ganz1912

paulo freire pedagogía de los sueños posibles

por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia

SEGUNDA EDICIÓN

siglo veintiuno
editores

PAULO FREIRE

Es uno de los más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Recife, Brasil; fue maestro, creador de ideas y del llamado "método Paulo Freire", que se utilizó en Brasil en campañas de alfabetización y le acarreó la persecución ideológica, la prisión tras el golpe militar de 1964 y un largo exilio. Con su revolucionaria metodología introdujo a los analfabetos en la complejidad del conocimiento como primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. Sus obras, publicadas en gran parte por Siglo XXI Editores, ofrecen ideas claras y rotundas, sencillas y sugerentes, abiertas a todos los lectores. Murió en San Pablo en 1997.

Otros títulos del autor en Siglo XXI Editores

El grito manso

Educación y actualidad brasileña

La educación como práctica de la libertad

Pedagogía del oprimido

¿Extensión o comunicación?

La concientización del medio rural

Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso

La importancia de leer y el proceso de liberación

La educación en la ciudad

Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"

Política y educación

Cartas a quien pretende enseñar

Cartas a Cristina

Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa

Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto

Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes

Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora

PAULO FREIRE

Pedagogía de los sueños posibles

¿Qué significa enseñar hoy? ¿Puede la escuela formar seres dispuestos al cambio, dialógicos, democráticos? ¿Y qué significa ser democrático en este momento de la historia? En *Pedagogía de los sueños posibles*, Paulo Freire se enfrenta a estos interrogantes con la certeza de que una escuela que no se reinventa, que no asume su tarea como un acto político, no hace más que reproducir el orden social y condenar a la repetición tanto a los docentes como a los alumnos. Frente a las visiones fatalistas o deterministas, concibe la historia como posibilidad, y para eso reivindica a los sueños como motor de transformación, y a la educación liberadora como una herramienta para hacer posible aunque sea una parte de lo imposible.

Este libro, que presenta por primera vez en español los textos más personales del autor, aborda cuestiones básicas como las estrategias para evitar que la lectura y la escritura queden reducidas a una mera práctica burocrática, o el modo en que el diálogo y la oralidad pueden ser excelentes vías para trabajar contenidos pero también para construir, entre docentes y alumnos, un pensamiento esencialmente plural, es decir, no lineal y no individualista. Asimismo, Freire se concentra en los desafíos de la educación pública, la importancia de la formación docente, la función de la tecnología, el papel de los gremios, el problema de la rebeldía y la disciplina en la adolescencia.

Las condiciones económicas, culturales, históricas y políticas de cada contexto presentan nuevas demandas metodológicas y tácticas. Es por eso que no hay recetas en las palabras de Paulo Freire. En estos ensayos, cartas y entrevistas, la teoría y la experiencia (la infancia, la militancia, las primeras prácticas docentes, el exilio) se entrelazan para señalar, con sabiduría vital, los caminos de la lucha contra el racismo, el sexismo, la destrucción del medio ambiente o contra cualquier otra forma de opresión.

DISEÑO DE PORTADA: MARÍA LUISA MARTÍNEZ PASSARGE

978-607-03-0798-0

www.sigloxxieditores.com.mx
info@sigloxxieditores.com.mx

siglo veintiuno editores

ganz1912

paulo freire

pedagogía de los sueños posibles

por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia

edición, presentación y notas
al cuidado de ana maria araújo freire

traducción de teresa arijón

siglo veintiuno
editores

grupo editorial
siglo veintiuno

siglo xxi editores, méxico
CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS, 04310 MÉXICO, DF
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina
GUATEMALA 4824, C1425BUP, BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

anthropos
LEPANT 241, 243 08013 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

ganz1912

Freire, Paulo
Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia.- 1ª ed.- México: Siglo Veintiuno Editores, 2016.
192 p.; 21 x 14 cm.- (Educación)

Traducción de: Teresa Beatriz Arijón // ISBN 978-607-03-0798-0

1. Pedagogía. I. Arijón, Teresa Beatriz, trad. II. Título.
CDD 370.1

Esta edición de Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. ha sido realizada con la autorización de Siglo Veintiuno Editores, S.A.

