

UC Berkeley

Lucero

Title

Para una invención de la armonía: La escritura de la ficción en
Pedagogy of the Oppressed de Paulo Freire

Permalink

<https://escholarship.org/uc/item/81k103dx>

Journal

Lucero, 5(1)

ISSN

1098-2892

Author

Martínez-San Miguel, Yolanda

Publication Date

1994

Copyright Information

Copyright 1994 by the author(s). All rights reserved unless otherwise indicated. Contact the author(s) for any necessary permissions. Learn more at <https://escholarship.org/terms>

Peer reviewed

Para una invención de la armonía: La escritura de la ficción en *Pedagogy of the Oppressed* de Paulo Freire

Yolanda Martínez-San Miguel, Universidad de California en Berkeley

Reordering by narrative may therefore have as its function, as I have suggested, the affirmation and reinforcement, even the creation, of the most basic assumptions of a culture about human existence, about time, destiny, selfhood, where we come from, what we ought to do while we are here, where we go—the whole course of human life. (71)

—J. Hillis Miller. "Narrative." *Critical Terms for Literary Study*.

I. Introducción: los límites entre la ficción y la realidad

Este trabajo propone una lectura de *Pedagogy of the Oppressed* de Paulo Freire a partir del debate sobre los límites entre la ficción y la realidad. Partiendo de las palabras de Miller que inician este ensayo, es importante reflexionar sobre la "invasión" de la ficción en muchas de las disciplinas llamadas "ciencias" que aspiran a desentrañar una "verdad" siguiendo las pautas de un método científico esencialmente empírico. La epistemología y la literatura han cuestionado seriamente esta posibilidad de llegar a verdades absolutas e irrefutables. Y uno de los límites de esta posibilidad de conocimiento está en la dependencia creciente que se tiene del lenguaje como la única forma de transmitir esas verdades objetivas. Resulta que la posibilidad de conocimiento accesible a los seres humanos parece estar atrapada en lo que el estructuralismo propuso como los intersticios entre las palabras y las cosas:

It was impossible any longer to see reality simply as something "out there," a fixed order of things

which language merely reflected. On that assumption, there was a natural bond between word and thing, a given set of correspondences between the two realms. Our language laid bare for us how the world was, and this could not be questioned. This rationalist or empiricist view of language suffered severely at the hands of structuralism: for if, as Saussure had argued, the relation between sign and referent was an arbitrary one, how could any "correspondence" theory of knowledge stand? (Eagleton 107-08)

Es en estos "intersticios" donde se ubican las dudas razonables sobre la posibilidad o imposibilidad de adquirir y transmitir un saber sobre el "otro," e incluso sobre el sujeto mismo, pues como señala Daphne Patai, incluso la constitución de la subjetividad es una construcción: "The act of telling one's life story involves a rationalization of the past as it is projected and leads into an inevitable present. And, indeed, a particular version of one's life story may become an essential component in one's sense of identity at a given time" (8-9). Por lo tanto, la descripción y constitución de lo "real" se convierte en una invención negociada entre el sujeto y los otros, en una convención o pacto establecido para lograr una existencia razonable.

Por lo tanto, la ficción—como invasora de múltiples prácticas discursivas—no es una aliada de la mentira, sino más bien de las verdades relativas a partir de las cuales se

constituye la existencia. Esta reflexión sobre la ficción y la realidad no es, pues, una reflexión desde el escepticismo, sino desde los límites de la razón y el empirismo, desde los límites mismos de la incapacidad de conocer lo absoluto.

No es mi propósito establecer aquí los límites de la verdad o la realidad—tarea además imposible—pero sí me interesa explorar una noción de ficción que permita una lectura del texto de Paulo Freire a partir de una visión discursiva y no pragmática. No es mi propósito iniciar una crítica sistemática al método propuesto por Freire en su texto, sino desentrañar los modos en que se construye su proyecto.¹ Leer el texto, no a partir del método que se propone, sino a partir de las metáforas que se utilizan para articular un proyecto que aspira a crear nuevos sujetos “hablantes” en los discursos hegemónicos. Mis preguntas al texto no serán necesariamente sobre la funcionalidad de una pedagogía del oprimido, sino sobre la constitución, desde una cierta autoridad narrativa, del “otro” como ente silenciado y deshumanizado al que se le cederá la palabra en un espacio alterno.

