paulo freire

el maestro sin recetas

el desafío de enseñar en un mundo cambiante



¿Se pueden trasladar al aula las técnicas pedagógicas aprendidas en los libros? ¿Qué pasa cuando la teoría que un maestro estudió choca con la realidad de sus alumnos? ¿Cómo evitar el enojo y la frustración de un docente que probó todas las recetas y siente que fracasó? En este libro, Paulo Freire parte de estas preguntas para repensar la función de los métodos de alfabetización y, más general, del conocimiento especializado, que suele ocupar el lugar ideal del «deber ser» en vez de ser una herramienta más en el proceso educativo. A través del diálogo con colegas y estudiantes, Freire explica el alcance de los métodos para enseñar lectoescritura, que son imprescindibles pero insuficientes. Porque lo que está en juego no es sólo que los niños aprendan a leer, sino que desarrollen su capacidad de conocimiento y de creación de significado. Considerar la técnica como algo primordial es perder el objetivo de la educación: la lectura de las palabras es un paso necesario para abrirse a la lectura del mundo, y a la escritura y la creación personal. El entrenamiento técnico-científico de los educadores sólo es importante cuando permite pensar y decidir sin fórmulas preconcebidas sobre cuestiones decisivas: cómo acompañar el pasaje de la oralidad a la escritura, cómo hacer para que la palabra escrita no se burocratice y conserve la vitalidad de la lengua hablada, cómo partir de lo que traen los alumnos para desarrollar múltiples alfabetizaciones y discursos. Partiendo de su propia experiencia, reflexiona también sobre la alfabetización en ciencias y el modo de alentar la curiosidad epistemológica, la experimentación y el vínculo productivo con el error. *El maestro sin recetas* es, una vez más, un aporte fundamental de Freire en pos de una educación que vaya más allá de la instrucción básica, que ofrezca cada vez más contenidos y herramientas para ser verdaderos ciudadanos en un mundo difícil.

Paulo Freire

El maestro sin recetas

El desafío de enseñar en un mundo cambiante

ePub r1.0
diegoan 26.07.2019

Título original: *Pedagogia dos sonhos possíveis*
Paulo Freire, 2014
Traducción: Teresa Arijón & Ana Laura Granero & Luciano Padilla López
© «*Derechos humanos y educación liberadora*»: Ana Laura Granero
© «*Posfacio*»: Luciano Padilla López
Edición: Ana Maria Araújo Freire
Ilustraciones: Mariana Nemitz
Diseño de cubierta: Eugenia Lardiés

Editor digital: diegoan
ePub base r2.1



Índice de contenido

Cubierta

El maestro sin recetas

Nota del editor

Presentación a Pedagogía de los sueños posibles

Diálogos y Conferencias de Paulo Freire

Derechos humanos y educación liberadora
Educar al educador
- La cuestión de los métodos: específicamente, ¿es posible que mis «métodos» funcionen en un contexto norteamericano?
- La clave para el diálogo crítico: escuchar y conversar
- Lo que puedo y no puedo ofrecer a los educadores de otros contextos
- Responder a la raza, la clase social y el género en los Estados Unidos
- Permitirme seguir creciendo y transformándome en mis contextos
- Identidades múltiples y estratificadas: el pueblo como opresor y como oprimido
- Requisitos éticos para los docentes
- El descuido de la ética en la formación de los educadores
- Es necesario mantener la claridad ética
- La ética y el miedo a la ética
- Barreras al diálogo ético en los sistemas totalitarios y los sistemas «democráticos»
- ¿Es posible imprimir un diálogo sin inmovilizarlo o matarlo en el acto de imprimirlo?
- La noción de completud, en la comunicación oral o escrita, es parte del problema
- Cómo sobrevivir y prevalecer como docente democrático / cómo construir un movimiento
- ¿Cuál es el papel del educador al apoyar el desarrollo de un docente democrático?
- Reinventar a Paulo Freire en el contexto norteamericano o en cualquier otro
- La búsqueda de iconos es producto del miedo a la democracia
- Para concluir

Una conversación con alumnos
La alfabetización desde la perspectiva de la educación popular
Alfabetización: lectura del mundo, lectura de la palabra
Debate sobre la posmodernidad
Cambiar es difícil, pero es posible
- Diálogo con los participantes
  - La cuestión de la escritura y la lectura
  - Límites y posibilidades de la educación
  - Palabra generadora y constructivismo

Alfabetización en ciencias

Posfacio

Fuentes de los textos
Diálogos y conferencias de Paulo Freire
Referencias bibliográficas

Sobre el autor

Notas

A todas y a todos quienes, como Paulo, se permiten soñar.
Ana Maria Araújo Freire [Nita]

Nota del editor

En 2001 se publicó el libro de Paulo Freire *Pedagogía dos sonhos possíveis*, reeditado en 2014, obra enteramente traducida y publicada por Siglo XXI Editores en dos volúmenes: el primero, *Pedagogía de los sueños posibles* (2015), que comprende tres secciones de la obra original («Testimonios y ensayos», «Entrevistas» y «Cartas»), además de la Presentación y el Prefacio; y el segundo, que el lector tiene en sus manos, *El maestro sin recetas*, que incluye la sección de «Diálogos y conferencias» y el Posfacio.

Presentación a *Pedagogía de los sueños posibles*

Ana Maria Araújo Freire

De ahí que al lenguaje de la posibilidad, que comporta la utopía como sueño posible, prefieran el discurso neoliberal, «pragmático», según el cual debemos adecuamos a los hechos tal como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma, como si no debiésemos luchar, precisamente por ser mujeres y hombres, para que se den de otra manera (Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, p. 115).

Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana, que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. […] No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza. La comprensión de la historia como *posibilidad* […] sería ininteligible sin el *sueño,* así como la concepción *determinista* se siente incompatible con él, y por eso lo niega (ibíd., pp. 116-117).

El *sueño de la humanización*, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose

> permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace (ibíd., p. 126).

> Cuanto más me dejo seducir por la aceptación de la muerte de la Historia, tanto más admito que la imposibilidad de un mañana diferente implica la eternidad del hoy neoliberal que está allí, y la permanencia del hoy mata en mí la posibilidad de soñar. Una vez desproblematizado el tiempo, la llamada muerte de la Historia decreta el inmovilismo, que niega al ser humano (Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 109).

> El riesgo sólo tiene sentido cuando lo corro por una razón valiosa, por un ideal, por un *sueño* que está más allá del riesgo mismo (Paulo Freire, *Á sombra desta mangueira*, p. 57).

> Cuando pienso en mi Tierra, pienso sobre todo en el *sueño posible*, aunque nada fácil, de la invención democrática de nuestra sociedad (ibíd., p. 32).

> Nunca pude pensar que la práctica educativa […] pudiera hacerse al margen de la cuestión de los valores y, por lo tanto, de la ótica; al margen de los sueños y de la utopía, es decir, de las elecciones políticas; al margen del conocimiento y de la belleza, vale decir, de la gnoseología y de la estética (Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación*, p. 113).

Al conmemorarse la fecha en que Paulo habría cumplido 80 años de vida —vida como *existencia* plena y fértil, en tanto experiencia compleja, profunda y rica, como fue la suya, de estar *con* otros y otras y *con* el mundo, marcada como la de muy pocas personas por la dignidad, la coherencia y el amor al prójimo—, organicé y entregué al público lector un nuevo libro: *Pedagogía de los sueños*

posibles, con textos de Paulo, dentro de la «Serie Paulo Freire» de la Editora Unesp.

Esta obra es, por lo tanto, el resultado de mi empeño, por una parte, para satisfacer el interés constante de los lectores y las lectoras de Paulo de escuchar su voz, leer su palabra, preocupados como están por la educación humanista-liberadora que él creara y desarrollara, y, por otra, para hacer perdurar, socializando lo más posible su *ser*, siempre esperanzado, con sus *dichos* y sus *hechos*, su manera de ser *persona*, demostrada por su creencia en los *sueños posibles* o en que nosotros los hagamos *posibles* a través de la lucha. Tengo la intención, entonces, de perennizar su *existenciarse* profundamente marcado por una preocupación ético-política-antropológica por los seres humanos, sin distinción alguna.

Hablo de *existencia* tal como Paulo la concibió, como la experiencia humana que abrió a hombres y mujeres a la conciencia de la comprensión de su presencia «interferidora» en el mundo, después de haber interferido en él en la práctica; las posibilidades de hablamos y escribirnos expresando nuestros *pensares* más elaborados y sistematizados; de manifestarnos, de distintas maneras, nuestras *emociones* más genuinas. *Pensares* y *sentires* indicotomizablemente generados en nuestro cuerpo, que se tomó así *cuerpo consciente. Existencia* que por su naturaleza misma nos abre la posibilidad, por lo tanto, de reflexionar sobre ella; sobre nuestra habilidad de, hablando y repensando, actuar intencionalmente haciendo praxis, registrando conscientemente nuestras acciones y siendo capaces de luchar por la transformación de las sociedades injustas, revelando la *belleza* de la vida. Sobre su peculiaridad absolutamente humana de, sabiendo lo que somos y lo que queremos y sentimos, poder transformar el mundo. El mundo que vendría o que vendrá, dependiendo de nuestras conquistas. La *existencia* o el *existenciarse* ético-político-pedagógico de Paulo es identificado así con los *sueños*, con la *utopía* de un mundo mejor, más justo. En ese *existenciarse* radicalmente ético, Paulo nos ofreció una teoría política que nos posibilita volvemos conscientes de nuestro papel como sujetos éticos de la historia, por lo tanto, capaces de visibilizarnos, si quisiéramos, mediante acciones culturales impulsadas por los *sueños*, por la *utopía liberadora*.

La *existencia* humana es la que permite, por lo tanto, la denuncia y el anuncio, la indignación y el amor, el conflicto y el consenso, el diálogo o su negación con la verticalidad del poder. Grandeza ética que antagoniza con las miserias antiéticas; las transgresiones de la *ética universal de los seres humanos*,

como decía él. Es exactamente a partir de estas contradicciones que nacen los *sueños colectivamente soñados*, que tenemos la posibilidad de superar las condiciones de vida a las que estamos sometidos como simples objetos, para tomarnos, también, sujetos: *Seres Más*. La epistemología de Paulo nos convence y convida, sobre todo a nosotros, educadores y educadoras, a pensar y optar, a adherir y actuar proyectando ininterrumpidamente la concreción de los *sueños posibles*, cuya naturaleza es tanto ética como política. Necesitamos creer que podemos hacer posibles los *sueños aparentemente imposibles* en tanto vivamos verdaderamente ese *existenciarse*. Son ellos, los *sueños* y el *existenciarse*, los que nos «permiten» convertirnos siempre en seres de lucha por la liberación: *Seres Más*.

El título del libro que presento ahora está justificado, creo, o, mejor dicho, se irá justificando durante su lectura, desde esta «Presentación» hasta la última palabra del texto, o mejor dicho hasta la última palabra de Paulo. Está compuesto por varios de sus trabajos, que, como siempre, denuncian los sufrimientos de los/las oprimidos/as, los/las perseguidos/as, los/las explotados/as, los/las excluidos/as, los/las desharrapados/as del mundo; pero además anuncian, como siempre también, la promesa de tiempos mejores si no nos quedamos en la mera y pasiva espera vana. Paulo nos invita a *soñar*, a *osar* y a *luchar*. A soñar *sueños posibles*. A osar hacer *posibles* los *sueños imposibles* de hoy. A luchar siempre por concretar los *sueños* de transformación hacia un mundo mejor y más justo.

Cumplidos trece años de su primera edición, el libro vuelve al público editado por Paz e Terra y con algunos cambios respecto de la edición de 2001.

Las cuatro partes[1] que lo componen incluyen, cada una, siete artículos en su mayoría inéditos (o inéditos en Brasil), agrupados bajo los siguientes títulos: «Testimonios y ensayos», «Diálogos y conferencias», «Entrevistas» y «Cartas».

Procuré mantener, dentro de cada grupo, el orden cronológico en el que fueron escritos, con excepción del primer texto y la última carta. El primer texto, por haber sido el último pensar sistematizado de Paulo, que demostró su preocupación por las injusticias hasta el último instante de su vida al solidarizarse con los sin techo que luchan por el *sueño posible* de vivir con

dignidad; la carta, no sólo por su belleza estética, sino sobre todo por su tenor ético de denuncia contra el régimen militar en un año en el que, de norte a sur, estamos condenando / recordando los cincuenta años del nefasto golpe civil-militar en Brasil. Impedido de «gritar» al mundo un hecho político tan grave y hediondo como el asesinato de Myrian, que lo golpeó tan de cerca, Paulo tuvo que contener y restringir su denuncia: la Operación Cóndor cazaba a «los enemigos de la patria» dondequiera que estuviesen. En esta carta no reclama, llora por ella como un «amigo de todas las horas».

La primera parte, «Testimonios y ensayos», consta del artículo arriba mencionado, publicado en Australia y retitulado como «Es imposible existir sin *sueños*», que adhiere a las acciones de los militantes sin techo del mundo y a la propia lectura de mundo del MST; «Sobre el acto cognoscente», que tiene un valor histórico enorme, aunque incompleto, porque en este escrito inédito Paulo «ensaya» lo que poco después dirá en *Pedagogía del oprimido* y en algunos textos que integran *Acción cultural para la libertad*. Siguen «La historia como posibilidad», de 1993 (nunca supimos si fue publicado en Portugal o no); «Sobre el conocimiento relacionar», un parecer sobre la disertación de una estudiante estadounidense, inédito; «Algunas reflexiones acerca de la utopía», inédito y sin fecha, y «La gallina pedresa y los hijos del capitán Temístocles», escrito en 1989 y ya publicado anteriormente por la Prefectura de San Pablo.

En esta edición retiré un ensayo de la primera parte, «Educar al educador», y lo integré, más adecuadamente, a la segunda. En su lugar incluí un texto, también inédito y sin fecha, sucinto y contundente —«Educación, empoderamiento y liberación»—, que además de ser muy bello contribuye, sobre todo, a dirimir dudas y equívocos con respecto a la aceptación o no, por parte de Paulo, del concepto de *empowerment* surgido en los Estados Unidos y traducido en Brasil como *empoderamiento*.

Cito un ejemplo de un estudioso de la obra de mi marido que, inadvertidamente y con ingenuidad, afirmó que empoderamiento es «un concepto central teórico y práctico de Freire que aparece por primera vez en *Miedo y osadía*, escrito en coautoría con Ira Shor (1986)»[2].

Ahora bien, Paulo jamás utilizó este concepto en ninguno de sus libros individuales, sin excepción. El lector sólo lo encontrará en el mencionado *Miedo*

y osadía y en *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, escrito en coautoría con Donaldo Macedo. Ambos son libros-hablados con coautores no por coincidencia estadounidenses, ya que este es un concepto que preocupaba sobremanera a los intelectuales de ese país. Y fueron precisamente ellos dos quienes trajeron a la arena del debate el concepto de *empowerment*, y no Paulo, quien les comunicó en tiempo y forma su rechazo del término comúnmente utilizado por los académicos estadounidenses. Creo que este texto contribuirá sustancialmente al esclarecimiento necesario del asunto, para que no haya más dudas sobre la inadecuación de relacionar el empoderamiento, una noción que caracteriza la supremacía de los individuos en el sistema capitalista, de unos sobre otros, verticalmente, en detrimento de la relevancia de las clases sociales del socialismo democrático —no la socialdemocracia— *soñado* por Paulo.

En la segunda parte, «Diálogos y conferencias», los lectores y las lectoras encontrarán: «Educar al educador: un diálogo crítico con Paulo Freire», con James Fraser y Donaldo Macedo, realizado en 1996 en San Pablo y publicado en Nueva York en 1997, tomado de la primera parte y que ocupa el lugar de la conferencia «Derechos humanos y educación liberadora», de 1988, cedida por la Editora Paz e Terra para ser publicada en otro libro[3][4]; «Una conversación con alumnos», un bello diálogo con los adolescentes de la Escuela Vera Cruz de San Pablo; «La alfabetización desde la perspectiva de la educación popular», inédito en versión escrita; «Alfabetización: lectura del mundo, lectura de la palabra», rico diálogo con Márcio D'Olne Campos; «Debate sobre la posmodernidad», tema del que Paulo habría hablado en Penang en 1993 si hubiéramos viajado a Malasia para participar en el encuentro donde se debatió su legado teórico; «Cambiar es difícil, pero es posible», tema-afirmación en el que Paulo no se cansó de insistir en sus últimos años de vida, incentivándonos hacia la esperanza como proyecto utópico de vida y como uno de los más importantes *sueños posibles*; y «Alfabetización en ciencias», un diálogo fundamental con Adriano Nogueira.

En la tercera parte, «Entrevistas», seleccioné para este libro —entre las muchas concedidas por Paulo— seis que fueron publicadas en revistas: «Confesiones de un educador», en la revista *Elle*, «La construcción de la escuela democrática en el sistema de enseñanza pública», con un título diferente del que Paulo le propuso al periódico *Giz*; «*Pedagogía del oprimido* treinta años

después», concedida a Dagmar Zibas —una de las exsecretarias de mi esposo— en representación de la Fundación Carlos Chagas; «Me gustaría morir dejando un mensaje de lucha», a Rosa María Torres, educadora ecuatoriana; «Crítico, radical y optimista», a Neidson Rodrigues; «No se puede *ser* sin rebeldía», a Ana Cecilia Sucupira; y, por último, la también rebautizada «Opresión, clase y género», concedida a Donaldo Macedo y publicada en un libro organizado por Peter McLaren y otros titulado *Paulo Freire: poder, deseos y recuerdos de la liberación*.

La cuarta parte, «Cartas», incluye correspondencia inédita, de trasfondo político, que va del lirismo poético humanista de Paulo a su rebeldía «bien comportada», como decía él, frente a los actos autoritarios y perversos de los dominadores / opresores sobre los dominados / oprimidos. Son denuncias de «los años de hierro» que fueron producto de los golpes cívico-militares en Brasil y en Chile, escritas desde el exilio, desde «un contexto prestado», como él decía. En ellas Paulo muestra su indignación y su rebeldía —como pocas veces la expresó — respecto de esos gobiernos, que —para sometemos a la Doctrina de la Seguridad Nacional, es decir a los ideales del imperialismo yanqui, que decía encamar la esencia del «mundo occidental y cristiano»— necesitaron condenar, raptar, exiliar, torturar, matar y hacer desaparecer cuerpos mutilados para callar la voz de quienes luchaban por una sociedad menos opresora y menos perversa. El propio Paulo fue una de las miles de víctimas y en estas cartas evoca esos hechos —las amarguras sufridas y las atrocidades cometidas por los «dueños de la verdad»— con vehemencia, aunque metafóricamente, fiel a su estilo medido, sabio y prudente. Estas cartas son, en fin, un canto de dolor y esperanza, de nostalgia y de trabajo, de alguien que fue obligado a vivir casi dieciséis años apartado de todo lo que amaba: su madre, su cultura, sus parientes y sus amigos de «los viejos tiempos» en Recife, su «contexto de origen».

Los siete títulos de las cartas fueron extraídos de frases sueltas o de los temas tratados: «Amar es un acto de liberación», dirigida a Paulo Cavalcanti; «Nostalgias de Recife», a Dorany Sampaio; «Dolores, siempre Dolores», a Lourdes Moraes al enterarse de la muerte de Dolores Coelho, ambas compañeras de trabajo de Paulo en el Sesi-PE; «Un informe impresionista», dirigida a Marcela, Sérgio y José Fiori, donde narra y analiza críticamente el largo viaje que hizo en 1973 por gran parte del territorio estadounidense al servicio del Consejo Mundial de Iglesias. Se trata de un informe donde evalúa su trabajo de educador para ese organismo, ya mencionado en *Pedagogía de la esperanza*

(pp. 182 y ss.). Esta carta contiene una aguda constatación, casi una «adivinación», un anticipo del pensamiento ideológico del neoliberalismo de los años ochenta. Paulo dice textualmente: «En los Estados Unidos, ideológicamente, *se decretó la muerte de las ideologías*». Completan la serie: «No hay universalidad sin localidad», dirigida a Heloisa Bezerra, asistente social y también antigua compañera de trabajo en el Sesi-PE; «Esta es una carta de puro amor», nuevamente para Sérgio y Marcela; y «Myrian "duerme profundamente"», donde queda expresada la sensibilidad de un hombre que nunca necesitó hacer alharaca, gritar, blasfemar o lanzar lamentos inútiles para expresar su dolor. Ese arrullo de ternura lleva dentro el amor de Paulo y su impotencia frente a ese acto cruel y consumado a la distancia cuando nos pide que, como él, hagamos un necesario silencio para que Myrian duerma en paz, aunque sea en su lecho de muerte.

Por último invité a dos grandes amigas, Ana Lúcia Souza de Freitas y Olgair Garcia, freireanas de pura cepa, para que escribieran, respectivamente, el prefacio y el posfacio del libro[5].

Ana Lúcia hizo un texto bonito y densamente teórico, familiarizada como está en su *praxis* con los temas tratados / propuestos por la idea de la educación de Paulo, al que ha recreado en sus contextos de trabajo tanto en la Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre (SMED/POA) como en su puesto de docente en la Universidad La Salle, Unisalle, e investigadora del Projeto Sonho Possível, también en la Unisalle. Sin ser idealista, sino por osadía epistemológica, se presenta sin miedos ni recelos como una auténtica *soñadora, como* y *con* Paulo, creyendo en la posibilidad de que hombres y mujeres hagan lo posible para que lo «imposible»[6], o lo que nos parece imposible, sean *sueños posibles*.

Olgair —sobre la que un día Paulo escribió, en la dedicatoria de uno de sus libros: «Para la docente con la que sueño»— concluye el libro con un hermoso texto, que parte de la amistad entre nosotros tres y de su *praxis* en el Sistema Municipal de Enseñanza de San Pablo, y nos muestra el difícil rostro cotidiano de la enseñanza pública, que ella desea crítica y de calidad, *como* y *con* Paulo. Expone nuestras dificultades para asumirnos como seres en *busca de coherencia* frente a nuestra *incompletud ontológica*, que casi nunca aceptamos.

Es mi deber informar que, cuando correspondía, agregué la palabra *mujeres* al tratamiento por entonces machista de Paulo, puesto que él mismo había pedido a las editoriales que así lo hicieran en las reediciones de *Pedagogía de la esperanza*.

Hoy, en 2014, analizando la coyuntura mundial, podemos constatar una mejoría enorme en la situación de penuria que caracteriza a la mayor parte de nuestra población. Pero en mi presentación de 2001 afirmaba que, sin necesidad de ser doctores en ciencias políticas o economistas —¡los demiurgos de la globalización!—, podíamos comprobar que la presencia —denunciada por Paulo hacía años— de contradicciones que redundaban en un estado de injusticia en todos los niveles y grados y que cada día eran mayores, dictadas por la globalización de la economía, estaba «a la orden del día» en nuestra vida político-social.

Decía: esta forma posmoderna de controlar el destino del mundo y de los seres humanos, que concentra las rentas nacionales en manos de pocas personas y países, distribuye magnánimamente —pues necesita hacerlo para mantenerse — una política de endeudamiento, de negación de las soberanías nacionales, de miserias de toda clase. Hambre, enfermedades, múltiples penurias que vuelven cada vez más frágil a la mayoría de la población de África y América Latina y también a segmentos significativos dentro de las propias sociedades del Norte todopoderoso. Nosotros, brasileños y brasileñas, rigurosamente hablando, somos tan despojados cada día como nuestros pares latinoamericanos, aunque menos que nuestros hermanos de los países africanos. Nos sentimos y nos sabemos perversamente sustraídos, como nunca antes, de nuestras condiciones y posibilidades de ser, de tener, de desear, de querer y de poder.

Las noticias hoy más en boga en los medios brasileños son los delitos de corrupción de toda laya, sobre todo provenientes de la sociedad política. Algunos vacían los cofres del tesoro público, o mejor dicho, la dignidad del pueblo brasileño, porque en ellos debería estar debidamente guardado y respetado, si aquellos fueran serios y éticos, el resultado del trabajo obtenido con el sudor, si no con la sangre, de nuestro pueblo. Sin embargo, constatamos boquiabiertos que, cuando los investigan, sólo les encuentran «faltas perdonables», y jamás comprueban los delitos que realmente cometieron y continúan cometiendo, cínicamente y sin pudor, amparados en sus prerrogativas.

Los subterfugios legales que encuentran los abogados —que casi siempre se enriquecen defendiendo lo indefendible en nombre del «derecho de defensa del ciudadano» mientras el pachorriento Poder Judicial hace la vista gorda escudándose en «la letra de la ley», que la verdadera ética de nuestro tiempo histórico ya ha superado—, en realidad, perpetúan la impunidad de los que pueden y tienen. Otros, escondiéndose en cargos públicos para prevaricar libremente, les mienten a sus electores, desdeñan la opinión pública, matan sin piedad cuando les apetece y/o conviene, construyen y venden edificios condenados a venirse abajo por la precariedad con que son proyectados y edificados, trafican drogas, niños atletas o niñas explotadas sexualmente, a los que utilizan para enriquecerse de manera ilícita y vergonzosa. Esos comportamientos profundamente inmorales e ilegítimos han contribuido, sin duda alguna, al aumento de la criminalidad generalizada, insoportable en el país.

Por delitos la mayoría de las veces mucho menos graves se amontonan hombres en las cárceles, como si no tuvieran cuerpo y alma, como si nada fueran; a decir verdad, como cosas que deben eliminarse mutuamente en los motines o por mano de profesionales crueles e inescrupulosos bajo las órdenes, a veces, de autoridades que sólo ven el crimen en quienes viven hacinados en los presidios, los de los estratos populares. Los ciudadanos ya no confían en las policías, y les tienen miedo. Por su parte, los agentes de policía denuncian y nos hacen ver la realidad inhóspita en la que trabajan y viven a falta de una política de seguridad seria y necesaria para toda la población. Parte de esa población espantada, indignada e impotente es testigo de estas cosas y se vuelve incrédula ante la vida y ante el prójimo; no vislumbra posibilidades de *existenciarse* plenamente. Otra parte aprovecha la «ola» y navega, injustificadamente, en el mar de barro de los desmanes, los descalabros y el desgobierno, en una suerte de vale todo, de «sálvese quien pueda», en la usurpación irrestricta de los derechos ajenos que, como nunca antes, nos ahoga como pueblo y como nación.

Nuestro patrimonio público a duras penas construido durante siglos de historia de tenacidad y bravura por este pueblo tan creativo como trabajador está siendo entregado, sin escrúpulos ni pruritos, a la iniciativa privada, regida por el distorsionado concepto neoliberal de que esta tiene todas las condiciones de gerenciamiento, en todas las instancias de la producción, la distribución y los servicios, que la esfera pública no tiene. Desde las políticas agrícolas y agrarias —incluidos el financiamiento de los transgénicos producidos por los futuros «dueños» de todas las semillas alimenticias del planeta, la distribución deficiente

de las tierras de cultivo y la reforma agraria, tan indispensable como urgente— hasta las del sector energético, constatamos indignados una falta de visión políticamente estratégica de estas y otras políticas públicas por parte de nuestro gobierno «aliado y afinado», en verdad, sometido a los dictámenes del poder global, malvado y necesariamente ajeno a los actuales, cruciales y dramáticos problemas sociales, económico-financieros y ambientales de la nación brasileña.

Las propuestas nacidas en el seno de los movimientos sociales que traducen la voz de la mayoría del pueblo, elaboradas de manera realista a partir de nuestra concretud económica, social e histórica, son desdeñadas, ridiculizadas y dejadas de lado por los «dueños del poder», cuando no perseguidos/as sus defensores/as y acusados/as de estar teniendo un «comportamiento político», como si el ejercicio del derecho de ciudadanía por un ser político fuera prerrogativa de la elite que detenta el poder. El ejemplo más contundente es la oposición al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Las acciones y propuestas del MST para el desarrollo sustentado con base social humanista —que creen en el *sueño* de democratizar el país, que pretenden mucho más que una simple «donación» de tierras a quienes las ocupan, que sobre todo quieren incluirse como ciudadanos en el sector productivo y cultural nacional— son menospreciadas, y sus militantes, perseguidos encarnizadamente. Los dominantes se permiten, sin culpa, determinar que los derechos civiles y políticos de los *asentados* o acampantes sean «conculcados». Mientras tanto, las ciudades ven morir a los indigentes en las filas de los hospitales, los ven vivir en la calle, los ven desfallecer de *hambre* y ser excluidos de las escuelas[7].

En el año 2000, releyendo casi toda la obra de Paulo mientras analizaba y organizaba los diferentes textos que integran este volumen, noté que él nos invitaba a indignarnos[8], a buscar una estrategia —la democracia— que nos permitiera superar esta instancia afectivo-política y proyectar *sueños de cambio*. Ya entonces nos invitaba, intentaba hacemos ver que debemos incorporar, a la indignación y el amor, los *sueños éticos y políticos*, como una necesidad humana radical, cuando necesitamos enfrentar, como ahora, los difíciles problemas de la sociedad.

Con esto digo que, sin dejar de amar y de indignamos, y precisamente a partir de ese sentimiento de indignación —porque los dominantes no oyen ni quieren oír la voz de la indignación en nuestros clamores—, debemos alimentar los *sueños* que casi siempre podemos hacer posibles para continuar siendo y

sintiéndonos sujetos de la historia. De *existencia* verdadera. Para no dejar que la indignación se difumine por completo, que el espanto desalentador, que la desesperanza desestabilizadora o el cinismo adaptativo se adueñen de nosotros, respondí a los «llamados» de Paulo, que «adivinando» o, mejor dicho, entendiendo las señales de estas inadmisibles condiciones actuales del mundo y en especial de nuestro país, mostraba la importancia de los *sueños utópicos* en sus diversos ensayos y discursos.

Por más contradictorio que parezca, necesitamos con urgencia reavivar nuestra capacidad *ontológica de soñar*, de proyectar en el futuro más cercano posible días de paz, equidad y solidaridad. Necesitamos reactivar en nuestros *cuerpos conscientes* la posibilidad de soñar el sueño *utópico* que Paulo nos invita a soñar desde hace años —el *sueño posible*—; eso nos permitirá rescatar nuestra humanidad más auténtica, que nos fue robada por aquellos que nos explotan y nos mutilan. Por aquellos que minan nuestras esperanzas de llegar a ser una sociedad seria y justa como merecemos.

Para eso necesitamos, *como* y *con* Paulo, creer que «de esa agitación del alma forma parte también el dolor de la ruptura del sueño, de la utopía»[9], como sintió él en algún momento de su vida y hoy sentimos profundamente casi todos los brasileños y brasileñas. Pero, contradictoriamente, de esos «sueños rotos, pero no deshechos»[10], podemos hacer renacer en nosotros la esperanza de una sociedad nueva. Así, quienes tenemos un compromiso con un mundo mejor, y sentimos hoy más que nunca que nuestros *sueños* se están «rompiendo», una vez más debemos procurar, *como* y *con* Paulo, rehacer socialmente los *sueños posibles* de transformación, porque sabemos que sólo fueron «deshechos» en apariencia, porque *soñar es* un destino. Es decir: todos los que nos *existenciamos*, los que en el transcurso de milenios, de os, nos hicimos seres humanos, hombres y mujeres, estamos irremediable y felizmente «condenados» a *soñar. Soñar* sueños humanizadores. *Soñar* sueños ético-políticos. El *sueño posible* pedagogizado debe ser socializado: *Pedagogía de los sueños posibles*.

Nita

San Pablo, 19 de agosto de 2001

San Pablo, 13 de marzo de 2014

(En 2001, cuando *Pedagogía de los sueños posibles* aún estaba en prensa, para que la edición no pareciera desactualizada o incompleta después del 11 de septiembre tuve que incluir el siguiente *post scríptum*).

Esta presentación escrita al calor de los hechos, cuando *Pedagogía de los sueños posibles* ya había entrado a imprenta, puede parecer desactualizada a primera vista o, como mínimo, incompleta después del 11 de septiembre. Frente al espanto que nos produjo a todos y todas el atentado contra el World Trade Center en Nueva York y sus consecuencias desesperantes para todo el mundo, frente a las inquietudes resultantes de la instauración de un «mundo globalizado» que sólo sirve a la ansiedad de enriquecerse en todos los niveles, grados y formas posibles de un puñado de hombres y mujeres, me pregunté seriamente: ¿lo que escribí sigue siendo válido? ¿Qué clase de mundo es este que estamos construyendo? ¿Estamos perdiendo la esperanza de un mañana mejor, o debemos comprender este atentado contra la vida y contra la paz, contradictoriamente, como el comienzo de la posibilidad de entendimiento y de proyectar un mundo donde el *diálogo de la tolerancia y la diferencia* nos encamine hacia un tiempo / espacio de mayor armonía, justicia y tranquilidad?

Atónita en este clima de incomprensión y terrorismo simultáneos, reflexioné: ¿debo, en nombre del trágico contexto mundial de guerra, olvidar o minimizar la dramaticidad de lo que se vive cotidianamente en Brasil, cosa que, por desgracia, se ha agudizado en las últimas décadas justamente debido al irracionalismo de los propósitos imperialistas, que «justifican» estas acciones innobles? Negándome a la dualidad, a separar los problemas en compartimentos estancos y cerrados, a decir que «lo que ocurrió allá» es un problema de fundamentalismo religioso, «la venganza contra los que sembraron la discordia», opté por no cambiar lo que había escrito el 19 de agosto de 2001. Por lo tanto, se ha conservado la presentación original, pero con un agregado, una advertencia que nos insta a la reflexión: o nos identificamos con una ética liberadora y humanista, con las utopías donde caben las diferencias, expurgándonos y expurgando de la sociedad planetaria las discriminaciones, y nos solidarizamos en la construcción social de los *sueños posibles* de una tolerancia democrática verdaderamente auténtica, o avanzaremos a paso rápido y agigantado hacia la autodestrucción total de los seres humanos.

San Pablo, 15 de octubre de 2001

Se hace necesario otro *post scríptum*, en 2014, frente a la contradicción entre los cambios profundos y la inquietante persistencia del panorama que describí en 2001.

La tragedia de Nueva York implicó la muerte de casi tres mil personas, el 11 de septiembre, con el incendio y desmoronamiento de las Torres Gemelas. Por desgracia se perdieron todavía más vidas, muchos días y muchos años después, sobre todo a causa del polvo que invadió la ciudad. Una de esas víctimas, que no puedo ni quiero dejar de mencionar aquí, y a quien deseo homenajear —extendiendo mi homenaje y compasión a todos los que, como ella, murieron por causa del estado de intolerancia reinante en el mundo—, es mi nuera Elsie Hasche, fallecida el 8 de enero de 2014. Después de pasar todos estos años tratando los problemas pulmonares que la aquejaban trágicamente desde entonces, y de haber estado hospitalizada diez meses y cinco días entre la vida y la muerte, respirando con ayuda de máquinas y sometiéndose a los procedimientos médicos más crueles, sufriendo mansamente, sin quejarse ni lamentarse, en los hospitales de la ciudad que la vio nacer en 1958, Elsie *partió* serenamente. Vaya mi homenaje de amor, gratitud y cariño por su amistad y solidaridad hacia nuestra familia, por el amor que le dio a mi hijo Eduardo Hasche y por mi nieto André, nacido de esa unión.

Muertes como la de mi nuera y tantos otros neoyorquinos, sobre todo los bomberos que acudieron al rescate de los que visitaban o trabajaban en esos edificios, que en cuestión de minutos fueron devorados por las llamas para espanto del mundo entero, no fueron «ningún mensaje» para que aquellos que gobiernan el mundo reflexionaran sobre el horror y la insania de la violencia recíproca, sobre la barbarie de los terrorismos ejercida por intereses e ideologías antagónicos, sobre los atentados sangrientos generalizados —no gratuitos, sino más bien actos de venganza alimentados por el odio que fanatiza y enceguece a sus seguidores— y, en consecuencia, pensaran implementar políticas que no implicasen retribución e intolerancia.

Lo que estamos presenciando, verdaderamente sin poder hacer nada, en estos tiempos de globalización, de «mundo sin fronteras», es que nunca fue tan difícil andar por el mundo, sea por el motivo que sea. Las autoridades constituidas, sobre todo las del Norte «civilizado», desconfían y fiscalizan el cuerpo del otro

en busca de cualquier cosa que les permita condenarlo como terrorista. Nadie se preocupó por lo que ocurría en el cotidiano de los habitantes comunes de este planeta y, por ende, nada se hizo para estabilizar las relaciones internacionales, los conflictos suscitados por las diferencias de raza y religión, por las diversas *lecturas del mundo*; eso generó un clima de condena *a priori*, sobre todo de los musulmanes y los árabes indiscriminadamente. Desde las persecuciones por el color de la piel y la ideología (de derecha o de izquierda) hasta las políticas de seguridad, hoy se impone la discriminación por raza y religión.

Antes de que ocurriera esto, el gobierno de los Estados Unidos se autootorgó —y sus aliados respaldaron— «permiso» para imponer, malvadamente, su poder de mando sobre todo el mundo. Invadieron países e invadieron el lugar donde vivía Osama Bin Laden con su familia, lo ejecutaron bajo la mira a distancia del presidente Obama y su ministra de Defensa Hillary Clinton, y arrojaron su cuerpo al mar contraviniendo todos los acuerdos internacionales de clemencia para con los presos políticos o los muertos «por el enemigo».

Su dominación imperialista continuó develando, para su propio uso exclusivo —para tener todavía más poder sobre el resto del planeta—, secretos de Estado de muchos países y personas, que sólo pudimos conocer gracias al coraje humanista de un joven estadounidense lúcido y valiente, Edward Snowden, que trabajaba al servicio del gobierno de su país.

Todo esto nos revela un mundo sin rumbo, sin ética, sin coraje para enfrentar sus problemas.

Vuelvo a hacer las mismas preguntas:

«¿Qué clase de mundo es este que estamos construyendo? ¿Estamos perdiendo la esperanza de un mañana mejor, o debemos comprender este atentado contra la vida y contra la paz, contradictoriamente, como el comienzo de la posibilidad de entendimiento y de proyectar un mundo donde el *diálogo de la tolerancia y la diferencia* nos encamine hacia un tiempo / espacio de mayor armonía, justicia y tranquilidad?».

La primera respuesta me dice que los dueños del poder no están tomando en cuenta el *sueño posible*, más que difícil, tremendamente difícil, del diálogo.

En Brasil hemos avanzado mucho en esta década: las marchas realizadas en todo el país mostraron que nuestro pueblo está cada vez más concientizado de sus derechos y sus deberes. En una de las marchas de junio de 2013, en las calles de

San Pablo, en medio de casi tres millones de personas, me llamó la atención y me conmovió una pancarta sostenida con orgullo por un joven del pueblo. Decía: «Mamá, llegaré tarde a cenar. Estoy trabajando para que Brasil cambie».

En esa lucha popular, aunque decía ser un movimiento apolítico, era clara la intención más profunda —aunque tal vez no percibida en forma consciente por los organizadores—, de naturaleza política, de las marchas realizadas en todos los rincones de Brasil.