Título original: *Pedagogia dos sonhos possíveis* (San Pablo, Paz&Terra, 2014)

© Editora Villa das Letras
© 2015, Siglo Veintiuno Editores Argentina, S.A.

Primera edición mexicana, 2016
© Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Ilustraciones de cubierta e interior: Mariana Nemitz
Diseño de colección: thölon kunst

ISBN 978-607-03-0798-0

Impreso en Litográfica Ingramex, S.A. de C.V.
Centeno 162-1
Col. Granjas Esmeralda, Del. Iztapalapa
09810 Ciudad de México

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

Índice

Nota del editor **11**

Presentación **13**
Ana María Araújo Freire

Prefacio. *Pedagogía de los sueños posibles* **35**
El arte de volver posible lo imposible
Ana Lúcia Souza de Freitas

Primera parte
TESTIMONIOS Y ENSAYOS
Es imposible existir sin *sueños* 43
Sobre el acto cognoscente 51
La historia como posibilidad 59
Sobre el conocimiento relacional 63
Educación, empoderamiento y liberación 65
Algunas reflexiones acerca de la utopía 69
La gallina pedresa y los hijos del capitán Temístocles 71

Segunda parte
ENTREVISTAS
Confesiones de un educador 75
La construcción de la escuela democrática en el sistema de enseñanza pública 83
Pedagogía del oprimido treinta años después 89
"Me gustaría morir dejando un mensaje de lucha" 97

Crítico, radical y optimista 113
No se puede *ser* sin rebeldía 129
Opresión, clase y género 139

Tercera parte
CARTAS
Amar es un acto de liberación 153
Nostalgias de Recife 155
Dolores, siempre dolores 157
Un informe impresionista 159
Lo universal no es posible sin lo local 173
Esta es una carta de puro amor 175
Myrian "duerme profundamente" 177

Fuentes de los textos **179**

Referencias bibliográficas **183**

Nota del editor

En 2001 se publicó el libro de Paulo Freire *Pedagogia dos sonhos possíveis*, reeditado en 2014. Esta obra será enteramente traducida y publicada por Siglo XXI Editores en dos volúmenes: el primero es el que el lector tiene en sus manos, *Pedagogía de los sueños posibles*, que comprende tres secciones de la obra original ("Testimonios y ensayos", "Entrevistas" y "Cartas"), además de la Presentación y el Prefacio; el segundo, que comprende la sección de "Diálogos y conferencias" y el Posfacio, se publicará en 2016.

Presentación

Ana María 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 adecuarnos 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 ética; 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 (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 hablarnos 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 tornó 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 volvernos conscientes de nuestro papel como sujetos éticos de la his-

toria, 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 tornarnos, 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 también 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* 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

* Como se aclaró en la Nota del Editor (véase p. 11), el presente volumen no incluye la tercera parte del libro original, que será publicada como libro independiente en el curso de 2016. Para no afectar la cohesión de la Presentación, se han mantenido las referencias a la edición en portugués.

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 relacional", 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 parte. 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)".[1]

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

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

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, un concepto 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 Jim 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;[2] "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; "Debates 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;

2 *Direitos humanos e educação libertadora: a gestão democrática da SMED / São Paulo* (1989–1991), organización de Ana Maria Araújo Freire y Erasto Fortes Mendonça.

"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 ex secretarias 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 Cecília 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 civiles-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 someternos a la Doctrina de la Seguridad Nacional, es decir a los ideales del imperialismo yanqui, que decía encarnar 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 Heloísa 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 dis-

tancia 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.*

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",[3] 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

* Tal como se aclara en la Nota del Editor (véase p. 11), el posfacio de Olgair Garcia formará parte de un próximo volumen de escritos de Paulo Freire.

3 "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, *A sombra desta mangueira*, 3ª ed., San Pablo, Olho d'Água, 2000, p. 82, itálicas nuestras.)

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 edificacos, 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 –incluyendo 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.[4]

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,[5] a buscar una estrategia –la democracia– que nos permitiera superar esta instancia afectivo-política y proyectar *sueños de cambio*. Ya entonces nos invitaba, intentaba hacernos 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 indignarnos, y precisamente a partir de ese sentimiento de indignación

4 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.