Pedagogy of the Oppressed construye a un “otro,” denominado como el oprimido, que carece de una voz propia y al cual se le debe dar un espacio para entrar en un “diálogo”—usando la noción de Bakhtin—que permita una acción política. Freire parte de una noción del otro silenciado que debe tener acceso a la palabra, y a la conciencia de la palabra, para convertirse en un sujeto “humanizado.” El texto se articula, por lo tanto, a partir de dos campos metafóricos. El primero es una metáfora del habla que implica, a su vez, una entrada en la esfera política, o al menos en la esfera de la acción comunal. El acceso al habla también se enmarca en el texto en toda una serie de alusiones textuales y literarias, tales como la noción de personaje, autor, y diálogo, que permiten articular esta constitución del otro como nuevo sujeto hablante. Como base a esta metáfora “conversatoria,” el texto define un segundo campo discursivo y metafórico

basado en la noción de “humanidad” que es alienable al ser humano, y que el sujeto oprimido tiene que rescatar a medida que recupera su voz. Todo el método se articula, también, desde una voluntad semántica, pues Freire revisa todo el lenguaje pedagógico para crear un nuevo tipo de discurso desde el cual emprender la tarea de enseñanza y aprendizaje mutuos.

Sin embargo, me interesa llevar a cabo una lectura crítica de estas metáforas del habla y de humanidad en Freire. En particular, quisiera problematizar la noción de diálogo que utiliza Freire, como un espacio armónico e igualitario en que dos subjetividades expresan libremente sus ideas. De modo similar al Bakhtin de *The Dialogic Imagination*, el “diálogo” en Freire pasa a ser un espacio “utópico” aparentemente incontaminado por muchas de las condiciones de “habitus”—utilizando la noción de Bourdieu—que delimitan y contextualizan los límites del diálogo mismo. Existen, sin embargo, en todo diálogo, unas redes de control y de poder que no se pueden borrar. Por otro lado, la constitución del silencio como equivalente de pasividad y carencia de subjetividad son revisados en mi lectura como uno de los límites en la autoridad narrativa del texto que asume una perspectiva parcial desde una voluntad homogeneizadora y absoluta: no querer hablar no equivale a no poder hablar.

En las metáforas humanizantes del texto también hay unos límites claros. El texto se articula desde una perspectiva claramente masculina, que margina lo femenino, puesto que el proceso de humanización se articula a partir de toda una serie de metáforas maternales y femeninas, que se apropian desde una perspectiva masculina dominante. Estas relaciones de poder y género sexual como límites en la autoridad narrativa las señalaré también a lo largo de mi lectura de la construcción discursiva del texto de Freire.

Por último, cerraré mi reflexión sobre *Pedagogy of the Oppressed* con un comentario sobre el gesto mismo de ceder la palabra al otro, de constituir al otro como un sujeto

hablante. Si mi ensayo comienza con una reflexión sobre los límites entre la ficción y la realidad, me interesa terminarlo con una reflexión sobre los límites entre la mediación y la autenticidad, como gestos paralelos que articulan todo el texto pedagógico de Freire.

II. El diálogo como imagen de armonía

... de manera que aquellas cosas que no se pueden decir es menester decir siquiera que *no se pueden decir*, para que se entienda que al callar no es no saber qué decir sino no haber en las voces lo mucho que hay que decir. (140)

—Sor Juana, “Respuesta...”

Como ya he mencionado, la pedagogía propuesta por Freire se articula a partir de una voluntad de establecer un diálogo entre el “líder revolucionario” y el “oprimido silencioso,” rompiendo con la estructura monológica y autoritaria de la pedagogía tradicional:

The correct method lies in dialogue. The conviction of the oppressed that they must fight for their liberation is not a gift bestowed by the revolutionary leadership, but the result of their own *conscientização*. (Freire 54)

The only effective instrument is a humanizing pedagogy in which the revolutionary leadership establishes a permanent relationship of dialogue with the oppressed. (Freire 55)

Esta idea del diálogo retoma el significado de la palabra y la devuelve a la esfera de la acción, de manera que “hablar” se convierte en una acción dinámica, mientras que “callar” se convierte en un acto pasivo, en una forma de ser asumido por el que puede hablar:

When a word is deprived of its dimension of action, reflection automatically suffers as well; and

the word is changed into idle chatter, into verbalism, into an alienated and alienating “blah.” It becomes an empty word, one which cannot denounce the world, for denunciation is impossible without a commitment to transform, and there is no transformation without action. (Freire 75-76)

Sin embargo, la definición del “silencio” del otro en el texto resulta un tanto problemática, pues como ya he mencionado, presupone que no querer hablar equivale a no poder hablar. El “silencio” en el texto se equipara a la carencia de una subjetividad, e incluso a la carencia de una conciencia de la situación en que vive el “oprimido” mismo:

A group which does not concretely express a generative thematic—a fact which might appear to imply the nonexistence of themes—is, on the contrary, suggesting a very dramatic theme: *the theme of silence*. The theme of silence suggests a structure of mutism in face of the overwhelming force of the limit situations. (Freire 97)

Freire construye el silencio como violencia que impide al “oprimido” hablar. Sin embargo, su lectura del silencio del “otro” no toma en consideración toda una serie de relaciones de poder que pueden explicar un silencio “parcial” dirigido precisamente hacia los discursos hegemónicos. Con esto sugiero que el silencio no es necesariamente avasallamiento, sino que se puede ver como resistencia a entrar en un campo discursivo que no puede expresar adecuadamente los contenidos del “otro.” Esta distinción permite definir al “oprimido” como un sujeto-agente que en vez de aceptar pasivamente los contenidos impuestos por la pedagogía tradicional, resiste estos contenidos a partir del silencio. Como sugiere Baudrillard, el

silencio puede ser un modo muy efectivo de resistencia: "Today all has changed. I would no longer interpret in the same way the forced silence of the masses in the mass media. I would no longer see in it a sign of passivity and of alienation, but quite the contrary an original strategy, and original response in the form of a challenge" (577).

La importancia de aclarar la naturaleza del silencio del "otro" recae en la visión general que se tiene de ese "oprimido" cuando se intenta establecer un diálogo. Presuponer que el otro silenciado carece de conciencia por permanecer callado es negarle toda posibilidad de agencia dentro de su propia situación. Ignorar que el silencio existe en el contexto específico del diálogo entre el oprimido y el opresor—y no necesariamente entre los sectores marginales entre sí—es convertir un silencio contextual en un síntoma de incompetencia que no responde a la realidad. Por último, reconocer en el otro la existencia de una conciencia previa al diálogo con el líder revolucionario convierte el diálogo en una forma de comunicación entre sujetos-agentes de contenidos ya existentes y no en una estructura paternalista donde el líder revolucionario "crea" al sujeto subalterno.

Pasando al establecimiento del diálogo, como metáfora central de la pedagogía de Freire, el texto convierte el diálogo en un espacio incontaminado en el que dos sujetos intercambian libremente sus ideas: "Dialogue is the encounter between men, mediated by the world, in order to name the world" (Freire 76). El texto presupone que una vez se elimina el silencio del "oprimido," se establece un intercambio entre iguales:

Indeed, problem-posing education, which breaks with the vertical patterns characteristic of banking education, can fulfill its function as the practice of freedom only if it can overcome the above contradiction. Through dialogue, the teacher-of-the-students and the students-of-the-

teacher cease to exist and a new term emerges: teacher-student with students-teachers. The teacher is no longer merely the one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for the process in which all grow. (Freire 67)

Desde aquí se constituye el diálogo como fantasía de armonía, como espacio incontaminado por las relaciones de poder externas e internas al diálogo, como espacio en el cual el lenguaje mismo pierde sus sinuosidades comunicativas para convertirse en medio transparente que posibilita la comunión de seres humanos y sus ideas.

Parece que Freire ve en el diálogo la coexistencia pacífica e igualitaria de distintos contenidos y referentes. Por ejemplo, parecería que en la voluntad armónica del texto se borran las diferencias, significativas y en ocasiones irreconciliables entre el "oprimido" y el líder revolucionario con el que el texto abre su reflexión:

Before proceeding to analyze the theory of dialogical action, it is essential to discuss briefly how the revolutionary leadership group is formed, and some of the historical and sociological consequences for the revolutionary process. Usually this leadership group is made up of men who in one way or another have belonged to the social strata of the dominators. At a certain point in their existential experience, under certain historical conditions, these men renounce the class to which they belong and join the oppressed, in an act of true solidarity (or so one would hope). Whether or not this adherence results from a scientific analysis of

reality, it represents (when authentic) an act of love and true commitment. (Freire 162)

Freire propone una relación de comunicación entre el líder revolucionario—que es claramente un elemento “foráneo” que se adentra en la comunidad marginal—y los sectores oprimidos. Esta comunicación se establece a partir de un diálogo donde se borran las pasadas relaciones de autoridad entre el maestro y el estudiante. Sin embargo, habría que problematizar dos aspectos en esta noción armónica del diálogo: (1) ¿en qué medida puede el líder revolucionario desvincularse totalmente de su clase social y sumergirse en los “temas generativos” del sector subalterno y asumir una perspectiva idéntica (o complementaria) a la del oprimido? y (2) ¿en qué medida se puede afirmar que desaparecen totalmente estas relaciones de poder en el diálogo?