A mi entender este momento único es, sobre todo, uno de los resultados del trabajo de concientización de mi esposo, Paulo Freire, iniciado en 1950 / 1960 en Recife a través del Movimiento de Cultura Popular (MCP), liderado por Paulo y por Germano Coelho, entre otros progresistas de Pernambuco, intelectuales, sacerdotes, docentes, estudiantes y trabajadores. Paulo actualizó esos ideales de autonomía y liberación en sus escritos de 1997, donde hablaba de las marchas y reclamaba que el pueblo las hiciera porque eran necesarias para la transformación de nuestro país, dirigiéndose así a los sin tierra del MST:

> Qué bueno seria […] si otras marchas siguieran a las suyas. La marcha de los desempleados, de los que sufren injusticia, de los que protestan contra la impunidad, de los que claman contra la violencia, la mentira y la falta de respeto por la cosa pública. La marcha de los sin techo, los sin escuela, los sin hospital, los desplazados. La marcha esperanzadora de los que saben que cambiar es posible[11].

Entre las cosas positivas conquistadas por la sociedad brasileña, no puedo dejar de mencionar la disminución de la pobreza y del número de indigentes, la disminución de los que mueren al nacer o hasta los dos primeros años de vida, el esfuerzo actual por ofrecer más médicos por habitante, el crecimiento de los matriculados en el nivel superior y de los formados en cursos técnicos medios y universitarios.

En la lista de cosas negativas debo registrar el aumento de la corrupción endémica, que corroe el patrimonio público y le roba las esperanzas a la población trabajadora de nuestro país. Tribunales repletos de jueces prepotentes, vanidosos y exhibicionistas, que prefieren «aparecer» en los programas de televisión con sus togas negras como señal de poder supremo antes que juzgar con decoro y decencia, y escogen a sus víctimas «a dedo». Ministros del Estado

que usufructúan, sin límites, lo que es público como si fuera su propiedad particular. Funcionarios públicos de varias instancias y niveles que deberían fiscalizar y, en cambio, se están llenando los bolsillos con el dinero que debería destinarse a mejorar escuelas, formar adecuadamente a los docentes y aumentar sus salarios, urbanizar barrios que en realidad son un amontonamiento de casuchas sin las condiciones mínimas de higiene y salubridad, construir redes de saneamiento básico y de abastecimiento de agua potable, etc.

A pesar de las numerosas e importantes «cosas positivas» tengo que lamentar, sobre todo, con indignación y luto, que, en el país de Paulo Freire, el Patrono de la Educación Brasileña, conocido, admirado y respetado en todo el mundo por su trabajo teórico y su lucha concreta y práctica contra el analfabetismo, en este año 2014 tengamos que admitir oficialmente que en 2012, el segundo año de gobierno de Dilma Rousseff, «la tasa de analfabetismo de la población de 15 años o más dejó de disminuir e incluso tuvo un leve aumento. En 2011 era del 8,6 %. Llegó al 8,7 % en 2012». Además de la alta tasa y de un porcentaje muy elevado para una de las mayores economías del mundo, Brasil quedó lamentablemente «más lejos de cumplir la meta firmada en la ONU del 6,7 % hasta 2015» (Datos de la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilios, PNAD, 2012).

Concluyo esta nueva revisión de este texto sobre la concreción de los *sueños posibles soñados por Paulo* afirmando que la adquisición de la *lectura de la palabra* para una *lectura del mundo* consciente, crítica, como derecho humano fundamental, movilizadora de la ciudadanía, capaz de visibilizar el *sueño, mayor, de la democratización ética y política* de nuestra sociedad, puede estar amenazada.

En el calor de la temperatura paulistana de este inusitado verano y de mi indignación por todos los *sueños posibles* no cumplidos, viviendo un momento de desesperanza, sin perder por eso definitivamente la esperanza.

Nita

9 de febrero de 2014

DIÁLOGOS Y CONFERENCIAS DE PAULO FREIRE



Derechos humanos y educación liberadora

[Conferencia en la Universidad de San Pablo, 2 de junio de 1988].

Cuando entré, creo que por la parte de atrás, y miré e intenté ver este salón en su totalidad, lleno, repleto, casi agradezco a Dios que me pidieran que aguardara unos diez, quince minutos en la sala de profesores, a la llegada de más público. En el momento que pensaba en comenzar, me gustó ir a aquel lugar y, debo decir —incluso pedagógicamente, sobre todo a los jóvenes que están aquí, pero también a los no tan jóvenes— que disfruté de esa interrupción porque de ese modo aproveché para recomponerme un poco, recuperarme de cierto miedo a hablar que me había asaltado entonces.

Hablar de ese miedo es pedagógico, sobre todo para los jóvenes, porque al explicarlo tal vez pierda la humildad; es pedagógico porque los jóvenes precisan saber que a los hombres más viejos y, a veces, más o menos conocidos, acostumbrados a hablar, a escribir, a dar entrevistas, a coordinar seminarios en su país o en el exterior, también en ocasiones les agarra la timidez cuando están ante un auditorio.

Sólo que las personas como yo hemos conquistado cierta experiencia a la hora de hablar, y domesticar, si fuera necesario, los sentimientos para engañar el miedo. Una de las tácticas para engañar el miedo precisamente es decir que tenemos miedo.

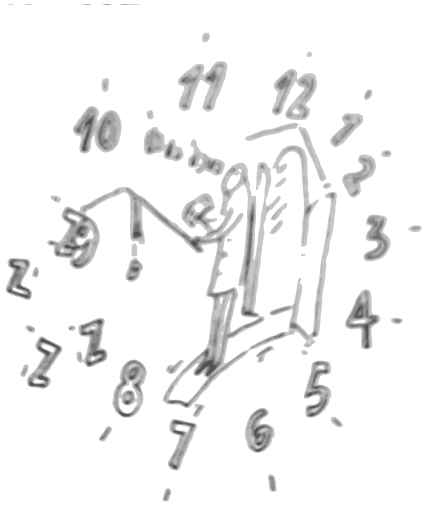
Mientras me recuperaba de este miedo legítimo pensaba que tengo derecho, también, a tener miedo, a sentir timidez, a hacerme esta pregunta: ¿en verdad es posible que diga alguna cosa válida? ¿Alguna cosa que tenga sentido? Hicieron crecer mi miedo cuando dijeron que la conferencia se convertirá en un libro. Una de las cosas que más me horroriza es leerme después de que me han grabado. Es un trabajo que no me gusta mucho, pero que es necesario hacer.

El tema que me asignaron es «educación y derechos humanos, educación liberadora». Voy a plantearme a mí mismo algunas cuestiones sobre eso.

La primera es el hecho de que hablar sobre educación y derechos humanos ya nos posiciona ante un primer derecho negado y que se niega que es el derecho a la educación. Es la educación misma la que pretendemos que se entregue al esfuerzo de desafiar a quien prohíbe que la educación se lleve a cabo, es la educación misma como derecho de todos que es negada a gran parte de la población. Y esta primera reflexión enseguida me lleva a comprobar otra obviedad que es exactamente la naturaleza política de la educación, es decir, comprobar la absoluta imposibilidad de que tengamos un proceso educativo que esté dirigido al «bienestar de la humanidad», por ejemplo. Cuando digo esto me retrotraigo a mi juventud, a algunas lecturas de libros ingenuos de filosofía de la educación, que intentaban explicar o definir la educación como un esfuerzo al servicio de la humanidad o del bienestar de la humanidad. Esto en verdad no ocurre y no existe. La imposibilidad de una educación neutra resulta de esta cualidad que la educación tiene de ser política, no necesariamente partidaria, por supuesto.

Esta politicidad de la educación se devela en el preciso momento en que pensamos en educación y derechos humanos, no es necesario siquiera que intentemos definir lo que entendemos por derechos humanos, pero en el preciso momento en que pensamos en educación y derechos humanos, derechos básicos, el derecho de comer, el derecho de vestir, el derecho de dormir, el derecho de tener una almohada y por la noche apoyar la cabeza en ella, ya que este es uno de los derechos centrales del animal persona, decimos que es el derecho de reposar, pensar, preguntarse, caminar; el derecho a la soledad, el derecho de la comunión, el derecho de estar *con* o el derecho de estar *contra*; el derecho de discutir, hablar, leer, escribir; el derecho de soñar, el derecho de amar. Creo que estos son derechos fundamentales —por eso mismo comencé por el derecho de comer, de vestir, de estar vivo, el derecho de decidir, el derecho al trabajo, de ser respetado—, cuando la gente piensa y percibe y constata la politicidad de la educación, lo que hace que la educación como una práctica neutra no sea viable. La politicidad es lo que le exige al educador, lo que demanda algo de él, no importa que sea un profesor de derecho penal o una profesora de preescolar. No importa que sea un profesor de posgraduación de filosofía de la educación o una profesora de biología, o matemática, o física.

La politicidad de la educación demanda



vehementemente de los profesores y de la profesora que se asuman como un ser político, que se descubran en el mundo como un ser político y no como un mero técnico o un sabio, porque también el técnico y el sabio son sustancialmente políticos. La politicidad de la educación exige que el profesor se reconozca, en términos o en nivel objetivo, en el nivel de su práctica, *a favor* de alguien o *contra* alguien, *a favor de* algún sueño y, por lo tanto, *contra* cierto esquema de sociedad, cierto proyecto de sociedad. Por eso entonces la naturaleza política de la educación exige del educador que se perciba en la práctica objetiva como participante *a favor* o *contra* alguien o alguna cosa. La politicidad exige del educador que sea coherente con esta opción.

En este sentido, el profesor tiene el derecho de ser reaccionario porque puede tener su opción en lo que respecta a estabilizar el *statu quo*. El profesor reaccionario está absolutamente convencido de que las cosas tal como funcionan están muy bien. No cabe duda de que están muy bien para un tipo de gente, estoy de acuerdo, incluso para este profesor hipotético del que estoy hablando. Felizmente, la mayoría de los profesores brasileños van por otro camino. Pero el profesor reaccionario tiene que ser coherente con su opción reaccionaria, con su postura ideológica. Entonces, sin lugar a dudas, la frase «educación y derechos humanos» a este profesor o profesora le sonará de una manera diferente a como me suena a mí. Para el profesor reaccionario, la educación y los derechos humanos tienen que ver con la educación de la clase dominante, que lucha para mantener las condiciones materiales de la sociedad del momento, para que la clase dominante, reproduciendo su ideología y su poder por medio de la educación, preserve su poder político y económico.

Para ser coherente en su práctica con su opción política, este profesor en primer lugar tiene que ser uno competente. Además, abriendo un paréntesis, diría que ambos, el profesor reaccionario y el progresista, sólo en ese punto pueden coincidir: ambos tienen que ser competentes, tienen que enseñar realmente.

A partir de ese momento, la manera como enseñan ya no puede ser la misma. Y esto nos lleva a la cuestión de la relación entre método, contenido y objetivo, que es una discusión de naturaleza filosófica pero también política, fundamental

para mí desde el punto de vista de la formación del educador. La inviabilidad de la dicotomía entre contenidos, métodos y objetivos significa que mi sueño está relacionado con el contenido y los métodos de tratar estos contenidos: y no puedo tratar el mismo contenido de la misma forma que lo hace un profesor reaccionario. No quiero decir con esto que para un profesor reaccionario de matemática, por ejemplo, cuatro veces cuatro sean quince, porque, en un sistema decimal, son siempre dieciséis. Pero existe una serie de implicaciones en este cuatro veces cuatro, dieciséis, que tiene que ver con las posturas político-ideológicas del profesor, que no vale la pena discutir aquí ahora.

Pero la misma frase, la misma temática, educación y derechos humanos, suenan de manera diferente, según la postura del profesor, según su comprensión política, ideológica. Al decir esto parece que estuviera destruyendo, en cierto sentido, el sueño fantástico de estos jóvenes intelectuales que trabajan y que lideran todo este movimiento, cuando se lanzan en una campaña maravillosa de educación en derechos humanos. No. Con lo que digo no menoscabo en nada la necesidad de poner en práctica este proyecto. También creo en él.

La única cosa que quiero decir es que habrá diferentes inteligencias de este proyecto, que pueden ser explicadas a la luz de la opción política de los educadores. Mientras para un profesor elitista, por ejemplo, la educación en derechos humanos está relacionada con el tratamiento nobiliario del conocimiento, es decir, tratar el acto de conocer noblemente; para un profesor progresista la discusión sobre el acto de conocer se presenta como un derecho de los hombres y mujeres de las clases populares, que vienen siendo prohibidos y prohibidas de ejercer este derecho, el derecho de conocer mejor lo que ya conocen, porque lo practican, y el derecho de participar de la producción del conocimiento que todavía no existe.

Mientras el profesor elitista orienta la educación como una especie de freno que se acciona sobre las clases populares pero como una forma de crecimiento para los representantes de la elite, un educador progresista, necesariamente no puede avanzar de este modo. En consecuencia, la visión o la comprensión de los derechos humanos y de la educación depende de *cómo* me veo políticamente en el mundo, depende de con *quién* estoy, al servicio de *quién* y al servicio de *qué* soy un educador.

Por eso mismo resulta que el problema de la educación, asociada o no a los derechos humanos, porque ella en sí ya es un derecho fundamental, no es una cuestión que pueda explicarse burocrática o pedagógicamente. La cuestión de la

educación se comprende política, sustantivamente. Me parece que reflexionar sobre esto, de esta forma, es importante y fundamental para no caer en posturas ingenuas que no hacen más que frustrarnos y desanimarnos. Por ejemplo, atribuir a la educación, ya sea en esta campaña, en otra cualquiera o en ninguna, pero atribuirle a ella el poder de transformar el mundo, tarde o temprano, lleva a que todos y todas nos sumemos a la fila de quienes sufren esa enorme frustración.

Pero al decir eso es preciso que aclare un poco más, porque en el fondo es un educador el que está hablando y lo que para mí es algo obvio puede no serlo para todos. Alguien podría decir: ¿por qué usted sigue siendo educador si acaba de negar la educación? Contestaría que en primer lugar no soy yo el que niega la educación, sólo estoy corroborando históricamente cómo se ha presentado la práctica educativa. En segundo lugar, la negación a la que la educación se expone es la mejor forma que ella tiene de afirmarse. ¿Qué quiero decir con esta contradicción?

La educación no es la llave ni la palanca o el instrumento para la transformación social. No lo es precisamente porque podría serlo. Esa contradicción es la que explicita, ilumina, devela la eficacia limitada de la educación. Lo que quiero decir es que la educación es limitada, la educación soporta límites. Por otra parte, eso no es privilegio de la educación, no existe ninguna práctica humana que no esté sometida a límites, límites históricos, políticos, ideológicos, culturales, económicos, sociales, límites de competencia del sujeto o de los sujetos, límites de sanidad del sujeto; hay límites que son parte de la naturaleza de la práctica y hay límites que están implícitos en la naturaleza finita de los sujetos de la práctica.

Y precisamente porque la educación se somete a límites, ella es eficaz. Pasemos entonces a comprender esta contradicción: tal vez la educación lo pueda todo, como con cierta ingenuidad mucha gente piensa todavía —he oído decir a muchos, en este país y en otros, pero sobre todo en este, que el gran problema de Brasil es la educación—; daría la sensación de que la educación, por encima de todo, pudiera reordenar la sociedad que tiene delante. Pero en caso de no ser así, es; precisamente porque no es. Y porque no es, es; porque es limitada, es eficaz. Volvamos a la idea anterior: si la educación lo pudiera todo, no habría por qué hablar de sus límites. Pero precisamente porque no lo puede todo, puede «algunas cosas», y en este poder algunas cosas reside su eficacia.

Así, se plantea al educador la cuestión de saber cuál es este *poder ser* de la educación, que es histórico, social, político.

El gran problema del educador no es discutir si la educación puede o no puede, sino discutir *dónde* puede, *cómo* puede, con *quién* puede, *cuándo* puede; es reconocer los límites que su práctica impone. Es percibir que su trabajo no es individual sino social y se da en la práctica social de lo que él es parte. Es reconocer que la educación, aunque no sea la llave, la palanca de transformación social, como tanto se viene pregonando, es sin embargo indispensable para la transformación social. Es reconocer que hay espacios posibles que son políticos, hay espacios institucionales para que sean ocupados por las educadoras y los educadores cuyo sueño es transformar la realidad injusta con la que conviven todos los días, para que los derechos puedan comenzar a ser conquistados y no donados.

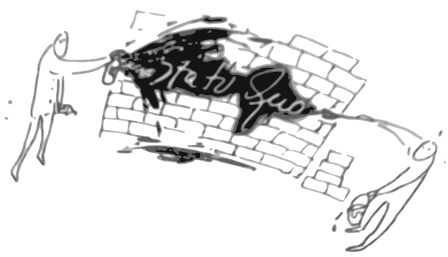
La educación para los derechos humanos, en la perspectiva de la justicia, es exactamente aquella educación que despierta a los dominados para que vean la necesidad de luchar, de organizarse, la necesidad de una movilización crítica, justa, democrática, seria, rigurosa, disciplinada, sin manipulaciones, aspirando a reinventar el mundo, a reinventar el poder. La cuestión que se está planteando aquí no es la de un educador que se inserte como un estímulo para tomar el poder, que se concentre en la toma del poder, sino la de una toma del poder que se prolongue en la reinvención del poder tomado, lo que quiere decir que esa educación tiene que ver con una comprensión diferente del desarrollo, que implica una participación cada vez mayor, creciente, crítica, afectiva de los grupos populares.

Ahora bien, si miro, lo que veo es a mi gran amigo Francisco Whitaker, con quien hablo y converso hace tanto tiempo. Recuerdo un libro suyo excelente de los años setenta, sobre desarrollo, en el que precisamente expone una comprensión diferente del proceso de desarrollo. Creo que en la actualidad él critica con bastante rudeza su propio libro, pero eso es algo bueno. No siempre critico mis libros anteriores. Sin embargo, recuerdo que llevé los manuscritos de este excelente libro a África con la intención de escribir allí tres páginas para el prefacio, ya que para eso nunca escribo más de tres. Todavía tengo presente la alegría inmensa de escribir el prefacio, de leer; lo leí en el avión que me llevó hasta África, y después que lo terminé, releí el libro con el olor del suelo africano, con el olor de los animales de África, con la nostalgia del Brasil prohibido para mí en aquellos años, y África era una suerte de memoria mía, una

especie de presente que yo recibía de regalo, ya que los puritanos salvadores de este país en el poder no permitirían que un pobre diablo como yo pudiera volver aquí ni siquiera para ver mi tierra. África llegaba a mí como una cariñosa mujer mayor que atendía a un joven amante. Fue allí, en aquella maravillosa tierra africana, en aquella cultura que también era mía, donde tuve la alegría de escribir tres páginas del prefacio para el libro de Whitaker.

Mientras tanto hablaba de eso aquí, de ese derecho de cambiar el mundo, que pasa por el derecho de cambiar la producción, el acto productivo; el derecho de inmiscuirse en el proceso de la producción; el derecho de decir no, no es eso lo que se tiene que producir; el derecho de negar a ciertas minorías ambiciosas que produzcan lo que a ellas les parece bueno producir. Por eso es que la educación ligada a los derechos humanos, desde esta perspectiva que pasa por la compresión de las clases sociales, tiene que ver con la educación y liberación y no tan sólo con la libertad. Tiene que ver con la liberación porque no hay libertad; y la libertad es exactamente la lucha para restaurar o instaurar el placer de ser libre que nunca acaba, nunca termina y siempre comienza.

Es preciso, entonces, que nosotras, las educadoras —quiero decirles a los hombres presentes que no duden de mi virilidad y que entiendan mi postura ideológica de rechazo a una sintaxis machista que pretende convencer a las mujeres de que diciendo «nosotros, los educadores» estoy incluyendo a las mujeres. No lo estaría haciendo. Y para probar que cuando digo «nosotros, los educadores» estoy hablando sólo de los hombres, y yo no entro en esta mentira «macha», ahora adrede digo: «nosotras, las educadoras», para provocar a los hombres. Y espero que ellos se sientan incluidos en «educadoras» en femenino, para ver lo feo que es. Quiero decir, que feo es no ser mujer. Lo feo que es que la mujer quede envuelta en una mentira, en una ideología que pretende explicarse desde la sintaxis como si la sintaxis no tuviera nada que ver con la ideología: una falsificación.



Volviendo al pensamiento anterior, diría que es necesario no dejamos caer, por un lado, en la ingenuidad de una educación todopoderosa; por otro, en otra ingenuidad, que es la de negar la potencialidad de la educación. No. Si bien la educación no lo puede todo, sí puede algunas cosas. Políticamente tenemos el deber de descubrir los espacios para la acción, de organizamos en los espacios. A veces, incluso uso un lenguaje un poco

agresivo, lo reconozco. Diría incluso que tenemos que sentir la necesidad y tener la sabiduría para invadir los espacios.

Por lo tanto, la perspectiva de la educación en derechos humanos que defendemos es la de una sociedad menos injusta para que poco a poco se tome más justa. Una sociedad que se reinvente siempre con una nueva comprensión del poder, pasando por una nueva comprensión de la producción. Una sociedad en la que la gente disfrute de vivir, soñar, enamorarse, amar, querer, estimar a alguien. Tendrá que ser una educación valiente, curiosa, que despierte la curiosidad y la mantenga viva; por eso mismo una educación que, dentro de lo posible, vaya preservando a la niña que fuimos, sin dejar que su madurez la termine matando.

Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui. Sexagenario, qué mal ya suena esa palabra. Mencioné la palabra a propósito para mostrar que la historia es eso. En mi infancia leía un periódico, *Diário de Pernambuco* o *Jornal do Comercio*. Y en ellos solía aparecer: «Falleció ayer el sexagenario fulano de tal, el féretro…». Hoy en día la generación joven no conoce esa palabra. Tiene que consultar el diccionario.

Pero, sexagenario, tengo 7 años; sexagenario, tengo 15 años; sexagenario, amo las olas del mar, adoro ver la nieve caer, parece incluso alienación. Algún compañero de izquierda podría decir: Paulo está perdido sin remedio. Yo le diría a mi hipotético compañero de izquierda: estoy encontrado precisamente porque me pierdo mirando cómo cae la nieve. Sexagenario, tengo 25 años. Sexagenario, amo de nuevo y comienzo a crear una vida otra vez. Después de haber perdido a una mujer que amé estruendosamente, comienzo a amar estruendosamente otra vez, sin ningún sentimiento de culpa. Eso también es pedagógico. Yo quiero decirlo, no tendría por qué decirlo, pero tengo motivo para decirlo. No tendría obligación de decirlo si mi criterio de público dicotomizara mi vida privada, yo no la dicotomizo; soy un hombre que vive privadamente, públicamente, y públicamente, privadamente. Soy más o menos igual dentro de casa y en esta facultad. Es preciso que lo diga entonces. Tengo el deber y el derecho de decir que me casé con esta mujer joven que está ahí, que también es niña y que se llama Nita. Y que no tuve ningún miedo de amar. Tampoco me parece que amar exija un coraje tan grande.

La educación de la que hablo es una educación del ahora y una educación del mañana. Es una educación que todo el tiempo nos pone a preguntarnos,

rehacernos, indagarnos. Es una educación que no acepta, si quiere ser buena, que deba poner tristes a los educandos. Yo creo en la educación seria y rigurosa que me pone contento y me da alegría. Y descreo por completo de la educación que en nombre de la rigurosidad opaca el mundo. No creo, de ninguna manera, en la relación entre seriedad y fealdad. Como si para escribir con rigor o rigurosamente se tuviera que escribir feo. Si escribiera algo más bonito, comenzarían a decir: no es científico. Yo sólo escribo feo cuando no puedo, cuando no soy competente.

Esa educación para la libertad, esa educación ligada a los derechos humanos desde esta perspectiva, tiene que ser abarcadora, totalizante, tiene que ver con el conocimiento crítico de lo real y con la alegría de vivir. Y no sólo con la rigurosidad del análisis de cómo la sociedad se mueve, se mezcla, camina; ella tiene que ver también con la fiesta que es la vida misma. Pero es necesario hacer eso de forma crítica y no de forma ingenua. Ni aceptar la omnipotencia ingenua de una educación que lo hace todo, ni aceptar la negación de la educación como algo que no hace nada, pero aceptar la educación en sus limitaciones es, por lo tanto, hacer lo que históricamente puede ser hecho *con* y *a través*, también, de la educación.

Hablar un poco sobre educación y derechos humanos implica que quien habla debe estar también muy consciente de algunos de sus derechos, de hombre o de mujer, en tanto que hablante y en tanto que persona. Ahora voy a usar un derecho que yo tengo, pidiéndoles disculpas, en parte, a ustedes, por una cuestión de amorosidad mía. Sólo es por eso que pido disculpas. Voy a usar el derecho de terminar aquí y de no hacer una cosa que me caracteriza, que es quedarme siempre una o dos horas debatiendo con el auditorio, sin importar su tamaño. Pero ocurre que hoy no lo puedo hacer. Superé el miedo de hablar, pero estoy cansado, padezco una gripe que me provoca una tos terrible y mañana debo viajar bien temprano hacia Brasilia, y tengo que intentar dormir un poco, descansar un poco de un día cansador. Entonces, termino aquí, agradezco enormemente la presencia fantástica, hermosa, cariñosa de ustedes y disculpen por no comenzar una conversación ahora, un diálogo que me gustaría entablar. Quién sabe, tal vez vuelva otra noche de estas.

Educar al educador

Un diálogo crítico con Paulo Freire

[Diálogo mantenido por Paulo Freire, Donaldo Macedo y James W. Fraser, educadores americanos, en agosto de 1996 en San Pablo, y publicado en la obra *Mentoring the Mentor (Educar al educador)*].

No encuentro otro modo mejor de comenzar mi respuesta como no sea decir cuánto me complace que los eruditos, representados en este volumen, hayan dedicado parte de su valioso tiempo a ocuparse de mi obra de una manera crítica y reflexiva. No intentaré responder a cada uno por su nombre, ni tampoco por capítulo. Antes bien, responderé a los que a mi entender son los temas más importantes que surgen de los diversos capítulos, las diferentes propuestas expuestas, de modo tal que, al llegar al final, podamos mantener un diálogo crítico en torno a algunas ideas directrices aquí representadas. Por ende, mi capítulo no será Paulo Freire dirigiéndose a tal o cual persona, sino Paulo Freire ocupándose de los temas principales que surgen en este importante volumen. Por lo tanto he organizado mis notas alrededor de los que, a mi entender, son los temas y cuestiones más relevantes que atraviesan todos los capítulos.

La cuestión de los métodos: específicamente, ¿es posible que mis «métodos» funcionen en un contexto norteamericano?

Siempre que me preguntan por este asunto de los métodos parece que mi preocupación central durante treinta y cinco años ha sido crear un método que posibilitara un proceso de alfabetización rápido y fácil. De la pregunta se deduce que me ven como un especialista en técnicas y métodos que facilitan que los

analfabetos aprendan a leer y escribir. Si esto fuera así, estoy seguro de que me sentiría muy feliz porque eso implicaría una contribución específica —una contribución importante— para la alfabetización de millones de analfabetos y analfabetas en el mundo entero. Pero la verdadera cuestión no es esta.



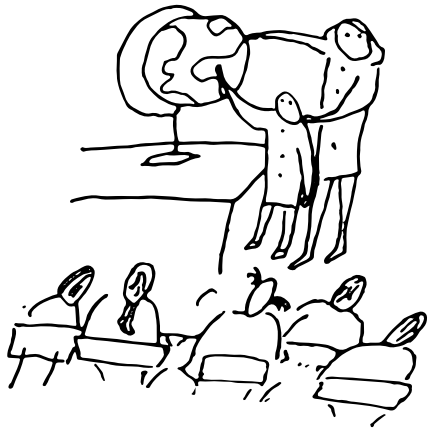
Por cierto, no es posible para ustedes ni para mí, no importa para quién, pensar y actuar sobre los problemas de la alfabetización, de la enseñanza, sin basarse en cuestiones técnicas relacionadas con la enseñanza de la alfabetización. Estas cuestiones son esenciales, porque sin técnicas de enseñanza es imposible alfabetizar. Sin embargo, a mi entender, la pregunta a plantear es cuál era el enfoque central cuando comencé a interesarme en las técnicas para enseñar alfabetización. Mi interés inicial residía en el proceso de leer y escribir palabras. Pero, desde un comienzo, nunca he podido separar la lectura de las palabras de la lectura del mundo. En segundo lugar, tampoco era posible separar la lectura del mundo de la escritura del mundo. Es decir, el lenguaje —y esto es una cuestión lingüística — no puede entenderse sin una comprensión crítica de la presencia de los seres humanos en el mundo. El lenguaje no es exclusivamente un medio de expresar nuestras impresiones frente al mundo. El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento. Y el lenguaje implica una inteligibilidad del mundo que no existe sin la comunicación. Con esto quiero decir que es imposible acceder al significado simplemente a través de la lectura de las palabras. Primero debemos leer el mundo en el que esas palabras existen. Una de las cosas que hicieron los seres humanos a medida que comenzaron a connotar la realidad a través de su acción, a medida que comenzaron a tornarse aptos para hablar sobre la realidad, fue *actuar* sobre la realidad. Una de las cosas más importantes que hicieron las mujeres y los hombres fue entender y, acto seguido, comunicar su entendimiento. No hay inteligibilidad de la concretud de la realidad humana sin comunicabilidad de las cosas que entendemos. De lo contrario es puro blablablá.

Ahora bien, mi preocupación nunca fue trabajar sólo aquellas técnicas necesariamente implicadas en posibilitar los actos de lectura y escritura. Tampoco me preocupaban necesariamente las técnicas específicas de la lectura,

sino más bien la sustantividad del proceso que requiere técnicas. Y es respecto de este punto que muchos en los Estados Unidos y en otros lugares del mundo comprenden mal mi obra. La técnica siempre es secundaria y sólo es importante cuando está al servicio de algo más abarcador. Considerar la técnica como algo primordial es perder el objetivo de la educación.

La verdadera cuestión no son las técnicas en sí mismas —aunque no quiero decir con esto que no sean importantes por derecho propio— sino comprender la sustantividad del proceso que, a su vez, requiere múltiples técnicas para alcanzar un objetivo particular. Lo que hay que entender es, precisamente, el proceso que hace que las técnicas sean necesarias.

Entonces, el desafío no es facilitar la lectura de los sonidos del lenguaje sino desarrollar la capacidad de conocimiento de los seres humanos. Lo importante no es la habilidad para comprender la estructura fonémica del lenguaje, sino que los profesores y las profesoras entiendan cómo utilizar las estructuras del lenguaje en el proceso de creación de significado. Un bello casamiento entre la teoría y el método, pero sin olvidar que la teoría siempre precede al método.



Por ejemplo, una de las cuestiones que siempre me han preocupado respecto del proceso de enseñar a leer y escribir es básicamente la interrelación entre los seres humanos y su medio ambiente inmediato, en el cual se constituye su lenguaje a medida que se expande. Así, desde mi punto de vista, el programa básico de lectura o programa de alfabetización que tendría que desarrollar con los campesinos debería asumir, como punto de partida, la capacidad de conocimiento que esos campesinos tienen sobre su contexto y el contexto del mundo y su habilidad para expresar ese conocimiento a través de su propio lenguaje.

Cualquier programa de alfabetización que inicie tendría que comenzarlo no a partir de mi lenguaje de docente de clase media, sino utilizando el lenguaje de los estudiantes como medio para el desarrollo de la alfabetización. Este proceso inicial de utilizar el lenguaje de los estudiantes mismos como punto de partida para el desarrollo de la alfabetización no significa, sin embargo, que los estudiantes no deban ser eventualmente asimilados al discurso del docente.

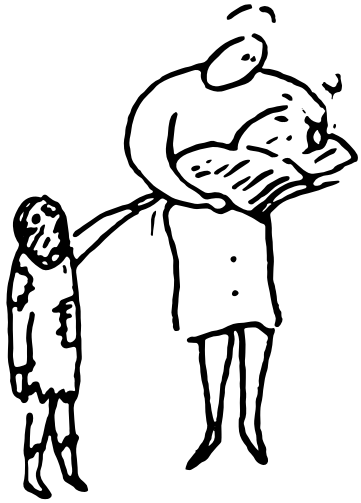
Porque el objetivo de la educación es el desarrollo de múltiples alfabetizaciones y múltiples discursos.

Estoy hablando de iniciar, no de terminar, la alfabetización de los estudiantes. Creo que el punto fundamental es que el comienzo de la alfabetización y el «final» no son excluyentes sino que representan un proceso. El problema surge cuando se pone excesivo hincapié en el comienzo para idealizar el lenguaje de los campesinos y de ese modo mantenerlos confinados dentro de los límites de ese lenguaje. Al idealizar el lenguaje de los estudiantes desalentándolos a adquirir discursos múltiples, incluso el discurso «estándar» de la sociedad dominante en la que viven, los docentes corren el riesgo de quedar presos de una pedagogía acomodaticia que pasa por progresista. Los docentes que hacen esto no están comprometidos con sus alumnos y alumnas en un proceso de liberación mutua.

La clave para el diálogo crítico: escuchar y conversar

Para continuar con estas reflexiones, cuando empecé con los programas de alfabetización hace ya treinta y cinco años más o menos, yo ya estaba viviendo con una gran intensidad y vivenciando una de las virtudes necesarias del educador democrático, que es saber escuchar; es decir, saber cómo escuchar a un niño o una niña negros con su lenguaje específico, con su sintaxis específica; saber cómo escuchar al campesino negro analfabeto; saber cómo escuchar al alumno rico; saber cómo escuchar a los así llamados representantes de las minorías, que son básicamente oprimidas. Si no aprendemos a escuchar esas voces, en verdad no aprenderemos a hablar. Sólo los que escuchan hablan. Los que no escuchan terminan por gritar, vociferando el lenguaje para imponer sus ideas. El alumno que sabe escuchar implica cierto tratamiento del silencio y de los momentos intermediarios del silencio. Los que hablan de modo democrático necesitan silenciarse para permitir que emerja la voz de aquellos que deben ser oídos. Yo viví la experiencia del discurso de los que escuchan y percibí que el trabajo educativo a seguir requería tanto creatividad cuanto humildad. Es un tipo de trabajo que implica asumir riesgos que aquellos y aquellas que fueron silenciados no pueden asumir.

En otras palabras, nada de esto tendría sentido pedagógico si el educador o la educadora no entienden el poder que tiene su



propio discurso para silenciar a otros. Por este motivo, comprender el poder de silenciar implica desarrollar la capacidad de escuchar las voces silenciadas para comenzar a buscar modos —tácticos, técnicos, metodológicos— que faciliten el proceso de lectura del mundo silencioso, que está en íntima relación con el mundo vivido por los alumnos y las alumnas. Todo eso significa que el educador y la educadora deben estar inmersos en la experiencia histórica y concreta de los alumnos y alumnas, pero nunca de una forma paternalista que los lleve a hablar por ellos sino escuchándolos de verdad.

El desafío radica en no incursionar jamás de manera paternalista en el mundo del oprimido para salvarlo de sí mismo. El desafío radica en no idealizar jamás el mundo del oprimido(a) de modo tal de mantenerlo atado a las condiciones idealizadas para que el educador(a) a su vez mantenga su posición de ser necesario al oprimido, de «servir al oprimido», o encarándolo(a) como un héroe romántico.

Por ejemplo, hace cuarenta años parte de mi generación —mis pares— en Brasil manifestaba un gran amor por los oprimidos de aquella época, amor teñido por la idealización del oprimido. Llevados por ese amor, abandonaron sus sillones académicos y se fueron a vivir a las favelas. Y al fin de cuentas perdimos académicos potencialmente muy buenos y ganamos «favelados» no tan buenos. Porque eran turistas. Ellos sabían —y sus vecinos pobres también lo sabían— que podían salir de allí en cualquier momento. Pero asumieron el rol de hablarles a los pobres sin escuchar a los pobres. Este es el problema que analicé en *Pedagogía del oprimido* cuando critiqué a los miembros de la clase media que se embarcaron en la lucha revolucionaria sin haber aprendido antes a escuchar a aquellos en cuyo nombre debe emprenderse la lucha revolucionaria.

Lo que puedo y no puedo ofrecer a los educadores de otros contextos

Creo que otra cuestión fundamental que refleja la ansiedad de muchos educadores —no sólo respecto de mi obra sino también de la de otros

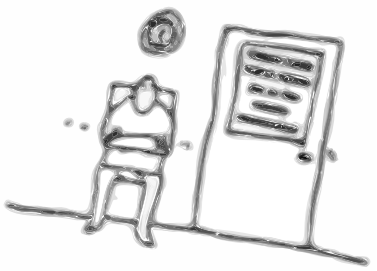
pensadores, como por ejemplo Dewey, Montessori o Freinet— es que muchísimos educadores y educadoras esperan que nosotros, en tanto pensadores, aportemos técnicas para salvar al mundo. Habría que ser sobrehumano para poder dar una respuesta pedagógica que sea correcta y adecuada para todos los contextos. A decir verdad, lo que he venido proponiendo a partir de mis convicciones políticas y mis convicciones filosóficas es un profundo respeto por la autonomía absoluta del educador y la educadora. Lo que propongo es un profundo respeto por la identidad cultural de los alumnos y las alumnas: una identidad cultural que implica respeto por el lenguaje del otro, el color del otro, el género del otro, la clase social del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro; que implica la habilidad de estimular la creatividad del otro. Pero todas estas cosas ocurren en un contexto social e histórico, no en el aire. Estas cosas ocurren en la historia y yo, Paulo Freire, no soy el dueño de la historia.



Entiendo la historia como posibilidad. Lucho y combato por que se respete a las personas que parten de la perspectiva de ver la historia como una posibilidad que también podría dejar de serlo. Por esta única razón, el educador que acepta mis ideas y el día de mañana encuentra dificultades para lograr que sus alumnas y alumnos asuman el respeto hacia sí mismos no podrá decir que Freire está equivocado. Simplemente él o ella tendrá que decir que no fue posible vivenciar el respeto necesario en ese contexto particular. Creo que en verdad este es el punto, en el sentido de que los educadores idealizan mis ideas sin internalizar un modo sustantivo de entender y aprender lo que significa ser freireano. En suma, muchos de los educadores y educadoras que me utilizan de modo superficial como un medio de resolver desde la pedagogía sus problemas técnicos son, en cierto sentido, turistas freireanos. Se toman casi fundamentalistas freireanos y entonces el mundo se vuelve fijo y desaparece la posibilidad de que la historia sea una posibilidad. Y yo propongo exactamente lo contrario. La historia es siempre una posibilidad, no es algo fijo o predeterminado. Asimismo, la educadora o el educador progresistas deben estar en cambio permanente, deben reinventarme y reinventar continuamente lo que significa ser democrático en su propio contexto cultural e histórico específico.