5 Respondiendo a esta invitación de mi esposo organicé, con escritos suyos, el libro *Pedagogia da indignação*, San Pablo, Paz e Terra, 2014.

–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",[6] 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",[7] 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, reha-

6 Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, p. 50.
7 Ibíd., p. 53.

cer 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 siglos, 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 interna-

cionales, 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 Hilary 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 sería [...] 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. [8]

8 Freire, Paulo, *Pedagogía de la indignación*, p. 27.

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, etcétera.

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 Domicílios, 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

Prefacio
Pedagogía de los sueños posibles: El arte de volver posible lo imposible

Ana Lúcia Souza de Freitas

Pedagogía de los sueños posibles es, sin duda alguna, una forma contundente de expresar la *potencia pedagógica* que Paulo Freire nos aporta con su vida y su obra. Paulo Reglus Neves Freire –que cumpliría 80 años de existencia en el inicio de este nuevo milenio– nos dejó un importante legado que mantiene viva su presencia en la lucha de quienes continúan creyendo en las posibilidades de la educación, a pesar de sus límites, de *volver posible lo imposible* concibiéndolo como un desafío a la práctica de la educación popular. Paulo Freire da testimonio de esta posibilidad al ejercer una práctica fundada en la apertura necesaria al otro, práctica en la que el diálogo pasa a ser una exigencia epistemológica para una vivencia socialmente comprometida y cuya reflexión, compartida colectivamente, genera autorías múltiples.

Habiéndose autodefinido como un *andariego de lo obvio,* Paulo Freire problematiza nuestro pensamiento acerca de la obviedad considerando que "no siempre lo obvio es tan obvio como uno piensa que es".[1] Parto de esta premisa para permitirme señalar algunas *obviedades* aportadas por la lectura de Paulo Freire, que nos permiten vislumbrar las bases de una pedagogía que orienta la vivencia cotidiana de la *praxis educativa liberadora: la Pedagogía de los sueños posibles.*

1 Freire, Paulo, *Educação: o sonho possível*, en Brandão, Carlos Rodrigues (org.), *O educador: vida e morte*, 5ª ed., Río de Janeiro, Graal, 1983, p. 92.

Educación: el sueño posible fue la reflexión propuesta por Paulo Freire a la *casi multitud* de educadores que participaron en su primera gran convocatoria en Brasil, después de dieciséis años de exilio.[2] Dispuesto a "pensar en voz alta" algunas cuestiones que lo inquietaban en torno a la comprensión de la educación como un acto de conocimiento y de sus implicaciones sobre la naturaleza política de la práctica educativa, Freire tematiza el lugar de los *sueños posibles* en la práctica de una *concepción liberadora de la educación.* Demarca con esa expresión la naturaleza utópica de la práctica educativa liberadora, "utópica en el sentido de que es una práctica que vive la unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio, entre la denuncia de una sociedad injusta y expoliadora y el anuncio del sueño posible de una sociedad que, por lo menos, no sea tan expoliadora".[3]

De esta reflexión parten algunas ideas que vale la pena destacar. Por ejemplo, que el *sueño posible* no es una idealización ingenua, sino que justamente surge de la reflexión crítica sobre las condiciones sociales de opresión, cuya percepción no se vuelve determinista sino que comprende la realidad como algo mutable a partir de la participación de los sujetos que la constituyen y son igualmente constituidos por ella. De este modo, incursionar en la lucha por *los sueños posibles* implica asumir un doble compromiso: por un lado, denunciar la realidad excluyente y anunciar posibilidades de democratización y, por otro, crear las condiciones sociales que permitan concretar esas posibilidades. En fin, se trata de asumir como un desafío que es producto de la práctica liberadora aquello que Freire llamaba lo *inédito-viable,* concepto que circula en su obra desde sus primeros escritos.