Para responder a la primera pregunta, habría que recurrir a la noción de “habitus,” según lo define Pierre Bourdieu:

es decir, construir el *habitus* como sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes. Tales disposiciones encuentran una ocasión más o menos favorable para traducirse en acto en una determinada posición o trayectoria en el interior de un campo intelectual, que a su vez ocupa una posición precisa en la estructura de la clase dominante. (“Campo intelectual” 22)²

Parecería que esta procedencia de clase social se convierte en una fuerza ideológica “estructurada y estructurante” de la cual no se puede escapar tan fácilmente. Por lo

tanto, la posibilidad de establecer una comunicación transparente e incontaminada entre el líder revolucionario y los oprimidos resulta entorpecida por toda una diferencia en los referentes, trasfondos sociales y visiones de mundo que no pueden alcanzar una comunión completa. Es por ello que aunque en *The Dialogic Imagination* predomina una noción del diálogo como espacio igualitario—evidente en su teorización del dialogismo como polifonía, que presume un conjunto de voces simultáneas pero armónicas—Bakhtin apunta en una breve reflexión de este texto que el lenguaje mismo se convierte en un medio cargado en la comunicación:

The word, directed toward its object, enters a dialogically agitated and tension-filled environment of alien words, value judgments and accents, weaves in and out of complex interrelationships, merges with some, recoils from others, intersects with yet a third group: and all this may crucially shape discourse, may leave trace in all its semantic layers, may complicate its expression and influence its entire stylistic profile. (*The Dialogic* 276)

Por lo tanto, todo diálogo contiene toda una serie de redes de mediación relacionadas con el habitus y la posibilidad de una comunión perfecta resulta diferida por esta mediación:

The habitus is precisely this immanent law, *lex insita*, laid down in each agent by his earlier upbringing, which is the precondition not only for the co-ordination of practices but also for practices of co-ordination, since the correction and adjustments the agents themselves consciously carry out presuppose their mastery of a common code and since

undertakings of collective mobilization cannot succeed without a minimum of concordance between the habitus of the mobilizing agents (e. g. prophet, party leader, etc.) and the dispositions of those whose aspirations and world-view they express. (Bourdieu, "Structures" 81)

En términos de la segunda interrogante, también hay que problematizar esta voluntad de borrar las relaciones de poder existentes en el diálogo mismo. Como sugiere Bakhtin en su texto posterior sobre los géneros del habla, ninguna enunciación se puede postular fuera de estas relaciones de poder:

The addressee's social position, rank, and importance are reflected in a special way in utterances of everyday and business speech communication. Under the conditions of a class structure and especially an aristocratic class structure, one observes an extreme differentiation of speech genres and styles, depending on the title, class, rank, wealth, social importance, and age of the addressee and the relative position of the speaker (or writer). ("The Problem" 96)

Estas diferencias sociales y contextuales generan toda un red de relaciones de poder que se reflejan en la estructura, entonación y contenido de los enunciados mismos en un diálogo. Ni siquiera las metáforas humanitarias—que discutiré más adelante—ni la noción de una comunicación basada en el amor y en la solidaridad pueden borrar estas redes de poder que subyacen en todo diálogo. Aún cuando exista entre los hablantes un deseo de observar el "principio cooperativo" de la conversación, existe una distancia basada en el habitus que media en

todo intento genuino de comunicación.³ La conversación, desde el punto de vista lingüístico, deja de ser un espacio armónico para convertirse en un campo de batalla en el cual los diferentes sujetos hablantes luchan no sólo por el espacio para hablar, sino por alcanzar una comunicación adecuada de sus ideas y pareceres. Parecería que Bakhtin problematiza más tarde su noción de diálogo, mientras que Freire lo asume como espacio transparente. En este sentido, se puede leer el diálogo propuesto en *Pedagogy of the Oppressed* como una de las ficciones de armonía y orden que articulan su proyecto pedagógico. El diálogo se convierte en la metáfora ordenadora que aspira a establecer una comunicación perfecta entre el oprimido y el líder revolucionario, de manera que el oprimido recupere su humanidad perdida. Pasaré, ahora, a deconstruir esta metáfora humanizadora que se articula en el texto de Freire.

