colonizador*, trad. C. Rodríguez Sanz, Madrid, Edicusa, (1^{ra} ed. 1957), 1971.

Tonucci, Francesco, *La investigación como alternativa a la enseñanza. ¿Enseñar o aprender?*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo, (1^{ra} ed. 1973), 2002.

Torres, Carlos Alberto, "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX" en Torres, C. A. (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, 2001, pp. 23-52.