2 III Encuentro Nacional de Supervisores de Educación, realizado en Goiânia entre el 20 y el 25 de octubre de 1980.

3 Freire, Paulo, *Educação: O sonho possível*, ob. cit., p. 108.

En su extensa y exhaustiva nota introductoria a *Pedagogía de la esperanza,* Ana Maria Araújo Freire enfatiza la importancia de comprender lo *inédito-viable* para la asunción de la *historia como posibilidad,* en oposición a la visión fatalista de la realidad. Esta perspectiva, propia de la conciencia crítica, comprende la historicidad construyéndose a partir del enfrentamiento de las *situaciones límite* que se presentan en la vida social y personal, considerando que hombres y mujeres adoptan actitudes diversas frente a las "situaciones límite: las perciben como un obstáculo que *no pueden* superar, o como algo que *no quieren* superar, o bien como algo que saben que existe y que es preciso romper, y entonces se empeñan en su superación".[4]

Lo *inédito-viable* es una propuesta práctica de superación, al menos en parte, de los aspectos opresores percibidos en la realidad. El riesgo de asumir la lucha por lo *inédito-viable* es producto de la naturaleza utópica, propia de la conciencia crítica, que hace del acto de soñar colectivamente un movimiento transformador, dado que, "así, cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las *situaciones límite* [...], lo *inédito-viable* ya no es él mismo, sino su concreción en lo que antes tenía de no viable".[5] La conciencia crítica no sólo se predispone al cambio, sino que asume la lucha por la construcción de lo *inédito-viable,* es decir, "algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis libertadora [...], una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente, pero ya soñada".[6]

Soñar es imaginar horizontes de posibilidad; soñar colectivamente es asumir la lucha por las condiciones de posibilidad. La capacidad de soñar colectivamente, cuando es asumida en la opción por la vivencia de la radicalidad de un sueño

4 Freire, Ana Maria Araújo, notas, en Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza,* ob. cit., p. 240.
5 Ibíd., p. 241.
6 Íd.

común, constituye una actitud de formación que no sólo se distingue por creer que las situaciones límite pueden ser modificadas, sino, fundamentalmente, por creer que ese cambio se construye de manera constante y colectiva en el ejercicio crítico del develamiento de los *temas-problemas* que las condicionan. El acto de soñar colectivamente, en la dialecticidad de la denuncia y el anuncio y en la asunción del compromiso con la construcción de esa superación, conlleva un importante potencial (trans)formador que produce y es producido por lo *inédito-viable*, puesto que lo imposible se vuelve transitorio en la medida en que asumimos colectivamente la autoría de los *sueños posibles*.

Vale reiterar la *obviedad* de que lo *inédito-viable* no ocurre de manera azarosa ni se construye individualmente, como asimismo el hecho de que lo *inédito-viable* representa una alternativa situada en el campo de las posibilidades y no de las certezas, puesto que el criterio de "la posibilidad o la imposibilidad de nuestros sueños es un criterio histórico-social y no individual".[7] Esto es lo que entiende Freire al comprender la *historia como posibilidad* y lo *inédito-viable* como una alternativa construida colectivamente a partir de la vivencia crítica del sueño anhelado. Soñar colectivamente, desde la perspectiva de la construcción de lo *inédito-viable*, es por lo tanto un principio que expresa posibilidades prácticas de la intencionalidad de la *Pedagogía de los sueños posibles*.

Entendida de este modo, la *Pedagogía de los sueños posibles* es también una *Pedagogía de la concientización*, considerando que Freire ratificó su entendimiento de la actualidad de esta "contra toda la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario [...], en la necesidad de la concientización".[8] Se trata de una pedagogía que encierra en sí misma la posibilidad de superar las prácticas tradicionalmente instituidas

7 Freire, Paulo, *Educação: o sonho possível*, ob. cit., p. 99.
8 *Pedagogía de la autonomía*, 2008, p. 53.

y usualmente incuestionadas orientándose hacia la constitución de una actitud crítica de formación que concibe la distancia entre lo soñado y lo realizado como un espacio a ser ocupado por el acto creador, considerando que asumir colectivamente ese espacio de creación abre posibilidades para consolidar propuestas transformadoras e *inéditamente-viables.*