III. La humanización como metáfora

Pedagogy of the Oppressed comienza con toda una metáfora del proceso de humanización, como algo que se adquiere en el proceso de liberación. El oprimido no es un ser humano cabal, porque su situación subalterna lo convierte en un objeto del opresor, y por lo tanto, usando la noción hegeliana, no vive para sí, sino para otros (Freire 34). De este modo, Freire, rearticulando las nociones hegelianas de la relación entre amo y esclavo, convierte la humanidad en una característica alienable, que sólo se rescata cuando el subalterno se convierte en sujeto-agente en ejercicio de su libertad:

While the problem of humanization has always, from an axiological point of view, been man's central problem, it now takes on the character of an inescapable concern. Concern for humanization leads at once to the

recognition of dehumanization, not only as an ontological possibility but as an historical reality. And as man perceives the extent of dehumanization, he asks himself if humanization is a viable possibility. (Freire 27)

La pedagogía que se propone en el texto se articula a partir de todo un campo semántico basado en el rescate de la humanidad—i.e., la liberación—mediante el ejercicio del amor: “And this fight, because of the purpose given it by the oppressed, will actually constitute an act of love opposing lovelessness which lies at the heart of the oppressors’ violence, lovelessness even when clothed in false generosity” (Freire 29). Este campo semántico a partir del cual se urde el texto, permite presentar la liberación del oprimido como un regreso a lo natural, entendido como la humanización y el amor entre los seres humanos. El mismo Freire reconoce esta serie de metáforas como un espacio textual problemático, que debe ser leído desde el punto de vista pragmático y no simplemente simbólico: “This volume will probably arouse negative reactions in a number of readers. Some will regard my position vis-à-vis the problem of human liberation as purely idealistic, or may even consider discussion of ontological vocation, love, dialogue, hope, humility, and sympathy as so much reactionary ‘blah’” (Freire 21).

Por lo tanto, el texto representa el proceso de liberación como la creación de un nuevo sujeto hablante, que pueda “nombrar” sus condiciones de opresión y analizarlas críticamente para alcanzar un grado de conciencia. Se aspira, a través de las metáforas humanizadoras y afectivas, a crear un sujeto-agente capaz de hablar y racionalizar sus condiciones de marginación. El gesto importante del texto de Freire, en su visión del “otro,” es su deseo de representarlo como un ser capaz de intervenir activamente en su proceso de liberación. Pero para lograr

esta participación, es necesario despertar la conciencia—y con ella la capacidad de la palabra—para posibilitar un diálogo liberador que, como ya comenté, tampoco está exento de conflictos.

Por otro lado, el proceso de liberación se representa, a partir de toda una serie de metáforas corporales femeninas, asociadas al proceso de parto:

Liberation is thus a childbirth, and a painful one. The man who emerges is a new man, viable only as the oppressor-oppressed contradiction is superseded by the humanization of all men. Or to put it another way, the solution of this contradiction is born in the labor which brings into the world this new man: no longer oppressor nor longer oppressed, but man in the process of achieving freedom. (Freire 34)

El texto que he citado presenta una serie de ideas claves en la constitución de las metáforas humanizadoras de Freire: (1) la representación del “oprimido” como un niño recién nacido, o incluso como un cuerpo amorfo durante la etapa de la gestación; (2) la utilización de metáforas corporales femeninas en un marco tradicional, entendido el parto como el momento en que el cuerpo femenino produce a un nuevo hombre integrado a la sociedad; y (3) la representación de la humanidad como una característica específicamente masculina. El proceso de liberación representa, metafóricamente, al “otro-oprimido” como un infante inconsciente que nace al ganar su capacidad racional y de habla para convertirse en un *hombre* nuevo, aludiendo, obviamente, al discurso marxista. Y este proceso de gestación y desarrollo es auxiliado en todo momento por el líder revolucionario como figura paterna. De este modo, el discurso de

Freire excluye de este proceso de liberación a las mujeres, y conserva una relativa posición de paternalismo en la autoridad que narrativiza la pedagogía misma.

El nuevo modelo de humanidad que se propone en el texto problematiza el deseo del oprimido de imitar al opresor, pero no problematiza el género sexual predominante en toda la lucha social:

In this situation the oppressed do not see the "new man" as the man to be born from the resolution of this contradiction, as oppression gives way to liberation. For them, the new man is themselves become oppressors. Their vision of the new man is individualistic; because of their identification with the oppressor, they have no consciousness of themselves as persons or as members of an oppressed class. . . Thus is illustrated our previous assertion that during the initial stage of their struggle the oppressed find in the oppressor their model of "manhood." (Freire 30-31)

Al leer el texto de Freire desde una perspectiva feminista, es notable la utilización de un lenguaje claramente sexista, que asume las metáforas corporales femeninas desde una perspectiva tradicional: la mujer es aludida en el lugar de su capacidad reproductiva y no en su capacidad liberadora y agencial, en su capacidad de rescatar su humanidad.