Responder a la raza, la clase social y el género en los Estados Unidos

De acuerdo con lo que hemos venido discutiendo podría decirse que respondí al cuestionamiento que muchas veces se le hace a mi obra, cuando se sostiene que mis ideas «nunca se dirigen a las especificidades de raza y de género en el contexto de los Estados Unidos». Es muy posible que no haya podido establecer las especificidades de raza y de género en el contexto de los Estados Unidos… por la sencilla razón de que no conocía ese contexto. Lo que ofrezco es una estructura general que exige un profundo respeto por el otro en cuanto a la raza y el género. Lo que ofrezco, al evitar la universalización de la opresión, es la posibilidad de que el educador utilice mis análisis y teorizaciones sobre la opresión y los aplique a un contexto específico. Ya lo he dicho muchas veces y me siento frustrado cada vez que vuelvo a oír el mismo reclamo. También me siento frustrado cuando oigo la queja contraria, cuando escucho decir que «Freire es un universalizador». No soy un universalizador. Lo que hago, sin pretensión alguna, es aportar ciertos parámetros para trabajar cuestiones de opresión en lo que estas cuestiones dicen del contexto pedagógico. Pero es posible que no pueda aportarles recetas que provean certezas curriculares ni medios para enseñar en un gueto negro en los Estados Unidos, ni medios para enseñar en las nuevas comunidades «de color» en Europa, ni medios para enseñar en barrios étnicos en cualquier otro lugar del mundo. Sería deshonesto de mi parte hacerlo sin conocer el contexto. Por lo tanto, necesito ser reinventado y recreado de acuerdo con las demandas —pedagógicas y políticas — de cada situación específica.



En varios diálogos que mantuve con Donaldo Macedo analizamos estas cuestiones tan a fondo que creo que no vale la pena reiterarlas aquí. Sin embargo, aunque corra el riesgo de reiterarme, me gustaría recordar una vez más que cuando escribí *Pedagogía del oprimido* intenté entender y analizar el fenómeno de la opresión con respecto a sus tendencias sociales, existenciales e individuales. De este modo no focalizo especialmente la opresión marcada por especificidades tales como el color, el

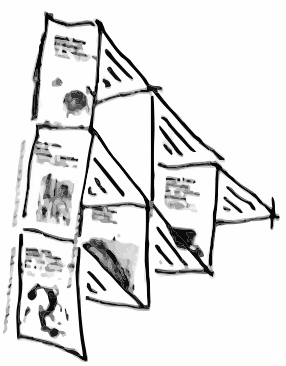
género, la raza, etc. Por entonces yo estaba más preocupado por los oprimidos como clase social. Pero, desde mi punto de vista, eso no significa que ignorara las numerosas formas de opresión racial que siempre denuncié y contra las que siempre he luchado, incluso siendo un niño. Mi madre solía decirme, cuando era niño, que debía reaccionar con vehemencia contra toda manifestación de discriminación racial. A lo largo de mi vida he actuado contra todas las formas de opresión racista, lo cual está en armonía con mi deseo y mi necesidad de tener una postura política coherente. No podría escribir en defensa del oprimido siendo racista, del mismo modo que no podría ser machista.

También quiero señalar que he hablado y escrito abundantemente sobre el tema de la raza en mi búsqueda continua de luchar contra cualquier forma de discriminación. Habría que recordar que mi trabajo no se limita a *Pedagogía del oprimido*. Debido a mi conciencia creciente de las especificidades de la opresión en relación con los límites del lenguaje, la raza, el género y la etnia, he defendido la tesis fundamental de unidad en la diversidad, de modo tal que los diversos grupos oprimidos puedan volverse más eficaces en su lucha colectiva contra todas las formas de opresión. Si cada especificidad de la opresión se mantiene confinada dentro de su situación histórica y acepta el perfil creado por el opresor, se vuelve mucho más difícil iniciar una lucha eficaz que conduzca a la victoria. Por ejemplo, cuando los opresores hablan de «las minorías» ocultan el elemento básico de la opresión en el proceso. Comprobamos que la etiqueta «minoría» falsea la realidad cuando recordamos que las así llamadas minorías en verdad constituyen la mayoría, en tanto los opresores representan la ideología dominante de una pequeña minoría.

Permitirme seguir creciendo y transformándome en mis contextos

Reinventar a Freire significa aceptar mi propuesta de encarar la historia como posibilidad. Por lo tanto el así llamado educador freireano que se rehúsa a reinventarme está negando la historia como posibilidad y al mismo tiempo buscando —a través de la prueba profesoril— la certeza de las aplicaciones técnicas. Ese educador(a) debe reconsiderar su postura ante la propuesta teórica que vengo haciendo desde hace treinta y cinco años. Ese llamado educador freireano, si en verdad desea entenderme, debe superar la

lectura de *Pedagogía del oprimido*. Debe dedicarse continuamente a la lectura de las numerosas obras que realicé desde entonces, entre otras *Pedagogía de la esperanza; Alfabetización: lectura del mundo, lectura de la palabra; Acción cultural para la libertad; Direitos humanos e educação libertadora: a gestão democrática da SMED / Sao Paulo (1989-1991)* y *Cartas a Cristina*. Me parece que muchos escritores que alegan ser freireanos sólo se refieren a *Pedagogía del oprimido* —un libro publicado casi treinta años atrás—, como si esa fuera la primera y última obra que escribí.



Mi pensamiento ha evolucionado y no dejo de aprender de otros en el mundo, particularmente sobre cuestiones de raza y género en otras sociedades. Como ya dije, para mí la historia es siempre una posibilidad, nunca algo congelado. Lo mismo se aplica a mis ideas. Cuando la historia o las ideas se congelan, se eclipsa la posibilidad de la creatividad y se anula la posibilidad de desarrollar un proyecto político.

Identidades múltiples y estratificadas: el pueblo como opresor y como oprimido

En primer lugar, las cuestiones de las identidades múltiples y estratificadas siempre me preocuparon y siempre reflexioné sobre ellas. En mi experiencia política y pedagógica tuve que afrontar numerosas situaciones de profunda ambigüedad. En lo personal, en el comienzo de mi investigación, trabajé con una mujer analfabeta. Ella me contó que estaba sufriendo mucho por tener que luchar contra su esposo y su hijo mayor, que querían prohibirle que se alfabetizara. Su esposo y su hijo eran tan oprimidos socialmente como ella. Pero en su relación directa con ella, en el ámbito del hogar, desarrollaron una posición machista que los llevó a transformarse en opresores. También encontré numerosos docentes —algunos de ellos amigos míos— que, oprimidos por el sistema político dentro del cual operaban, eran a su vez opresores de sus alumnos. Podríamos pasar la mañana entera refiriéndonos a esas y otras contradicciones obvias. Lo que me interesa ahora, al pensar en los lectores probablemente norteamericanos de este libro, es preguntarme una vez más: ¿qué hacer?

La primera respuesta, más o menos fácil pero que revela falta de motivación para la lucha, sería decir que la realidad es exactamente tal como es. Este es el modo de ser de los seres humanos: «¡Desistamos!». Sería una manera fácil de desentenderse. Sin embargo, yo nunca pude aceptar esa respuesta fácil en las propuestas teóricas y prácticas que vengo haciendo desde hace años.



Asimismo, creo que la respuesta a esta posibilidad concreta de ambigüedad implica una creciente comprensión crítica de los humanos como seres inconclusos que necesitan saber que lo son. La conciencia de nuestra incompletud como seres humanos nos lleva a involucramos en un proceso permanente de búsqueda. Y es precisamente esta búsqueda constante la que hace nacer la esperanza. A decir verdad, ¿cómo podría buscar sin esperanza lo que busco? Pero nuestra incompletud como seres humanos también nos empuja a la acción y de ese modo nos convierte en seres con opciones, seres que tienen la posibilidad de tomar decisiones, seres que tienen la posibilidad de ruptura y, finalmente, seres que tienen la posibilidad de ser éticos. Si no nos volvemos seres éticos, jamás sabremos qué significa ser ético: nos faltará ese punto de referencia. Uno de los requisitos éticos que tenemos los humanos en tanto seres históricos es la búsqueda de coherencia. Es precisamente la falta de coherencia histórica la que explica el machismo del hombre oprimido al que aludí antes, el que le prohibía aprender a leer a su esposa oprimida. Entonces, la cuestión de las identidades complejas no es sólo técnica, política o pedagógica; es también una cuestión ética.

Y, si me permiten decir esto, los programas de formación docente en los Estados Unidos y otros países deben prestar especial atención a la dimensión ética. Es esencial crear una situación en la que los futuros docentes puedan involucrarse en un debate significativo sobre la ética de la educación. No basta con conocer la teoría del oprimido con sus varias y múltiples identidades; también hay que saber posicionarse —éticamente— frente a las identidades múltiples y estratificadas que genera la historia de la opresión.

Requisitos éticos para los docentes

Uno de los peligros de esta época histórica, al cual se hace referencia de distintos modos en varios capítulos, es precisamente el peligro de ese entendimiento, de esa comprensión estrecha y acotada de la ética que es característica del neoliberalismo. Para el neoliberal la ética se reduce a la ética del mercado. Por ejemplo, ¿cómo es posible que aceptemos el hecho de que haya millones de personas desempleadas? ¿Será sólo una fatalidad del fin de siglo? No es una fatalidad. Es uno de los resultados de la ética del mercado. Debemos comprender que la así llamada fatalidad es una construcción social modelada por la ética del mercado. Por eso los docentes, sobre todo los docentes críticos, tuvieron que destruir la construcción social de ese fatalismo para revelar la ideología inherente que modela, configura y mantiene la ética de la ganancia. Es por esta razón que nosotros, los educadores democráticos, debemos luchar para que quede cada vez más claro que educación es *formación* y no *entrenamiento*. Y no existe posibilidad alguna de obtener formación humana por fuera de la ética. Entonces, uno de los requisitos del contexto histórico presente es que la formación ética de los docentes debe ir acompañada, debe ir de la mano de la preparación profesional, científica y tecnológica de los futuros maestros y maestras de alfabetización. Los requisitos éticos son cada vez más cruciales en un mundo que se está tomando cada vez menos ético. Por lo tanto nunca podremos resolver el problema de la formación docente con simples propuestas tecnicistas, que es lo que todos me piden que les dé. Presumo que algunas personas, algunos de los que me cuestionan, están esperando que yo dé respuestas simples para abordar problemas que son producto de un contexto que requiere compromiso ético y no respuestas técnicas. Sin embargo, dado que nuestra formación docente nos ha negado el acceso al diálogo sobre la naturaleza de la ética, nuestra habilidad para confrontar y abordar con claridad la especificidad de un contexto ético por naturaleza ha quedado restringida porque no conocemos la ética.

El descuido de la ética en la formación de los educadores

No es una coincidencia que la curricula de la mayoría de los programas profesionales —en nuestro caso, la formación docente— casi nunca incluya la oportunidad de que los futuros profesionales participen en una discusión seria y profunda sobre lo que significa ser ético en un mundo que está volviéndose

profundamente aético, en la medida en que los seres humanos se vuelven cada vez más deshumanizados por obra y gracia de las prioridades del mercado. Esta es una de mis luchas, de mis combates, al trabajar con aquellos y aquellas que osan desafiar la fatalidad histórica impuesta por el pensamiento neoliberal.



Es fundamental que un biólogo discuta la naturaleza de las formas de vida que analiza, pero es igualmente fundamental discutir la solidaridad, la ética, el amor, la dignidad, el respeto hacia los otros, la naturaleza de la democracia. Los materialistas dicen que estos temas que acabo de mencionar son expresiones de un romanticismo o un idealismo inoperantes. Suele escucharse con frecuencia: «Yo también fui idealista, ya vas a crecer». Ese es un punto de vista profundamente estrecho que sólo sirve para fortalecer las ideas de los neoliberales —teledirigidas por el mercado— que no quieren que se planteen problemas que interfieran en el camino de la acumulación de riqueza.

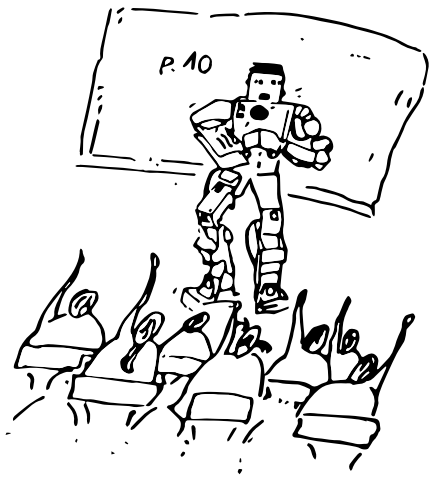
Es necesario mantener la claridad ética

Aquellos entre nosotros que proponemos el planteo de cuestiones éticas en el centro de los debates sobre la educación con frecuencia oímos decir que somos blandos y «políticos». Los neoliberales se consideran a sí mismos, y son considerados por muchísimos otros, como pragmáticos apolíticos. Uno de los resultados del nuevo pragmatismo del neoliberalismo está relacionado con el entrenamiento técnico científico de los educadores y niega una formación más abarcadora, porque esa clase de formación exige la comprensión crítica del papel que cada quien desempeña en el mundo. Ahora bien, las propuestas pragmáticas siempre provocan ruptura y desarticulación en el mundo donde se sitúa la especialización o área de estudio. La información y el conocimiento son entonces separados del contexto ético y social donde surge esta información o conocimiento.

Desarticulado de su mundo, uno pierde la posibilidad de desarrollar indicadores culturales que lo capaciten para entenderlo de modo tal de poder actuar sobre él y transformarlo. La posición pragmática neoliberal actúa

agresivamente para provocar la ruptura entre los seres humanos y su mundo mientras aboga por la inverosímil articulación entre los seres humanos y el mercado. En otras palabras, el foco de la educación en el mundo neoliberal se transforma en cómo transformarse en un consumidor compulsivo, cómo transformarse en una máquina eficiente de conocimiento, sin proponer cuestiones éticas de ningún tipo.

Cuando se acepta el papel de ser una simple máquina de conocimiento según los límites que imponen las necesidades del mercado —que consideran a los alumnos como simples consumidores de conocimiento— se cae en la trampa, en la verdadera manipulación ideológica que niega la posibilidad de articular el mundo como un tema de la historia y no sólo como un objeto a ser consumido y descartado.



A menos que sean muy cuidadosos y muy reflexivos, los docentes pueden adoptar con mucha facilidad el papel de máquina de conocimiento. Es como sostuve en *Pedagogía del oprimido*: se transforman en docentes que actúan una «educación bancaria», haciendo depósitos en las mentes de sus alumnos y alumnas. Lo que mantiene a una persona, a un docente vivo como educador liberador es su claridad política para entender las manipulaciones ideológicas que desconfirman a los seres humanos en cuanto tales. La claridad política que nos diría que es incorrecto permitir que los seres humanos sean deshumanizados para que unos pocos puedan enriquecerse con la ganancia del mercado. Para poder desarrollar esta claridad política hay que estar motivado y sostenido por la fuerte convicción de la historia como posibilidad. Hay que creer que, si los hombres y las mujeres crearon ese mundo feo que estamos denunciando, los hombres y las mujeres pueden crear un mundo menos discriminatorio y más humano. Así, el docente que cayó en la trampa de la curricula mecanicista que requiere que se ofrezca cada vez más contenido sin instrucción básica necesita revertirse a su propia convicción, que determinará una postura ética frente a la curricula y la insertará dentro del correspondiente contexto. También debemos señalar que esta inserción no es un acto individual. Debe darse en una discusión con otros docentes que compartan la misma visión de la radicalización democrática y la

sociedad humana.

La ética y el miedo a la ética

Debemos preguntamos por qué son tan pocos los programas de formación docente que prestan atención a la cuestión ética, y por qué el foco fundamental en la ética tiene un papel tan menor en el diálogo educativo actual, mientras las estadísticas y los métodos desempeñan un papel tan amplio. Es decir: hoy impera un miedo profundo a discutir la ética bajo cualquier aspecto.



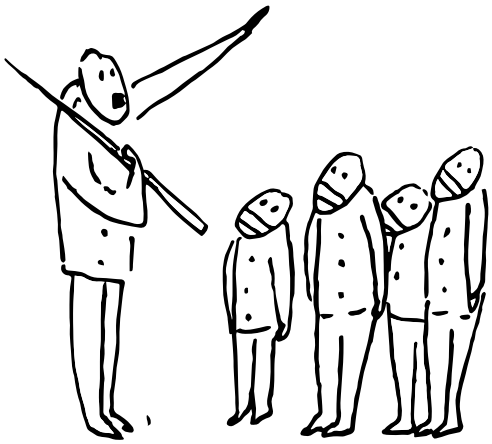
Sin duda, parte de lo que nos mantiene apartados del compromiso ético es el miedo a la imposición. Pienso básicamente que el miedo puede estar relacionado con la creencia en que toda discusión ética representa una forma de imposición doctrinaria. Pero es desalentador confrontar y dialogar sobre cuestiones éticas cuando somos docentes y profesionales que disfrutamos de determinados privilegios. Debemos volver a examinar y evaluar nuestras posturas, que pueden estar en contradicción con aquello de lo que dependemos en tanto forma parte de nuestra identidad profesional. Ahora bien, resulta extremadamente peligroso involucrarse en una reflexión ética seria porque eso nos obliga a cometer lo que Amílcar Cabral denomina «suicidio clasista». El debate ético conlleva el deseo de involucrarse en un «suicidio clasista y racial». Por desgracia, muchos educadores y educadoras progresistas y bienintencionados más de una vez comprenden mal las exigencias teóricas de la noción de «suicidio clasista» de Cabral y terminan cayendo en la aceptación ciega del suicidio o el martirio. Cuando esto ocurre, «sufren» dentro de un proceso que mantiene vivos y vigentes sus privilegios a través de la idealización del otro. Esta posición está en contradicción directa con la noción de Cabral. Amílcar Cabral nos desafió a problematizar la ideología dominante para que entendiéramos cómo combatir la crueldad del colonialismo y que pudiera nacer una democracia de ese combate. Por lo tanto, cometer suicidio como un acto ciego sería una forma de fatalismo que niega la creencia cabralina en la historia como posibilidad. Representa una forma de individualismo —implícita en «salvar mi alma» como mártir— en oposición al compromiso democrático de

continuar el combate en la historia. Y la noción cabralina de suicidio de clase no tiene nada que ver con el mero cruce de frontera de un espacio geográfico a otro: cruzar del espacio opresor al espacio del oprimido. El suicidio clasista no se trata de ser turista en comunidades que sufren. El suicidio clasista es una forma de pascua: implica la problematización del pasaje a través de un contexto cultural e ideológico. Lo que cuenta es el compromiso con una solidaridad significativa y duradera para con los oprimidos y las oprimidas.

Barreras al diálogo ético en los sistemas totalitarios y los sistemas «democráticos»

En verdad, lo importante no es ser libre para hablar sobre el diálogo sino ser libre para luchar por el derecho de participar en un diálogo vivo. En una sociedad totalitaria a veces es posible hablar sobre educación progresista, aunque sea de un modo autoritario. Nunca olvidaré cuando en 1971 participé en un encuentro internacional en Europa donde también se presentaba un profesor de la Universidad de Moscú. Uno de los textos a debatir en el encuentro era de mi autoría. En ese texto criticaba las actitudes de los que denominaba «*Herr* Professors»; vale decir, la posición del profesor que habla de diálogo pero rechaza la práctica del diálogo. Recuerdo que el joven profesor de Moscú se puso furioso en los debates y, apuntándome con el dedo, disparó: «Sí, yo soy un "*Herr* Professor"». Se sintió violentado porque yo atacaba su estatus de privilegio, porque era uno de los que podían ofrecer conocimientos para una lucha de liberación. Yo no escribí el texto pensando en él, pero parecía escrito por causa suya. Entonces dije: «OK, pero debido a eso usted es un profesor reaccionario, un docente autoritario, y no tiene nada que ver con las ideas que preponderan en su país; en suma, usted es una distorsión del socialismo». Tal vez en ese mismo momento, desde su cátedra en la Universidad de Moscú, hablaría sobre liberarse del imperialismo; pero en la práctica negaba éticamente ese discurso liberador. Para él todo se reducía a acortar la distancia entre lo que había escrito y dicho o hecho.

Esta distorsión, esta distancia o incoherencia entre los valores adoptados y la práctica de la educación se da también en los Estados Unidos debido a las nociones del mercado y al deseo de utilizar cualquier nivel de expresión para mantener y de hecho no cuestionar jamás el



statu quo; igualmente puede decirse que lo mismo puede ocurrir tanto en una sociedad democrática abierta como en una sociedad totalitaria donde el docente adscribe ciegamente al eslogan vacío de «liberación y justicia para todos» mientras no dejan de violarse los principios verdaderos de esos verdaderos clichés, en la medida en que operan ciegamente a través de estructuras totalitarias e inflexibles en cosas tales como la escolarización. Por ejemplo, ¿cuántas veces los docentes en los Estados Unidos pregonan y enseñan la democracia, la solidaridad, la justicia y la igualdad para todos, por un lado, mientras por otro castigan a los alumnos que se rehúsan a someterse, violentando así incluso el principio de aquello que están pregonando o enseñando?

¿Es posible imprimir un diálogo sin inmovilizarlo o matarlo en el acto de imprimirlo?



Esta pregunta fue formulada por los autores incluidos en este volumen y es central para el objetivo de *Mentoring the Mentor*. ¿Acaso los diversos autores y editores de esta obra intentan publicar un diálogo entre nosotros, preservando y al mismo tiempo destruyendo el diálogo? Creo que no. Pienso también que preocuparse por inmovilizar el diálogo es no comprender que el lenguaje escrito tiene la apariencia —pero sólo la apariencia— de tomar inmóvil el dinamismo de la oralidad. Pero, a decir verdad, el lenguaje escrito no toma nada inmóvil; aunque en cierto sentido fija la fuerza del discurso oral. Por eso la lectura del texto escrito debería ser la reinvención del discurso oral. La trampa del lingüista radica en creer que las palabras escritas están congeladas en el tiempo. Escribir fija la fuerza de la oralidad en el tiempo, pero el lector, al involucrarse con esa fuerza, no deja de reinventar y redialogar de modo tal que el texto permanece vivo y dinámico.

Por ejemplo, al leer un texto dialógico lo que importa es cómo volverme capaz de mantener un diálogo con lo escrito —al parecer un texto inmovilizado —. Cuando leo y releo los diálogos de Platón no me paro frente a ellos como delante de un objeto fosilizado. Los diálogos platónicos son un discurso sumamente vivo que debemos reinventar y recrear. Y lo mismo hago cuando leo cualquier texto escrito por autores, o cuando escucho a un amigo o un colega con quien podría estar hablando. Igual ejercicio harán los lectores de este volumen.

No puedo concebir la posibilidad de que un diálogo escrito —por el mero hecho de estar fijado en el tiempo— deje de estar vivo o pierda dinamismo. La tarea y el desafío que debemos afrontar nosotros, los lectores, al lidiar con el diálogo aparentemente fijado e inmovilizado, es reescribir el texto dialogando con su autor a través del texto escrito. Ahora bien, no debemos encarar el texto escrito como algo inmovilizado y en consecuencia fechado o muerto. La clave es utilizar el texto como vehículo para dialogar potencialmente con el autor y la incompletud potencial de las ideas. Entiendo muy bien que, aunque su fuerza inicial pueda estar fijada en el tiempo, es un documento histórico que emerge de un contexto histórico específico y que en ese mismo momento es un documento que aporta la posibilidad de descubrir nuevas maneras en un tiempo histórico diferente.

La noción de completud, en la comunicación oral o escrita, es parte del problema

Cuando afirmo que el texto escrito permanece dialógico estoy siendo fiel a su historicidad. Pero hasta la noción de completud necesita ser problematizada. Un texto está completo en un momento histórico determinado en el que garantiza certezas. Cuando el momento cambia, su incompletud puede comenzar a verse. Entonces, el lector tiene la responsabilidad de involucrarse con la incompletud. La incompletud del texto puede ser tan importante como la completud en un momento histórico determinado, puesto que es la incompletud la que involucra al lector o la lectora en un proceso de reinvención continua del texto en el contexto cultural e histórico que le es propio a él o ella. El lector puede abordar el texto como inmovilizado o abierto. Un texto excelente es aquel que puede trascender su lugar y su tiempo. La noción de un texto inmovilizado por falta de oralidad es un equívoco de la naturaleza de la obra escrita. Platón, por ejemplo,

es un verdadero ejemplo de texto dialógico que no puede ser inmovilizado en el tiempo y el espacio. Porque si la obra de Platón fuera un texto inmovilizado del pasado remoto, la gente ni siquiera sabría que Platón existió. De hecho, Platón está siendo interpretado y reinterpretado mientras nos movemos a través de los siglos.



No tengo ninguna duda de que todo texto, escrito en forma de diálogo o no, está condicionado por características especiales de tiempo y espacio. Las ideas que se discuten en un texto están cargadas de historia y de cultura. Lo que puede ocurrir en esta instancia es que, al transportar ese texto hacia otra cultura u otro escenario u otro tiempo, las ideas pueden no responder al desafío de la nueva historicidad, espacio y tiempo. A mi entender el texto continúa siendo, sin ninguna duda, un discurso válido. Esto ocurre porque en primer lugar el texto me capacita para entender la relación entre las ideas que expresa y el tiempo en que esas ideas fueron expresadas. En segundo lugar, porque las ideas pueden continuar desafiándome aunque parezcan anticuadas a primera vista. En este sentido, la reinvención continua del texto implica que la inmovilización del texto no existe. En otras palabras, los lectores contemporáneos también representan un texto y están interactuando con ideas delineadas por una historia, un espacio y un tiempo particulares. Pero es el lector contemporáneo quien da movilidad al texto aparentemente inmovilizado, porque las ideas nunca están inmovilizadas.

Cualquier tipo de educación coherentemente progresista necesita discutir no sólo el texto sino la vida misma. La existencia del «todavía no» significa que el texto nunca puede ser visto como algo que está paralizado. Comprender la vida como algo paralizado es un modo de comprensión necrófila. La comprensión amorosa de la vida es aquella que la percibe como un proceso que acontece, no como algo determinado *a priori*. El texto no sólo habla de las cosas de la vida, sino que además tiene vida-propia. Así, mi posición frente al texto es la posición amorosa de quien recrea los textos recreando de ese modo la vida que hay en ellos. Podría decirse lo opuesto de gran parte de la educación contemporánea; podría decirse que propone una comprensión necrófila que entiende el texto como algo inmovilizado y muerto.

El platónico Paul Shorey estaba en lo cierto cuando escribió: «Los mejores

escritos no son sino recordatorios de los discursos, que son los verdaderos niños de la mente». Cabe destacar que Shorey no habló de «los padres de la mente» ni de «los viejos de la mente» sino de «los niños»: la vivida y vigorosa primavera de la mente. Si tal fuera el caso, entonces, no podríamos pensar el diálogo escrito por Platón como una forma muerta inmovilizada en la forma escrita. Por el contrario, como afirma Shorey:

> Y así nuestro mensaje final a Lisias y Homero o a cualquier estadista u orador es que si el escritor supiera la verdad sobre las cosas de las que habló y fuera capaz de defenderlas y hacer que su escrito pareciera pobre en contraste con su palabra hablada, merecería una denominación superior a la de autor, orador o poeta[12].

La forma escrita, al capturar la fuerza y la vida del momento dialógico, aporta una posibilidad de continuidad que permite a los lectores interactuar, crear y recrear la fuerza original en un espacio y un tiempo nuevos. Esto demuestra que cuando leemos a Platón en forma mecánica, nuestro entendimiento es igualmente mecánico. Si leemos a Platón como palabra viva, nuestro entendimiento será vivo y continuará creciendo.

Cómo sobrevivir y prevalecer como docente democrático / cómo construir un movimiento

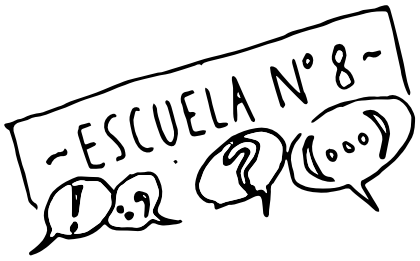
Creo que una de las dificultades más grandes que puede afrontar un docente con una perspectiva democrática es la de encontrarse solo. Es importante recordar que no es únicamente desde lo que se hace en el aula que podrá ayudar a sus alumnos y alumnas a reconstruir la posición que ocupan en el mundo. Es importante que sepamos que el tiempo limitado del aula representa apenas un momento en la experiencia social e individual total del alumno. El alumno despierta y tiene su primera interacción con sus padres. La socialización que él o ella recibe cotidianamente puede representar la negación del entendimiento humanista de la vida. Los alumnos pasan gran parte de su tiempo frente al televisor, viendo y vivenciando muchas formas de violencia extrema; vivencian la discriminación racial, sexual, cultural y de género —todo el tiempo— y

después van a la escuela. En la mayoría de los casos las escuelas repiten los mismos patrones de socialización negativa respecto de la humanidad. Y así llegamos a la pregunta más importante: ¿qué debe hacer el docente para fomentar la reconstrucción del mundo en un sentido democrático? ¿Qué hacer? Estas preguntas funcionan como un estímulo para muchos docentes con los que hablo. Mencioné a los Estados Unidos, pero no sólo a ese país, mencioné la necesidad que tenemos como docentes de comenzar a desarrollar lo que denomino el mapa ideológico de la institución.

¿Y qué significa eso? Desarrollar un mapa ideológico de la institución significa intentar reunir en mi departamento o escuela a quienes concuerdan con mis ideas democráticas. Necesito tener una idea concreta de quiénes son mis enemigos. Necesito saber con quiénes puedo contar antes de empezar a actuar como docente democrático. Cuando trazo el mapa y sé que cuento con la solidaridad de cinco docentes y quince alumnos, por ejemplo, puedo convocar un primer encuentro para discutir, de manera muy informal, algunos pasos probables a dar hacia la democracia. Y en ese momento comenzaré a introducir algunas cuestiones respecto de mis dudas, de mis convicciones, de mis sueños. A partir de ese primer encuentro podemos empezar a explorar la posibilidad de establecer y continuar ese encuentro y esa discusión iniciales. En determinado momento es posible que los cinco docentes y los quince alumnos comiencen a organizar un plan de acción. Es probable que después de las primeras experiencias sea viable conversar sobre nuestros objetivos con otros docentes que no estén alineados totalmente con una visión negativa de la humanidad. Tal vez después de un tiempo, en vez de cinco, podamos contar con doce. Lo que no me parece posible es aislar el trabajo de los individuos, sobre todo el de aquellos que exigen trabajar críticamente rumbo al establecimiento de una democracia. En otras palabras, no se pueden realizar de manera individual demandas y exigencias de desarrollo de espacios pedagógicos que reaccionan ante la democracia «crítica y radical» como un individuo único. Eso es imposible. Es precisamente debido a su naturaleza individualista que muchos docentes —sobre todo en los Estados Unidos—, después de fallar en su tentativa individualista hacia una democracia «crítica y radical», reclaman que algunas de mis propuestas son inaplicables en el contexto norteamericano.

Por ejemplo, cuando Donaldo Macedo y yo mantenemos un diálogo, ambos nos volvemos más creativos. Esto ocurre, en parte, debido a nuestra formación como sujetos orales que no fuimos socializados exclusivamente a partir del texto

escrito. Sería de veras importante e interesante que la sociedad, al alcanzar el momento gráfico —la forma escrita—, no lo transformara burocratizándolo a través de la enseñanza. En otras palabras, cuando la sociedad, que es esencialmente oral, alcanza el estado de la escritura no debería inmovilizar la oralidad burocratizándola. La oralidad exige solidaridad con el Otro. La oralidad es dialógica por naturaleza, puesto que no puede realizarse de manera individualista. Ahora bien, el desafío para las escuelas es no matar los valores solidarios que conducen al espacio democrático mediante un proceso que inmoviliza la naturaleza necesariamente dialógica de la oralidad a través de la aprehensión individualista del acto de leer y escribir. Esto es verdaderamente fundamental. En consecuencia, los alumnos que están familiarizados en extremo con la oralidad no deben jamás ser reducidos a una forma de pensamiento lineal e individualista. Paradójicamente, las escuelas hacen eso todo el tiempo: reducen a los alumnos a una forma de leer y pensar no oral y lineal. Y de ese modo esas mismas escuelas se ven frustradas por la dificultad de hacer que los estudiantes se involucren en formas dialógicas, puesto que esas formas exigen que sean resocializados en aquello que antes se mató. Esta dificultad es producto de la naturaleza mecánica del acto de leer y escribir en las sociedades consumistas modernas.



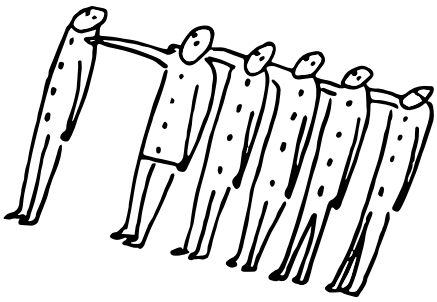
Este proceso reproduce las fuerzas antidemocráticas de las así llamadas escuelas democráticas. Esto es importante por el hecho de que, al inmovilizar el texto escrito, negamos la interrelación próxima e íntima entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo, algo que ya discutí con anterioridad. Si consideramos que el texto escrito ofrece ambas posibilidades, no habrá oportunidad alguna de fijar la lectura del mundo en el tiempo y en el espacio porque eso significaría negar su historicidad, dado que el mundo nunca es fijo. Siempre está cambiando. Entonces, es una contradicción pensar que el mundo se toma ahistórico cuando lo escribimos. Este es un modo fundamental en que las escuelas de los Estados Unidos mantienen y expanden un sistema antidemocrático a partir de un mundo escrito e inmovilizado que, en consecuencia, desalienta a los estudiantes a pensarse como actores de la historia. El lenguaje es primera y esencialmente oral. No comenzamos por la escritura. La historia no comienza de forma escrita sino con palabras y acciones.

¿Cuál es el papel del educador al apoyar el desarrollo de un docente democrático?

El problema del papel del educador en la educación y su correlato —«¿puede alguien ser educador / guía sin ser opresor?»— son fundamentales. En primer lugar, al pensar radicalmente la importancia del docente en la vida de los alumnos y las alumnas, y al pensar sobre todo en lo que representa el docente y no sólo para el entrenamiento técnico y científico de los alumnos y las alumnas, no cabe duda alguna de que el docente debe ser un educador. Pero para ser un educador tendrá que desafiar la libertad creativa de los alumnos y estimular la construcción de la autonomía de ellos. Es necesario que el docente entienda que la auténtica práctica del educador consiste en negarse a asumir el control de la vida, los sueños y las aspiraciones de los educandos puesto que, si lo hiciera, podría fácilmente recaer en un tipo de educación paternalista.

La tarea fundamental del educador y la educadora es una tarea liberadora. No estimula la reproducción de los objetivos, aspiraciones y sueños del educador en el educando, en el alumno; por el contrario, fomenta la posibilidad de que los estudiantes se adueñen de su propia historia. Así entiendo yo la necesidad de los docentes de trascender la tarea meramente instructiva y asumir la postura ética del educador que cree con plena convicción en la autonomía total, la libertad y el desarrollo de los educandos.

El educador democrático debe evitar caer en la trampa liberal de evaluar a sus alumnos con una lente deficitaria que lo lleva a transferirles sus sueños, aspiraciones y conocimientos de manera simple y paternalista en un proceso de



autoclonación. El estudiante «clonado» no tiene posibilidades de ser la imagen y semejanza de su educador o educadora. En el mejor de los casos será una pobre imitación de Paulo Freire o cualquier otro educador.

Otro de los riesgos que corre el educando es que el educador o la educadora intenten transformarlo en un repetidor de su trabajo. Un verdadero educador evitará, a cualquier costo, transformar a sus educandos y educandas en individuos canalizados como objetos que, a su vez, reproducirán la obra, los objetivos y las aspiraciones de la tentativa científica del educador. En otras palabras, la postura ética del educador es no utilizar jamás —cosa que suele hacerse— a los alumnos(as) para maximizar su propia gloria y sus propias aspiraciones. Esta forma de educación no sólo es explotadora; también es fundamentalmente antidemocrática.

Reinventar a Paulo Freire en el contexto norteamericano o en cualquier otro

La noción de reinventar a Paulo Freire implica una reinvención conectada con la sustantividad de mis ideas. Porque si no se entiende la sustantividad de mis ideas, es imposible hablar de reinvención. En mi caso particular, considero que la sustantividad de mis ideas —pero no su totalidad— radica en la necesidad de respetar al Otro. El respeto por el otro implica, necesariamente, mi rechazo a aceptar cualquier tipo de discriminación, mi oposición radical a la discriminación racial, de género, de clase y cultural; al margen de todo esto no sería capaz de entenderme. Otra sustantividad de mis ideas es la comprensión de la historia como posibilidad, el rechazo a cualquier comprensión fatalista o visión determinista de la historia. Otro aspecto sustantivo es mi amor incondicional por la libertad y mi certeza de que podemos tomamos seres transformativos en vez de adaptativos, podemos tomarnos seres dialógicos, podemos también tomamos seres con la capacidad de tomar decisiones y desarrollar la capacidad de ruptura. Por lo tanto combato y lucho contra cualquier sistema —social, económico, político— que me prohíba ser, preguntar, discutir, intervenir; en suma, ser un humano decente. Podría posteriormente desarrollar esta descripción de la sustantividad que es necesario reinventar para implementar esos compromisos en un escenario histórico y cultural específico. Si se comprendiera que lo que subrayé como la sustantividad de mis ideas no

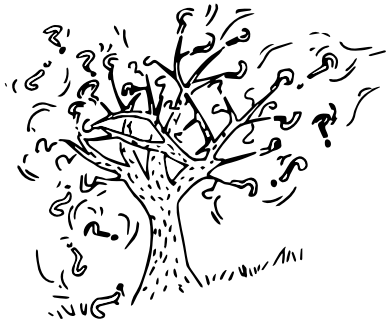
puede ser modificado, podré elaborar lo que significa reinventar la sustantividad de mis ideas en diferentes momentos y condiciones.

Esa reinvención me exige reconocer que las condiciones económicas, culturales, políticas e históricas de cada contexto presentan nuevos requisitos metodológicos y tácticos, de modo que siempre es necesario investigar la actualización de la sustantividad de las ideas en toda nueva situación. En otras palabras, mi manera de luchar contra el machismo en el nordeste de Brasil posiblemente no será la misma con que alguien luchará contra el machismo en la ciudad de Nueva York. Puede asumir una forma diferente en términos tácticos y técnicos, pero también debe ser fiel a la idea sustantiva de luchar contra el machismo como fenómeno antiético y antidemocrático. A eso aludo cuando hablo de reinventarme. Las palabras «reinventar a Paulo Freire» no son puro blablablá. Es necesario comprender la sustantividad de las ideas aquí propuestas y después enfrentar el machismo por ser social y políticamente repugnante. Esta idea, este compromiso de acabar con el machismo, debe mantener su fuerza en cualquier contexto donde yo sea reinventado, aun cuando el contexto requiera otras técnicas para luchar contra el machismo.