No menos importante es la "advertencia" de Freire a los educadores y educadoras comprometidos con una educación liberadora: "Ay de aquellos y aquellas, entre nosotros, que abandonen su capacidad de soñar, de inventar su coraje de denunciar y anunciar".[9] Soñar colectivamente es entonces un desafío que se les plantea a todos y todas las que luchan por la *reinvención* de la educación, desde la perspectiva de su democratización, en la escuela y en otros espacios educativos. Es considerando estas *obviedades,* constituidas no solamente en el estudio de la obra de Freire sino también en el compromiso efectivo –y afectivo– con las prácticas sociales que la recrean, que tengo el placer de subrayar la relevancia de la tematización propuesta por Nita –Ana Maria Araújo Freire– al organizar este volumen titulado *Pedagogía de los sueños posibles.* Su propuesta se vuelve relevante porque induce a la elaboración de nuevas síntesis teóricas y prácticas sobre la obra de Paulo Freire y reitera uno de sus principios fundamentales: *cambiar es difícil, pero es posible y urgente.* Sobre todo, no puedo dejar de agradecer la cariñosa invitación de Nita a prologar esta *Pedagogía de los sueños posibles,* que suscitó en mí la actualidad de esta reflexión y me permitió ampliar interlocuciones que movilizan prácticas *inédito-viables.*

La lectura de los artículos presentados en este volumen, que tematiza la *Pedagogía de los sueños posibles,* es una importante contribución para potencializar la actualidad de la educación popular como referencia a la práctica educativa que se integra a un movimiento social más amplio, al asumir la

9 Freire, Paulo, *Educação. O sonho possível,* ob. cit., p. 101.

tarea política de *tornar posible lo imposible* como un desafío para la izquierda en el país y en el mundo. Así lo propone Marta Harnecker: "Para la izquierda, la política debe consistir entonces en el arte de descubrir las potencialidades existentes en la situación concreta de hoy para tornar posible, mañana, lo que en el presente parece imposible".[10] No obstante, esta *militancia pedagógica* no prescinde de la lucha por el derecho a ejercer la *belleza* del acto educativo, tan valorizada por Freire cuando argumenta sobre la necesidad de recuperar la esperanza, la alegría de aprender, la curiosidad, la imaginación creadora y el gusto de enseñar, entre otros saberes que demarcan la *entereza* del educador en la vivencia de su opción a favor de una *Pedagogía de los sueños posibles.* Esto es lo que nos brinda la lectura de esta obra que Nita presenta al ejercicio de nuestra *curiosidad epistemológica.*

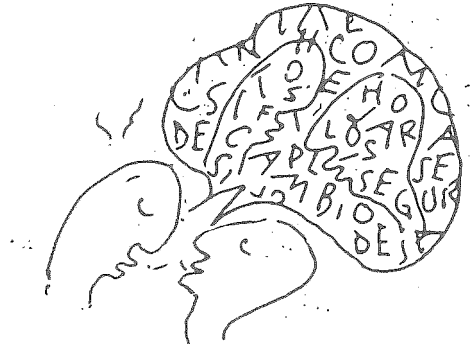
Con el deseo de una buena lectura, espero que esta pueda instigarnos, de diferentes modos, a dar continuidad al movimiento colectivo de reflexión-acción y registros sistemáticos sobre los *sueños posibles,* que se constituyen en el enfrentamiento cotidiano de los desafíos de la práctica. No como un homenaje nostalgioso a Paulo Freire, sino como una expresión del compromiso político, epistemológico y estético con la vivencia de una educación liberadora. Por último, que podamos seguir aprendiendo, junto con Nita, a transformar el dolor de nuestras pérdidas en un movimiento fertilizador de la lucha por la construcción de condiciones favorables a la viabilización de los *sueños posibles.*

Porto Alegre, julio de 2001

10 Harnecker, Marta, *Tornar possível o impossível: a esquerda no limiar do século XXI*, San Pablo, Paz e Terra, 2000, p. 337.