Por otro lado, la lectura feminista también pone en evidencia la relatividad de la noción de humanidad en el texto. En ocasiones la humanidad es vista como condición esencial del ser humano, y en otras ocasiones se convierte en una construcción social y política. En ciertos momentos se define la especificidad del ser humano en contraste con los animales—i.e., libertad, conciencia

de su entorno, capacidad de auto-reflexión:

One may well remember—trite as it seems—that, of the uncompleted beings, man is the only one to treat not only his actions but his very self as the object of his reflection; this capacity distinguishes him from the animals, which are unable to separate themselves from their activity and thus are unable to reflect upon it. In this apparently superficial distinction lie the boundaries which delimit the action of each in his life space. (Freire 87)

Sin embargo, como el texto se basa en la noción de que la humanidad se puede perder y rescatar, este proceso de humanización, lejos de ser natural, se convierte en un complejo proceso de constitución social y colectiva: "In order to achieve humanization, which presupposes the elimination of dehumanizing oppression, it is absolutely necessary to surmount the limit-situations in which men are reduced to things" (Freire 93). En este sentido, cuando el oprimido carece de conciencia sobre sí mismo, pierde su especificidad humana para coincidir con los animales. Y, por lo tanto, al animalizarse el oprimido es colocado en un espacio antinatural para su condición humana, que sólo se puede contrarrestar con el proceso de concientización: "*Conscientização* is the deepening of the attitude of awareness characteristic of all emergence" (Freire 101). El texto de Freire constituye, entonces, la especificidad humana como una capacidad natural para la auto-reflexión que es atrofiada por las condiciones sociales y económicas de opresión. En este sentido, el proceso de liberación es un regreso al estado simultáneamente natural y social de la humanidad.

En los dos últimos capítulos de *Pedagogy of the Oppressed* se propone toda una revisión lingüística para resemantizar este nuevo

proyecto de rescate de la humanidad mediante la educación liberadora y reconciliadora. Por ejemplo, para llevar a cabo el diálogo reconciliador debe haber humildad (78), y esperanza (80). En vez de seguir el patrón de la pedagogía tradicional opresora—basada en la fragmentación de los sectores marginales para dominarlos por medio de la conquista, la manipulación y la invasión cultural—Freire propone una pedagogía alterna basada en la unión para lograr la liberación, la organización, la cooperación y la síntesis cultural.

El nuevo proyecto pedagógico se describe, simbólicamente, como un acto de amor, comunión y solidaridad en que se logra una liberación colectiva de los seres humanos, que de esa manera no son ya ni opresores ni oprimidos. Estas metáforas afectivas parecen borrar las relaciones de poder que, como ya he mencionado, permanecen presentes en toda relación de diálogo y comunicación. De esta manera, Freire parece proponer que el amor y la solidaridad borran la “otredad” esencial, la exterioridad entre los sujetos sociales. Sin embargo, esta propuesta no deja de ser más que una ilusión de comunión y armonía que no responde a las relaciones en el mundo real:

Even those forms of interaction seemingly most amenable to description in terms of “intentional transfer into the Other,” such as sympathy, friendship, or love, are dominated (as class homogeneity attests), through the harmony of habitus, that is to say, more precisely, the harmony of ethos and tastes—doubtless sensed in the imperceptible cues of body *hexis*—by the objective structure of the relations between social conditions. The illusion of mutual election or predestination arises from ignorance of the social conditions for the harmony of aesthetic tastes or ethical learn-

ings, which is thereby perceived as evidence of the ineffable affinities which spring from it. (Bourdieu, “Structures” 82)

Por lo tanto, aún este proceso simbólico de humanización responde a las redes de poder inscritas en la relación social. Bastaría con aludir a la estructura social de la familia, que aunque se basa en toda una serie de vínculos de afecto y consanguinidad, no escapa de toda una serie de relaciones autoritarias y contextuales que regulan su funcionamiento. Por lo tanto, el amor y la solidaridad (y la humanización misma) se convierten en gestos simbólicos de transposición hacia el lugar del otro, pero no se pueden leer como realidades objetivas que borran las distancias circunstanciales y contextuales entre el sujeto y el otro.

El proceso metafórico de humanización, al igual que el de diálogo, sirven en el texto para postular, como ya he dicho antes, la emergencia de un nuevo sujeto hablante, conciente de su situación de opresión, que al hablar domina y actúa sobre su realidad inmediata. Me interesa, por lo tanto, terminar esta reflexión sobre *Pedagogy of the Oppressed* comentando brevemente este gesto simbólico del texto de dar la palabra al otro, de convertirlo en co-investigador y co-autor en el proceso de su educación y su liberación.