En consecuencia, al no serme familiar el contexto de la ciudad de Nueva York, su historia, sus luchas, la relación entre hombres y mujeres, su cultura, sería ridículo de mi parte aportar aquello que muchos norteamericanos piden con ansiedad: recetas de técnicas y tácticas para la acción. Lo único que puedo ofrecerles es trabajar con los educadores norteamericanos y capacitarlos para que entiendan con más profundidad lo que significa luchar contra el sexismo en tanto objeto sustantivo de conocimiento. Los educadores y educadoras norteamericanos que se atreven a ser educadores progresistas y luchan contra el sexismo o el racismo u otros «ismos» tienen la responsabilidad de analizar tanto la posibilidad como las limitaciones de las acciones en contexto, de modo de, en primer lugar, no sacrificar la fuerza que originó la lucha contra el sexismo, el racismo y otros «ismos». Por lo tanto, como puede verse, no sólo es imposible sino que es una tragedia reducir mis ideas sustantivas a la mera técnica.

Dije por primera vez en los Estados Unidos, en 1971 o 1972, que yo no debía ser transplantado sino reinventado. En 1974, cuando escribí *Cartas a Guinea Bissau*, expliqué lo que quería decir con «ser reinventado», pero siempre percibo que es muy difícil darme a entender en este punto. Por ejemplo, yo no admito la posibilidad de ser reinventado a través de una práctica autoritaria. Sin embargo, ser un docente democrático en Cabo Verde no es necesariamente lo mismo que

serlo en Chicago. Reinventar a un educador democrático caboverdiano en Chicago significa en primer lugar mantener un compromiso fundamental con ser democrático, pero en segundo lugar implica indagar qué significa ser democrático dadas las restricciones y oportunidades del contexto específico. Como vemos, ese es el problema de la reinvención.



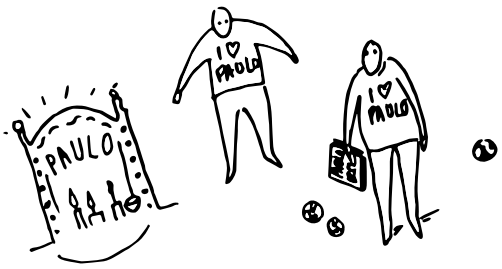
Tal vez el equívoco en torno a lo que significa reinventar sea producto de la impresión particular que se tiene en los Estados Unidos sobre lo que es una democracia. La democracia en un país del Tercer Mundo no puede tener las mismas características de la democracia en una sociedad rica del Primer Mundo como la de los Estados Unidos. La democracia debe responder al carácter y las necesidades sociales y culturales de un medio ambiente cultural particular. Así, lo que debemos mantener en la táctica democrática es la sustantividad de la democracia, no las características superficiales de la práctica democrática.

Por otra parte, no quiero decir con esto que debamos caer en la trampa de un relativismo cultural fácil, una especie de «se puede todo» porque la cultura así lo determina. Por lo tanto, si una cultura es supersexista y yo le reclamo que sea racional para mantener una ideología sexista porque el sexismo es parte de esa cultura, esta actitud mía contradice mi adhesión sustantiva a los principios democráticos que deberían modelar mi punto de vista, mis aspiraciones, mi sueño de un «todavía no» que es radicalmente democrático.

Este concepto de reinvención se está volviendo muy claro para mí. Lo que quiero decir es que una de las razones por las que numerosos educadores progresistas y liberales en los Estados Unidos tienen dificultades para comprender los conceptos de Freire, para entender qué significa ser reinventado, no es necesariamente que sean incapaces de entender el concepto. Tal vez se debe a que han absorbido la sustancia de mis ideas sólo hasta cierto punto, pero permanecen ideológicamente ligados a una posición antifreireana a rajatabla. Así, al aceptar sólo en parte mis aspiraciones ideológicas, desarrollan dudas e interrogantes respecto de las técnicas y métodos específicos. De esta forma racionalizan su postura general y están muy lejos de adoptar críticamente lo que yo represento en términos de propuestas teóricas, del cambio y la democracia, lejos de la historia como posibilidad, de una sociedad menos discriminatoria y hacia un mundo más humano.

Un momento dialógico honesto y crítico requiere que todos los participantes, y en especial aquellos que tal vez inconscientemente resisten la ideología fundamental de mis propuestas, entiendan que puede ser su propia resistencia la que les impide seguir adelante con claridad respecto de determinadas posiciones sobre las que vengo hablando y escribiendo desde hace más de cuatro décadas. Podría ser igualmente que su resistencia fuera mínima, y si este fuera el caso podrían iniciar un nuevo diálogo para considerar nuevas problemáticas que es necesario explorar, para las cuales puedo o no tener respuestas pero que de todos modos deben ser objeto de investigación.

La búsqueda de iconos es producto del miedo a la democracia



Es importante que yo diga estas cosas porque la aceptación de las propuestas de los sueños de Paulo Freire para un mundo democrático, de sus sueños y aspiraciones para una sociedad antisexista y antirracista, no significa que yo no luche contra cualquier movimiento que me involucre o me convierta en gurú o icono; porque, si aceptara la posición privilegiada del gurú, estaría saboteando de modo directo lo que pienso en tanto pensador para la democracia. Entonces, la idea es no interactuar ni involucrarme ni comprometer mis ideas en términos binarios: Paulo Freire gurú o icono, o el rechazo total de Paulo Freire por proponer ideas que son impracticables en el contexto norteamericano. El desafío es presentar mis propuestas teóricas dialógicamente y crear posibilidades a través de ese diálogo, incluso la posibilidad de que yo pueda ser reinventado en un contexto norteamericano.

Para concluir

Mi objetivo, en esta respuesta, no es agotar todas las preguntas que puedan plantearse en los capítulos de este libro o puedan formular las lectoras y lectores que dialoguen con las palabras aquí escritas, sino dar ejemplos de cómo

respondo algunas preguntas. El desafío para los lectores es repetir las preguntas del libro y responder aquellas que no respondí, y hacerlo en sus propias vidas y en su propio contexto histórico concreto. Estas páginas pueden ser un testimonio pedagógico, una serie de ejemplos, pero nunca serán respuestas inmovilizadas. Una vez más compartimos el espíritu de nuestro entendimiento del diálogo y la reinvención. El texto de esta conversación es un ejemplo de cómo pensamos todas estas dimensiones. Cabe al lector reinventar lo que encuentre aquí y tomarlo vivo en la historia.

Una conversación con alumnos

[La invitación a este diálogo fue motivada por una lectura que los alumnos y alumnas de primero y segundo año de la Escuela de Vera Cruz, San Pablo, hicieron del libro de Paulo Freire *La importancia del acto de leer*].

PAULO FREIRE: Bueno, para mí es una alegría estar aquí con ustedes. Mi experiencia de enseñar, que data ya de hace mucho, dio como resultado, entre otras cosas, ese librito que leyeron; surgió cuando daba clases a niños de la misma edad de ustedes. Pero de eso hace ya mucho tiempo. Me alegra que hayan leído unos textos míos y ahora vamos a pasar un rato juntos escuchando lo que tienen para decir y preguntar. Si puedo, respondo. Entonces, mientras se les ocurre alguna pregunta, empezaré por hacer una: ¿a ustedes les gusta, o mejor dicho, van tomándole el gusto a la lectura? ¿La lectura de este tipo de cosas y no de una revista o algo así? Yo creo que también hay que leer revistas, no estoy en contra de eso. Pero quisiera saber si también les gusta leer un libro más grande. ¿Quién tiene experiencia en eso?

ALUMNOS: Todos.

PF: Todos… porque en la escuela les piden que lean, ¿no es así?

ALUMNO: Pero por obligación, y eso no está tan bueno…

PF: Por obligación…

ALUMNO: Tenemos que tener libros para la escuela porque nos los piden; es diferente de tener un libro que querés y que elegiste porque te gusta… Es mucho más interesante tener un libro que vos mismo elegiste que leer el que te mandan leer en la escuela.

PF: ¿Y si la escuela cambiara un poco? Por ejemplo, si en lugar de mandar…

ALUMNA: Lo que da la escuela no me parece muy interesante.

ALUMNO: Pero todos los años hay un libro que elegimos nosotros…

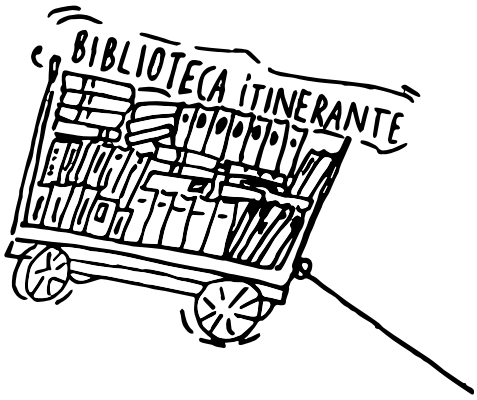
PF: ¿Entonces el alumno elige una lectura?

ALUMNOS: Debe haber algún objetivo para los libros que nos da la escuela…

—Sí, no nos quedamos con un solo tipo de lenguaje, conocemos otros lenguajes gracias a los libros que nos da la escuela.

—Por ejemplo, los alumnos de segundo año ahora están leyendo un libro muy brasileño. Siempre leemos libros de autores ingleses, norteamericanos. Creo que a la mayoría de los alumnos les está gustando leer ese libro.

.



—Yo creo que el mejor sistema para leer en la escuela es la biblioteca itinerante porque ahí vamos todos, elegimos un libro que nos parece interesante, decimos que lo vamos a leer y no es por obligación, ya que nosotros mismos lo estamos eligiendo, ¿no? Entonces siempre es más posible que nos guste el libro. Nos hace la cabeza a todos…

PF: ¿Qué quiere decir que les «hace la cabeza a todos»?

ALUMNOS: [Risas]. Que el libro te gusta. Que lo leés de principio a fin, leer de verdad.

Un libro que no te hace la cabeza es más pasar las hojas que leer, ¿no?

PF: Quiero explicarles por qué les pregunté eso. Tengo varias razones para preguntar qué significa eso. Pero una de esas razones es la siguiente: yo viví dieciséis años lejos de Brasil, no sé si lo sabían. Por causa de esta actividad mía de leer y escribir y enseñar a leer y escribir a la gente fui apartado de la universidad y tuve que irme de Brasil. Pasé dieciséis años lejos de aquí, no podía ni soñar con volver. Pero el lenguaje no se detiene, es eso, el lenguaje no se detiene, está en proceso constante de cambio. El lenguaje se va enriqueciendo. Eso que llaman lengua, que en el fondo es lenguaje, habla. Cuando volví del exilio en 1980 encontré una expresión que antes no existía: «hacer la cabeza».

Esa expresión me horrorizó, quedé horrorizado por lo que significa. Por eso cuando dijiste «hacer la cabeza» enseguida pregunté: ¿qué significa «hacer la cabeza»? Y ustedes me dieron una explicación que no me satisface. Para mí no tiene nada que ver con querer leer un libro. ¿Qué es EN REALIDAD «hacer la cabeza»? La maestra «le hizo la cabeza» a la alumna…

ALUMNOS: Quiere decir que ella expuso su opinión…

PF: ¡Aaaaah!

ALUMNA: Me convenció… No me convenció exactamente, pero es como en tu texto, cuando decís que enseñar a leer y escribir es un acto político. En realidad, terminás pasándoles lo que pensás a las personas a quienes les enseñás.

PF: Pasar lo que pensás… Dijiste algo importante. Yo quería hacerles otra pregunta. Voy a hacer unas cuantas preguntas y después retomo. Dijiste que en el libro yo decía que hay que transmitirle al otro lo que uno piensa, por ejemplo. ¿El papel del educador será esforzarse en transmitir las cosas de ese modo? ¿O no? Pero no hablo de transmitir en el sentido de pasar una cosa de aquí hacia allá, sino de convencer.

ALUMNA: Creo que el papel de la maestra es crear caminos… Porque creo que los analfabetos y, principalmente, los adultos que no leen y no tienen capacidad de investigar e informarse para formar sus propias opiniones, siguen la opinión de otros. Aceptan lo que los otros les imponen. Y entonces se crea un vacío. La maestra te da datos para que pienses y te abras camino sin imponer nada.

PF: Yo pienso lo mismo: imponer nunca. ¡Nunca! Pero les pregunto (vamos a ver si conseguimos algunas sutilezas): una de las tareas, una de las obligaciones del docente es esa que ustedes mencionaron, es abrir camino, proponer. Y mostrar, por ejemplo, que sobre esta mesa hay dos grabadores pero que además de eso hay algo que está escondido para todos ustedes que están ahí, nadie lo ve… y es que adentro hay tres casetes, mejor dicho tres cajas de casetes, una con cinta y dos sin. Es decir, en el mundo siempre hay cosas escondidas y uno de los papeles de la educadora es llamar la atención sobre esas cosas. A veces ni siquiera es necesario mostrar lo que está escondido; más bien se trata de ayudar al alumno a saber que hay cosas escondidas para que él las descubra. Es lo que llamaste «abrir caminos». Pero, no sé si ustedes estarán de acuerdo conmigo, creo que el educador también tiene otra tarea. Creo que en el momento mismo en que

propongo, en que muestro caminos, lucho por convencer al alumno de que estoy en lo cierto.

Voy a darles un ejemplo que encontré. En algunos cursos dictados en Europa o en los Estados Unidos algunos docentes —aunque cada vez son menos que yo sepa— sugerían en clase que los negros son inferiores a los blancos. Uno de esos docentes decía: «Me pone muy triste tener que decir esto. Sólo lo digo porque la ciencia está probando que los negros son inferiores a los blancos. Aunque hay un par de cosas en las que los negros son mejores, como por ejemplo cargar peso y correr». Por eso creen que, en líneas generales, los negros norteamericanos salen campeones en las Olimpíadas. Si yo soy docente y también trabajo con los alumnos de ese docente tengo el deber de luchar para que esos alumnos no crean en la ciencia de ese otro docente. Quiero decir que me siento en el deber, en la obligación de decir que eso es mentira. Y si eso es mentira es porque yo tengo otra verdad. Entonces ese es otro papel del educador: convencer y no sólo quedarse con su opinión, y mostrar que su opinión es más que una opinión, es una verdad que se puede aceptar. Y no digo creer, exactamente, porque no hay verdad.

Yo diría entonces que las tareas o papeles importantes de la educadora son crear caminos y cuestionar, hacer todo para que el alumno no se duerma. Dormirse no sólo desde el punto de vista físico en este caso, sino dormirse por falta de interés. Por una parte eso: provocar y demás. Y por la otra no dejar de decir. Una educadora no puede esconderse delante de los alumnos. Nunca puede tener vergüenza de ser educadora. Tiene que asumirse como educadora, como quien educa. Lo mismo que la madre. ¿Se imaginan si sus madres se cruzaran de brazos y dijeran «yo no tengo nada que ver con eso»? ¿O a sus padres diciendo «no le prestes atención a ese tonto»? Por supuesto que a la edad de ustedes es feo que la madre y el padre empiecen a preguntar con quién salen o a qué hora van a llegar… Pero el día de mañana sabrán que esas preguntas son necesarias. Esas preguntas sólo dejan de ser interesantes cuando se transforman en instrumentos de prisión para el adolescente. Pero, en última instancia, para terminar esta parte de la charla, creo que el papel del maestro, de la maestra, es mucho más que simplemente abrir camino. Es mostrar el camino. A veces es necesario que la educadora tenga el coraje de asumir el deber de mostrar el camino. Ahora, estoy de acuerdo con ustedes: el deber de un docente democrático no puede ser intentar domesticar al alumno e imponerle sus propias creencias, su posición política. Por ejemplo, yo soy del Corinthians en San Pablo y no tengo que

amenazar a los alumnos diciéndoles: «¡O te hacés hincha del Corinthians o te pongo un cero!». No se puede hacer eso. Quiero decir, el educador tiene que respetar el ser, la forma del ser de la niña o del niño. ¿De acuerdo? ¿Y con respecto al libro? ¿Qué pueden decirme respecto del libro que leyeron?

ALUMNOS: Me pareció interesante la parte donde decís que leer no es sólo asimilar las palabras. Decís que leer es como la vida, desde que somos niños. Hay un leer vinculado a vivir. Contás una experiencia tuya, eso me esclareció y sentí una complicidad con lo que yo sentía.

—Todos sabemos qué es leer, pero no sabemos decir qué es. Hasta tenemos miedo de decir: «No, yo creo que leer no es solamente eso, es mucho más». Miedo de que alguien diga: «No, pero yo no pienso de esa manera». Entonces, cuando alguien lo dice de una forma bien clara y te das cuenta de que es así, ves las cosas de otra manera, ves que tenías razón, aprovechás mucho más que antes porque sabés claramente lo que es.

—Quiero hablar de la relación que hacés entre el ser y el leer para poder escribir. Eso está ligado a tu experiencia, a tu vivencia. Tenés que escribir y al mismo tiempo estar leyendo todo. Siempre estás leyendo y escribiendo al mismo tiempo, ¿no?

—Creo que explicaste bien que leer es algo natural. Cuando leía, sentía que todo era estar leyendo y que entonces uno ya nace leyendo. Yo tenía eso en la cabeza, pensaba que era necesario tener una vivencia para poder entender, que no servía para nada que nos enseñaran cosas que están fuera de nuestra vivencia. Creo que la mayoría de las personas tenían esa idea. Entonces fue muy interesante ver confirmado en tu texto lo que estaba pensando.

—Lo que me ayudó a entender es que tengo que juntar leer con otros desciframientos que hago, con lo que veo, oigo, huelo, toco, ¿no? Y juntar todo. Que leer no es sólo pasar los ojos sobre el texto. Tengo que vivir lo que estoy leyendo para poder entenderlo.

—¿Sabés lo que descubrí también? Después percibí que mientras leés tus sensaciones aumentan. Si comprendés lo que estás leyendo, cuando el tipo dice: «Un campo verde, con una persona» no estás viendo sólo un campo verde; estás sintiendo que él puede estar allí dentro también.

—Y podés tener un montón de cosas porque estás viviendo las cosas. Parece que estás en el lugar donde ocurre la historia. Parece que estás dentro de la historia, en la misma época, conviviendo con los mismos personajes, pero sólo

estás viendo… La armás como la asimilás mejor. Cada uno tiene una forma de ver los personajes, por ejemplo, en determinado lugar. Y aunque el autor describa ese lugar con lujo de detalles, es completamente diferente para otras personas…



—Por eso me parece bien la ilustración… No la ilustración en sí, sino como hacía Monteiro Lobato: dibujar no del todo. Puede ser una cosa medio vaga, unas siluetas, ¿no? Para que yo imagine, por ejemplo, una persona en un libro es algo muy personal; yo no imagino como un dibujo. Para mí siempre es una silueta…

—El cine y la ilustración imponen un poco la cabeza del autor…

—Por eso es mucho mejor y mucho más interesante el libro que la película.

—En el cine es así, el tipo que hizo la película la sacó de un libro. Si no lo leiste, no lo sabés. Me parece bien ir a ver la película de un libro que leiste para conocer la opinión de otras personas, para preguntar qué les parece. Pero si primero ves la película y después leés el libro, no tiene gracia…

—No es como te lo imaginabas…

—Sí, un libro sin ilustraciones no captura al lector sólo por los ojos. La ilustración corta un poco la imagen, la creatividad del lector.

PF: Ustedes también hacen otra actividad que propone la escuela; es decir, ¿también les gusta escribir?

ALUMNOS: Nos gusta…

—También hay una cosa. La lectura de un libro crea obstáculos, porque cuando estás leyendo un libro tenés que seguir el camino que hizo el autor. Estás viviendo el personaje, tenés que sentir lo que autor imaginó para él. Eso de escribir es mucho más amplio. Sos vos el que sentís a tu personaje, el que lo llevás por el camino que querés.

—Pero cuando lo lee otro, pasa lo mismo…

—Cuanto más leo, más complejo se me hace escribir. Porque las palabras me vienen a la cabeza pero, por ejemplo, cuando leo una novela y después tengo que escribir, me quedo empantanada, no consigo hacerlo. Tanto es así que este año me dediqué a la poesía. No podía desarrollar una historia de tanto que leía, parecía que era medio incapaz. Se puso demasiado complicada la cosa…

—Lo que ocurre también es que, cuando estás leyendo, la historia te despierta sentimientos. Y cuando vas a escribir, por más que no quieras, terminas queriendo expresar los sentimientos que te transmitió el libro, o que te transmitió alguna otra historia, en tu historia. Y se complica porque, cuando vas a escribir poniendo tus sentimientos, terminás metiendo aunque sea un poco cosas del libro que leiste.

—Lo emocional cuenta mucho, depende de vos, de cómo sentís el libro, de cómo lo leés. Si dividís el libro en varias partes vas a ver que en las distintas partes que leíste en distintos momentos tu ánimo era diferente. Y de ahí depende la forma en que lo armas.

—Es como montar una película, porque te dan los personajes y no te dan la imagen. Vos armas la imagen y la película pasa en tu cabeza.

PF: ¿Qué criterios tienen ustedes para saber si les gusta un libro o un texto?

ALUMNOS: Creo que es justamente que el libro consiga transmitirte lo que el autor quería.

—También un libro que te atrapa…

—No, yo creo otra cosa…

PF: No, yo quiero saber cuál es el criterio de ustedes. ¿Cuáles son las cualidades? Eso me despierta curiosidad…

ALUMNO: Yo creo que el libro tiene que adaptarse a lo que a vos te gusta…

ALUMNOS: ¡No!

ALUMNA: Yo creo que tiene que ser un libro, sobre todo, atrapante. Un drama, una comedia…

PF: Muy bien, entonces esa es una cualidad: un libro, cualesquiera sea, tiene que ser atrapante…

ALUMNO: Aunque sea un libro largo…

—Aunque, por ejemplo, sólo te guste leer libros de aventuras y leas un policial. El libro tiene que ser atrapante.

PF: Muy bien. Ahora díganme otra cualidad.

ALUMNOS: Un libro puede ser cansador para una persona pero no para otra, depende de la persona…

—Para esa persona puede ser cansador, para otra no. Yo creo que los criterios varían mucho de persona a persona.

PF: No, yo quiero saber cuáles son los criterios que tienen ustedes.

ALUMNOS: También depende del momento.

—Eso es lo que yo creo. Por ejemplo, puede ser que yo haya leido una novela hace diez años (diez años es imposible, hace tres años sí) porque quise y ahora ya no la quiera leer, es decir que depende del momento…

—Depende de cada uno…

PF: Ya lo sé, pero en este momento de hoy: ¿qué debe tener un libro para que digas: «¡Caramba! ¡Este libro sí que me gusta!»?

ALUMNA: Yo estoy en una etapa que me gusta leer novelas.

PF: Buenísimo; leé novelas entonces.

ALUMNA: Pero hace dos meses quería leer ciencia ficción. Me encanta. Puedo leer de todo, pero ahora estoy más abierta a leer novelas.

PF: Muy bien. ¿Y qué debe tener una novela para que digas: «Esta novela me gusta»?

ALUMNA: Cuando el autor crea, o me transmite, una ilusión. Yo estoy más para las novelas que terminan bien que para las que terminan mal, ¿sabés?

PF: Me parece muy bien.

ALUMNOS: [Risas]. Y claro… qué viva.

PF: ¿Saben una cosa? Yo tengo 67 años y sigo diciendo: «Estoy más para eso que para lo otro».

ALUMNOS: [Risas]. Yo leí una novela ahora que terminó mal y lloré toda la tarde. [Risas]. Pero al mismo tiempo fue bueno…

—El libro termina formando parte del lector, ¿no?

PF: Pero digan otra cualidad.

ALUMNOS: ¿Otra más?

—Y por otro lado, a veces el libro te hace enojar.

PF: Ah, eso es bueno, ¿no? [Risas].



ALUMNOS: Yo pienso lo mismo.

—El libro es tan bueno que te provoca.

—El libro es bueno porque se mete con vos. No sirve que el tipo te transmita sólo lo que está pensando, tiene que saber transmitirlo metiéndose con vos.

—Sí, tiene que provocar al lector.

—El libro, mientras lo vas leyendo, sirve para que empieces a pensar un montón de cosas.

—A veces durante la lectura te identificás con un personaje. Y ahí te das cuenta en qué sos bueno —por ejemplo, si sos una buena persona— y en qué no, ¿entendés? Entonces paras y pensás: «¡Guau!… Yo hago eso». Es lo que más te pasa.

—También hay una cosa muy linda, que es interesarse. Por ejemplo, si querés aprender. Podés buscar una enciclopedia. Si te interesa la Segunda Guerra Mundial vas a empezar leyendo, por ejemplo, *La bicicleta azul*, *Olga*, *El séptimo secreto*, todo sobre Hitler, y después también vas a querer entender qué es el comunismo, el socialismo. Después, si te interesa el cuerpo humano, vas a leer un libro científico que también es algo que atrapa tu interés…

—Sí, no es como leer una enciclopedia…

—Es importante, por ejemplo, que busques un libro que leiste hace tres años y vuelvas a leerlo…

—Eso es otra cosa…

—Nada que ver…

—… y dentro de diez o cinco años vas a tener una idea completamente diferente de ese libro.

—Muchas veces relacionás el libro con vos.

—Relacionás el libro no sólo con vos, con tus sentimientos, sino con lo que te rodea.

—Sí, con la vida misma, ¿no?

—Creo que el libro abre caminos diferentes para vos en otros aspectos o incluso en temas que ya estás cansado de leer.

—Creo que un buen libro es aquel que toca tu vida, que interactúa con tu vida.

—Pero también creo lo siguiente: cuando releés el libro, no es que tu cabeza cambió, no es que lo que pasó antes fue un error, es que en aquel momento captaste esa parte del mensaje que estabas dispuesto a captar.

—Yo creo que el libro nunca se equivoca en lo que dice. Nunca está equivocado…

PF: Miren, quiero hacer otra pregunta en relación con eso. ¿Y desde el punto de vista del lenguaje del autor? ¿Qué los conmueve? ¿Qué los toca?

ALUMNOS: Un lenguaje más cercano al nuestro…

—No, un lenguaje más poético.

—Un lenguaje que tenga que ver con el libro, por ejemplo, si el lenguaje viene de Rio Grande do Sul…

—Es verdad.

—Y que no sea un lenguaje completamente diferente del momento donde vive el libro. Por ejemplo, si el libro transcurre en la Segunda Guerra Mundial con un lenguaje del futuro eso no tiene nada que ver con el libro. Pero si usa el lenguaje de esa época, te vas a comprometer más con el libro.

PF: ¿Entonces eso quiere decir que el lenguaje es histórico?

ALUMNOS: Sí, el lenguaje también concuerda con el libro.

—Si los libros tienen un lenguaje aburrido, si el lenguaje no te cautiva, va a ser muy difícil que el libro te cautive porque te va a cansar leer.

—Yo pienso otra cosa. Por ejemplo, estaba leyendo *Macunaíma* ¡y había un montón de palabras que no entendía! Y como quería entender todo me metí más en el libro. Porque era un lenguaje que no tenía nada que ver, era algo propio de *Macunaíma*, no tenía relación conmigo, pero era un lenguaje que me involucraba, que quería entender. Es como un desafío.

—Que tiene que ver con el libro, ¿no?

—Hay interés y falta de interés, depende de la persona.

—Otra cosa. Yo leí *El color púrpura* y el lenguaje de ella, del personaje principal, daba a entender que pasaban muchas más cosas de las que te imaginabas. Claro, yo imaginaba, pero por el lenguaje pude imaginar cosas mucho mejores, diferentes.

—*El color púrpura* tiene un lenguaje que no es tan gramatical como el de la maestra.

PF: Ahora quiero hacerles algunas preguntas sobre la lectura, pero desde el punto de vista del lector, no del texto. Ya les pregunté qué pensaban del texto, cuáles son las cualidades que debe tener un texto para ustedes, y ya lo hemos visto. Ahora me gustaría preguntarles qué cualidades debe tener el lector o la lectora para poder percibir las cualidades del texto.

ALUMNOS: Tiene que estar dispuesto a leer…

—Yo creo que debe agarrar el libro con la cabeza abierta para ver de qué habla…

—Tiene que estar dispuesto a leer, si abrís un libro sin estar dispuesto a leer, no entendés nada.

PF: Muy bien. ¿Y qué significa «agarrar un libro con la cabeza abierta»?

ALUMNOS: Que estás dispuesto a aprender.

—Que estás dispuesta a recibir cosas diferentes.

PF: Eso es.

ALUMNOS: Que estás dispuesto a recibir otras cosas y no quedarte sólo con tu opinión.

PF: Entonces, entre paréntesis, vean cómo escribir, leer, crear… exige libertad. Vean una cosa: reconozco que hay épocas en las que no estoy para leer. Reconozco que hay épocas en las que no estoy con ganas de escribir. Pero en función de mi deber, independientemente de si tengo o no ganas de leer, leo. Por ejemplo, ahora mismo no estoy con ganas de leer y sin embargo estoy leyendo una tesis de trescientas páginas. ¿Por qué? Permítanme explicarles. Porque soy profesor de la universidad y uno de mis deberes como profesor de la universidad, cuando soy convocado (y por supuesto no soy obligado) a participar en una mesa de doctorado, de maestría, de libre docencia, no importa, es aceptar y participar. Y para eso tengo que leer la tesis presentada, porque no puedo argumentar sin haberla leído.

ALUMNO: No, pero yo creo que si tenés ganas de leer, si por ejemplo algún día tenés ganas de leer y retomás esa tesis, creo que va a ser diferente…

PF: Un momento, un momento. No vamos a transformar la lectura en puro goce. A veces la lectura puede comenzarse hasta con un poco de dolor. Y ese punto de dolor es el que, incluso, provocará en mí el gusto de haber superado el dolor.

ALUMNO: Pero incluso así. Incluso una lectura que no te gusta puede en algún momento, dependiendo de la parte que recibas, ser productiva.

PF: Puede y conviene que así sea. Entonces, eso es lo que quiero decir. Porque un docente irresponsable, por ejemplo ahora, cuando ustedes dijeron «Hay momentos en que uno no está para leer», diría: «¡Ah! ¡Muy bien! Tenés razón, si no estás para leer, entonces no leas… ¡y mandá al profesor a freír buñuelos!». ¡De ninguna manera! Un docente responsable no puede hacer eso.

ALUMNO: Así el que no tiene ganas de leer no va a leer nunca…

PF: Nunca va a leer. Pero es obvio que hay momentos en los que uno es uno y momentos en los que uno sigue siendo uno, pero con otra tarea. Una cosa es cuando uno, porque le gusta, porque quiere, porque tiene ganas, agarra una novela y la lee. Otra cosa es cuando tiene una tarea que es fundamental para su formación, aunque sea aburrida, pero que el día de mañana descubrirá que era importante, que es la tarea de leer un libro. Tenemos que leer. Quiero decir, si no leemos, seremos irresponsables desde el punto de vista de cierta obligación necesaria. Ahora bien, lo ideal (pero no vivimos en lo ideal) es cuando las dos cosas se juntan. ¡Es una maravilla! Cuando escribí ese texto que ustedes leyeron fue una maravilla porque, por un lado, me gustaba hacerlo y, por el otro, estaba cumpliendo una tarea. Y me pareció genial preparar un discurso para una conferencia.

ALUMNOS: Yo también creo que no se trata de quedarse esperando, «Ah, tengo ganas, no tengo ganas». Hay que saber transformarse para agarrar un libro…

—No se trata de agarrar un libro solamente si querés o no querés leer. Pero empezás a leer y el libro te gusta porque es un libro bueno para que leas, porque estás en el momento justo para hacerlo.

—Al principio dijiste que leer era estar abierto a recibir cosas y transformarlas. Entonces es eso mismo: aunque no estés con ganas, tenés que estar abierto a leer y percibir que es bueno. Y tenías que leer para darte cuenta de lo bueno que era.

—Aunque no te guste, como experiencia, terminás el libro porque va a dejarte algo. Yo creo que tenés que detectar muy bien lo que no te gustó, saber por qué no te gustó.

PF: Eso…

ALUMNOS: Y otra cosa: también estás mucho más abierto a los temas distintos que estás leyendo. Y así empezás a distinguir mejor los libros que te gustan de los que no te gustan.

—Entran en juego muchas experiencias propias también, el libro que estás leyendo no es el único que aporta experiencias.

—Pero estoy de acuerdo en que tenés que leer un libro sobre algo que te guste. La cuestión es buscar el tipo de libro que querés leer.

—Creo que tenés que leer un poco lo que te gusta para, cuando no te gusta, saber por qué…

—No, hay que separar las dos lecturas. Está la tarea de la escuela, por ejemplo, que es hacer un informe y ahí no podés escaparte, tenés que leer. Puede ser mañana o después, pero tenés que leer. Pero cuando elegís lo que vas a leer es otro tipo de literatura, es diferente de un deber. Entonces creo que tenés que elegir, la opción es tuya. Podés terminar el libro o no.

[Hablan todos al mismo tiempo].

ALUMNA: Incluso cuando converso conmigo misma, incluso cuando tengo ganas de leer un texto de la escuela, aunque no me hayan mandado hacerlo, cuando lo agarro para leerlo siempre es un desafío superar la primera página, concentrarme. Cuando me concentro, los libros se abren. Y puede cautivarme un texto de estudios sociales o un libro cualquiera. Al final de cuentas quedo cautivada. Creo que, incluso con los libros que quiero leer, siempre es difícil concentrarse al principio, porque siempre es difícil desentenderse de algunas cosas…

PF: Miren, hay varios puntos que es necesario evitar para poder leer bien, para leer en serio. Son una especie de demonios y diablos que interfieren en nuestra lectura. Tenemos que concentramos en el texto. Tenemos que experimentar eso. A veces estamos leyendo una página y de repente dejamos de leer, el cuerpo sigue en la silla, junto a la mesa y con el libro delante, pero a partir de ese momento iniciamos una lectura mecánica. Seguimos leyendo mecánicamente el texto y nos dislocamos: una parte nuestra sale de nosotros y de repente estamos al borde de una piscina charlando con fulano y zutano y perengano, o en el cine. Esas fugas de la lectura obstaculizan por completo la comprensión. O hacemos el ejercicio de no huir, o perdemos la lectura. Eso es un síntoma de cierto desinterés por nuestra parte. Yo sugiero lo siguiente: es mejor interrumpir la

lectura y preguntamos por qué no tenemos motivaciones para leer. Otra cosa que quería sugerirles es que cada vez que lean un texto y no comprendan el significado de una palabra no esperen que esa palabra aparezca de nuevo para ver si, de tanto aparecer, terminan entendiendo qué significa. Consulten el diccionario. El diccionario está para eso. Agarren el diccionario, abran el diccionario y busquen qué significa esa palabra. Ahora ya llegamos al mediodía y quiero agregar sólo dos cosas más. La primera es que vine aquí hoy precisamente por ese asunto de la conciencia del deber. Resulta que pasé una mala noche. Me di algunos gustos y pagué un poco, no demasiado, pero pagué un poco. Comí mucho camarón, esas cosas…

ALUMNOS: [Risas]. Eso es gula, ¿no?

PF: Es gula, sí. Me hizo doler hasta el dedo gordo del pie. Ya van a ver lo que es eso… Entonces pasé una mala noche y ahora, de mañana, vine medio distante. Yo sé cuándo no estoy bien. Tal vez ustedes percibieron que no estaba bien. No daba ni para hablar, para conversar… Pero vine igual. Quiero decir, me parecía horrible llamar por teléfono y decir: «Díganles a los niños y las niñas que no puedo ir porque no me siento bien». Me parecía una falta de respeto hacia ustedes y hacia la escuela. Yo había propuesto este encuentro, había aceptado la invitación… Entonces me peleé conmigo mismo. Y el resultado de la pelea es que ahora me siento perfectamente bien. Quiero decir que me recuperé, que estoy excelente. No sé si llegaré en tan buenas condiciones a la tarde. Tengo que viajar a Recife hoy y ni sé si podré dar clase. Pero estoy contento. Estos cuarenta minutos que pasé con ustedes fueron absolutamente geniales. Lo segundo que quiero decirles es lo siguiente: esto que ocurrió aquí *es* la escuela o, mejor dicho, es una hipótesis de la escuela con la que sueño para el pueblo de este Brasil.

ALUMNOS: [Risas].

PF: Lo triste es que el ejemplo que ustedes me dieron hoy es un ejemplo lindo pero evoca un deseo insatisfecho en mí. Esta mañana encontré algo lindo: un grupo de jóvenes, de niños y niñas que piensan, que piensan sin miedo, que plantean las cosas, que meditan, que se analizan, que preguntan, que opinan, que tienen opiniones inteligentes, emotivas… ¡Caramba! Quiero decir que eso me da una enorme alegría como brasileño. Ahora bien, yo querría que eso también ocurriera entre las masas populares, es decir, en las clases populares, entre los niños de los suburbios… Por eso estoy a favor de la buena escuela pública,

aunque también respeto la buena escuela privada. Quiero felicitarlos, felicitar a sus docentes, a la dirección de esta escuela, porque creo que hoy tuve una de esas mañanas maravillosas que hace tiempo no tenía, lo que para mí es un milagro. Qué cerca me siento de la edad de ustedes…

ALUMNOS: [Risas].

PF:… a pesar de no serlo cronológicamente, quedé contentísimo porque me sentí entre compañeros, ¿entienden? Porque yo tengo 20 años, tengo 18, tengo 15, a pesar de los 67 y del dolor en el pie.

ALUMNOS: [Risas].

PF: Entonces quiero darles un abrazo enorme, a todos, sin excepción. Y un beso también para todos. Sigan así que, al fin de cuentas, Brasil es de ustedes y no de esos sinvergüenzas que andan sueltos por ahí arruinando el país. Hasta luego, ¿sí?

La alfabetización desde la perspectiva de la educación popular

[Maceió, 17 de noviembre de 1990].

Siempre es motivo de alegría estar de regreso, aunque no definitivamente; regresar siempre a cualquier parte del nordeste brasileño.

En San Pablo también hace un calor horrible. Ahora estamos sintiendo un calor sofocante, pero el calor de allá no se parece al de acá. Mi cuerpo lo reconoce. Si me hubieran traído bajo los efectos de una anestesia fuerte y despertara aquí, incluso con los ojos todavía cerrados, diría: «No sé exactamente qué región es, pero sé que estoy en el Nordeste». Mi cuerpo reacciona bien. Siente que el calor es el calor de aquí. ¡Caramba! Eso me hace mucho bien… La gente, el color del agua del mar, el olor del suelo, el verde de las hojas, todo eso tiene que ver con mi vida; tiene que ver, incluso, con mis nostalgias.

Nunca me olvido, por ejemplo, de esa vez que, estando yo exiliado desde hacía años, fui al Pacífico Sur. Después, cuando vuelvan a sus casas, busquen un mapa para distraerse y miren por dónde anduve. Estuve en las famosas islas Fiji y Papúa-Nueva Guinea y nunca me olvido que un día, yendo en auto a la universidad, de pronto le pedí que frenara al profesor que conducía el automóvil.

Él frenó y me preguntó: «¿Qué pasa? ¿Qué ocurre?». Y yo dije: «Quiero ver esos matorrales». Bajé del auto, me puse en cuclillas, me arrodillé en el suelo y recogí entre mis manos los mismos helechos que tenemos aquí en el Nordeste y unos pastos cuyo nombre no recordaba. Acaricié una hoja, pidiendo disculpas, y el profesor (que no tenía la menor idea de la flora y la fauna del mundo) pensaba: «Este tipo está loco, es un delirante». Yo iba a dar una conferencia en la universidad y seguramente se habrá preguntado: «¿Qué diablos irá a decir este tipo?». E insitía en preguntar por qué tenía yo esa actitud tan extraña. Y yo

decía: «Mire, es que yo tengo todo esto que ustedes tienen aquí en el Nordeste brasileño, y siento añoranza».