Primera parte

TESTIMONIOS Y ENSAYOS



Es imposible existir sin *sueños*

[Este testimonio fue recogido en la casa de Nita y Paulo Freire en San Pablo, el 24 de abril de 1997, en presencia de David Denborough y Cheryl White, quienes trabajaban junto a Walter Varanda en una organización de ayuda a los Sin Techo brasileños.]

Creo que, como educadores progresistas, tenemos la responsabilidad ética de denunciar las situaciones de opresión. Estoy convencido de que es nuestro deber crear medios que ayuden a comprender las realidades políticas e históricas y originen posibilidades de cambio. Pienso que nuestro papel es desarrollar métodos de trabajo que, poco a poco, permitan a los oprimidos y las oprimidas denunciar su propia realidad.

Parece que, a esta altura de la historia, nos caben ciertas responsabilidades. Recientemente las fuerzas reaccionarias proclamaron con éxito la desaparición de las ideologías y el surgimiento de una nueva historia desprovista de clases sociales y, por lo tanto, sin intereses antagónicos en la lucha de clases. Al mismo tiempo, esas fuerzas reaccionarias preconizan que no hay necesidad de continuar hablando de sueños, utopía o justicia social. Sin embargo, para mí, *es imposible existir sin sueños*. ¿Cómo podemos aceptar esos discursos neoliberales que se pregonan verdaderos y mantener vivos nuestros *sueños*? Una manera de hacerlo, creo yo, es despertar la conciencia política de los educadores.

Las doctrinas neoliberales procuran limitar la educación a la práctica tecnológica. En la actualidad la educación ya no es entendida como formación, sino pura y exclusivamente como entrenamiento. Creo que debemos continuar creando formas alternativas de trabajo. La prác-

tica educativa, si se la implanta de manera crítica, puede aportar una contribución invalorable a la lucha política. La práctica educativa no es el único camino hacia la transformación social necesaria para la conquista de los derechos humanos; no obstante creo que, sin educación, jamás habrá transformación social. La educación otorga a las personas mayor claridad para "leer el mundo", y esa claridad abre la posibilidad de intervención política. Es esa claridad la que presentará un desafío al fatalismo neoliberal.

El lenguaje neoliberal habla de la necesidad del desempleo, de la pobreza, de la desigualdad. Pienso que tenemos el deber de luchar contra esas formas fatalistas y mecánicas de comprender la historia. Mientras la gente siga atribuyendo al destino, a la fatalidad o a Dios el hambre o la pobreza que la destruye, habrá pocas posibilidades de promover acciones colectivas. Del mismo modo, si nos dejamos engañar por el cebo de los discursos económicos neoliberales, que afirman que la falta de vivienda o la pobreza son realidades inevitables, las oportunidades de cambio se vuelven invisibles y nuestro rol como fomentadores del cambio se desvirtúa.

A mi entender, "ser" en el mundo significa transformar y retransformar el mundo, y no adaptarse a él. Es indudable que, como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza. En tanto educadores progresistas, debemos comprometernos con esa responsabilidad. Tenemos que esforzarnos para crear un contexto que permita a las personas cuestionar las percepciones fatalistas de las circunstancias en que se encuentran, de modo tal que todos podamos cumplir nuestro papel como participantes activos en la historia.

Rumbo a una "pedagogía del deseo"

Veamos, por ejemplo, el trabajo con las personas que viven en la calle. He tomado el recaudo de no hablar de casos específicos, dado que todos los contextos son diferentes y que no creo en los abordajes prescriptivos. Para poder desarrollar alternativas de trabajo viables para cada situación, tendríamos que acercarnos a las personas y analizar con ellas lo que es necesario hacer en su contexto. Sin embargo, en lo que atañe a las acciones y los discursos, en todos los ámbitos me interesa encontrar formas de crear un contexto donde las personas que viven en la calle puedan reconstruir sus anhelos y sus deseos: deseo de volver a empezar, o de empezar a ser de otras maneras. Me interesa la creación de una *pedagogía del deseo.*

Una de nuestras mayores tareas como educadores progresistas parece estar relacionada con generar *sueños políticos, anhelos políticos, deseos políticos* en las personas. Como educador me resulta imposible construir los anhelos del otro o de la otra. Esa tarea le corresponde a él o a ella, no a mí. Entonces, ¿cómo podemos encontrar alternativas de trabajo que propicien un contexto favorable para que eso ocurra?