IV. Conclusión

The banality of leftist intellectuals’ list of self-knowing, politically canny subalterns stands revealed; representing them, the intellectuals represent themselves as transparent. (275)

—Gayatri Chakravorty Spivak, “Can the Subaltern Speak?”

Para terminar con mi reflexión, quiero leer a Freire desde la perspectiva de la autoridad narrativa que construye el texto: ¿quién “habla” en el texto de Freire? Obviamente,

no es el “oprimido,” aunque el texto aspire a convertirse en una pedagogía no para sino del oprimido. Quien habla en el texto es una autoridad narrativa que se postula desde el espacio de la reflexión intelectual:

It is possible that some may question my right to discuss revolutionary cultural action, a subject of which I have no concrete experience. However, the fact that I have not personally participated in revolutionary action does not negate the possibility of my reflection on this theme. Furthermore, in my experience as an educator with the people, using a dialogical and problem-posing education, I have accumulated a comparative wealth of material which challenged me to run the risk of making the affirmations contained in this work. (Freire 24)

La autoridad narrativa del texto se localiza en una experiencia pedagógica que permite prescribir campos de acción para lograr que el “oprimido” se convierta en un nuevo sujeto hablante, en un “nuevo hombre.” Este proceso de liberación es auxiliado en todo momento por los líderes revolucionarios, que sirven de “facilitadores” en el proceso de dar una voz al oprimido. Las cuatro etapas del método incluyen la interacción continua entre el líder y los “oprimidos” en un trabajo colaborativo de co-investigadores y co-autores de una narrativa propia (Freire 97). Sin embargo, este trabajo colaborativo no reduce el rol mediador del líder revolucionario, que es quien generalmente inicia el proceso pedagógico y codifica los temas generativos al final de las sesiones de discusión: “The task of the dialogical teacher in an interdisciplinary team working on the thematic universe revealed by their investigation is to ‘re-present’ that universe

to the people from whom he first received it—and ‘re-present’ it not as a lecture, but as a problem” (Freire 101).

Es precisamente este rol mediador el más importante que desempeña el líder revolucionario. Puesto que el texto de Freire define esta nueva pedagogía como un proceso de codificación y decodificación colectiva, habría que preguntarse cuán orgánico llega a ser el rol de este líder revolucionario en el proceso educativo.⁴ Tomando en consideración la procedencia diferenciada de la mayoría de los líderes revolucionarios, y su entrada en un espacio que no le es necesariamente propio, este proceso de mediación, como señala Spivak, puede ser bien intencionado, pero nunca es transparente, nunca carece de interés:

This reintroduces the constitutive subject on at least two levels: the Subject of desire and power as an irreducible methodological presupposition; and the self-proximate, if not self-identical, subject of the oppressed. Further, the intellectuals, who are neither of these S/subjects, become transparent in the relay of race, for they merely report on the nonrepresented subject and analyze (without analyzing) the workings of (the unnamed Subject irreducibly presupposed by) power and desire. The produced “transparency” marks the place of “interest;” it is maintained by vehement denegation: “Now this role of referee, judge, and universal witness is one which I *absolutely refuse* to adopt.” (279-80)

Entonces, el gesto simbólico de ceder el espacio discursivo al otro, de permitir la participación del otro en la constitución del universo temático es siempre una utopía que no puede escapar a la contradicción. El

silencio del “otro” permanece como irrepresentable desde la perspectiva del intelectual. El gesto de dar la voz al otro permanece como un gesto importante, pero no se puede idealizar como un registro auténtico que rescata al otro y le da un verdadero poder: “multiple-author works appear to require, as an instigating force, the research interest of an ethnographer who in the end assumes an executive, editorial position. The authoritative stance of ‘giving voice’ to the other is not fully transcended” (Clifford 51). En el marco textual mismo, se constituye una pedagogía desde el espacio de la reflexión que le dará participación al otro insertándolo en el método ya prescrito; y en el espacio de la pedagogía misma, se constituye un espacio de colaboración activa basada en la confianza mutua y el afecto, pero nunca se elimina el rol mediador, organizador y paternalista del líder revolucionario.

Por último, en el texto el intelectual define su espacio y su autoridad. Todo el proceso pedagógico está enmarcado por un campo semántico académico, y en ocasiones literario, en la medida que se propone una nueva textualidad, una nueva narratividad en la relación entre maestros y estudiantes (Freire 57). El capítulo dos del texto parte de una propuesta literaria: que el profesor deje de ser el narrador autoritario y absoluto de las narrativas tradicionales y que le ceda el espacio verbal a los personajes-actores que son los estudiantes-oprimidos. Se propone el paso de una narrativa expositiva y descriptiva, en el cual toda la autoridad narrativa recae en el profesor, hacia la escena dialógica, en la cual los personajes conforman e informan la realidad narrativa. Este gesto simbólico le asigna todavía un rol interventor y legitimador al líder revolucionario (el intelectual), que será quien regule la dirección de este movimiento comunitario.