Por eso agradezco tanto el hecho de estar ahora aquí.

También estuve aquí cuando este excelente equipo directivo asumió el gobierno de esta universidad. Hace más de dos años. El equipo en pleno, durante un almuerzo a orillas de la laguna (ya no puedo participar de esa clase de almuerzos porque mi dieta se ha restringido muchísimo), hablaba de los *sueños* que quería hacer realidad. Uno de esos sueños era exactamente cómo hacer de la Universidad Federal de Alagoas una universidad que se pareciera a Brasil y al Nordeste, porque una de las tragedias de la mayoría de las universidades brasileñas es que quedarían bastante fuera de lugar en Suiza… pero muchísimo más en Brasil. Es una alienación terrible. Quieren hacer cosas que no tienen mucho que ver con el momento histórico, cultural, social y económico del país, y yo estoy convencido de que es posible, al mismo tiempo, investigar, buscar científicamente, mantener el diálogo con los grupos populares. Los que dicen que el ámbito del diálogo con los grupos populares no es científico lo dicen por ignorancia e ingenuidad. Se pueden hacer las dos cosas a la vez. Hacer una cosa más que la otra (lo que para mí no es posible) es transformar esta universidad en dos mundos contradictorios y antagónicos. Ese es uno de los errores cometidos por la alienación de nuestra universidad.

En primer lugar, quiero felicitar a los directores de la universidad y decir que este recorrido de tres años ha valido la pena.

Ahora quiero iniciar la conversación con ustedes evitando al máximo el tono formal. Quiero ser serio, pero no quiero estar de saco y corbata. Nunca. Pero sí quiero ser serio.

Ante todo, quiero decir que esa joven de sonrisa linda es mi mujer, Nita. Disculpen la propaganda entre miembros de la familia. Nita escribió un libro que me arrogaré el derecho de citar, debido precisamente a nuestro tipo de conversación. Ella escribió una historia del analfabetismo en Brasil[13]. No sobre la alfabetización, sino sobre el analfabetismo. Estudió la sociedad brasileña desde 1534 hasta 1964. Ya fue publicado el primer volumen de su



trabajo, que abarca el período comprendido entre 1534 y 1930. Pronto dará una conferencia en Sergipe donde ofrecerá una visión global de la comprensión del fenómeno persistente del analfabetismo. Pero ahora vamos a conversar sobre el tema de la alfabetización y la ciudadanía.

Además, tengo la impresión de que poco después de haber estado aquí con ustedes también di una conferencia sobre ese tema en Brasilia, hace ya unos tres años, invitado por la Unesco. Conferencia que fue publicada. Es uno de mis mejores textos, fue escrito con sumo cuidado.

En esta primera instancia de mi charla voy a proceder como suelo hacerlo cuando trabajo, cuando estoy solo en mi escritorio o en mi casa, y me pongo a escribir o a pensar sobre algún tema. Voy a preguntarme algunas cosas. La primera pregunta que me hago es la siguiente: ¿qué pretendía la persona o las personas que formularon el tema «Alfabetización y ciudadanía», que en el fondo es una pregunta o un problema? ¿Cuál es la curiosidad? ¿Hay curiosidad respecto de qué? Descubro que la primera curiosidad del que formuló el tema reside en su propia necesidad. Percibo que el primer momento de curiosidad tiene que ver con si existe o no, y en qué grado, una relación entre alfabetización y ciudadanía. Para poder continuar este ejercicio de naturaleza intelectual necesitamos un segundo momento: la elucidación o desnudamiento del tema.

Haré una comparación un poco sensual. En el fondo, estudiar, enfrentar una temática determinada, es hacer una especie de *striptease* intelectual. Poco a poco, uno va desnudando el tema. No puede arrancarle toda la ropa de una sola vez, tiene que ir adueñándose gradualmente de la situación. Hay gente que se vuelve loca de miedo cuando hace una relación de este tipo. ¡Qué cosa! Al fin de cuentas es la vida, y conocer es parte del proceso permanente de búsqueda de la razón de ser de la vida y de las cosas.

Pero volviendo al segundo momento, existe en mí —aunque no todavía en un nivel profundo, pero al menos en un nivel periférico— cierta comprensión de lo que significan los dos términos: «alfabetización» y «ciudadanía». Si yo no hiciera ahora esta operación, daría un discurso formidable pero no abordaría la sustancia del tema. Primero debemos ver uno de los términos, después el otro, para poder comprender la relación entre ambos.

Entonces me pregunto ahora sobre la alfabetización, en un primer intento y sin profundizar demasiado: ¿qué es alfabetizar? Cuando hago esta pregunta, si la hago desde una perspectiva más o menos crítica, exigente, y no puramente formal, es decir, si procuro comprender el verbo «alfabetizar» más allá de su

primera acepción semántica (la semántica se ocupa del significado de las palabras), si me preocupo por algo más que el sentido gramatical de la palabra, del verbo, del sustantivo «alfabetización», descubro que alfabetización no es, no significa simplemente poner el alfabeto a disposición del alfabetizando.

No es eso. La alfabetización, incluso desde una perspectiva superficial, es un ejercicio a través del cual el alfabetizando se apodera, poco a poco, del misterio profundo del lenguaje. Es decir, va asumiendo aquello que ya hace cuando viene a alfabetizarse. Va asumiendo la legitimidad de lo que llamamos su competencia lingüística. El alfabetizando, cuando viene a alfabetizarse, ya habla. Por eso mismo nunca se conoció un caso de analfabetismo oral. No existe. El analfabeto habla. El analfabeto tiene una competencia lingüística que él mismo crea, que él mismo gana socialmente. La gente habla en sociedad. Por eso nadie le enseña a hablar a nadie. Nadie le enseña la lengua a nadie. El docente enseña gramática, enseña sintaxis, pero no enseña a dominar la lengua. Eso es una práctica social que cada uno realiza con sus propias dimensiones individuales. En primera instancia, alfabetizar es eso. Al nivel de los niños y también de los adultos. Es posibilitar que alguien que ya habla comprenda la razón de ser de su habla; que incluso asuma la grafía del sonido y la grafía del habla, que no necesariamente aparece.

Si me interno un poco más en esta búsqueda (que hago silenciosamente en casa y que, repito, es muy interesante de hacer. A veces me dan un tema y paso una o dos horas analizándolo para entenderlo, para ver qué puedo hacer con él, qué quiero hacer con él) para entender la relación entre alfabetización y ciudadanía, descubro por ejemplo que el proceso de alfabetización tiene que ver con mi manera de comprometerme en la práctica para ayudar a quienes todavía no leen la palabra. En mis indagaciones hacia una comprensión rigurosa de la alfabetización y de cómo puede darse la alfabetización descubro que necesito explicaciones científicas, esas que las investigaciones, incluso las más recientes, ponen a nuestra disposición; explicaciones científicas que provienen de los sociolingüistas y los psicolingüistas, y no sólo de los educadores.

Es bueno observar los grandes avances de que disponemos hoy los educadores en el campo de la alfabetización, grandes avances que llegan a través de las investigaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas, de los psicólogos del conocimiento, de los etimologistas, gente que se preocupa por el proceso de conocer, de construir el conocimiento, una media docena de nombres hoy día muy famosos, algunos ya muertos, sin cuyo trabajo, sin cuyos estudios,

estaríamos un poco en el aire para comprender la cuestión de la alfabetización. No voy a hacer citas porque quiero que esta conversación sea seria pero no necesariamente academicista, porque no estoy dando aquí un seminario de doctorado o de posdoctorado. Lo que percibimos, cuanto más nos preguntamos, es una formidable acumulación de investigaciones y de resultados sobre la adquisición del lenguaje (por dar un ejemplo).

Hace poco un joven brasileño, oriundo de Campinas, basándose en uno de esos grandes investigadores de la lingüística actual, hizo hallazgos que superaron incluso a su maestro. De regreso en Brasil después de haber pasado cuatro años en los Estados Unidos sustentado por nosotros —porque fue con una beca de estudio—, una universidad privada se mostró interesada en sus estudios, investigaciones y trabajos. Como estaba desempleado y mostró interés, le propusieron inscribirse en un concurso. Pero él dijo: «Disculpen, pero eso no es válido para mí; voy a decirles algo (ahí se irritó un poco, e hizo bien): yo no puedo participar en ese concurso porque sé más que los jurados». Ese muchacho es un espíritu joven, no tiene ni 36 años quiero decir, y ya podría estar contribuyendo, sobre todo en el campo infantil.

Es necesario que nos enteremos de los hallazgos de esos investigadores en el campo de la psicolingüística, de la sociolingüística, pero a la vez debemos ser conscientes —y aquí viene la segunda cosa que percibimos— de que la sociolingüística, la psicolingüística, las investigaciones actuales en esos campos no resuelven ni explican la relación entre alfabetización y ciudadanía. Quiero dejar eso bien claro. Lo que quiero decir es que la contribución de los científicos e investigadores en el campo del socio y el psicolenguaje y la lingüística, sus hallazgos, no son suficientes, no tienen autonomía en el sentido epistemológico de la palabra para explicar la relación entre ciudadanía y alfabetización. La explicación última proviene de la ciencia política.

No hay alfabetización neutra, adornada de jazmines, nada de eso. El proceso de alfabetización es un proceso político, eminentemente político, y me atrevería a decir que tiene que ver con que la educadora se haga cargo de eso o no. La educadora puede dar un pisotón en el suelo, fruncir el ceño y decir «no soy política»; pero su trabajo es político y, si eso es verdad, lo mejor entonces será que sepa y asuma, desde un comienzo, que hace política. Y eso no es fácil. La educadora tendrá que optar y optar es difícil, implica decisión; y decidir, a su vez, exige ruptura. Nadie decide sin romper. Todo proceso decisorio se fundamenta en una ruptura. Cuando decido por A es porque rompo con B, o

porque no es posible decidir por Ay B. No se puede. Eso es más antiguo que la ruda. Desde Poncio Pilatos lo sabemos. No es posible neutralizarse ante la relación contradictoria opresor-oprimido, dominador-dominado, explotador-explotado. Cada vez que opto por la neutralidad opto por el que tiene poder y no por el viejo o por el débil.

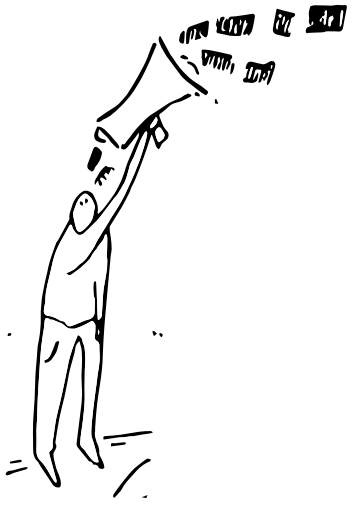
Tengo la impresión de que bastan esas dos o tres connotaciones o cualidades que sugiere el verbo «alfabetizar» o el sustantivo «alfabetización» para pasar al otro polo: la así llamada ciudadanía. ¿Qué quiere decir eso? ¿Ciudadanía es solamente el «adjetivo» que califica al hombre o la mujer de cierto lugar del mundo? Así, la ciudadanía brasileña es la de quien nació en Brasil; la ciudadanía francesa pertenece a los que nacen en Francia. No, ciudadanía no es un mero «adjetivo» que califica a una persona en función de la geografía. Es algo más. La ciudadanía refiere directamente a la historia de las personas y tiene que ver con algo mucho más exigente, que es asumir la propia historia. Tiene que ver con asumir la historia por mano propia; es decir, no hay ciudadanía sobre quien hace la historia. No hay ciudadanía en las personas que se convirtieron en materia de hacer historia con ellas o sobre ellas e incluso, varias veces, para ellas; porque la ciudadanía implica un sentido más profundo: es el derecho de asumir la historia socialmente; o bien, desde una perspectiva individual, quiere decir: yo asumo la historia y, al asumirla, tengo algo que recuerda la historia, porque yo tengo algo que la historia no tiene, ese algo que es sólo mío, ese algo que hace que yo sea Paulo Freire, el único sujeto en el mundo que soy yo mismo. Es esa cosa misteriosa y linda que es cada uno de nosotros en esta sala, es él mismo y ella misma. Puede haber un tipo parecido a otro, hasta en la impertinencia, pero siempre será otro. Yo soy yo mismo. Tengo una mismidad, nadie puede ser yo; yo soy yo.

Ahora bien, eso no basta para explicar la historia. La historia no está hecha de individuos: es hecha socialmente por todos y cada uno de nosotros; y la ciudadanía es el máximo de presencia crítica en el mundo de la historia que narra. Entonces, quiero que vean la ciudadanía exactamente así. La ciudadanía no se reduce al hecho de ser un ciudadano que vota. Eso es demasiado poco, aunque sea fundamental; porque la ciudadanía es mucho más. El concepto de «ciudadanía» está casado con el concepto de «participación», de «injerencia» en los destinos históricos y sociales del contexto donde nos encontramos.

Veamos ahora lo siguiente: si la ciudadanía es eso en un sentido imaginario, ya ven lo lejos que estamos de ser ciudadanos en este país. La historia de Brasil,

la historia de la sociedad brasileña es lo que analiza Nita. Su libro me gusta mucho. Su estudio del analfabetismo, desde el punto de vista histórico, es lo mejor que la literatura brasileña tiene para ofrecer actualmente. Puede ser que alguien no concuerde con esto o con aquello, o que haga críticas, porque ella interpreta el tema, pero no escribió sólo para mí, es una historiadora. Ese es el motivo por el que no es profesora de historia. El profesor cuenta lo que ya contó otro. Ella va más allá: interpreta la historia a su manera. Y estudia a fondo esa marca autoritaria, terriblemente autoritaria de la sociedad brasileña; es decir, nuestra experiencia. La experiencia de la historia brasileña, de la sociedad brasileña es esa: la verticalidad, la imposición.

No sé si ustedes se acuerdan; además, lo cuento con mis reservas históricas. Puede ser que no haya sido verdad y, precisamente por eso, no quiero acusar al expresidente Figueiredo. Cuando yo estaba exiliado en Ginebra, alguien de Brasil me mandó un recorte de un diario: el presidente Figueiredo había emprendido una campaña *sui generis*, porque ya era presidente antes de que abrieran el Colegio Electoral. Lo habían nombrado y ya era presidente, pero hacía esa puesta en escena. Recorría el país dando discursos y en el diario habían publicado una declaración suya: «Voy a hacer de este país una democracia y al que se interponga en el camino, palo y a la cárcel». Después supe que declaró que jamás había dicho eso. Por eso hago la salvedad. Recuerdo que utilicé esa frase suya en un seminario que di en los Estados Unidos para mostrar el rostro del autoritarismo brasileño; es decir, el autoritarismo es tan despiadado, está tan metido en la gente, que se piensa que la democracia hace lo mismo, que actúa del mismo modo. De arriba hacia abajo.



Por ejemplo: el padre y la madre discuten con el hijo por algo. El hijo quiere una cosa y los padres, no. Al final, el padre dice: no estamos de acuerdo contigo y la conclusión es esta, no hay concordia. La profundidad de la significación de ser ciudadano pasa por la participación popular, por la «voz». Cuando digo voz me refiero a algo distinto de lo que estoy haciendo aquí. No se trata de abrir la boca y hablar o recitar. La voz es el derecho a preguntar, a criticar, a sugerir. Eso es tener voz. Tener voz es ser una presencia crítica en la historia. Tener voz es estar presente, no ser presente. En las experiencias

autoritarias, tremendamente autoritarias, el pueblo no está presente. Es representado. Pero no representa.

Tengo la impresión de que ahora ya no es difícil establecer la relación entre los términos «alfabetización» y «ciudadanía». La relación de estos términos sugiere, en una primera instancia incluso un poco ingenua (y el peligro es quedar estancados aquí), que la ciudadanía es producto de la alfabetización. Y si pensáramos que eso es cierto sería un desastre; es un desastre proclamar esta noverdad porque proclamarla es contribuir a la demagogia brasileña, nada menos. Es como si el gobierno, por ejemplo, lanzara un vasto programa de educación, de alfabetización de niños y adultos, y dijera golpeándose el pecho: también les estoy dando la ciudadanía. No es eso. Mi primera reflexión sobre el tema muestra que, a pesar de la enorme necesidad que los educadores y educadoras tenemos de conocer los resultados de las investigaciones asociadas a la psicolingüística, por sí solas no explican la relación entre alfabetización y ciudadanía. La sociolingüística se acerca un poco más al meollo del asunto. Mucho más, a decir verdad. Les dice a los educadores: si ustedes aún no lo descubrieron, yo se los digo, porque queda en evidencia a través de la sociolingüística. Por eso hablé de la naturaleza política de la educación como totalidad y de la alfabetización como un capítulo de la educación.

La alfabetización en sí misma no es siquiera el comienzo de la ciudadanía, pero la experiencia ciudadana requiere alfabetización. Intentaremos comprender la dialéctica, la contradicción subyacente a esto. Creo que comprenderemos mejor esa contradicción si antes comprendemos otra, igual a ella, entre educación y escuela. Entre educación y cambio. Cuando decimos, por ejemplo: la educación no es una palanca de transformación social; la transformación social es, *per se*, educativa. O cuando decimos: la fortaleza de la educación reside en su debilidad. Es decir: esas afirmaciones dialécticas, contradictorias, explican esa otra, que es igual y de la misma naturaleza.

La debilidad de la práctica educativa es profundamente limitada. Profundamente limitada. Cuanto más reconocemos el límite al que sometemos la práctica educativa, más se fortalece esa práctica. Entonces: si bien la educación no hace todo, por lo menos hace algo. Y el educador político tiene que descubrir ese «algo». Y ese algo depende en forma directa de la coyuntura histórica y social que se vive en un momento determinado.

Uno de nuestros equívocos como educadores y educadoras políticos es que, de vez en cuando, casi siempre, dejamos de pensar históricamente; es decir,

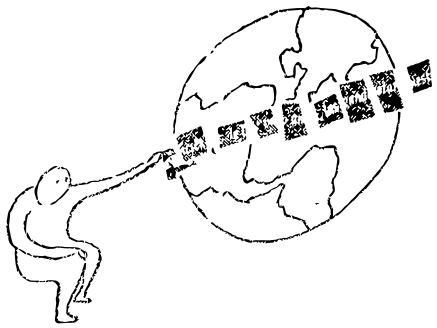
pensar en proceso, pensar en algo que no es porque no puede ser, y no porque está siendo. Voy a utilizar una palabra muy académica: pensar metafísicamente. Nosotros inmovilizamos la historia. Decimos mediante afirmaciones mutables: esto es esto, y se acabó. En la historia los «estos» son siempre «no estos», pero no lo entendemos. Por eso las izquierdas brasileñas saben analizar lo que ocurrió pero no lo que va a ocurrir. Algunos análisis dicen que los gobiernos de Brasil son excelentes, estupendos. Pero no saben analizar lo que puede ocurrir.

Si la alfabetización no es hacedora de ciudadanía, la alfabetización —y sobre todo cierta forma de trabajar la alfabetización— puede constituirse en un factor, en una especie de empujón necesario hacia la ciudadanía. Es necesario dejar en claro que el hecho de que alguien pueda leer hoy lo que no leía ayer, en términos de palabras, no significa que se haya transformado en ciudadano. Es necesario saber que hasta el hecho de poder votar (si bien en Brasil se puede votar sin leer las palabras) tiene que ver con la dimensión formal, periférica, de la ciudadanía. El acto formal de votar puede comenzar a señalar las insatisfacciones de una ciudadanía castrada, como ocurre hoy en Brasil.

Las elecciones que acabamos de tener, hace poco más de un mes, revelaron esa clase de insatisfacciones a través de los votos anulados y las abstenciones. Los analistas lo llaman «mensajes a los políticos» y algunos hasta se muestran asustados. En San Pablo hay algo interesante de ver. Los que asumieron constantemente una posición anti Erundina en la Cámara Municipal de San Pablo no se reeligieron, lo cual es sintomático y muy interesante. Tampoco se reeligieron los que cambiaron de partido varias veces. Muchos continuaron en la misma pero otros se dividieron, incluso personas buenas, gente seria, dejaron su partido para crear otro. Aunque no tengamos datos para afirmarlo categóricamente, son síntomas. Yo preferiría llamarlos avisos, señales. Para mí son señales de una ciudadanía frustrada.

¿Qué les dice eso a los diputados? Que se reúnen y se aumentan los salarios (mejor dicho las dietas, porque los salarios son cosa de empleados; yo percibo un salario). Son aumentos extraordinarios que se otorgan a sí mismos estableciendo una diferencia extraordinaria, astronómica, entre lo que ganan ellos y el salario mínimo, lo que gana una maestra en este estado. Si me permiten la falta de elegancia, diría que el chico que trabaja limpiando casas gana más que un maestro. Y yo no soy rico, soy sólo un educador. La chica que cocina en casa gana cinco veces más. Un día le dije cuánto ganaba una maestra y después le

pregunté si querría volver al Nordeste y concursar como maestra. ¿Y saben qué me respondió? «Dios me libre».



Entonces, volviendo a la historia de los mensajes, creo lo siguiente. Para mí son uno de los síntomas más positivos de la sociedad brasileña en el momento histórico actual. Para mí, en primer lugar, la ciudadanía está empezando a descubrir que no es ciudadana. ¡Caramba! Eso es maravilloso. El pueblo humilde empieza a decir: eso es mentira, me doy cuenta, estos tipos me engañan, me traicionan. Por eso también los grandes partidos populistas cambian votos por ropa y calzado. Es que las clases dominantes de este país desmoralizaron hasta tal extremo el derecho al voto que, cuando pagan para que el pueblo venga a votar en masa, el pueblo no tiene otra salida. Yo creo que el pueblo se equivoca en una sola cosa: tendría que aceptar el dinero y votar a otro, aunque ese otro también sea malo. Son momentos en que la ciudadanía protesta, y protesta porque se percibe nociudadana, porque sabe que no tiene voz, sabe que no tiene presencia.

Entonces, a mi entender, el proceso de alfabetización válido entre nosotros es aquel que, incluso, discute esto con el alfabetizando. Es aquel que no se satisface solamente —y ahora retomo una afirmación que vengo haciendo desde hace años en este país— con la *lectura de la palabra*, sino que también se dedica a establecer una relación dialéctica entre la *lectura de la palabra* y la *lectura del mundo*, la lectura de la realidad. La práctica de la alfabetización debe partir exactamente de los niveles de lectura del mundo, de cómo los alfabetizandos leen su realidad, porque toda lectura del mundo lleva en su vientre cierto saber. No hay lectura del mundo que no esté preñada por el saber, por cierto saber.

Pero es necesario saber qué saber es ese y en qué nivel se sitúa; cuál es la mayor o menor distancia de ese saber con respecto a la rigurosidad de no aportamos una absolutización de nuestro propio saber, sino más bien aproximamos al análisis de lo real sabido. Debemos partir del respeto por el saber popular explicitado en la lectura que el pueblo hace de su mundo, de su realidad. Es por eso que la alfabetización, al ser un proceso de aprendizaje de lectura de la palabra, parte de la lectura del mundo y regresa a ella. Volver a la lectura del mundo, y por lo tanto releer el mundo después de haber leído la

palabra, puede ser una aproximación más rigurosa a la comprensión de la ciudadanía.

Entonces, esta alfabetización así vivida, así encarada, fundada en los *hallazgos* de la teoría, inventora de metodologías, esta alfabetización se inscribe como un instrumento limitado, humilde, pero indispensable para la obtención, la creación, la aplicación y la producción de la ciudadanía.

Muchas gracias.

Alfabetización: lectura del mundo, lectura de la palabra

[Este texto se publicó por primera vez por sugerencia de Majid Rahnema, amigo y admirador de Paulo Freire: la segunda fue por gestión de Mário Sérgio Cortela (secretario municipal de Educación en el gobierno de Luiza Erundina de Souza desde junio de 1991 a diciembre de 1992)][14].

PAULO FREIRE: Márcio, hace ya un tiempo nos encontramos en varios de esos seminarios que reúnen a educadores populares y alfabetizadores para debatir cuestiones metodológicas y principios, para analizar la concepción de cada uno sobre qué es y qué puede llegar a ser la educación popular, sobre cómo movemos en la práctica de la educación popular alrededor de los agentes de esa educación. En uno de esos seminarios le tocó la tarea de coordinar la sesión y planteó algunos problemas, para mí fundamentales, que se sitúan en la órbita de sus preocupaciones en el campo de la ciencia —que es tu curiosidad en el sentido epistemológico— y de la etnociencia. Recuerdo que discutimos, a la luz de sus reflexiones sobre la etnociencia, lo que desde hace un tiempo he dado en denominar «lectura del mundo».



Siempre que analizo el tema de la alfabetización afirmo que es imposible pensar la lectura de la palabra sin reconocer que va precedida por la lectura del mundo. De allí que la alfabetización, en tanto aprendizaje de la lectura escrita, de la palabra, implique una relectura del mundo. Por eso es necesario primero constatar algo obvio: que el animal humano, mucho antes de dibujar y hacer la palabra escrita, habló; dijo la palabra y, mucho

tiempo antes de escribir, «leyó» su mundo, «leyó» su realidad. Tal vez podamos sostener que, mucho antes de escribir la palabra, el humano «escribió» el mundo; o sea, transformó el mundo sobre el cual habló para después escribir lo hablado. De manera tal que para mí el proceso de alfabetización debe comprender y constatar este hecho histórico y social, y metodológicamente debe incluir la provocación del educador o la educadora a los educandos y educandas en el sentido de ejercitar la oralidad de manera sistemática. Esa oralidad, además, está presa necesariamente en lo que llamo «lectura del mundo»; la lectura del mundo es el origen de la invención de la escritura de la palabra, puesto que fue la lectura del mundo la que condujo al animal humano a registrar mediante signos los sonidos con que ya «decía» el mundo. Entonces, la alfabetización implica reconocer el punto de partida de la lectura del mundo, implica pensar en qué niveles se presenta la lectura del mundo o cuáles son los niveles de saber que la lectura del mundo revela, y a partir del aprendizaje de la escritura y de la lectura de la palabra que se escribió volver, con un conocimiento aumentado, a releer el mundo. Incluso diría: leer la lectura anterior del mundo. Y recuerdo que en aquel encuentro, ahora un poco alejado de este momento en que nos encontramos, discutimos esto.

Vamos a retomar entonces la cuestión de la lectura del mundo, de la lectura de la palabra, que necesariamente está vinculada con diferentes niveles de saber-el-mundo implícitos en su lectura, y por lo tanto tiene que ver con cómo nos posicionamos frente a los dos polos: el del saber ingenuo y el del saber riguroso.



Es como si nosotros, usted —ese físico curioso que porta una ingenuidad necesaria, siempre niño por eso mismo— y yo —un pedagogo bastante más viejo y por lo tanto con un estilo y un tiempo de lectura del mundo anterior al suyo por varios años—, revisáramos ahora nuestras formas individuales y conjuntas de pensar la dinámica de estos dos polos del saber.

Es interesante observar esa lucha que cada uno de nosotros enfrenta entre el saber ingenuo y una rigurosidad más límpida, sin meterse con la ideología porque siempre habrá una especie de sombra ideológica en la rigurosidad propiamente dicha con que develamos la propia ideología. Mi práctica ha sido esta: la práctica de pensar rigurosamente la práctica, que es una práctica teórica.

Pero sobre todo soy un educador que busca niveles diferentes de rigor, igual que usted. Es como si, comprendiendo la importancia indiscutible de la escritura y la lectura del mundo para las mujeres y los hombres de este fin de siglo y comienzo de siglo y de milenio, dialogáramos esta mañana para hacer una contribución mínima al desafío de alcanzar una comprensión más crítica del significado del «Año Internacional de la Alfabetización», que ya se está transformando en década y del cual es responsable la Unesco por delegación de las Naciones Unidas.

Como es posible que esta conversación se transforme en un texto para ser publicado en alguna revista, me gustaría dejar en claro a los eventuales lectores que, más allá del homenaje al Año Internacional de la Alfabetización, probablemente no aportaremos ninguna contribución inédita sobre puntos que no hayan sido pensados. No vamos a inventar nada nuevo aquí. Vamos a redescubrir e indicarle al lector, en la oralidad de la conversación, algunos temas interesantes para la construcción del conocimiento.

Entonces propongo que empecemos a conversar y analicemos cómo vemos esa lectura del mundo y cómo podríamos —aprovechando el hecho de que existe, precisamente porque expresa la necesidad de, estando en el mundo, estar con él por parte de seres que hace mucho tiempo comenzaron a hacerse humanos — analizar algunas de estas implicaciones, incluso en función de sus preocupaciones en el área.

MÁRCIO D'OLNE CAMPOS: Esta es una oportunidad inmejorable para revisar nuestras conversaciones anteriores y empezar a sistematizar los temas de debate en nuestros encuentros. Usted sabe que desde hace tiempo me preocupa la relación entre los conocimientos popular, tribal y científico. Aprovechando que mencionó la relectura de lo que ya se leyó en el mundo, recordemos el caso de las poblaciones nativas que me han llevado a repensar drásticamente mi condición de educador. En su contacto íntimo con el ambiente / mundo, la falta de escritura convencional para registrar la lectura no impide que los nativos creen otras instancias de registro para instrumentar la reproducción del saber. Ejemplos de estas instancias de registro son los ornamentos, los rituales, los mitos y el ejercicio intenso de la oralidad.

Esta relación íntima con el ambiente / mundo es la lectura que antecede y permite la creación de signos y símbolos de los que se impregnan las instancias de registro para permitir las relecturas. Relecturas contextualizadas por signos producidos en la lectura primera del ambiente / mundo y no por signos y símbolos típicos de los libros para enseñar a leer.

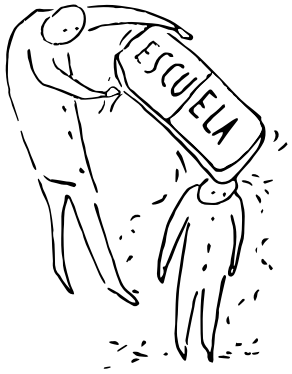
Esto nos brinda una enseñanza sumamente importante. En general, en nuestra sociedad los niños son sometidos a un proceso pavoroso de imposición de signos *a priori*, sin que se establezca ninguna relación entre esos signos y lo que los niños vivencian leyendo el mundo y representándolo para sí en símbolos asociados a esa lectura anterior de la palabra escrita.

En su lectura anterior, el mundo es leído a partir de evidencias empíricas y de indicios; indicios que no son observados directamente sino construidos de forma individual como «datos» de una vivencia personal. Con eso está creando un conocimiento asociado a su propia simbología. Pero, en el proceso educativo, el educador no siempre toma conciencia de que existen otros símbolos —los de cada niño, por ejemplo— además de los que él quiere imponer. Este punto es interesante para pensar las sociedades nativas, donde estos símbolos no están presentes en una escritura de signos como la de nuestra sociedad. Vamos a encontrarlos, en cambio, en la escritura del ritual y del mito, como asimismo en la escritura de formas miméticas asociadas a la relación Hombre / Naturaleza de esa población.

Nuestra interferencia muy bien puede hacer que todo eso se pierda. Además, nuestra tradición muchas veces nos lleva a aceptar indicios y evidencias empíricas ya listas y embutidas en nuestro contexto en forma de representaciones simbólicas que, llegadas desde afuera, no han sido repensadas en el contexto local. Entonces, con esa lectura anterior del mundo se relacionan los signos y símbolos de la interacción local del estar-en-el-mundo, de esa presencia en el mundo que va construyéndose como comunicación e historicidad. El proceso educativo debe calcarse en esa presencia, la alfabetización debe ocurrir en esa presencia y por causa de ella. El niño no debe estar confinado dentro de una campana de cristal hasta que aprenda a leer y escribir los signos impuestos, esperando a recién después poder leer el mundo. ¿Qué después sería ese si la situación histórica del niño ya contiene un antes que fue menospreciado?

Es en este contexto que asocio sus ideas, Paulo, a repensar la educación en las ciencias no sólo naturales sino también sociales, ambas permeadas por el

concepto de «cultura» para no traicionar nuestro estar-en-el-mundo.



PF: Por eso insisto tanto en la necesidad de que los educadores y las educadoras siempre respeten los niveles de conocimiento que los niños traen a la escuela y que terminan por marcar, por expresar lo que podríamos denominar identidad cultural de los niños que llegan a la escuela, y que necesariamente pasa por el recorte de la clase social. No hay razones para no hablar aquí de los niños ya que el Año Internacional de Alfabetización no podría, bajo ningún concepto, dejar de lado la preocupación por los millones de niñas y niños que en el mundo hoy no tienen posibilidad de aprender a leer y escribir y que se sumarán a los millones de jóvenes y adultos analfabetos.

A mi entender, el respeto a esa identidad cultural de los niños que, como dije, tiene un recorte de clase es condición fundamental para que el educador trabaje con eficacia —en el mejor sentido de la palabra— en el universo infantil. Y el respeto por esa identidad, sin el cual el esfuerzo del educador flaquea, tiene que ver con la lectura que hace el niño del mundo y con la cual llega a la escuela. Es una lectura que aprende a hacer en la convivencia de su casa, en la convivencia con los vecinos, en el barrio, en la ciudad, y que ostenta la fuerte marca del recorte de su clase social. Con esa lectura llega a la escuela, que casi siempre desprecia ese saber anterior. En esa lectura el niño trae su lenguaje, su sintaxis, su semántica. Al fin de cuentas: el niño habla. Tiene eso que los lingüistas llaman competencia lingüística.



Pero, Márcio, es increíble ver cómo, en líneas generales —jamás diría que todas lo hacen—, existe en las escuelas un desprecio burocrático hacia todo lo que ocurrió antes de la escuela y que continuará ocurriendo a pesar de la escuela. Quiero decir: es como si la escuela debiera asumir por decreto divino la tarea de borrar de la memoria y del *cuerpo consciente* de los niños ese lenguaje, que en el fondo es un comportamiento, que en el fondo es un sentimiento y una percepción del mundo con que el niño llega a ella.

MDOC: Permítame continuar el tema de la identidad cultural. Esa lectura que la escuela desprecia por completo carga la imagen de un proceso en el cual el niño

—que en sus primeros años de vida está muy autocentrado en sus referentes— comienza, por su propia lectura del mundo, a comparar y compararse y, diferenciándose, toma conciencia de las diferencias. Es un proceso de construcción de identidad, de descentramiento, de socialización a partir de sus propias lecturas. Muchas veces lo que hace la escuela es apelar a palabras bellas, a jergas, como por ejemplo la de la autonomía, para destruir ese proceso reconstruyendo la identidad que el docente impone dentro del aula. O sea, no se respeta la dialéctica del niño en el reconocimiento y la construcción de sus referencias de tiempo y espacio y, por lo tanto, de su situación histórica. Es sólo respecto de esa dialéctica que el niño poco a poco se reconoce a sí mismo diferente en la construcción de su identidad.

En general, la escuela interrumpe y hasta destruye autoritariamente ese proceso, imponiendo un patrón identitario dictado por una norma culta cuya ideología no permite conocer la lectura anterior del niño ni tampoco dialogar con ella.

PF: Usted abordó un tema que me lleva a retomar lo que estaba diciendo antes. Me refiero a lo negativo que es este desprecio por el bagaje de la vida, por el bagaje existencial que el niño trae a la escuela. Bagaje que incluye saber contar, que incluye las técnicas y las artimañas que los niños y los grupos sociales no privilegiados utilizan para defenderse de la agresión de los dominantes. Por ejemplo, la escuela sopesa, evalúa. Y nosotros no estamos en contra de la evaluación, pero nos oponemos a que la escuela se limite a evaluar lo que ocurrió en su tiempo —en el tiempo de la escuela— y que decrete que no hubo nada antes de la escuela y que no habrá nada fuera de ella durante la vigencia de su tiempo. Es raro que se evalúe a un niño por el saber con que llega a la escuela. Y jamás se toma en cuenta la relación entre lo que ese niño está aprendiendo en la escuela y lo que está aprendiendo en el mundo.

MDOC: Mundo que el niño está leyendo.

PF: Mundo que siempre está leyendo. Por lo tanto esa falta de respeto revela incompetencia también en el plano científico, porque no sólo se trata de una opción política. Lo que yo hago con ese «saber hecho de experiencia» que el niño trae a la escuela, y cómo lo hago o dejo de hacerlo, es una cuestión político-ideológica. Negar ese saber es sinónimo de incompetencia científica, además de una manifestación reaccionaria.

MDOC: Es una incapacidad de utilizar una metodología en el hacer —en el acto— para, estando en el mundo, construir una metodología consecuente en la dinámica de la vivencia.

PF: Por eso esta falta de respeto hacia el niño y hacia su identidad, esta falta de respeto hacia el mundo y hacia el mundo donde el niño se está haciendo por el solo hecho de estar con los pies en él, revela indiscutiblemente una ideología elitista y autoritaria por parte de la escuela. Es decir: la escuela es elitista, entre otras cosas porque sólo acepta como válido el saber ya construido, el saber pseudoconcluido. Este es un error científico y también epistemológico. No existe ningún saber concluido y completo. El saber tiene historicidad porque se construye durante la historia, y no antes o por fuera de la historia. Entonces, el saber nuevo nace de la vejez de un saber que antes fue nuevo. Y nace con la humildad —que muchas veces les falta a los científicos— de quien espera un día envejecer y desaparecer para que otro saber lo sustituya.

MDOC: Ese proceso histórico que usted describe caracteriza la presencia popular y saca a la luz los pecados del saber instituido.

PF: Exacto. Entonces, hay otra cosa interesante a verificar en esta ideología elitista y autoritaria que se refleja en la idea que la escuela tiene de sí misma. Repito que hay excepciones, muchísimas excepciones a esta regla. Pero la escuela empieza a verse a sí misma como una especie de templo donde se cultiva un saber casto cuya excelencia debe ser defendida de las impurezas de la cultura popular, de la corruptela del lenguaje de las clases populares, de los errores de sintaxis, de ortografía y de prosodia.

Eso no significa que usted y yo estemos defendiendo la preservación o seamos adalides del ideal de preservar y mantener a los educandos en el mismo nivel de conocimiento en que se encuentran. Al contrario: nosotros queremos que el educando crezca, que avance en el proceso de saber mejor lo que ya sabe para aprender incluso a crear, a producir un conocimiento que todavía no existe.