En este intento de desarrollar una pedagogía del deseo, me interesa explorar posibilidades que dejen en claro que estar en la calle no es un acontecimiento "natural" sino un acontecimiento social, histórico, político, económico. Me interesa explorar los motivos de permanecer en la calle. Este tipo de investigación nos llevará a hacer varios descubrimientos. Tal vez descubramos que la gente no vive en la calle porque quiere. O incluso que, aunque las personas perciban que realmente quieren vivir en la calle, sin embargo pueden cuestionarse e intentar descubrir por qué quieren eso y buscar los orígenes de ese deseo.

Con esta clase de búsqueda de razones nos preparamos, y preparamos a los otros, para superar la comprensión fatalista de nuestras situaciones, de nuestros contextos. Superar la idea fatalista de la historia necesariamente equivale a descubrir el papel de la conciencia, de la subjetividad, en la histo-

ria. Superar ideas fatalistas de "ser" en la calle es sinónimo de sondear las razones sociales, políticas e históricas de "ser en la calle", contra las cuales podemos, de esta forma, luchar colectiva y conscientemente.

Más allá de la caridad

Es necesario establecer una importante distinción entre este proceso y la caridad. Durante la campaña contra el hambre lanzada por el sociólogo Herbert de Souza, Betinho, se asistió a algunas personas carenciadas acercándoles alimentos. Sin embargo, sólo en Brasil hay treinta y tres millones de personas que pasan hambre. No existe absolutamente ninguna probabilidad de que las iniciativas de caridad, por sí solas, solucionen el problema del hambre. Para resolver este problema, necesitamos entender las relaciones entre el hambre y la producción de alimentos, la producción de alimentos y la reforma agraria, la reforma agraria y las reacciones contrarias a ella, el hambre y la política económica, el hambre y la violencia y el hambre en tanto violencia, el hambre y la democracia. Tenemos que darnos cuenta de que el triunfo sobre la miseria y el hambre es una lucha política en pro de una profunda transformación en las estructuras de la sociedad.

Por este motivo, necesitamos abordar los problemas de una manera que invite a comprender la relación entre el problema y otros factores, como por ejemplo la política de la opresión. Creo que la campaña contra el hambre está haciendo eso. Está haciendo del hambre una presencia chocante, mortificante, indignante para nosotros. No tengo ninguna duda de que Betinho jamás pretendió organizar una simple campaña de caridad. La ayuda que brinda esa campaña alimenta la curiosidad de los "ayudados". Esto me parece crucial. Gradualmente, se les hace viable la posibilidad de aceptarse como sujetos de la historia a

través de su participación en la lucha política. A nosotros nos cabe hacer la historia y ser hechos y rehechos por ella. Sólo si hacemos la historia de otra manera, de una manera diferente, podremos ponerle punto final al hambre.

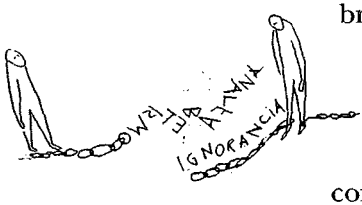
Reconocer el trabajo de base e imaginar el futuro

Si bien somos sujetos capaces de promover cambios, a veces no percibimos los cambios que están ocurriendo. A veces no nos damos cuenta del trabajo de base que nosotros mismos hacemos para despertar la conciencia revolucionaria. A veces dejamos de reconocer la importancia de ese trabajo y el potencial de cambio que puede propiciar. Basta con observar el avance de los movimientos populares en el transcurso de los años ochenta y comienzos de la década de 1990, una década que muchos daban por perdida. Miren los avances logrados en este país por los sin tierra. Vivieron muchas victorias en la lucha por el derecho a la tierra, trabajando la tierra en cooperativa y creando asentamientos. Ese movimiento, que en la actualidad cuenta con un enorme apoyo popular, tiene una larga historia. Su popularidad aumentó inmensamente en los últimos diez años, pero sus orígenes se remontan a un pasado lejano en la historia brasileña. Uno de sus muchos orígenes son los quilombos formados hace cientos de años por negros brasileños de raíz africana que se resistieron a la esclavitud. Los quilombos eran lugares donde se refugiaban los esclavos negros de Brasil, donde llevaban una vida comunitaria basada en la solidaridad. Los esclavos que organizaron esa resistencia crearon ciudades prácticamente autosustentadas y, al hacerlo, forjaron un país alternativo y simbólico. Lucharon contra el Estado blanco hace cientos de años. Manifestaron el deseo de vida y de libertad de los brasileños, actualmente sintetizado en forma encomiable