Como dije al principio, no es mi interés evaluar el método pedagógico de Freire desde una perspectiva práctica sino discursiva. Si bien es cierto que el texto se produce

desde un espacio intelectual autoritario y tradicional, también es cierto que las aplicaciones particulares de este método en las investigaciones de campo pueden diferir significativamente de la disposición textual que he comentado. Sin embargo, es importante señalar que el análisis discursivo que he realizado, y la deconstrucción de las “ficciones” que animan el texto permiten descubrir limitaciones en el método pedagógico. Particularmente la metáfora armonizadora del diálogo, la visión sexista de la noción de humanidad, y la problematización del rol del intelectual, son reflexiones que se deben actualizar en el campo de la acción pedagógica. Lo importante es tener en cuenta que todo gesto de “capacitación” del subalterno debe conocer sus límites y sus contradicciones para no acabar negando al otro y para abrir realmente nuevos espacios para la manifestación independiente de los sectores tradicionalmente marginados.

Notas

¹Freire propone su pedagogía a partir de cuatro etapas que incluyen la llegada de un líder revolucionario que promueve un diálogo entre los miembros de las comunidades de base a partir de la identificación de unos “temas generativos” que sirven de eje a la comunicación. Mediante el ejercicio de la solidaridad y la comunicación, se promueve la “concientización” de la comunidad de base, para iniciar sus esfuerzos de autogestión colectiva. De este modo, el líder revolucionario es más bien un gestor del diálogo intra-comunitario inicial que más tarde lleva a la lucha contra la opresión a un nivel más amplio, y no un elemento rector o portavoz de la comunidad. No me interesa tanto criticar el método pedagógico mismo, sino su constitución discursiva.

²Bourdieu define el campo intelectual como una noción que “a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes

que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo" ("Campo intelectual y proyecto creador" 133)

³ Utilizo la noción de "Principio Cooperativo" según lo definen Traugott y Pratt: "Basically, the Cooperative Principle represents our knowledge that verbal communication is an activity in which individuals work together to accomplish shared, mutually beneficial goals. The particular goals differ, of course, from speech situation to speech situation, but in the most general terms, being a cooperative speaker means speaking with a viable communicative purpose vis-à-vis the hearer in context, and speaking in such a way that this purpose is recognizable to the hearer" (237). Para más detalles sobre los Principios de la Conversación, las "Condiciones de Propiedad" y la función de los "presupuestos" en el diálogo ver el ensayo "Speech Acts and Speech Genres" que incluyo en la bibliografía.

⁴ Utilizo la noción de intelectual orgánico de Gramsci: "Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político" (21).

Obras citadas

- Bakhtin, Mikhail. *The Dialogic Imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press, 1983.
- . "The Problem of Speech Genres." *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1987. 60-102.
- Baudrillard, Jean. "The Masses: The Implosion of the Social in the Media." *New Literary History* 16.3 (1985): 577-89
- Bourdieu, Pierre. "Campo intelectual, campo de poder y habitus de clase." *Campo del poder y campo intelectual*. Argentina: Folios Ediciones, 1983. 11-59.
- . "Campo intelectual y proyecto creador." *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI, 1968. 135-82.
- . "Structures and the Habitus." *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 72-95.
- Clifford, James. "On Ethnographic Authority." *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge: Harvard University Press, 1988. 21-54.
- Cruz, Sor Juana Inés de. "Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz." *Obras escogidas*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1949. 138-84.
- Eagleton, Terry. "Structuralism and Semiotics." *Literary Theory. An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989. 91-126.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Transl. Myra Bergman Ramos. New York: The Continuum Publishing Company, 1990.
- Gramsci, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México: Editorial Grijalbo, 1967.
- Miller, J. Hillis. "Narrative." *Critical Terms for Literary Study*. Eds. Frank Lentricchia y Thomas McLaughlin. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. 66-79.
- Patai, Daphne. "Introduction: Constructing a Self." *Brazilian Women Speak*. New Brunswick & London: Rutgers University Press, 1988. 1-35.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. "Can the Subaltern Speak?" *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988. 271-311.
- Traugott, Elizabeth Closs y Mary Louise Pratt. "Speech Acts and Speech Genres." *Linguistics for Students of Literature*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1980. 226-71.