MDOC: La dificultad radica en hacer que el educador no piense, que ese progreso en el conocimiento sea una progresión en el sentido de la jerarquización que existe hoy del conocimiento. Como si, una vez establecida una norma culta para la escuela, el único camino posible para el educador fuera llegar a una norma más culta. Sólo que el criterio de esas normas es ideológico. Queremos que el educador progrese reconociendo otros conocimientos. Reconociendo los

conocimientos de las clases populares, de las minorías étnicas y demás. Porque es la única manera de que el educador trabaje con los conceptos elaborados en el contexto de la vivencia. Usted dijo que no podemos caracterizar una educación sin errores. De la misma manera que es difícil caracterizar el acierto en lo educacional, por lo general tampoco puede caracterizarse el error. Y así llegamos a un tema que hemos debatido en numerosas ocasiones: el error en el proceso pedagógico. Recordemos a Bachelard, quien sugiere una verdadera «pedagogía del error» en la que el error debe ser reconsiderado no como reflejo del espíritu cansado sino, la mayoría de las veces, como un obstáculo epistemológico: un obstáculo al acto de conocer y un desafío de la realidad a enfrentarlo.



Creo interesante incluir dentro de este concepto otro que usted propuso en conversaciones anteriores. Hablo del obstáculo ideológico que impide proseguir por el camino del reconocimiento o la construcción de otros conocimientos. Ese obstáculo ideológico lleva a pensar que las clases populares se imponen a las minorías y conduce a la estigmatización de la idea de error; y asimismo define los contextos locales y los tiempos del error en esas clases para que nosotros, las clases dominantes, nos diferenciemos de ellas apoyándonos en un criterio puramente ideológico y de dominación, en un criterio basado en la exclusividad de la norma culta.

PF: Exacto. Creo que lo que acaba de decir tiene muchísima importancia. Habría que democratizar la idea del error según Bachelard. Quiero decir que es necesario que la inmensa mayoría de los educadores empiece a entender de ese modo el error, y comience a entenderlo cada vez más como un obstáculo epistemológico y a comprender la fuerza de la ideología que casi siempre subyace al obstáculo epistemológico. De esto resultaría que, en vez de ser óbice al proceso de conocer, el error se constituiría en un momento de ese proceso. Errar es un momento importante, un momento fundamental del proceso de conocer. Es necesario entonces que el educando perciba, a través del testimonio del discurso de los educadores, de la práctica de los educadores, que errar no es una deficiencia grave que revela incompetencia sino un momento posible en el camino de la curiosidad. Como si en lugar de doblar en la esquina hacia la izquierda para encontrar un objeto, doblara hacia la derecha…

Por lo tanto, cuando nuestra comprensión del error cambia, en primer lugar necesariamente mejora el proceso de búsqueda de conocimiento por parte del niño, y en segundo lugar permite que la educadora adopte una postura más humilde. En tercer lugar hace que disminuya la carga de autoritarismo de la educadora. Porque, desde el punto de vista del autoritarismo, cuánto más se equivocan los niños más se los puede castigar.

MDOC: En el sentido antiguo.

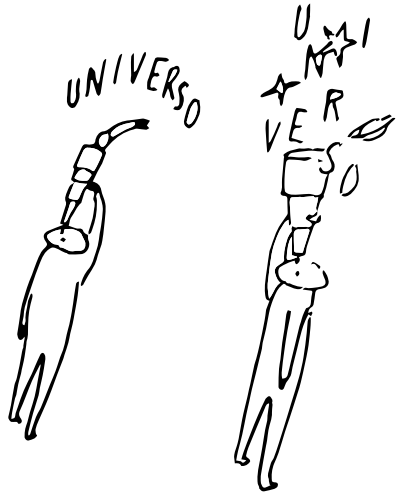
PF: En el sentido antiguo. Castigarlos ya sea mandándoles escribir trescientas veces que nunca más cometerán ese *error* o poniéndolos en penitencia, expulsándolos del aula o lo que sea. Allí la comprensión del error sobrepasa el nivel del error intelectual y lo define desde la perspectiva del comportamiento ético de la niña y del niño, que también es cultural y de clase. Creo importante discutir, aunque sea a vuelo de pájaro, esta problemática del error como elemento casi necesario —no digo necesario en el sentido de que cada uno deba fabricar su propio error, sino en el sentido de que el error forme parte del proceso — del encaminamiento, del trayecto de la curiosidad. La curiosidad no es algo estático. La curiosidad se ejercita «caminando». Puedo estar parado aquí durante tres horas sin moverme, pero la curiosidad me dejará la mente exhausta. No hay posibilidad alguna de que la curiosidad se sitúe, se posicione, se acerque o retroceda frente al objeto que procura aprehender sin correr el riesgo provechoso de equivocarse o errar. Lo que nosotros debemos hacer en la práctica pedagógica es mostrar que, si la curiosidad se equivoca o yerra, no debe ser castigada por eso. Pero tampoco debe «ablandarse» y dejar de caminar. En síntesis, ¿qué es lo que vuelve autoritaria a esa práctica, a esa ideología? El hecho de que castiga y asusta al niño con relación al error. El error se transforma así en una categoría terrible, una especie de pecado imperdonable.

Sin esa especie de síndrome del error, sino considerando los errores como obstáculos a enfrentar en la construcción de un saber riguroso, el saber común donde navegan los educandos debe convivir, debe participar del diálogo, de la dialogicidad necesaria entre los educandos y el educador. Entonces, en determinado contexto de discurso, el universo lexical trae aparejada la posibilidad de un tema generador que explicite un determinado momento histórico, social y cultural de la comprensión del mundo. No es posible llegar a lo que el educador considera más riguroso y menos errado si no se parte de aquello que denomino el «aquí y ahora» de los educandos.

Incluso aprovecharé la oportunidad para decir, sobre todo, aquí y ahora, de cuerpo presente, lo siguiente: si existe algo llamado rigurosidad es porque también existe su opuesto. Pero el opuesto de la rigurosidad es precisamente su punto de partida. Lo que equivale a decir que toda rigurosidad, en primer lugar, convive con la ingenuidad. Toda rigurosidad tiene momentos de ingenuidad en su cuerpo. Además, la rigurosidad pura no existe. La rigurosidad convive con la ingenuidad e incluso es atravesada por ella. Quiero decir que no es posible que, ignorando lo que llamamos sabiduría popular, esbocemos una sonrisa burlona y pretendamos alcanzar de golpe y porrazo y sin pasar por la ingenuidad la explicación más rigurosa del mundo.

Ahora bien, nosotros propugnamos que esta pedagogía, que exigimos sea rigurosa, no desprecie la ingenuidad, no ponga entre paréntesis las emociones y los sentimientos y esté absolutamente convencida de que, para alcanzar la rigurosidad, la ingenuidad es el camino y el punto de partida.

Pero tengo la impresión, Márcio, de que en su trabajo, tanto dentro como fuera de la universidad, en sus andanzas por el inmenso territorio de Brasil, ha hecho propuestas sumamente enriquecedoras que dan más y mejor sentido a ciertos conceptos e instrumentos de trabajo que desarrollé en el campo de la temática generadora y sobre los que tal vez podría explayarse en esta conversación, en esta especie de homenaje que nos hacemos celebrando el Año Internacional de la Alfabetización.



MDOC: Partiendo de su afirmación de que para alcanzar la rigurosidad es necesaria la ingenuidad me referiré a mis andanzas por Brasil y especialmente al significado del trabajo en etnociencia. Esa área del conocimiento académico es, en el fondo, una etnografía del conocimiento, una etnografía de los procesos de construcción del conocimiento y las técnicas locales. Por eso mismo es necesaria una postura etnográfica no etnocéntrica para comprender el saber del otro. Y eso exige penetrar la cultura local para entenderla desde adentro. Para iniciar ese entendimiento es necesario buscar el universo de palabras, el vocabulario mínimo de fenómenos generadores insertos en el contexto más amplio de la relación Hombre / Naturaleza propia de la cultura

local. Por lo tanto la condición inicial es de aprendiz o constructor de conocimiento, y es una condición de ingenuidad. O sea, cuando usted dice que el camino de la ingenuidad es necesario para que se alcance la rigurosidad, es necesario que como educadores caminemos con nuestra propia ingenuidad partiendo de la ingenuidad del otro. En el contexto escolar debemos partir de la «cultura del niño» que llega al salón de clase.

PF: Muy bien, la mejor forma de ser crítico es asumir la ingenuidad del otro.

MDOC: Al asumir la ingenuidad, la mía y la del otro, en el salón de clase, me apresto y me dispongo para el diálogo buscando la comprensión del otro. Por lo tanto, mi ingenuidad en un contexto cultural diferente es condición necesaria y metodológica para mi trabajo de campo en etnociencia. Tengo que ser ingenuo para comprender las referencias y herramientas de pensamiento y acción del otro, como asimismo la división metodológica del conocimiento entre los especialistas de la sociedad tribal.

Sólo imponiéndome la ingenuidad puedo, en tanto investigador, percibir los referentes de saber del otro para dar rigor a mi ingenuidad en el camino de la sistematización del conocimiento. Esta condición es fundamental para la investigación en etnociencia y me ha motivado para trabajar en el área de educación. Usted sabe que comencé a trabajar en educación partiendo de mi trabajo en etnociencia y etnoastronomía con los *caiçaras* de la isla de Búzios en el litoral paulista.

En ese trabajo empecé a descubrir que el vocabulario mínimo, al que usted hace referencia, es mucho más que la palabra: es la palabra en el contexto, la palabra que representa el contexto. Por lo tanto ya no es palabra pura; es palabra simbolizada, es símbolo impregnado de contexto. Deja incluso de ser palabra: es frase, es texto en un sentido más amplio.

Esta idea de la palabra y del universo lexical coloca al vocablo en una extensión más amplia, en la medida en que estamos insertos en una realidad dada o en un universo local que tiene la potencialidad de extenderse a otros universos.

Esto se vuelve fundamental en la convivencia del ser humano con su medio ambiente, donde reconoce «esas palabras». A partir de su lectura formula signos para la percepción de los fenómenos que tiene delante: crea símbolos durante su comunicación con el mundo. Debemos pensar ese simbolismo como un fenómeno generador análogo a la palabra generadora; los dos se mezclan en la lectura del mundo y en la generación de los temas de construcción

de conocimiento, los temas generadores.



Si pensamos en el fenómeno generador, podemos pensar, incluso, en la palabra como fenómeno, dicha dentro de un contexto. Si la consideramos como un fenómeno momentáneo, la palabra puede ser tematizada en nuestra comunicación con el mundo. En este proceso el tema puede establecerse de manera inmediata tanto a partir de la palabra como de cualquier otro fenómeno, como si miráramos la realidad a través de una cámara fotográfica y usáramos primero un gran angular y después cerráramos el campo de visión con un *zoom* hasta recortar la naturaleza para analizar esa palabra inserta en el mundo. Entonces, esa palabra / fenómeno generadora puede disparar el deseo de conocer el mundo a través de ese enfoque / encuadre. Y a partir de ese encuadre puedo y debo ampliar, generalizar. Pero tal vez necesite mirar las cosas en un contexto de mayor experimentación. Entonces llevo el enfoque a un laboratorio, desde una perspectiva convencional. Aquí se impone un ida y vuelta entre el laboratorio y el mundo, desde un laboratorio convencional a lo que acostumbro llamar —como recurso pedagógico— laboratorio vivencial, que es sinónimo de medio ambiente porque incluye el cielo y la tierra.

El medio ambiente con el hombre inserto en él, interactuando con el ser humano, para que podamos restituir el vínculo sociedad / naturaleza y producir cultura. En este sentido, las ideas de fenómeno generador y tema generador aparecen cuando en mi recorte del mundo vuelvo al mundo para reconstituir mi percepción / observación / experimentación en un tema integrado a su contexto natural, socioeconómico, cultural, ideológico, etc. Y lo tematizo como algo amplio que se incorporará a mi reflexión, mi vivencia y mi visión del mundo. Pero en algunos casos puede no extenderse de manera tan amplia. Puedo observar un fenómeno y querer analizar ese fenómeno específico y local encuadrándolo en un fotograma. Ese proceso genera lo que yo denomino TIM: tema instantáneo de motivación. Se trata de una motivación que dura poco pero es importante para la construcción de la lectura del mundo en el sentido más amplio de los temas generadores.

Hemos desarrollado estas ideas en las prácticas del Aldebaran —Observatorio a Olho Nu de la Unicamp— y en trabajos de etnociencia y educación. Han sido muy importantes en nuestros trabajos sobre educación medio ambiental. Ahora bien, ¿cómo caminar en dirección a la rigurosidad?

Bueno, contamos con herramientas para hacerlo. Nuestra sociedad las tiene. Las herramientas son los libros, el conocimiento que se construyó hasta ahora, el laboratorio convencional, el saber instituido, el contenido programático. No intento negar nada de eso; sólo quiero reconocerles su debido lugar y contexto para no obligar a los alumnos a sentarse en el banco del salón de clase y escuchar y adiestrarse y hacer ejercicios enunciados por terceros. Tenemos que estar-en-el-mundo leyéndolo y vivenciándolo.

Ahora, Paulo, quiero insistir en su «insistencia» en la historicidad. ¿Cómo podemos pensarla para establecer la contextualización de estas propuestas pedagógicas?

Cuando usted caracteriza un vocabulario mínimo o universo lexical vuelve conciso el universo de ese contexto particular. Entonces sé que se puede elegir una cantidad mínima de palabras para llegar al contexto a través de la tematización. Pero cuando pienso el fenómeno en el medio ambiente me resulta imposible caracterizar el universo fenoménico, una cantidad mínima de fenómenos importantes en ese contexto. ¡Es imposible! Pero ¿por qué no puedo caracterizar un mínimo de fenómenos fundamentales? Debido a la dinámica de la historicidad en ese contexto, es decir, a la forma en que los tiempos van representándose en el espacio vivencial. Ahora bien, ¿cuáles son esos tiempos? Las lenguas latinas tienen una ventaja muy grande en ese sentido. El tiempo, para nosotros los latinos, es el tiempo propiamente dicho; es el tiempo-clima, el tiempo del cielo, como escuché decir cuando era niño, una representación simbólica del «clima que viene del cielo». Si, por un lado, ese tiempo se manifiesta en función de las relaciones entre el lugar de vivencia de nuestro planeta y el Sol, por otro, el calendario y el reloj tienen como sustrato productivo el conocimiento de los movimientos relativos entre la Tierra y el Sol. A través de esos movimientos, ese tiempo se concreta en las representaciones del tiempo estacional. Entonces, en una relectura del mundo, el tiempo-clima y el tiempo estarán estrechamente vinculados a través de los fenómenos estacionales y ambientales y los del sistema solar. A partir de esto miro el mundo con esta categoría fundamental de análisis: el tiempo que se representa en los espacios del mundo. Pero los tiempos se van representando a lo largo del año, por lo tanto en la estacionalidad.

Para ejemplificar las representaciones naturales y socioeconómico-culturales

pensemos en el espacio vivencial de Campinas, donde los abrigos y las flores del ipé rojo nos indican que llegó el invierno, en los flamboyans rojos y en el abaratamiento de las mangas al finalizar la primavera, en las vacaciones y en la aparición, durante las noches de diciembre y del lado del naciente, de las Tres Marías en la constelación de Orion. Todos estos son ejemplos de indicadores del calendario natural y social local de Campinas y sus alrededores. Son representaciones del tiempo en el espacio vivencial. Esto sin contar los tiempos del mito, los tiempos del sueño, el tiempo histórico: en fin, todos los tiempos vivenciales que definen no sólo los relojes naturales y los «calendarios» locales sino también el propio contexto ambiental, natural y social fuera del tiempo cíclico: en las representaciones lineales del uso, de la edad y de los tiempos generacionales. Y eso podría nortear, podría orientar una actuación en el mundo, una vivencia del mundo, ayudándonos a pasar de la ingenuidad local a la rigurosidad local.

Antes que las disciplinas, y trascendiéndolas, las categorías de tiempo y espacio nos ordenan, nos sitúan para mirar el mundo sin el sesgo de las disciplinas. Esas categorías, independientes de las disciplinas, nos sitúan históricamente y nos dan libertad para construir el conocimiento. Con eso, y con conciencia histórica, tenemos también la libertad de transitar las disciplinas en función de las cuestiones que nos planteamos en nuestro estar-en-el-mundo. En este sentido he insistido mucho en el concepto de «transdisciplinaridad», que conduce a trascender las disciplinas para poder percibir el mundo a partir de las categorías de tiempo y espacio. Y que, más allá de eso, sugiere un tránsito libre por las disciplinas; o sea, un tránsito entre especializaciones que requiere el uso de «herramientas» específicas.

Esa ha sido nuestra postura metodológica, no sólo en el ejercicio de la etnociencia en el campo, sino también en la escuela. Eso nos permite mirar el mundo partiendo de una ingenuidad que, poco a poco, va sistematizándose y situándose en el tiempo y el espacio. Así podemos reconocer en los conocimientos de otra cultura, o en la «cultura del alumno», no nuestras propias disciplinas sino otras especialidades o las «disciplinas» del otro.

PF: Exacto. Vemos que, en verdad, el obstáculo ideológico tiene una fuerza extraordinaria porque ciega y prohíbe. Nos prohíbe ver y distorsiona nuestra acción. Es increíble, de veras.

Pero es interesante pensar los análisis que hacen los autoritarios, que implican necesariamente una comprensión negativa *a priori* del saber del otro. Es decir, usted no puede entender «a la distancia» el saber de esos brasileños de los que hablaba. Es necesario que se *empape* de las condiciones que generaron ese saber, y eso es precisamente lo que no hacen los intelectuales de tendencia autoritaria y ni siquiera aquellos que, aunque tengan un discurso progresista, se dejan frenar por la ideología autoritaria. Es interesante observar esta contradicción tremenda en ciertos intelectuales nuestros —nuestros porque somos brasileños—; además, los brasileños no somos los únicos que tenemos un discurso progresista y revolucionario y una práctica profundamente autoritaria. Analizar la cuestión de la ideología en estos intelectuales es un ejercicio interesante. Ver el poder obstaculizador de la ideología autoritaria. Es decir, en el fondo responden al freno del autoritarismo, freno que no consigue inhibir el discurso progresista pero prohíbe la práctica progresista. Entonces, mientras, por un lado, hablan del derecho de las masas populares al saber, por el otro, les niegan a las masas populares lo que ya saben. ¿Entiende? Para esos intelectuales autoritarios el saber es el saber establecido. El saber que tiene el pueblo no vale nada para ellos, sólo porque se conserva vivo. Es desarticulado, no tiene significado alguno. Entonces, para ellos no debe hablarse de saber. Bajo ningún concepto. Eso es la ideología autoritaria, elitista: un obstáculo ideológico que impide que el intelectual progresista tenga una práctica progresista.

Entonces creo que conversar, discutir sobre estos temas, mostrarlos —porque eso viene obstaculizando mucho el avance de las ideas progresistas entre nosotros, que es la propia práctica progresista— es muy importante. Por ejemplo, cuando usted habla del saber de la «experiencia hecha» —como diría Camões, del especialista al uso nuestro— de un Kwyra Ka Kayapó, el especialista en abejas de la aldea de Gorotire en Pará, todo resulta obvio. Mientras usted hablaba de esa práctica que le dio indiscriminadamente a Kwyra, como nos da a nosotros, una sabiduría cada vez más rigurosa sobre las abejas sin necesidad de asistir a la universidad, yo recordaba la reflexión de un hombre del pueblo, un campesino de São Luís do Maranhão, que me contaron en un seminario en el que participé hace un tiempo. Me gustaría citar la frase porque habla de una comprensión de la práctica y por lo tanto está cargada de teoría, y porque me parece que ese campesino sería comparable al especialista en abejas cuya práctica especializada revela un nivel de teoría del grupo. Esto me fue

contado por uno de los intelectuales con quienes discutía sobre un encuentro de evaluación de la práctica de los campesinos en el que había participado.



En cierto momento, después de que varios de los intelectuales presentes compartieran su visión de la práctica de los campesinos, uno de los campesinos hizo el siguiente discurso que revela, en otro nivel, la misma sabiduría del especialista en abejas. Tengamos en cuenta que es un hombre que habla «desde el sentido común». De repente el campesino pidió la palabra y dijo: «Tal como están las cosas, no será posible continuar, no vamos a poder entendernos porque mientras ustedes ahí…».

Véase con cuánto humor el campesino reconoce la diferencia de clase, la distancia, a pesar de la proximidad física de estar reunidos en la misma sala, utilizando el «ahí» (en lugar del «aquí»). Y prosiguió: «… mientras ustedes ahí están interesados en la sal, nosotros aquí pensamos en el aliño».

Enseguida —me dijo el intelectual que me contó la historia— se hizo silencio y durante un buen rato el grupo de intelectuales no entendía lo que quería decir el campesino. Desde ya, todos los campesinos entendieron lo que decía su compañero. Intenté decirles, en la reunión, cómo entendía yo la frase del campesino. A decir verdad, con esa frase, el dialéctico era el campesino y no los intelectuales. Lo que el campesino quería decir con su lenguaje metafórico era exactamente esto: miren, no es posible seguir conversando entre nosotros porque, mientras ustedes tienen una comprensión parcial de la realidad, nosotros la entendemos como una totalidad. Nosotros buscamos la totalidad y no nos detenemos en la parcialidad, pero ustedes hablan de la necesidad de comprender la totalidad pero se quedan en la parcialidad… que es la sal. La sal representa exactamente la fijación en lo parcial, mientras los campesinos querían el aliño, el aderezo, que era en última instancia un conjunto de parcialidades, de ingredientes del que la sal sólo es una parte. Ese era el discurso del campesino. Un discurso de una riqueza enorme que también revela una comprensión correcta de la realidad y casi siempre menospreciada por ciertos intelectuales por ser lo que es: el discurso de un campesino.

En ese discurso se ve —como ya lo dijo la ideología dominante— que el campesino es campesino y, por ende, incompetente. Lo interesante es que algunos de esos intelectuales —o incluso muchos de ellos— que continúan

menospreciando autoritariamente el discurso del campesino deben haber leído a Gramsci y hasta escrito más de una tesis sobre su obra. Es interesante comprobar que la ideología no impide leer a Gramsci, pero sí entenderlo.

Desde mi punto de vista, la competencia y el saber sólo adquieren valor —jamás absoluto, pero sí mayor valor— cuando sabemos que el saber y la competencia son tan inconclusos como nosotros, los hombres y las mujeres. Por eso mismo el saber y la competencia no deberían hacer buenas migas con la arrogancia, y sí con la humildad. La humildad, por otra parte, no es sinónimo de autonegación. Yo no tengo por qué negarme a mí mismo, no tengo por qué negar el posible valor que tengo en esto o aquello, pero debo reconocer mis límites. Y el reconocimiento de mis límites revela mi nivel de conocimiento. Creo que este ejercicio de humildad, que es también el ejercicio de la democracia, de hecho difícil, es el ejercicio de una búsqueda de libertad que nos acercaría mucho más a la inteligencia del saber del pueblo que, si se lo respeta, puede ser tratado dialógicamente dentro de la rigurosidad.

MDOC: Cuando usted menciona la competencia, eso me hace pensar que la competencia que se construye se ve destruida momentáneamente para que volvamos a indagar la naturaleza que a su vez nos indaga como un obstáculo epistemológico. Entonces esa construcción de la competencia del saber —puesto que vemos el saber como un proceso y no como un producto— resulta momentáneamente incompetente. Uno se ve construyendo con su competencia para construir en un momento dialéctico frente a la incompetencia para proseguir. Y debe volver a la vivencia para retomar la reconstrucción del saber.

Y usted mencionó a Piaget, así como ya hablamos de Bachelard, en Emilia Ferreiro. Eso me recuerda los procesos de equilibrio y desequilibrio que Piaget describe en la construcción del conocimiento. Como si la tendencia al equilibrio en la construcción de la competencia, o mejor dicho —porque esa palabra es medio peligrosa— en la construcción del saber, de repente se desmoronara. Pero puesto que uno se sitúa en procesos, no en productos, y lo acompaña la humildad, tiene que reverse a cada instante. Por lo tanto, si al reverse se ve desequilibrado —como sabe que después alcanzará el equilibrio y que el equilibrio no sólo ocurre dentro suyo sino entre usted y otra persona competente en el nivel social donde vive u otra persona que se ve competente para el diálogo —, se permite empoderarse. Ese «otro» culturalmente hablando —de la sociedad marginalizada, de las minorías étnicas, de esa otra naturaleza— vuelve a

insertarlo en el contexto, en su momento de desequilibrio, para que vuelva a equilibrarse. Su reequilibrio depende del diálogo, depende del contacto, depende de «meter las manos en la masa». No depende sólo de este pensar aislado porque se ve competente, sino de este pensar aislado pero momentáneo que de pronto se ve incompetente, que necesita el diálogo para continuar la reconstrucción. En esta dinámica intensa, y sólo a través de ella, podemos pensar la educación como un proceso y no como un producto. Una educación que es conocimiento que se construye en la dinámica equilibrio / desequilibrio.

PF: Si hay algo en esta conversación que nos cabe proponer a sus probables lectores es lo siguiente: ustedes, camaradas, que están ahora sentados en una silla en la sala de una casa latinoamericana o africana, o en una plaza en Asia, o en los pasillos de alguna universidad europea o norteamericana, leyendo esta conversación, por favor nunca dejen de asombrarse en el mundo y con el mundo.

Debate sobre la posmodernidad

[Manuscrito enviado en ocasión de una conferencia en Malasia, 1993].

Mis primeras palabras son para decir cuánto lamento la imposibilidad de estar presente en esta conferencia, de intercambiar ideas con sus participantes, de experimentar la comunicación con ellos y ellas aprendiendo y enseñando, puesto que es imposible aprender sin enseñar.

En verdad me gustaría estar allí y oír con atención lo que mujeres y hombres de otras tierras, de otras culturas, tienen para decir de sus *sueños* o contra el *acto de soñar*, de las utopías o de su negación. No sólo me gustaría; necesito saber cómo caracterizan y definen la *modernidad* los participantes en la conferencia, porque de lo contrario no será posible hablar de la posmodernidad. Qué *notas* me hacen decir que alguien es un pensador posmoderno o puramente moderno de la educación. Me gustaría acompañar de forma activa los debates sobre si la posmodernidad es una provincia histórica en sí misma, una especie de momento *sui generis* dentro de la historia que inaugura una nueva historia, casi sin continuidad con lo que fue y lo que vendrá, sin ideología, sin utopías, sin sueño, sin clases sociales, sin lucha. Si efectivamente es un «tiempo redondo», «gordo», «liso», sin «aristas» en el que mujeres y hombres, experimentándose en él, acabarán por descubrir que su marca fundamental es la neutralidad.

Sin clases sociales, sin lucha, sin *sueños* por los que pelear, sin necesidad de opción y por lo tanto sin ruptura, sin el juego de las ideologías que se chocan… seria el imperio de la neutralidad. Sería la negación de la historia. O por el contrario, si la posmodernidad —como la modernidad, como la tradicionalidad —, pese a su conjunto sustantivo de connotaciones, implica una necesaria continuidad que caracteriza a la historia misma en tanto experiencia humana cuya forma de ser se escurre de una provincia de tiempo a la otra. En este

sentido cada provincia se caracteriza por la preponderancia, no por la exclusividad, de sus connotaciones. A mi entender la posmodernidad —como antes la modernidad y anteayer la antigüedad tradicional—, al condicionar a hombres y mujeres en ella insertos e involucrados, no mata ni mató lo que llamamos su *naturaleza*, que sin ser un *a priori* de la historia se constituye socialmente en ella y sólo en ella.

Tal vez pueda decir, valiéndome de mi propio argumento, que la fuerza de la historia en cuya experiencia se constituyó o viene constituyéndose y reconstituyéndose la naturaleza humana es suficiente para rehacerla por completo, de modo tal que algún día los hombres y las mujeres ya no se reconozcan en líneas generales como seres siquiera remotamente parecidos a sus antepasados.



Sin embargo, parece indiscutible que ciertas expresiones o ciertas formas de ser nosotros componentes de la naturaleza humana se exteriorizan en el tiempo y en el espacio de manera diferente. Sin embargo, esa manera diferente en que se manifiestan no las niega.

A lo largo de la historia se impuso a mujeres y hombres, por ejemplo, la necesidad de tener certezas respecto del mundo. Certezas contrarrestadas por dudas.

A tal punto se impuso esta necesidad a los seres humanos que su ausencia era un obstáculo a la convivencia humana.

Una de las características de la modernidad, proveniente de la cientificidad que se prolongó en cientificismo, fue la mistificación de la certeza. El pensamiento científico instauró dogmáticamente la certeza demasiado firme en la certeza. Exactamente como, antes de eso, la religiosidad había dogmatizado su certeza.

Los métodos rigurosos para la aproximación y aprehensión del objeto mistificaron la certeza —antes de cualidad diferente— a falta de rigurosidad metódica. Fue esta rigurosidad metódica o su mistificación, o también la mistificación de la mayor exactitud de los hallazgos en la modernidad, la que negó la importancia de los sentidos, de los deseos, de las emociones, de la pasión en los procedimientos o en la práctica del conocer.

Entiendo, por otra parte, que así como hubo progresistas y retrógrados en la antigüedad y en la modernidad, también los hay en la posmodernidad. Hay una

forma reaccionaria de ser posmoderno, así como hay una forma progresista de serlo.

La posmodernidad no está exenta de conflictos y, por consiguiente, de opciones, de rupturas, de decisiones.

A mi entender, la práctica educativa progresistamente posmoderna —siempre me inscribí en ella, desde mi tímida aparición en los años cincuenta— es la que se funda en el respeto democrático hacia el educador como uno de los sujetos del proceso y tiene en el acto de enseñar-aprender una instancia curiosa y creadora en la que los educadores reconocen y rehacen conocimientos ya sabidos y los educandos se apropian y producen lo aún no sabido. Es la que desoculta verdades en lugar de esconderlas. Es la que estimula la belleza de la *pureza* como virtud y se bate a duelo contra el *puritanismo* en tanto negación de la virtud.

Es la que, humilde, aprende del liderazgo y rechaza la arrogancia.

Con mi abrazo fraterno.

San Pablo, 19 de agosto de 1993

Paulo Freire

Cambiar es difícil, pero es posible

[Recife, febrero de 1997]

Sería difícil iniciar mi charla de hoy sin referirme a mi pasaje por el Sesi hace cincuenta años. No sólo sería difícil sino injusto, porque las cosas que hacemos, conocemos o sabemos son producto de una compleja red de influencias.

Sin duda, mi primera experiencia de trabajo en el Sesi, durante diez años, inspiró uno de mis libros [*Cartas a Cristina*], en el que analizo mi pasaje por el Servicio, un tiempo al que llamo «fundante», es decir, «un tiempo que funda y que por eso se abre a la profundidad». Yo discutía eso con mi primera mujer, que fue para mí una gran educadora y una gran practicante de la educación… Además, algunos amigos dicen que yo soy la teoría de la práctica de Elza. Creo que eso es injusto para los dos. Yo también tuve una práctica y ella también tuvo una teoría.

A veces no me gusta decir que soy algo porque podría parecer un gesto de vanidad; pero en el fondo soy un educador que, además de practicar la educación, piensa la Teoría de la Educación. Por eso soy un pensador de la educación. No me gusta decir que soy un pensador del área porque suena un poco aristocrático. Pero en verdad es eso lo que vengo siendo: un pensador de la educación que no puede disociar el pensar del hacer. A propósito de esto, le decía a mi hija que todo lo que he venido criticando, discutiendo, indagando como educador, como pensador, en libros y artículos y conferencias y discusiones y congresos, todo tiene su raíz en el Sesi. Y por eso llamo «tiempo fundante» al tiempo que viví en el Sesi —mañana, tarde y noche— en la Avenida Rio Branco, que funcionaba de 7 a 13 horas; yo volvía y pasaba ahí la tarde entera, a veces debido a algún problema en alguna de sus escuelas. Y pensaba en el problema y me lo pasaba discutiendo… Lo interesante es que muchas de mis lecturas pedagógicas tuvieron su origen en problemas reales.

Creo que no alcanza con leer, y que esta es una forma muy eficaz de estudiar. Quiero decir que yo buscaba, en la bibliografía, respuestas a un hecho concreto que había ocurrido. No me entregaba de manera aleatoria a la reflexión teórica. Buscaba una explicación para un hecho concreto que había vivenciado: pensaba mi práctica.

Recuerdo que, cuando ya llevaba dieciséis años en el exilio, tiempo en que estuvo prohibido mencionar mi nombre en el *Jornal do Comercio*, en el *Diario de Pernambuco*, en la *Folha de S. Paulo*, ni siquiera podía salir en los diarios… ¡Qué cosa! ¡A veces me impresionaba representar semejante peligro! Yo no sabía… Y decían que era peligroso. ¡La libertad es una amenaza, ya lo ven! ¡La curiosidad de la libertad se transforma en un peligro! Y recuerdo a mi amiga Heloisa Bezerra, a quien le escribía con regularidad desde Suiza, desde los Estados Unidos, cartas larguísimas que ella leía para un grupo de amigos, y después me respondían… Quiero decir, en el fondo, incluso en el exilio, mi añoranza absoluta de Brasil comprendía también mis experiencias en el Sesi.

Incluso le conté una historia a una amiga, que voy a repetir ahora, sobre una de mis experiencias en el campo de la pedagogía y de generar humildad… Porque tenemos que aprender a ser humildes. Un domingo por mes yo hablaba para los padres y las madres, pescadores y pescadoras, en el así llamado «Círculo de Padres y Docentes»; el único que hablaba era yo, todos los demás guardaban silencio. De repente me pegué un terrible susto cuando un cuerpo cayó al suelo. Un tipo se había quedado dormido y había caído redondo. Hacía mucho calor y en determinado momento mi charla debe haberse vuelto monótona y el hombre se durmió y cayó haciendo tanto ruido que nos «despertó» a todos. La caída de ese hombre me provocó una serie de reflexiones. Entre otras, que nunca sabemos si estamos o no llegando a nuestros oyentes. Es posible que, hasta que el hombre se cayó, yo pensara que el silencio reinante se debía a que los oyentes aceptaban lo que estaba diciendo. En verdad, en vez de producir un habla instigadora yo estaba cantándoles una canción de cuna. Y después tengo el tupé de criticar, en mis análisis pedagógicos, las clases que devienen en canciones de cuna.

En el fondo, entonces, sería exagerado decir que en mis diez años de vida intensa en el Sesi no hubo un solo día en que no haya hecho una reflexión seria… Eso sería una exageración. Pero en esos diez años —¡y esto sí que es interesante!— escribí tan sólo tres artículos. Empecé a escribir siendo ya muy maduro. En realidad, yo aparezco en el exilio, no



aquí. Ahora bien, está claro que cuando empecé a escribir en el exilio escribí acerca de la gran carga de experiencia vivida aquí y sobre la que después tuve en el exilio. Sobre mi pasaje por el Sesi y sobre las visitas que hice posteriormente a otros Sesis brasileños, sobre las experiencias que se tenían en aquella época, en los años cincuenta. En Rio Grande do Sul estaba Mário Reis, que era superintendente, asistente social, espiritualista muy católico, muy ético y muy seguro como intelectual. Fue durante una visita a Rio Grande do Sul que conocí a uno de los mejores pensadores de este país, el profesor Ernani Maria Fiori, gran filósofo ya fallecido que escribió el prefacio a la edición brasileña de *Pedagogía del oprimido*, que considero uno de los textos más serios que se han escrito sobre mi pensamiento y que debería ser releído constantemente. En líneas generales, la gente no lee los prefacios. Creo que hay que leer todos los prefacios, y sobre todo un prefacio como el de Fiori.

Confieso que me invadió una alegría enorme cuando me invitaron a venir aquí hoy, me sentí profundamente emocionado. Si yo fuera un principiante, es probable que me resultara difícil hablar aquí y ahora… ni siquiera me atrevería a mantener esta charla desorganizada y caótica como esta. Pero ya tengo edad suficiente como para no padecer esa clase de problemas. Mi edad ya no lo permite… O mejor dicho, la experiencia es tan grande que es imposible continuar perdido.

Obviamente no deseo reducir mi charla de hoy a esas añoranzas felices de mis tiempos en el Sesi. Pero tampoco podía no decir nada al respecto, no hablar de nuestros sueños y nuestra lucha por hacerlos realidad. Por ejemplo, recuerdo la pelea que se desató cuando soñé que todos los Sesis deberían, dentro de lo posible, independizarse del Departamento Regional porque me impresionaba la dominación asistencialista que tenían, la vocación imperialista. Yo luchaba contra eso. Y al mismo tiempo esa pelea, mis diálogos con los directores, con los líderes obreros de todos los Sesis, todo eso fue una gran enseñanza que, años después, me ayudó a escribir *Pedagogía del oprimido*. Mis reflexiones sobre la conciencia oprimida, sobre la actualidad del oprimido y la profundidad dominante del dominador, la posibilidad de adecuarse, de adaptarse del oprimido

para poder sobrevivir… todo eso lo aprendí aquí y después lo confirmé en mis experiencias en África, en América Latina.

Pero recuerdo mi lucha y mi diálogo y cómo me perdía… por ejemplo, cuando les propuse a los sesianos que, en diálogo con las juntas directivas del Departamento, cobraran la asistencia prestada y destinaran una parte de ese dinero a los clubes y otra parte al Departamento Regional para que lo reinvirtiera en más asistencia. Y recuerdo que un compañero sesiano, un líder, un obrero de entonces, se levantó y pronunció un discurso en el que dijo con mucha fuerza: «El docto superintendente —*me llamaban mucho así*— es enemigo del trabajo y amigo del capital. Está en contra del trabajo y a favor del capital». Y unos días después me llamó un asesor del Sesi y me dijo que yo era amigo del trabajo y enemigo del capital. No debo decir aquí quién era ese compañero. No es necesario. Nadie lo pide. Y si lo pidieran, tampoco lo diría. Pero basta notar cómo tomaban conciencia de esas cosas, cómo me indagaban… ¿Qué habrá querido decir ese asesor cuando me llamó a su despacho? Fue una relación muy difícil. ¿Qué había detrás de su discurso? ¿Había o no una ideología? ¿Y qué es una ideología?

Todo eso me sirvió mucho. Para que tengan una idea, escribí los tres primeros capítulos de *Pedagogía del oprimido* en quince días. El cuarto capítulo me dio más trabajo: tardé un mes… Pero yo tenía tanto roce con la temática que el libro prácticamente salió solo… A veces tengo ganas de hacer una lectura *sui generis* de ese libro, subrayando las páginas e indicando, por ejemplo, que tal cosa tiene que ver con las conversaciones que mantuve en el Sesi en tal año… Me gustaría mapear el contexto del libro y el contexto mayor, que eran mis experiencias, incluso las que tuve aquí. Cosas que todavía hoy, de vez en cuando, surgen en mis reflexiones. Muchas cosas que viví en aquella época las percibí tiempo después, incluso años después, como sucede hoy mismo, por ejemplo, cuando recuerdo la tarde en que, conversando con alguien en mi escritorio, tuve una *iluminación* relacionada con la reflexión teórica que estoy haciendo ahora. Siempre digo que en *Cartas a Cristina* dedico una carta completa al Sesi… Creo que hago revisiones históricas y explicito exactamente todo lo que aprendí aquí, que fue muchísimo.

No podría no resaltar esta afectividad, que me conmueve hasta la médula, esta gratitud… Poco importa que yo concuerde o deje de concordar con las perspectivas políticas del Sesi; poco importa que yo no acepte la tendencia actual, no sólo del Sesi de Pernambuco, sino de todos los Sesis, a la que llaman

equivocadamente «modernidad». ¡Nada de modernidad! En realidad es una posmodernidad mala, porque se trata de transformar el organismo y las relaciones afectivas que se dan dentro de él en dureza burocrático-empresarial; es decir, se busca la eficacia de la empresa. Creo que se puede ser eficaz sin volverse malo, sin herir al prójimo. No importa la posición que yo tenga frente al Sesi, o que el Sesi tenga frente a mí; lo que importa es que el Sesi fue importante o tuvo una importancia indiscutible en mi formación filosófica, en mi formación político-pedagógica. Viabilizó una serie de cosas absolutamente necesarias para mi formación como educador.

Ahora me corresponde, en este fin de curso de la formación permanente, decirles algo que espero no lleve demasiado tiempo y que consiste en subrayar, por un lado, la importancia de las experiencias formativas o formadoras permanentes, y, por el otro, subrayar algo que muchas veces olvidamos y que se resume en la frase «Cambiar es difícil, pero es posible».

Creo que esa frase nunca fue tan necesaria como lo es hoy en Brasil. Hace más o menos un mes entregué un libro a la editorial donde analizo este asunto. El libro se va a llamar *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. En ese libro me ocupo de analizar determinados saberes que considero particularmente indispensables para todo educador, por supuesto con los debidos matices según sea el educador progresista o conservador. Y uno de los saberes que explico es precisamente este: «Cambiar es difícil, pero es posible».

Y les digo esto porque, si yo no estuviera ciento por ciento convencido del acierto de la expresión «Cambiar es difícil, pero es posible», no estaría aquí ahora. Por supuesto, desde el punto de vista de lo que representa humanamente para mí estar con ustedes aquí ahora, habría venido más allá de cualquier otra circunstancia. Pero si no existiera este trasfondo mayor de mi vínculo afectivo con el organismo y no necesariamente con cada uno de ustedes —puede ser que no los conozca—, yo no tendría que venir aquí. Y sobre todo no debería ser docente si no estuviera absolutamente seguro de que cambiar es difícil, pero es posible.

Hace poco tuve una gran alegría cuando una de las responsables de un sector de esta institución me dijo que su padre, que hoy tiene 80 años, era celador del Sesi en mi época. Y cuando esa mujer le dijo a su padre que vendría a conversar conmigo, él le dijo: «Escucha lo que dice el profesor Paulo, dile con claridad lo que quieres y fíjate que, cuando vuelva a hablar, te convencerá de lo que ya

sabes. Una de las características de Paulo Freire es que, cuando conversas con él, insiste en dejar claro que su interlocutor también sabe».

¡Y entendió lo importante que había sido para ella esa apreciación de su padre! Y yo le dije: «Su padre, en el fondo, ha hecho una síntesis teórica del pensamiento del educador Paulo Freire». Quiero decir: mi comprensión del proceso de conocer, la producción de conocimiento, mis *incursiones* en lo que hoy llaman constructivismo… Yo soy el padre del constructivismo. No cabe ninguna duda de que se puede estudiar constructivismo aquí y ahora en Brasil sin mencionarme… e incluso fuera de este país. Les diré una cosa: le tengo horror a la falsa modestia. Si yo no estuviera absolutamente convencido de que tenía algo para decir aquí, no habría aceptado la invitación. Pero, habiendo aceptado la invitación, no podía presentarme aquí muy orondo y decirles: «Tendrían que haber invitado a otro»… ¿Entonces para qué viniste? ¡Le tengo horror a esas cosas! Si vengo es porque creo que puedo. Ahora bien, la modestia no radica en dudar de quién debería estar aquí; la modestia radica en saber que existen otros que también podrían estar aquí. Eso sí. Y hasta es posible que otros pudieran hacerlo un poco mejor que yo… No cabe la menor duda. Ahora, negar que yo también puedo hacerlo me parece falso, hipócrita… Y no me gusta la hipocresía. Pero por eso mismo acepto esta cuestión del constructivismo que el superintendente mencionó en su charla, me refiero al énfasis que pongo en la circunstancia, el saber o la experiencia del alumno. Es uno de los principios fundamentales del constructivismo, cuyo gran líder es Jean Piaget.

Pero yo le dije a esa persona: «Su padre hace una síntesis del esfuerzo teórico». Vean bien: cuando era joven ese hombre participó en algunas reuniones como celador, no en cursos, pero captó exactamente el espíritu fundamental de mi propuesta, que es la capacidad del sujeto de producir su propio conocimiento. Y años después, treinta o cuarenta años más tarde, cita eso en un discurso propio. Y yo le decía a la hija: «Fíjese cómo esta expresión de su padre muestra, por un lado, las limitaciones y, por otro, las posibilidades de la educación».

Por lo tanto, la educación es eso. Tal vez una de las mejores maneras de conceptuar la educación sea decir que, si bien no lo puede todo, puede muchas cosas. Es decir que nuestro problema, como educadores y educadoras, es preguntarnos si es posible viabilizar aquello que muchas veces no parece posible.

Vuelvo entonces a insistir en la misma frase: «Cambiar es difícil, pero es posible». Y quiero mencionar dos o tres reglas, sobre todo en relación con por

qué me parece imposible la imposibilidad del cambio.



En primer lugar diría que sólo la posibilidad de decir que es imposible vuelve posible lo imposible. Intentaré explicarlo… quedó demasiado abstracto. Quiero decir lo siguiente: sólo aquel *ser* que, a través de su larga experiencia en el mundo, se tomó capaz de significar el mundo es capaz de cambiar el mundo y es incapaz de no cambiar. Y ese *ser* es, exactamente, la mujer y el hombre. Dos seres vivos hemos sido, hasta ahora, competentes para llevar a cabo esa tarea. Por eso, antes que tener una historia, nosotros hacemos nuestra historia. Nosotros contamos la historia de los leones. Los leones tienen historia pero no historicidad. Los leones no saben que hacen historia. La historia de los leones no la cuentan los leones: la contamos nosotros. Por eso tampoco puede hablarse de la ética de los leones. No consta, en la historia de la humanidad, que los leones africanos hayan asesinado a dos leones compañeros de otro grupo familiar y que, al llegar la noche, hayan ido a dar el pésame a la familia de los leones muertos, etc. ¡Esas porquerías sólo las hacemos los hombres y las mujeres! Sólo los seres que *eticizan* el mundo son capaces de romper con la ética. Sólo los seres capaces de cosas bellas, de grandes gestos, son capaces de cosas feísimas. Entonces, la *eticización* del mundo engendra desprecio por la ética. Y al mismo tiempo que engendra desprecio por la ética nos exige que luchemos a favor de la ética.

¡Y eso es lo que nos está faltando hoy! No sólo eso, pero es una de las tantas cosas que faltan en el Brasil actual. ¡La rigurosidad ética, que debe ser una de nuestras luchas! La democratización de la falta de ética en nuestro país es tan grande que ya nadie la toma en serio. Todos los días vemos un nuevo escándalo en la vida pública y la vida privada de este país. Pero no todo lo que se dice en este país puede quedar en la nada. ¡Pero es escandaloso lo que ocurre en este país! ¡Ya no hay límites! En cierto momento de la contravención a la ética se instala por fuerza la impunidad. Quiero decir, la impunidad es necesaria para que el desprecio por la ética avance. ¡La impunidad existente en Brasil es increíble! Y cuanta más impunidad se tiene, menos se respeta la ética. Si los sinvergüenzas fueran castigados, no habría tantos como hay. Una de las cosas que más se democratizaron en Brasil es la sinvergüencería. ¡Hay hambre de vergüenza! ¡La sinvergüencería se ha generalizado!

Entonces, en un momento como este, existe cierta tendencia ideológica a

decir que «la realidad es así», que «la realidad es esto que vemos». Se habla de desempleo, por ejemplo, no sólo en Brasil sino en el resto del mundo. ¡El mundo cierra el siglo y el milenio con una cantidad astronómica de desempleados! Y oímos decir, por toda respuesta, que «así es la realidad». ¡Y no es así! La realidad no es esta. Ninguna realidad es porque tiene que ser. La realidad puede y debe ser mutable, transformable. Pero, para justificar los intereses que obstaculizan el cambio, es necesario decir que «la realidad es así». El discurso de la imposibilidad es, por lo tanto, un discurso ideológico y reaccionario. Para confrontar el discurso ideológico de la imposibilidad de cambiar debemos hacer el discurso, también ideológico, de la posibilidad de cambiar. Pero fundado incluso en la verdad científica de que es posible cambiar. Yo no acepto, yo rechazo de plano la afirmación profundamente pesimista de que no es posible cambiar. Es más, creo que el discurso de la imposibilidad de cambio del mundo —y en esto radica lo trágico de ese discurso— no es un discurso constatable.

La imposibilidad de cambiar no es una obviedad. Por ejemplo, una obviedad de los sábados es ser anteriores a los domingos. Si la imposibilidad del cambio fuera tan obvia como el hecho de que los sábados preceden a los domingos, les confieso que no tendría el menor interés en seguir vivo. Quiero decir, si el hecho de ser hombre o ser mujer me impusiera como obvio que cambiar es imposible, preferiría no ser hombre ni ser mujer; preferiría no continuar en el mundo. Me gusta ser humano porque vivo oscilando entre la posibilidad de cambiar y la dificultad de cambiar. Vivir la dialéctica de poder y no poder satisface mi presencia en el mundo, la presencia de un ser que es al mismo tiempo —y porque es— objeto de la historia, y que recién cuando se reconoce objeto de la historia puede empezar a ser sujeto de la historia. Esa posibilidad de superar la condición de objeto y alcanzar la condición de sujeto hacedor y rehacedor del mundo es la que me alimenta a mis 75 años. Les confieso que no tendría el menor interés —ningún interés— en continuar en el mundo si continuar en el mundo significara no poder escribir sobre eso. ¿Qué sería yo entonces? Una sombra en el mundo.

Pero desde el momento en que soy hacedor del discurso de la posibilidad, el hecho mismo de hacer el discurso ya es prueba de imposibilidad. Por lo tanto yo no podría ser, y por eso no somos determinados; la gran diferencia es esta: somos condicionados. Los sujetos condicionados superan al poder condicionante, en tanto los sujetos determinados se esclavizan al poder determinante. Es decir que el cambio sólo sería imposible para los animales, para

los seres que no son capaces de, alcanzando la conciencia del mundo, alcanzar la conciencia de sí mismos. Esos seres ni siquiera pueden hablar de cambio o de nocambio porque no tienen un lenguaje que les permita expresar eso. Cambiar es posible desde el momento en que inventamos el lenguaje y la producción social del lenguaje. Es evidente que el cambio está sometido a múltiples dificultades. No cabe la menor duda de eso. El cambio no es arbitrario: uno no cambia porque quiere y no siempre cambia en la dirección soñada. Pero debemos saber que el cambio no es individual sino social con una dimensión individual. ¡Pero el cambio es posible!



Para terminar —finalmente hablé quince minutos de mis nostalgias y añoranzas, pero no me arrepiento—, diré que el papel de la educación es muy importante. Alguna vez se pensó que la educación lo podía todo y alguna vez se pensó que la educación no podía nada. Creo que el gran valor de la educación radica en que, si bien no lo tiene todo, puede muchas cosas. Y nuestra tarea como educadores no es otra que reflexionar sobre lo posible. Porque lo posible también está condicionado histórica, social e ideológicamente. Lo que hoy es posible en Recife, por ejemplo, no necesariamente es posible en Caruaru… y viceversa. Al fin de cuentas es necesario descubrir los condicionamientos históricos, sociales, políticos, etc., donde se dan o no se dan las posibilidades. Y diagnosticar esas posibilidades es la enorme tarea del educador y la educadora junto a otros profesionales.

Por eso quiero dejarles el alma llena de esperanza. Sin esperanza no podemos siquiera empezar a pensar la educación. Las matrices de la esperanza son las de la *educabilidad* del ser, del ser humano. No es posible ser inconclusos y conscientes de esa inconclusión, como lo somos nosotros, y no buscar. La educación es ese movimiento de búsqueda, esa búsqueda permanente.

Creo que los cursos, los encuentros de formación donde se estudian problemas como este son encuentros fundamentales que nos ayudan a seguir enfrentando obstáculos. Sin embargo, no debemos permitir que se nos agote la esperanza, que la lucha acabe. Y desde ese lugar profundo donde arraigan mis convicciones pedagógicas y políticas les digo: a mis 75 años tengo, no desde el punto de vista físico sino desde una perspectiva moral e intelectual, más fuerza para luchar que cuando tenía 25: precisamente cuando estaba aquí mismo, en el Sesi, comenzando… Yo no acepto que mi esperanza desaparezca. Yo lucho,

peleo todos los días. Hoy —todo lo indica— soy más joven en ciertos aspectos que cuando tenía 40 años. Cuando yo tenía 40 años, o 35 para el caso, o 30, era profesor aquí en la universidad y daba clases vestido con traje y corbata. Ni una sola vez me presenté con este atuendo que me ven puesto aquí ahora. Quiero decir que hoy, a mis 75 años, soy más moderno para vestirme que cuando tenía 30. ¡Soy más joven ahora, a los 75, que a los 40! Y dentro de diez años espero ser todavía más joven de lo que soy ahora…

Eso es lo que debemos conservar, lo que debemos resguardar. ¡A pesar de todo! ¡A pesar de los fracasos! Debemos entender que los fracasos y el sufrimiento son parte de la búsqueda de eficacia. No hay eficacia que no tropiece con momentos de fracaso. Y debemos trabajar para convertir el fracaso en éxito.

Diálogo con los participantes

La cuestión de la escritura y la lectura

Que nos guste o no nos guste leer está relacionado con la propia experiencia intelectual. No tengo ninguna duda de que la escuela no es la única responsable, pero una de sus tareas primordiales debería ser estimular el gusto por la lectura en los alumnos. Y no siempre lo hace. Por otra parte Brasil —no sólo Brasil, pero me referiré a nuestro caso— ha vivido una experiencia bastante dramática. Brasil intensificó la comunicación visual a través de la televisión en vez de ayudar a quienes no tenían experiencia de lectura a superar esa dificultad. Es decir que la televisión llegó al país cuando la gente todavía no conocía la lectura. Nosotros tenemos una cultura preponderantemente oral en ciertos lugares, mientras que en otros hay una cultura oral… no preponderante, pero oral al fin. Para que tengan una idea, en 1968, célebre año de la sublevación de la juventud en el mundo, yo estaba exiliado en Chile y la Unesco me llamó a París. Viajé allí en junio de 1968, es decir, un mes después del estallido, que fue en mayo. Llegué a París en junio. El levantamiento estudiantil en París y en el resto del mundo había sido en mayo —y todavía continuaba— y yo compré (entre folletos y libros) veinticinco trabajos que hablaban del fenómeno ocurrido un mes atrás. ¡Esa es la experiencia de una cultura gráfica! Las experiencias que tuvimos aquí, en esta fantástica ciudad de Recife antes del golpe, todavía no fueron escritas. Por ejemplo, ¿cuántos libros fundamentales tenemos sobre el MCP[15] en Brasil,

en Pernambuco para ser más precisos? No llegan a tres, tal vez ni siquiera a dos. Tenemos algunos artículos y ensayos: yo mismo escribí uno… Una de las cartas del libro *Cartas a Cristina* es sobre el MCP… Pues bien, en París, en junio de ese año, compré veinticinco publicaciones sobre los acontecimientos de mayo. Estamos en 1997 y no contamos ni siquiera con tres libros sobre una de las cosas más importantes que tiene la cultura popular de este país, que es y fue el MCP. No caben dudas de que el MCP fue una propuesta revolucionaria, consistente, fuerte, determinante… ¡Y no hay nada escrito sobre eso! Ni siquiera nosotros, que lo fundamos… Nos vamos a morir, ya se murieron algunos, y…

Ahí está Germano Coelho, por ejemplo. Le mandé un mensaje diciendo que espero que se le pase pronto esa manía de ser prefecto… Eso no implica una falta de respeto hacia él ni hacia el hecho de ser prefecto, pero creo que todos esperamos que Germano Coelho se encierre en su biblioteca y escriba[16], durante un año, sobre su experiencia político-pedagógica. Y que llegue a ser prefecto también, pero que antes diga qué fue el MCP. Que Paulo Rosas escriba sobre el MCP, que Anita Paes Barreto, una de las intelectuales más serias no sólo de Recife sino de todo este país… ¡que Anita también escriba! Yo estoy buscando en San Pablo gente interesada en grabar memorias… ¡Nosotros no tenemos memoria! Y una de las características de nuestra cultura es precisamente la memoria más oral, que no se graba.

Para que tengan una idea de la oralidad de nuestra cultura, piensen que yo soy considerado, entre los intelectuales brasileños, como un escritor de *best-sellers*. ¿Ustedes saben cuál es la cantidad de ejemplares de una edición normal, digamos del libro de un joven escritor que recién comienza, en San Pablo? Tres mil ejemplares. ¡Quiere decir que un sujeto que vende tres mil ejemplares en un año en San Pablo es considerado un gran vendedor de libros! Brasil no compra ni vende ni lee muchos libros.

Otro argumento para no leer es que los salarios de los maestros y las maestras, en este país, son por completo inviables. ¡Hay que ganar lo que ganamos nosotros! Y me incluyo en eso. Yo soy un intelectual, un docente atípico en Brasil, porque hago otras cosas: vendo libros, escribo, salgo, doy conferencias en Brasil y fuera del país… Y eso también significa dinero. ¿¡Pero imagínense si un sujeto que gana 400 o 500 reales va a andar comprando libros!? ¡Y cuantos menos libros compra, menos le gusta leer! ¡Y su defensa es no leer, si bien se piensa!

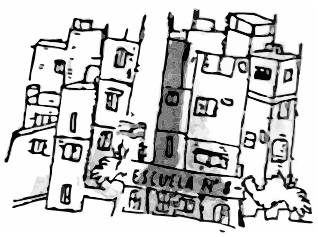
Miren, la cuestión de que los docentes lean es una cuestión de política cultural en este país, y muy compleja, muy grave, que exige algo más que criticar a los docentes. Lo ideal sería que todos pudiéramos leer cualquier cosa, pero no siempre es posible.

Pero si usted [se dirige al superintendente del Sesi de Pernambuco] me pregunta si soy completamente pesimista, le digo que no lo soy. Creo que la docencia en este país tiene, a veces, algo de magia. Por ejemplo, ¿cómo se explica que un hombre como usted haya dedicado su vida entera a esto? Si usted hubiera orientado hacia otra cosa su inteligencia y su habilidad para vivir y manejarse en el mundo con seriedad, no tengo dudas de que habría ganado mucho más dinero. Y sin embargo usted se quedó ahí y ahí continúa… y espero que no abandone… Es mi caso también, y es el caso de todos nosotros. Quiero decir que hay algo… No le voy a decir que es una vocación, que es un sacerdocio, porque creo que no lo es. Me parece que eso del sacerdocio es una chicana para que no hagamos huelga. Pero en verdad este país le debe muchísimo a las así llamadas «maestras legas» que compran, con los 15 reales que ganan por mes —a veces ganan un poquito más— las tizas que el municipio, que el Estado no provee. Yo creo que nosotros, al finalizar cada encuentro pedagógico, tendríamos que rendir homenaje a las maestras y los maestros de este país, no a los académicos sino sobre todo a los que atraviesan la situación más dura con sus salarios mínimos… ¡Ya habrán visto que hasta hay una propuesta de un paraibano de salarios diferentes! ¡Qué cosa horrible! Me sentí profundamente ofendido, ayer, cuando me enteré de los dos salarios… El salario más «sinvergüenza» es para el empleado público, el docente…

Límites y posibilidades de la educación

Cuando reflexiono sobre los límites de la educación y las posibilidades de la educación debo cuidarme de no exagerar los aspectos positivos y no exagerar los aspectos negativos. O, en otras palabras, no exagerar la imposibilidad y no exagerar la posibilidad. Es decir, la educación no lo puede todo pero puede algo, y la sociedad debería pensarlo con seriedad. Creo que la sociedad civil y todos nosotros tenemos que luchar. Luchar por la seriedad de la escuela pública, por ejemplo. No me interesa luchar contra la escuela privada, cuya historia en Brasil tiene una presencia fundamental e importante, sino luchar por que el Estado cumpla con su deber de ofrecer una escuela seria, una escuela en cantidad y una

escuela en calidad. El Estado no puede llegar aquí y decir: «Usted no puede hacer una escuela; ese es mi deber y mi derecho». ¡No! Al contrario, el Estado debería colaborar con los organismos privados que hacen su aporte, con las escuelas privadas que hacen su aporte, pero sin dejar de cumplir su deber, que es ofrecer una escuela seria, una escuela democrática, una escuela abierta donde el educando experimente la posibilidad que ofrece la educación y reconozca los límites de su educación.



Esa es una de las razones de mi lucha como educador brasileño. Fue una de las razones de mi lucha —y, repito, aprendí mucho en esa lucha— cuando dirigí lo que en aquella época se llamaba División de Educación y Cultura del Sesi. Aquí aprendí la necesidad de formación interna de los educadores, el respeto por la libertad de los educandos, por el crecimiento de los educandos. ¡Pero es una libertad que sólo se refrenda cuando asume sus propios límites! ¡No hay libertad sin límites!

Creo que a veces exageramos nuestra idea de los niños carenciados. Es como si estuviéramos *empapados* de sentimientos de culpa, como si nos sintiéramos responsables por la presencia de esos niños en las calles. También somos responsables, es evidente, porque no tenemos el coraje de pelear para que esas cosas no ocurran. Pero no podemos caer en soluciones puramente paternalistas. Tendríamos que estudiar esta problemática a fondo.

Creo que lo mejor que podemos hacer es no caer en lo que podríamos llamar optimismo pedagógico, según el cual la pedagogía todo lo puede, pero tampoco en el pesimismo pedagógico, según el cual la pedagogía nada puede. Creo que los años sesenta en Brasil —y no sólo aquí sino en toda América Latina— revelaron algo de la primera posibilidad, la primera tendencia, que era admitir que la educación podía casi todo; pero en los años setenta caímos en el pesimismo pedagógico, y a partir de los años ochenta y noventa creo que se está buscando a nivel mundial una comprensión más crítica, más radical de la práctica educativa que desnude las dificultades y las posibilidades de la educación.

Palabra generadora y constructivismo

Creo que hay libertad y hay equívocos. En Brasil, por ejemplo, hay quienes dicen —aunque hoy se dice cada vez menos— que después de Emilia Ferreiro, Paulo Freire *ya fue*. Creo, en primer lugar, que esa afirmación carece de fundamento científico y filosófico. Nadie *ya fue*, todo el mundo está siendo. Entonces, esta es una afirmación incompetente. Y hasta me da pena el que la hizo. Creo que es un error. Emilia Ferreiro es, sin duda alguna, una de las mayores investigadoras actuar les en el campo de la psicolingüística y la sociolingüística. No cabe la menor duda de eso. Recuerdo una conversación que tuvimos en San Pablo y después, no hace mucho, en los Estados Unidos. Y recuerdo que ella me dijo: «Paulo, una de las grandes dificultades que tenemos es cómo enfrentar la nulificación de la investigación. Quiero decir, en el fondo yo soy una investigadora». Y a veces pretenden que ella sea diferente de algo de lo que, a quién se le ocurriría discutirlo, es diferente. Pero yo diría, incluso, que a Emilia le falta —aunque hoy ya se aproxima— precisamente algo que a mí no me sobra porque lo tengo en la medida correcta, que es la comprensión de la *politicidad* de la educación del lenguaje. Quiero decir, la preocupación pedagógica jamás aparece neutra en mí, jamás aparece *en sí* La educación es siempre un momento político.

Ahora bien, en segundo lugar, entre los principios que discutía treinta o cuarenta años atrás, uno es este respeto fundamental al que también alude Emilia —al que no podía eludir—, este respeto que la escuela en general y los educadores en particular deben tener por las condiciones culturales, por la identidad cultural de los educandos. En los años cincuenta escribí un texto que mi actual mujer, Nita, que es historiadora de la educación, considera fundamental. Ese texto anunciaba lo que vendría después —si yo me hubiera muerto no habría venido, claro, pero como no me morí, vino— y contó con la colaboración del equipo pernambucano que participó en el Congreso Nacional de Educación de Adultos en la década de 1950. El texto fue discutido aquí y se titulaba «Educación en los mocambos». Es un trabajo de tres páginas en el cual anunciaba, en síntesis, no sólo la alfabetización sino una comprensión fundamental que después aparece ampliada en *Pedagogía del oprimido*. Y es interesante observar también que ese texto sobre la educación en los mocambos está cargadísimo de mi experiencia en el Sesi… No tenía cómo no estarlo.

Ahora bien, se dice que yo hablaba de palabra generadora y que la palabra no podía ser generadora, que tenía que ser la oración… Por supuesto, cuando yo hablaba de palabra generadora en los años cincuenta, en los años cuarenta,

cualquiera que haya vivido en aquella época y haya visto alguna experiencia de este tipo recordará que partíamos del discurso lingüístico, del lenguaje del alfabetizando y no del lenguaje del educador: otro de los principios fundamentales del constructivismo. Por esa razón, entonces, según mi propuesta tendríamos que haber investigado lo que yo denominaba «el universo lexical de los alfabetizandos». En ese universo seleccionábamos palabras de las que luego partíamos hacia la experiencia. Quiero decir, en el fondo lo que yo proponía era un análisis del discurso popular y después, durante el análisis, la aprehensión de determinadas palabras que eran claves —en el discurso, no en sí mismas— para, en el proceso de síntesis, llegar nuevamente al discurso global. Esto no va en contra del constructivismo; por el contrario, así opera el pensamiento humano.

Creo que el constructivismo es la teoría de un individuo que tiene método, que tiene técnica, que se sirve de técnicas, de métodos. El constructivismo es una concepción de la práctica educativa… y también política. Aunque no todos los constructivistas sean tan políticos como yo. No puedo ser educador si no soy político. Lo cual no quiere decir que necesariamente haya que ser del partido A, B, C o D para ser educador. No es eso lo que quiero decir. Me refiero al ser político.

¿Pero qué proponía yo entonces? Proponía que hubiera un período X, que incluso se admitía en la época, de tres sesiones de debate, con codificaciones —así las llamaba yo— hechas por ese gran artista brasileño de Pernambuco que es Francisco Brennand. Tuve una conversación promovida por Ariano Suassuna, en su casa, con un grupo de artistas, entre ellos Brennand. Y les dije que, para comenzar el proceso de alfabetización, era fundamental debatir con los alfabetizandos la comprensión del fenómeno cultural. Un debate inicial, nada muy profundo. Y ellos me preguntaron por qué era importante para mí incluir al alfabetizando en un debate sobre la cultura. Y yo respondí lo siguiente: cuando usted debate con los grupos de alfabetizandos qué es la cultura en tanto creación y producción humana, en el fondo usted está haciendo cultura, puesto que no sólo como espectador del mundo sino como intervencionista —con su capacidad de intervenir en el mundo— es capaz de cambiar el mundo. Eso es lo que define al hombre y a la mujer. Interviniendo en el mundo nos volvemos capaces de hacer algo más que adaptarnos a él. La cultura es el resultado de la intervención de la mujer y el hombre en un mundo que ellos no hicieron. Entonces, cultura es tanto una sinfonía de Beethoven como los muñecos de Mestre Vitalino, cultura

es tanto lo que compuso Tchaikovski como este micrófono que está aquí, delante de mí, en tanto expresión tecnológica.

Yo quería lograr que el hombre y la mujer comunes se descubrieran como individuos capaces de hacer cultura, aunque fueran analfabetos. ¿Y *por qué* y *para qué*? Desde el momento en que el alfabetizando —y lo he demostrado— percibe que excavando un agujero en el suelo y encontrando agua y haciendo el pozo hace cultura, desde el momento en que descubre que puede cambiar un mundo y una naturaleza que él no hizo, ¿por qué no podría cambiar el mundo de la cultura, que es el mundo de la política, que es un mundo que él hizo o que le levantaron encima?

Y ahí es donde, por ejemplo, ya no tengo nada que ver con Emilia. Quiero decir, las preocupaciones de Emilia jamás la llevaron a discutir esto. Lo que Emilia hizo y continúa haciendo es investigar la producción del lenguaje. ¡Y es una contribución extraordinaria! Mi preocupación era otra: no se sustraía al momento pero lo sobrepasaba. Lo que yo quería era combatir la ideología fatalista que dice que Dios o el destino son responsables por la espantosa vida del explotado y el dominado. Yo quería que el campesino expoliado percibiera por fin que su miseria no se explica invocando a Dios o al destino o al hado, sino que son las relaciones sociales de producción las que explican su vida. Y que percibiera la instrumentalidad científica, que era la siguiente: si yo puedo cambiar un mundo que no hice, ¿por qué no cambio el mundo que hago? ¿Por qué no voto diferente? ¿Por qué no pienso diferente? ¿Por qué no lucho diferente?

Esa era mi preocupación. ¡Eso es alfabetizar para mí! La alfabetización que se queda en el *bla ble bli blo blu*. Bueno, tampoco diría que no vale nada… Creo que hasta sería injusto decir que quien se queda en el *bla ble bli blo blu* no vale nada. Hasta eso tiene algún valor. Porque es posible que, después de un primer momento mecánico de *bla ble bli*, el tipo se ilumine y la educadora o el educador que están todavía en la fase anterior, mágica, ingenua de la alfabetización descubran que lo más importante es cambiar el mundo, no hacer el *bla ble bli blo blu*. En otras palabras, el *bla ble bli blo blu* tiene sentido cuando trabaja a favor de la radicalidad del cambio del mundo. Así me convierto en un hombre mejor, no cuando me adapto. No me hago hombre adaptándome a la miseria, en el pleno sentido de la palabra, sino luchando contra la miseria. ¡Puedo incluso morir en la miseria, pero después de haber peleado contra ella! ¡De eso se trata!

Ustedes no están obligados a pensar como yo, pero están obligados a

respetarme. Yo respeto al sujeto que me dice muy seriamente: «Paulo, te confieso que no es una avivada… pero yo prefiero acomodarme». Rezo por él, le tengo lástima, pero no puedo odiarlo. ¡Porque soy un demócrata! Quiero decir, yo crecí aprendiendo que donde más se aprende es en la diferencia. Yo no aprendo en la igualdad. El otro es igual a mí, piensa igual que yo, le gusta la carne de cerdo como a mí… ¡No! ¡Tiene que gustarle alguna otra cosa! ¡Yo soy en la diferencia!

Pero yo quería decirle al campesino: «Mire, usted tiene todo el derecho de discutir esto, tiene todo el derecho de decir que es el Papá del Cielo el que quiere que usted viva en estas condiciones. Pero yo tengo todo el derecho de decirle que no es así». Dios, que es el sumum de la paternidad, de la hermandad, de la sabiduría, de la idoneidad, de la virtud… ¡no puede discriminar a nadie! ¿Cómo es posible que Dios permita que los hijos de Paulo Freire estudien y toquen a Beethoven en el violín mientras los hijos de otro se mueren de hambre? ¿Y dicen que Dios hace eso para poner a prueba el amor de sus fieles? ¿Dónde se ha visto un Dios así? ¡Esa clase de Dios no debería existir! Pero debemos respetar al individuo que cree en esa clase de Dios. Por lo tanto, mi deber de pedagogo, de político, es instrumentar. Usted puede aceptar o no el instrumento que le estoy ofreciendo, ¡pero necesita saber que eso no es verdad! Si insiste, el problema es suyo. A mí no me compete capturarlo, no me compete matarlo, no me compete despedirlo por el hecho de que usted crea que Dios lo pone a prueba para ver si usted lo quiere aunque lo deje sin comer. Creo que no es así.

Entonces, mi preocupación es esa. Vean que el primer momento de experiencia de alfabetización que proponía era exactamente este, el del debate sobre el fenómeno cultural. Para que a partir de la comprensión crítica de lo que es cultura se percibiera que la historia no es determinación: la historia es posibilidad. El futuro no es algo dado de antemano, el futuro no es inexorable. El futuro es problemático. Y yo, inmerso como estoy en la *futuridad* y la *presentificación*, debo trabajar ese futuro que viene, que habrá de venir. Y ese futuro que habrá de venir es la posibilidad, o no, de hacer realidad el *sueño* de mundo que tengo hoy. ¿Cuál es mi *sueño* de mundo? Una sociedad menos fea que esta, una sociedad en la que hombres y mujeres puedan amar con mayor facilidad. Mi sueño de mundo es un sueño donde no hay treinta y tres millones de brasileños que mueren de hambre… Ni tampoco analistas políticos diciendo que «la realidad es esa»… No, ¡la realidad no es esa! ¡La realidad está siendo así

porque las minorías que detentan el poder quieren que siga así! ¡Y nosotros tenemos la obligación de decir que eso no es verdad!

O sea, como alfabetizador lo que yo querría en verdad… Y nunca lo oculté. Ni cuando fui preso y me encerraron en un calabozo de 1,70 por 0,60 metros, de mi tamaño —no podía darme vuelta porque las paredes eran ásperas, de cemento —, ni cuando me metieron en un lugar como ese. Jamás renuncié a lo que pensaba, jamás abdiqué. Hasta me reía… Un día dije para mis adentros, acostado, Dios sabe cómo: en esta celda no cabe Ariano Suassuna ni ninguno de mis amigos, sólo Paulo Rosas… Hasta a mí me hacía gracia, a veces… Creo que por eso no estoy muerto. ¡Había que tener humor para aguantar aquello!

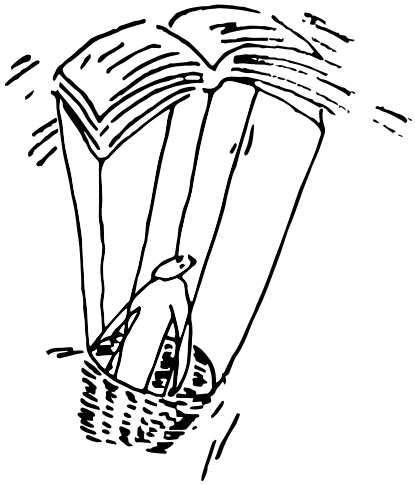
Pues bien, sigo siendo el mismo. Creo que, al contrario, hoy soy mucho más radical que cuando estaba en el Sesi. Pero primero definamos qué es ser radical. Ser radical no es salir a la calle a tirar tiros… No, eso no es radicalismo, ¡eso es locura, locura total! No, yo no soy ningún loco de atar. Digo que soy radical en el sentido en que Marx define la radicalidad. Marx decía más o menos esto: no me pasa inadvertido nada que se diga del hombre y de la mujer. Ser radical es ir a la raíz de las cosas. Y la raíz de las cosas es el interés humano. Y en este sentido yo soy radical. ¡Pero sectario y miope nunca, de ninguna manera! Yo respeto la diferencia, respeto el derecho del sujeto a ser diferente.

Cuando propuse ese debate sobre la cultura, Brannad pintó ocho o diez cuadros con figuras muy lindas, que luego transformamos en diapositivas. En los debates sobre la así llamada «decodificación» —que en el fondo era una lectura del mundo según la representación del código que yo había propuesto—, lo que salía no eran palabras generadoras, lo que salía era la frase, era el discurso completo del campesino. Fue a partir de ese discurso que capté media docena, diez, doce palabras fundamentales para, colocándolas en el centro de otro debate, retomar una vez más el discurso global.

Al fin de cuentas era una estrategia de análisis, de síntesis. Existe mucha gente, a la que también debemos respetar, intelectualmente irresponsable. No importa que hayan pasado por la universidad. El hecho es que no aprendieron casi nada del mundo y piensan que son genios y todo el tiempo hacen afirmaciones ridículas. Y yo, como profesor universitario, soy muy exigente y riguroso con el derecho a la crítica que tienen mis alumnos. Pero cuando alguno de ellos critica a un profesor en un seminario le pido explicaciones profundas de su crítica. Que no me vengan con eso de que: «¡Ah! Fulano de Tal dijo una locura». Yo pregunto primero: ¿qué es una locura? ¿Qué caracteriza a una

locura? ¿Qué es un discurso loco? Si el alumno no lo sabe explicar, tiene prohibido enunciarlo. Así no se puede: hay que asumir la responsabilidad.

Pero de un debate para llegar a captar, a comprender qué es cultura, salía un discurso, una oralidad, una comprensión oral del mundo. La palabra que se utilizó por primera vez fue «ladrillo». La codificación era un hombre trabajando en la construcción de Brasilia con un ladrillo. Y cuando volvía a debatirse la palabra generadora «ladrillo» nunca aparecía sola —ladrillo—; siempre aparecía, como apareció y como aparecerá nuevamente, dentro de frases, dentro de un discurso global. Pero en el análisis de ese discurso global la palabra era captada después de haber aparecido en varios discursos en los que tenía sentido. Y ahí empezamos a analizarla no desde un análisis gramatical sino textual, silábico.



Ahora bien, en el fondo, aunque no lo hubiera dicho explícitamente, yo le exigía tanto a la frase como a la palabra. Era tan exigente con la frase como lo es Emilia. Lo que no es posible, sin embargo, ni para Emilia ni para mí, es escapar al conocimiento de la palabra y al conocimiento del análisis de la palabra. Yo decía, ya en aquella época, que la alfabetización es un acto creador. ¿Qué es eso, entonces? Eso significa que el alfabetizando se alfabetiza con ayuda del alfabetizador, pero el alfabetizador no es el que arma la alfabetización del alfabetizando. El alfabetizando debe ser el sujeto de producción de su grafía, como es sujeto de producción de su oralidad.

Creo que lo mejor que podemos hacer hoy es lo que hace BB-Educar. Incluso les sugiero que entren en contacto con BB-Educar porque quizás puedan hacer convenios interesantes. En la actualidad BB-Educar hace un trabajo en todo Brasil. No quiero mencionar la cantidad de círculos de cultura que tienen hoy en Brasil para no equivocarme, pero hay una cantidad enorme de alfabetizandos en Brasil que siguen a Paulo Freire. Pero ¿qué es lo que hacen? Hacen Paulo Freire y Emilia Ferreiro. Es decir que son realistas, no me mataron ni tampoco expulsaron a Emilia; descubrieron que ambos somos necesarios. Entonces, creo que eso es precisamente lo que hay que hacer.

Pero, amigos y amigas míos, cuando me invitaron a venir aquí dije: «En

determinado momento de la conversación, termino». Y esta es otra cosa que quería decirles que aprendí en mis tiempos pasados en el Sesi. Es algo que me parece formidable y es el gusto por la libertad, el no permitir jamás que la libertad se deforme en licenciosidad. Es la libertad que se asume como limitada, que conoce… No diré que «conoce su lugar» porque es una frase reaccionaria y prejuiciosa. Pero yo aprendí que la libertad es algo formidable y que debemos usarla. En cualquier parte del mundo se puede escuchar eso.

Sin embargo, cuando llega un momento determinado digo: «Queridos, si se tratara de seguir charlando y tomando cerveza, aguantaba. Pero como no es así, como es una conversación más seria, destinada a llegar a una reflexión, ya me cansé». Hace poco visité a un amigo mío, que también fue superintendente de esta Casa, Antonio Carvalho, que es un poquito mayor que yo. Cuando bajé del auto me dijo: «Paulo, estás mucho más viejo que yo». Y le dije: «Estoy de acuerdo». Después, mientras conversábamos, me dijo: «Paulo, esto de la vejez va en serio». Y una de las cosas que me pasan hoy es lo siguiente: siento un poco de cansancio a la hora de reflexionar. Mientras hablo, me analizo mucho. Es un ejercicio bastante difícil, pero conseguí hacer la experiencia de transformar mi discurso en objeto crítico de mi reflexión mientras hablo. Por eso a veces me percibo en contradicción conmigo mismo y otras veces no.

Pero quiero decirles que me sentí muy contento de volver aquí. Este encuentro me ha gustado muchísimo. Quiero agradecer sinceramente al superintendente del Sesi, Antonio Carlos Brito Maciel. Creo que acertó… Acertó no porque yo tuviera algo misterioso para decir; acertó porque aceptó mi necesidad afectiva de venir. Y le agradezco enormemente por eso.

Les dejo un gran abrazo. Y hasta —¿por qué no?— alguna otra oportunidad.

Alfabetización en ciencias

[Transcripción original de un diálogo que mantuvieron Paulo Freire y Adriano Nogueira, quien acercó el documento con sus correspondientes notas a la organizadora].



PAULO FREIRE: Ustedes están emergiendo aquí, en este noroeste paranaense, a través del proyecto Alfabetización y Ciencias. Por lo que escuché y discutí con Arguello, con Adão, Sebastiani, Adriano y Jacó[17] también podríamos denominarlo Alfabetización en Ciencias. Se trata de temas y enfoques familiares de nuestro «club de la rácula»[18]. Quiero realzar algunos aspectos y, en el transcurso de la reflexión, profundizar otros.

Un primer aspecto sería sin dudas un cierto espíritu. Ese espíritu al que me refiero es un *sueño posible*. Encuentro en los planteos que hacen ustedes —y en las declaraciones de los estudiantes comprometidos con esta propuesta— ciertas premisas de un sueño o una utopía. Mi comentario entonces se orienta a discutir los rumbos hacia donde tiende a explayarse ese sueño.

Se trata de un sueño *colectivo*. No es algo que está en la cabeza de Arguello, ni un voluntarismo de Jaco, lleno de buenas intenciones apoyadas por la Secretaría a través de Mânfio, ni tampoco se reduce a un estudio que Adriano viene construyendo, registrando y discutiendo con nosotros en su posdoctorado. Es algo colectivo, no es un proyecto piloto aislado. Mi comentario, entonces, pretende enfatizar los ingredientes históricos que hacen posible ese sueño. Y recalco la sensibilidad con que ustedes reordenan esos ingredientes históricos; proyectándolos, concretando eso que «está en el aire». El mérito es percibir y concretar, en una invención innovadora, un conjunto de posibilidades.

Otro aspecto a destacar es el siguiente: una realización colectiva de este porte, desde un comienzo y para poder sobrevivir, nace peleando. Y ese parto contradice una tradición hasta ahora hegemónica en nuestra cultura. Al surgir de esta manera, este proyecto comparte una propuesta que reacomoda nuestra tradición académica y científica. Como no es engañosa y busca ser fiel a lo posible histórico que ustedes han encontrado, esa realización huele a suelo, nace de color verde, se oxigena en este clima y se afina como el canto de los pájaros; vale decir, es un proyecto que no sólo responde a la necesidad del «animal humano» sino que, al hacerlo, materializa un *proyecto-vida* que se expande —desde esta región— como proyecto de nación. No se superpone al proyecto local: se desarrolla a partir de él.



No es un trasplante ni un implante sino una siembra. Realizarlo, no lo duden, es garantía de pelea. Pelea buena, de calidad. Por lo que leí y por los comentarios del grupo y los coordinadores, contrarresta los trasplantes académicos del proyecto colonial ibérico que se han hecho en nuestro país. ¿Qué debemos destacar entonces en esta propuesta?

En el ámbito de la formación científica —que es el objetivo del proyecto— destaco otro aspecto, propiamente epistemológico. Y basándome en eso, creo, puedo abandonar la opción vertical autoritaria hegemónica entre nosotros. Yo denominaría «epistemología de la mente curiosa» a este aspecto contrahegemónico, puesto que se constituye a través de la curiosidad. ¿A qué me refiero? Me refiero a la formación de hábitos intelectuales compatibles con la mente curiosa que conforman un estado de alerta, que en el fondo no es otra cosa que el ejercicio de la curiosidad.

La formación que ustedes buscan en este proyecto, del que Arguelles y Jacó[19] son socios, es la formación de la mente epistemológicamente curiosa. Vale decir que la Alfabetización en Ciencias apuesta a la formación de percepciones ciento por ciento activas entre, por una parte, el fenómeno que nos envuelve por entero y, por la otra, el espíritu crítico que pretendemos mantener y que exige cierta clase de distanciamiento. Es una Alfabetización de la visión científica del mundo[20]. Por lo tanto, el objeto que se pretende conocer es la propia perspectiva científica. Al objetivar ese objeto —por favor, acepten la redundancia— me distancio de él y, al mismo tiempo, oriento mi curiosidad. Mi

mente va cambiando la calidad de los enfoques y los tratamientos. ¿Y qué sería eso? La curiosidad, en el sentido epistemológico, es la adecuación entre mente y circunstancias; lo que pretende esta adecuación es conocer la razón de ser de los fenómenos y los objetos. Vale decir que busca historizar [fenómenos y objetos] y, al hacerlo, quien así opera [la mente, el sujeto] se constituye históricamente. La curiosidad se burila, perfecciona, refina e instrumenta a sí misma; deviene, toda ella, dirección y acción al incidir sobre un objeto. La curiosidad no incide sólo sobre el objeto, como si lo aislara, sino también sobre las relaciones del objeto y sobre su propia relación con el objeto.

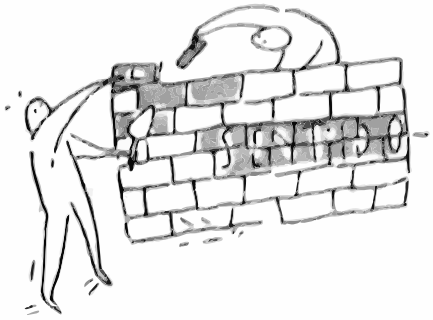
Así supera el nivel del mero «yo creo que»; vale decir, no se satisface con explicaciones de la realidad que no sean fruto de estar alerta. Un indicio de buena formación [en alfabetización en ciencias] sería este: la mente se instrumenta a sí misma, deviene curiosidad en acto. Pienso que esta curiosidad epistemológica es una cualidad sin la cual no se habría podido hacer ciencia.

AN: A partir de eso, profesor Paulo, ¿podríamos afirmar que la ciencia y la conciencia mantienen interfases permanentemente?

PF: Exacto. Desde esta perspectiva, el científico también se hace educador. Se refina como científico y mientras tanto perfecciona la naturaleza comunicativo-educativa de sus movimientos para entender el mundo. En el fondo, lidia con su propia curiosidad. Se perfecciona, amplía su capacidad de indagar, y cada vez con mayor agudeza.

Y creo que Adriano viene avanzando sobre esto y podrá alertarnos sobre aspectos fundamentales. Es importante, por ejemplo, que aprendamos a reconocer el lugar y la relevancia de la emocionalidad. Sé que Adriano tiene contacto con el biólogo chileno Humberto Maturana y que conoce su obra, y a veces me pide que preste atención a la emocionalidad de nuestra idoneidad para objetivar; vale decir, para historizarnos. También alude a veces a los estudios de Marilena[21], que profundizando en Spinoza, nos permite avanzar en la comprensión. El miedo, la sensibilidad, los afectos y las pasiones que afectan a la mente curiosa la vuelven epistemológicamente activa o, por el contrario, pueden castrarla según sea su modo de convivencia con lo emocional. Por lo tanto, el desarrollo de la mente epistemológicamente curiosa se orienta a desenvolver emocional y racionalmente la capacidad de indagar. Todo eso implica un tratamiento y un cuidado importantes en la educación científica, que

es sobre todo una forma experimental de lidiar con ambas [emoción / racionalidad] sin jerarquizarlas.



Pero existe la paradoja de que la formación de la curiosidad epistemológica en la mente humana se detiene. A nivel emocional y racional, la científica y el científico lidian con la siguiente paradoja: su curiosidad sabe que el punto de llegada no existe. Establecen hipótesis para buscar y encontrar pero, en medio de sus hallazgos, descubren cosas que no buscaban ni tampoco habían supuesto. Y eso produce cierta incompletud, porque realizan un conjunto de actividades en las que dan todo de sí en busca de referencias no definitivas.

AN: ¿Me permite hacer una comparación, Paulo? Su reflexión en este momento destaca el trabajo de hacer progresar referencias que eran provisorias y que, avanzando o por causa misma del hecho de avanzar, reponen lo provisorio en otra etapa… más crítica.

PF: Exacto. Y yo diría que esa característica de la relación entre la curiosidad y el mundo requiere un importante cuidado por parte de la científica o el científico. En esta búsqueda, que en el fondo es tensión bajo control, se construyen indagaciones ansiosas de acercarse a lo real; pero, estando al tanto de esa incompletud de la que hablamos, el científico debe cuidarse y tomar descansos. Yo diría… que la posibilidad de que el científico o la científica se equivoquen es bienvenida. Entiéndanme bien, considero el error como una especie de descanso. Una manera de retomar el trabajo en un plano mejor instrumentado frente a la ansiedad. Sabiendo que errar es humano e inevitable, la científica «respira hondo», hace una pausa, reconsidera sus procedimientos con tolerancia humilde y hasta cariñosa. Sin ese cuidado, que en el fondo es de naturaleza emocional, la criatura se agota y, por ser tan estresante, su actividad pierde agudeza crítica. Permítanme contar una rutina de trabajo.

Yo escribí mucho. Mi manera de escribir es escribir nomás; vale decir que escribo a mano y después pido que alguien lo tipee. Esta fue una de las razones que me llevaron a apartarme del puesto de secretario de Educación de la prefecta Erundina. Yo quería organizar-registrar reflexiones.

Cuando estoy en San Pablo escribo todas las mañanas. A eso de las 10 entra nuestra secretaria en mi escritorio… Ya tiene instrucciones al respecto… Me interrumpe, no importa cuán entretenido esté, y me acerca un plato de rúcula. Ahí interrumpo unos quince minutos, muchas veces ansioso por retomar lo que estaba haciendo. Retomo y percibo que esa pausa recargó las baterías. Perciban, queridos amigos y amigas, que continúo el trabajo manteniendo un cuidado. A eso de las 11.15, una hora después, se renueva el mismo cuidado. Ya es momento de una copita de la buena cachaza que «suaviza» el organismo para una hora más de trabajo intenso. Así me entretengo hasta que me llaman a almorzar. Son cuidados, diría yo, para no estresar el organismo más de la cuenta. Son cuidados que tienden a dosificar la ansiedad y suavizar la rudeza exigente de la experiencia intelectual. Y así he producido, y debo admitir que produje bastante. Ahí me sitúo. Con esa conducta me voy entregando por entero al trabajo sin ninguna violencia para mi organismo. Más o menos con ese ritmo trabajamos, con la regularidad posible, en el equipo del «club de la rúcula»: Arguello, el biólogo Adão, Sebatiano y Adriano. Esa concepción del trabajo a veces viaja a través del núcleo coordinado por Arguello y se practica en proyectos como el que aquí coordina Jacó.

Comentaré un último aspecto, que tal vez suscite una reflexión más compartida y coloquial. ¿Qué otro aspecto es posible destacar en esta concepción del científico-educador? Se trata, pienso yo, de lidiar respetuosamente con la respuesta. ¿A qué me refiero? Quiero profundizar en la dimensión benéfica del error. Nosotros sabemos que la respuesta obtenida a través de la experimentación no siempre es suficiente o satisfactoria. Muchas veces el fruto de nuestro empeño intelectual no está a la altura de la exigencia de las preguntas. Es necesario entonces que el científico educador sepa lidiar con la ansiedad. No castrarla, pero sí amansarla. Es en eso, en ese ejercicio, que el científico educador inventa la rigurosidad necesaria. Vale decir, el rigor científico-intelectual no radica en haber hallado «a» o «b» o «c» sino en *el proceso que comparte el hallazgo*. O, como decía el físico [Arguello], despierta más interés la ciencia viva —por ser procesual— que la ciencia muerta, que son sus productos de ella.

Y en este juego nos acostumbramos a una dimensión importantísima de la curiosidad epistemológica; vale decir que «nos acostumbramos» a ser y hacer la crítica del mundo leyéndolo. Cuanto más «se acostumbra» la curiosidad a que las lecturas del mundo sean relecturas de lecturas anteriores, más crítica será esa

curiosidad. ¿Qué es lo que agudiza la capacidad indagadora de la curiosidad? Yo diría que es este aprendizaje. Aprendemos a constituir la rigurosidad con la que leemos el mundo rehaciendo lecturas anteriores. Esta cualidad de aprendizaje es la leal compañera, diría yo, de la curiosidad epitemológica a la que me referí antes. Pienso que esto es deseable en proyectos como Educación y Ciencias o Alfabetización en Ciencias. Y de allí surge algo que ustedes profundizarán como intuición. Surgen acciones éticas, no sólo de los humanos entre sí, sino también de los humanos en relación con los animales, las plantas y los paisajes. Quiero decir lo siguiente: las acciones éticas entre humanos surgen y permean nuestra humanidad al hacerse. No tenemos noticia de que un animal —un animal no humano— haya actuado en contra de su instinto, movido por la solidaridad o movido por la indignación; hasta la mamá pájaro es instintiva cuando se arriesga por su cría. Pero sí tenemos noticia de que el animal humano puede actuar en contra de su instinto movido por la solidaridad, por la ternura, por la sed de justicia o por el prejuicio, que termina en rencor.

AN: Si entiendo bien, Paulo, y a partir de lo que entiendo… el énfasis en la calidad del aprendizaje nos lleva a aprender una ética que trasciende lo «meramente humano»; quiero decir: tenemos que aprender una ética de la salud de la vida en su expresión más amplia… Recuerdo que ayer, durante el viaje, Paulo, usted correlacionaba el animal humano con el animal animal y señalaba un aspecto que podría ser una meta; decía que es posible para el hombre ser el lobo del hombre, pero que para un lobo es imposible ser el hombre del lobo. Si comprendí bien, señalaba una dirección ética a partir de una comprensión más vasta de la vida…



PF: Vida de la que formamos parte y sin la cual es imposible el episodio del animal humano. Pienso que vamos rumbo a una ética también natural. Y en cuanto a eso, nuestra ciencia tiene elementos para ofrecer. Pienso que vamos rumbo a una ética en la cual —y a partir de la cual— constituiremos posturas tan integradoras de la salud de la vida, de ese árbol, por citar un ejemplo cercano, que incluso nuestra identidad más personal se verá afectada por el desarrollo del árbol.

Posfacio

Olgair Gomes Garcia

Ya sucedió en la ocasión en que Paulo Freire me invitó a formar parte de su equipo cuando asumió como titular de la Secretaría de Educación del Municipio de San Pablo, y vuelve a suceder ahora: la invitación de su mujer, Nita, para que escriba este posfacio me conmovió y me asustó. Como lectora, admiradora y estudiosa que constantemente está aprendiendo y recreando la figura de Freire en mi práctica de educadora, de pronto, e incluso por todo eso, aquí estoy, con gran atrevimiento, concluyendo este libro conmemorativo de lo que hoy serían sus 80 años.

Voy a empezar con el recuerdo de un momento en que, después de leer una de las *Cartas a quien pretende enseñar*, discutíamos junto con profesoras y profesores de secundaria lo que el texto nos provocaba: una profesora comentó que, para ser educador o educadora del modo en que allí se lo veía, teníamos que «ser unos santos». Podemos decir que hasta entonces no había pasado nada excepcional y que todo seguía su curso normal, previsible. Pero mientras tanto, ese comentario había tocado una cuestión fundamental; nos detuvimos en ella, y la explayamos en los siguientes encuentros, en un clima de discusión que a veces se acaloraba bastante y generaba incomodidades, ironía, agresiones, inquietud; pero también un clima de esperanza, sueño, belleza, bienestar, consuelo. Todo esto porque habíamos eludido la difícil cuestión de asumir y reconocer nuestro carácter de *inconclusos* y, por otra parte, la permanente necesidad de buscar *coherencia* en nuestras acciones.

Si mediante el discurso se vuelve hasta fácil explicar y comunicar la relación entre ese carácter de inconclusos y la coherencia —relación presente en casi todos los textos de Paulo Freire—, cuando se la lleva al campo de la práctica docente comienza a develar la inmensa fosa en que yacen nuestras contradicciones. Y de hecho, precisamente en ese punto, o asumimos la tarea de

compartir y dar testimonio de su teoría acerca de la educación, con nuestro modo de constituirnos como educadoras y educadores, o bien uno decide nada más formar parte del grupo que apenas logra repetir y transcribir esas frases ricas de sentido y significado pero que lamentablemente termina por hacer mal uso de ellas, al no superar la primera impresión de belleza que nos deslumbra.

El hecho de ser freireano va mucho más allá del gusto y la admiración que por él se siente, significa, ante todo, reconocer y hacerse cargo del alto grado de exigencia presente en su opción por la docencia. Y en este sentido, las exigencias para la docencia siempre son muy claras, transparentes y rigurosas en todo lo que él escribió y dijo. Por supuesto, no es necesario «ser un santo» para ser un buen profesor; sí es necesario ser sencillo, humilde (sin ser ingenuo), tolerante, paciente, curioso, solidario, crítico, creativo, atrevido. Además de esto, si admitimos que somos inconclusos, una vía preferible a decir «hace falta ser un santo» tal vez sea empezar a indagar cómo somos y estamos siendo como personas; y en eso no hay cabida para escapismos ingenuos o lamentelas.

Pienso que una de las cosas que podemos aprender con Paulo Freire consiste en apreciar la dimensión de *lo inconcluso-coherente* y, por entre las exigencias y saberes que nos destina, valemos de la reflexión y el análisis permanente de nuestra práctica de educadoras y educadores en la búsqueda de apropiamos poco a poco de los saberes que realmente nos constituirán como profesoras y profesores conscientes y críticos de nuestro quehacer cotidiano.

La oportuna publicación de este libro que, sin duda alguna, es resultado del laborioso empeño de Nita, resulta una dulce caricia para quienes creen posible una educación que no esté al servicio de la opresión, de la discriminación o de la domesticación. En ese sentido, cabría destacar las delicias y las bellezas que nos aguardan cuando nos dejamos llevar por la lectura de sus textos que integran estas páginas, a veces casi colmados de una carga de genuina emoción. Son cartas, reflexiones, entrevistas que, acaso por el despojamiento y la fluidez con que se van revelando el sentir y el pensar, nos sitúan ante un hombre a quien —según él mismo dijo incontables veces— le gustaba ser hombre, ser persona. Sí, un educador a quien le gustaba ser persona, junto con las personas y como persona.

Tal vez ese sea un enclave en que todos cuantos quieren a las personas y ser personas se encuentran *en* y *con* Paulo Freire. Y también el enclave donde surge la inspiración para que el educador-sujeto de su práctica se forme día a día, así

como el deseo de volver a crearlo, constantemente, en la diversidad de contextos de la acción educadora.

Por supuesto, el estimulante encuentro con su modo de pensar y contemplar la vida desde el ángulo de la educación nos vuelve educadores y educadoras diferentes, pero no excepcionales. Hace de la reflexión sobre la práctica la piedra de toque para aprender a ser educador, y así postula en la curiosidad, en ese modo de ser que despliega su curiosidad ante el mundo y las cosas del mundo y de la vida, la posibilidad de conocer, comprender, entender, criticar y transformar. Entretanto, sin trazamos de antemano un camino, bosqueja para nosotros una dimensión que nos impulse a la acción consciente y crítica, a superar una curiosidad puramente ingenua, que denomina «curiosidad epistemológica».

Hoy en día, la *pedagogía de los sueños posibles* se revela en muchos espacios y no se constituye tan sólo como probabilidad. Se presenta como una expresión visible del movimiento dialéctico incluido en ella misma, y se pone de manifiesto de modos muy creativos y atrevidos, que se van haciendo y rehaciendo, al develarse y abrirse de par en par, muy al gusto de Paulo Freire, lo que está cubierto de equívocos, contradicciones y mal uso del poder.

La escuela pública es un buen ejemplo: en ella podemos ver cómo cobra cuerpo el sueño freireano. No fueron en vano la invitación y la propuesta públicas que Freire hizo a la red educativa municipal de San Pablo para que se involucraran en un movimiento y lograran «cambiarle la cara a la escuela». Hasta ese entonces estaba bastante generalizada la actitud que consideraba a la escuela un espacio donde se ofrecía educación de mala calidad a niños y jóvenes pobres como si se les estuviese haciendo un «favor». Sin embargo, ese significado paternalista, prejuicioso y discriminatorio se vio reemplazado gradualmente por obra de proyectos de formación permanente para los educadores y las educadoras, y se consolidó otro que restituye la acepción de la escuela pública como un derecho del hombre y, por ende, como un espacio vital digno y respetuoso, donde se aprende y se enseña en la convivencia de unos con los otros, ya sean niños, jóvenes o adultos.

Podemos decir que hoy en día la escuela de los sueños de Paulo Freire es una conquista y una construcción de muchos educandos y educadores. Por lo menos eso es lo que contestó un muchacho cuando le consultaron con qué habría que completar la escuela donde estudiaba para que se volviera la escuela de sus sueños: «Pero si ya es la escuela de mis sueños». Tal vez se expresó así porque

en sus propias vivencias no vio que la escuela se presentaba como algo penoso y triste. Es más que probable que la escuela alegre y hermosa de Paulo Freire se parezca mucho a la de ese muchacho; por eso, el sueño es posible y necesario. Y más todavía: al reafirmar la importancia del sueño como forma de sacar de la inercia a la escuela, Freire la hace ingresar definitivamente en el movimiento mismo de la vida, resignificándola y humanizándola a cada paso.

Así, al concluir mi participación en este libro, lo que de hecho me incita (y me incitó antes) es la certidumbre de que la *pedagogía de los sueños posibles* se trata de un proyecto que tal vez poco a poco —en mi práctica de educadora y en la de tantos otros educadores y educadoras, muchos en el anonimato, a partir de Paulo Freire y *con* él muy vivo entre nosotros— deja de ser sueño y se vuelve algo concreto. Al exhibirse en el plano de las plasmaciones efectivas, dado que tiene las características de un proceso, va allanando el camino hacia nuevas dimensiones en que su pedagogía de los sueños posibles resulte consistente y vigorosa como alternativa factible, para así lograr una sociedad justa y con menos desigualdad.

Fuentes de los textos

DIÁLOGOS Y CONFERENCIAS DE PAULO FREIRE

Derechos humanos y educación liberadora.

Conferencia realizada el 2 de junio de 1988, en el Ciclo de Conferencias sobre Derechos Humanos, por invitación de la Comisión de Justicia y Paz de la Archidiócesis de San Pablo, en la Facultad de Derecho de la USP, Largo de São Francisco.

Educar al educador: Un diálogo crítico con Paulo Freire.

Publicado bajo el título «A Response», en Paulo Freire, James W. Fraser, Donaldo Macedo, Tanya McKinnon y William T. Stokes (eds.), *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*, Nueva York, Peter Lang, 1997 (Counterpoints, 60). Traducción de Élcio Femandes.

Una conversación con alumnos.

Publicado originariamente en la revista *Linha d'Água*, n.º 6, transcripto por Cristina Chiappini Moraes Leite.

La alfabetización desde la perspectiva de la educación popular.

Conferencia pronunciada en el I Seminário Estadual sobre Cidadania e Alfabetização, Maceió, 17 de noviembre de 1990, coordinado por la Universidad Federal de Alagoas.

Alfabetización: lectura del mundo, lectura de la palabra.

Salvo pequeñas anotaciones y modificaciones, este texto, editado por Cléo Toledo, fue publicado dos veces: Freire, P., Campos, M. D'O., *Leitura da palavra… leitura do mundo*, Correo de la Unesco, v. 19, n.º 2, pp. 4-9, febrero de 1991; Freire, P., Campos, M. D'O., *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (mimeo), Cuadernos de Formação, San Pablo, Secretaria Municipal de Educação (CO-DOT-CB 1 Sa.), 1991.

Debate sobre la posmodernidad.

Manuscrito enviado por fax a Zaharom Nain, coordinador de la Conferencia Communication and Development in a Postmodern Era: Re-evaluating the Freirean Legacy, Universiti sains Malaysia, 6-9 de diciembre de 1993.

Cambiar es difícil, pero es posible.

Conferencia pronunciada en un evento organizado por el Servicio Social de la Industria (Sesi), Recife (Pernambuco), febrero de 1997, y publicada luego (en una versión abreviada) por la Confederación Nacional de la Industria (CNI) y el Sesi, en homenaje a Paulo Freire tras su muerte.

Alfabetización en ciencias.

Publicado bajo el título «Subjetividade, conhecimento e ambiente, elementos para uma proposta em Educação e Ciéncias», en Adriano Nogueira, *Ambiência: direcionando a visão do educador para o III milênio*, Taubaté, Cabral Editora Universitária, 2000, pp. 11-18.

Referencias bibliográficas

Coelho, Germano,

MCP: história do Movimento de Cultura Popular, Recife, edición de autor, 2012.

Faure, Edgar,

Aprendre à être, París, Fayard - Unesco, 1972.

Fraser, James W. y otros,

Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire, Nueva York, Peter Lang, 1997.

Freire, Ana Maria Araújo,

Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos, 2.ª edición revisada y aumentada, San Pablo, Cortez, 1995.

Freire, Paulo,

À sombra desta mangueira, San Pablo, Olho D'Água, 1995 [ed. cast.: *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997].

—,

Cartas a Cristina, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1994 [ed. cast.: *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, México, Siglo XXI, 1996].

—,

Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiênce em processo, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1977 [ed. cast.: *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI, 2007].

—,

Cultural action for freedom, Cambridge, Harvard Educational Review, 1970 [ed. cast.: *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierras Nuevas, 1974].

—,

La importancia del acto de leer, Caracas, Laboratorio Educativo, 1983.

—,

Pedagogia da autonomía. Saberes necessários á prática educativa, San Pablo, Paz e Terra, 1996 [ed. cast.: *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, ed. rev.].

—,

Pedagogia da esperança. Un reencontro com a Pedagogia do oprimido, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1992 [ed. cast.: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, ed. rev.].

—,

Pedagogia da indignaçao. Cartas pedagógicas e outros escritos, San Paulo, Editora Unesp, 2000 [ed. cast.: *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012].

—,

Pedagogia do oprimido, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1974 [ed. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2015, 4.ª ed. corregida y revisada].

—,

Professora, sim; tia, não: cartas a quemo usa ensinar, San Pablo, Olho D'Água, 1993 [ed. cast.: *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, ed. rev.].

Freire, Paulo y Márcio D'OIne Campos,

Leitura da palavra… leitura do mundo, Correo de la Unesco, v. 19, n.º 2, pp. 4-9, febrero de 1991.

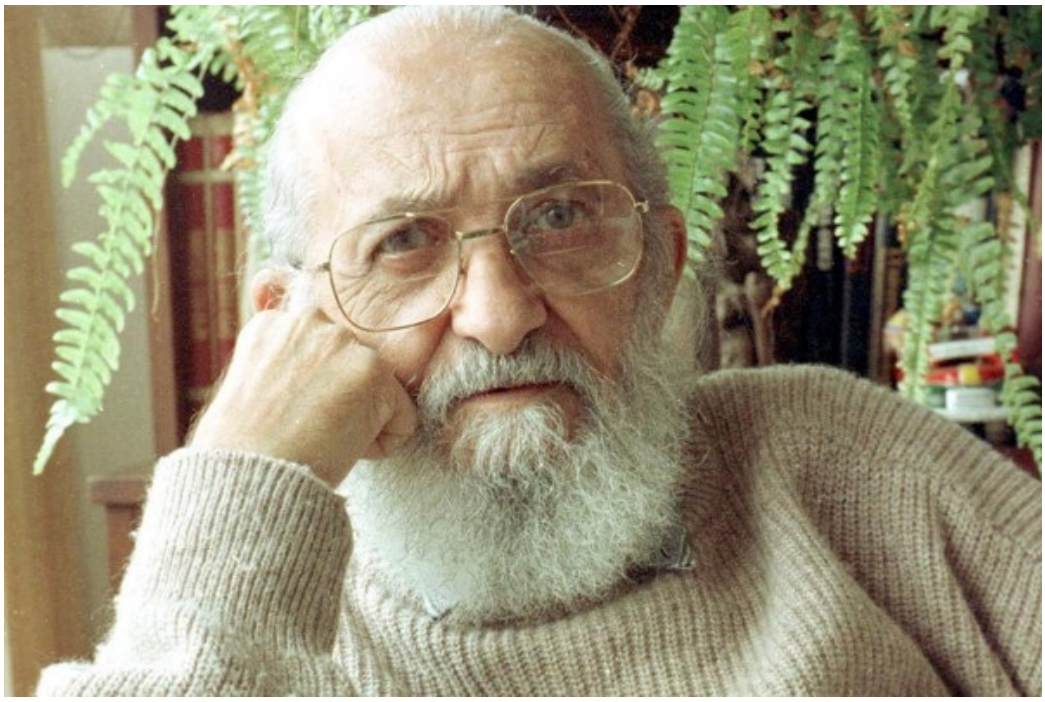
—,

Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra (mimeo), Cuadernos de Formação, San Pablo, Secretaria Municipal de Educação (CO-DOT-CB 1 Sa.), 1991.

Freire, Paulo y Donaldo Macedo,
Literacy: Reading the Word and World, South Hardley, Massachusetts, Bergin & Garvey, 1987 [ed. cast.: *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989; ed. port.: *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palabra*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1990].

Freire, Paulo e Ira Shor,
Medo e ousadia. O cotidiano do professor, San Pablo, Paz e Terra, 1986 [ed. cast.: *Miedo y osadía: La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014].

Nogueira, Adriano,
Ambiência: direcionando a visão do educador para o III milênio, Taubaté, Cabral Editora Universitária, 2000.



PAULO REGLUS NEVES FREIRE (Recife, Pernambuco, 19 de septiembre de 1921 - São Paulo, 2 de mayo de 1997).

Su madre escribió: «Paulo nació un lunes de tristeza y aflicciones, pues su Papá estaba muy mal, sin esperanzas de restablecerse, Paulito casi sería huérfano al nacer; sin embargo, el buen Jesús lo liberó de esa desdicha, le dio de regalo la restitución de la salud de su Papá». Murió cuando Freire tenía 13 años.

En Joboatao, cerca de Pernambuco, estudió la primaria; hizo el primer año de secundaria en el colegio 14 de Julio; después logra ingresar al Colegio Oswaldo Cruz, en Recife, propiedad de Aluízio Pessoa de Araujo, padre de quien sería su segunda esposa Ana María Araújo Freire, su ahora viuda, ahí completó los siete años de estudios secundarios e ingresó a los 22 años a la Facultad de Derecho de Recife. Antes de terminar sus estudios universitarios se casó, en 1944, con la maestra de Primaria Elza María Costa Oliveira, con quien tuvo cinco hijos, quedando viudo en el año de 1986.

De 1969 a 1979 vivió en Cambridge, Massachussets, dando clases, como profesor invitado. Enseguida, se mudó para Ginebra para ser Consultor Especial del Departamento de Educación del Consejo mundial de Iglesias, a cuyo servicio peregrinó por África, Asia, Oceanía y América, con excepción de Brasil.

El 1 de enero de 1989 fue nombrado secretario de educación de Sao Paulo, dejando el cargo el 27 de mayo de 1991.

Después de recibir infinidad de reconocimientos, plasma su pensamiento en varios libros, entre ellos: *Pedagogía del oprimido, Educación como práctica de la libertad, Pedagogía de la esperanza, Cartas a quien pretende enseñar, Cartas a Cristina*, etc.

Orgulloso y feliz, modesto y consciente de su posición en el mundo, Paulo Freire vive su vida con fe, con humildad y alegría.

Notas

[1] Como se aclaró en la Nota del editor (véase p. 11), el presente volumen está integrado por la segunda parte del libro original. Para no afectar la cohesión de la Presentación, se han mantenido las referencias a la edición en portugués. <<

[2] Guareschi, Pedrinho, en *Dicionário Paulo Freire*, Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (orgs.), 2.ª ed., Belo Horizonte, Auténtica, 2010, pp. 147-148. <<

[3] Incluido este último, con permiso de Ana Maria Araújo Freire, en el presente volumen. <<

[4] *Direitos humanos e educação libertadora: a gestão democrática da SMED/São Paulo (1989-1991),* Ana Maria Araújo Freire y Erasto Fortes Mendonça (orgs.). <<

[5] El prefacio de Ana Lúcia Souza se incluyó en el primer volumen del libro, *Pedagogía de* tos sueños *posibles* (2015). <<

[6] «La vocación histórica no es destino, sino posibilidad. Y no hay posibilidad que no se exponga a su negación, a la imposibilidad. Y viceversa: *lo que hoy es imposible puede ser posible algún día*» (Freire, Paulo, *Á sombra desta mangueira*, 3.ª ed., San Pablo, Olho d'Água, 2000, p. 82, itálicas nuestras). <<

[7] Los déficits de matrículas para escuelas primarias y jardines de infantes continúan en 2014 en todo el país, una realidad absolutamente indignante e injusta para los estratos populares que tanto los necesitan. <<

[8] Respondiendo a esta invitación de mi esposo organicé, con escritos suyos, el libro *Pedagogía da indignação*, San Pablo, Paz e Terra, 2014. <<

[9] Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, p. 50. <<

[10] Ibíd., p. 53. <<

[11] Freire, Paulo, *Pedagogía de la indignación*, p. 27. <<

[12] Shorey, Paul, *What Plato Said*, Chicago, University of Chicago Press, 1933, 1965, p. 158. [*N. del A.*]. <<

[13] Freire, A. M. F., *Analfabetismo no Brasil - da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*, 2.ª edición revisada y aumentada, San Pablo, Cortez, 1995 [AMAF]. <<

[14] La amistad entre Paulo y Majid Rahnema se fortaleció cuando mi esposo colaboró en los debates de la Comisión internacional sobre el Desarrollo de la Educación, organizada por la Unesco y presidida por Edgar Faure, de la que Majid —uno de sus seis miembros— participó en calidad de exministro de Enseñanza Superior y Ciencias de Irán (1967-1971) (*Apprendre à être*, París, Fayard - Unesco, 1972. Colección Le Monde sans Frontiérs). Majid Rahnema fue embajador de Irán en la Organización de las Naciones Unidas durante doce semanas consecutivas en la década de 1970. Posteriormente creó en Irán un centro de estudios inspirado en las ideas de Paulo Freire.

En 1975 se realizó el célebre Encuentro de Educación de Adultos en Persépolis, Irán, organizado gracias al esfuerzo de la princesa hermana del sah Reza Palhevi, llamado «Jornada Internacional de Alfabetización». El gobierno militar brasileño (gestión del general Ernesto Gelsel) pidió la expulsión de Paulo del país como *persona non grata* en la víspera del encuentro. El argumento de la «diplomacia brasileña», por orden de Brasilia, era que se trataba de «una persona peligrosa y enemigo de Brasil». Consternado, el sah convocó a su hermana y a Majid Rahnema para decidir qué hacer dado que habían invitado a Paulo por sugerencia del exministro. Por supuesto que el amigo y admirador de Paulo, hombre de confianza del sah, defendió al «subversivo» garantizando sus buenas intenciones y explicando el motivo del gesto autoritario en tono de represalia del gobierno dictatorial brasileño. Los educadores de Mobral presentes en el encuentro, bajo las órdenes de su presidente en aquella época, abandonaron el lugar antes de la lectura del discurso de Paulo y de que se le entregara el premio Mohammad Reza Pahlevi. Paulo recordaba con dolor el momento dramático en que sus compatriotas abandonaron premeditadamente la sala uno por uno y lo dejaron «solo». La comprensión estrecha y malvada de los dueños del poder de tumo no soportó siquiera presenciar el honroso homenaje a la inteligencia brasileña. Mientras Paulo era proclamado como un gran educador a nivel mundial, la dictadura prefería insistir en el argumento de que era «comunista e ignorante»; así lo calificaron después del golpe de marzo de 1964. El título de este diálogo es también el de un libro de Paulo Freire y Donaldo Macedo. [AMAF]. <<

[15] Sigla correspondiente al Movimiento de Cultura Popular creado en Recife el 13 de mayo de 1960 por Miguel Arraes, entonces alcalde de la capital pernambucana. Fue en ese movimiento donde Paulo realizó la primera experiencia de aplicación de lo que más tarde se conocería como el «método Paulo Freire». Paulo Freire formó parte del Consejo de Dirección del MCP, extinto, como otros movimientos político-educativos, por el gobierno militar poco después del golpe de marzo de 1964. [AMAF]. <<

[16] Atento a los insistentes pedidos de Paulo y a sus propios deseos, Germano Coelho publicó un libro extenso y bellísimo, *MCP: história do Movimento de Cultura Popular*, Recife, edición del autor, 2012. Por invitación de Germano escribí un texto para ese volumen titulado «Paulo Freire entendeu que homens e mulheres podem mudar o mundo», pp. XXV-XXVIII. [AMAF]. <<

[17] Paulo Freire alude a tos consultores de/en el proyecto de Graduación en Educación y Ciencias, Campus de Goio-Erê, Universidad de Maringá (PR). El grupo estaba compuesto por tos doctores Carlos Arguello (físico). Adão Cardoso (biólogo). Eduardo Sebastiani (matemático) y Adriano Nogueira (Núcleo Nimec / Unicamp, posdoctorado en Filosofía de la Ciencia). La Universidad de Maringá estuvo representada por el coordinador del campus, Manoel Jacó G. Gimenez, y la Secretaria Estadual de Educación, por el superintendente João Mânfio y la representante del Núcleo Regional Stela Alvim. <<

[18] Paulo se refiere al espíritu de trabajo grupal, que será explicitado en el transcurso de la reflexión. <<

[19] Paulo Freire se refiere aquí a un convenio entre el núcleo Nimec-Unicamp y la U. E. Maringá para la implementación de un proyecto de graduación en Educación y Ciencias apoyado por la Capes. <<

[20] Según la pertinente observación de la profesora Dra. Ana Maria Araújo Freire, Paulo adopta aquí una acepción amplia de la alfabetización. No la concibe sólo como iniciación al código escrito, sino como un proceso cognitivo en cualquier nivel y grado y en cualquier ciencia. <<

[21] Paulo Freire alude aquí a una parte de la reflexión producida por la filósofa Marilena Chauí, estudiada en esta relación orientador-orientando. Esa contribución será citada y situada en el desarrollo del Proyecto Ambiência. <<