por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

Es difícil imaginar qué rumbos tomará el MST. Los sin tierra tienen una conciencia política bastante fuerte. Conocen su proyecto. Están empezando a invitar a los desempleados a unirse a la lucha. Saben lo que es necesario hacer: ahora mismo o en el futuro. Estoy seguro de que conocen el modo de involucrar a las personas que viven en la calle. Saben que la reforma agraria –si no hoy, con toda seguridad en diez años– contará con el apoyo y el compromiso de los que viven en las calles de las grandes ciudades.

Hace unos tres o cuatro años tuve la oportunidad de dar una clase magistral a un grupo de jóvenes educadores populares en una hacienda recuperada con éxito por el MST. Al día siguiente los educadores debían separarse y dirigirse a los distintos asentamientos en que se había dividido la hacienda. En determinado momento, un joven que trabajaba en alfabetización y tenía cierto peso en el movimiento se dirigió a todos nosotros. Dijo lo siguiente: "Durante uno de los primeros momentos de esta lucha tuvimos que cortar, con la fuerza que nos daba nuestra unión, el alambre de púas que cercaba esta hacienda. Lo cortamos y entramos. Sin embargo, después de entrar nos dimos cuenta de que, en el proceso de romper las barreras físicas, también habíamos cortado otras corrientes, otros cercos. Cortamos los grilletes del analfabetismo, de la ignorancia y del fatalismo. Nuestra ignorancia es la felicidad de los dueños de la tierra, del mismo modo que nuestro aprendizaje, nuestra lectura, el mejoramiento de nuestra memoria y los avances que conquistamos en el campo de la cultura los hacen temblar de miedo. Ahora sabemos que no alcanza con transformar la tierra en centros de producción económica para todos nosotros; también debemos transformarla en centros de cultura. De aprendizaje".



Hoy parece posible que los sin tierra sean capaces de promover cambios reales y de transformar este país sin violencia. Estamos viviendo una época de enormes posibilidades. Los educadores y las educadoras progresistas del pasado cumplieron su papel trayéndonos hasta este punto, denunciando las prácticas de opresión e injusticia. Todavía tenemos papeles cruciales que desempeñar. Es preciso que vislumbremos nuestro trabajo desde una noción de perspectiva e historia. Nuestra lucha de hoy no significa que necesariamente conquistaremos cambios, pero sin esta lucha de hoy tal vez las generaciones futuras tendrían que luchar mucho más. La historia no termina en nosotros: sigue adelante.

Sobre el acto cognoscente*

[Santiago de Chile, 1967.]

Educadores de algunos países latinoamericanos nos encontramos aquí reunidos para una búsqueda en común.

La intención del organismo patrocinador de este evento, que debe coincidir con la de los aquí presentes, es realizar un acto cognoscente.

De allí que se imponga –a todos los que compartan esta actitud o tiendan a ella– la delimitación del objeto cognoscible sobre el cual ejerceremos el acto cognoscente.

Esta exigencia primera nos plantea la necesidad indeclinable de que el acto, para el cual no nos estamos preparando porque ya nos sentimos insertos en él, no se reduzca a "pasear" los ojos descomprometidos, poco curiosos o ingenuos sobre el objeto de nuestra incidencia reflexiva. Que no se reduzca a "pasear" los ojos acríticamente, como si el objeto de nuestro análisis fuera algo sobre lo que sólo tuviéramos que "blablablear" y, por eso mismo, no pudiera suscitar nuestra curiosidad penetrante e inquieta.

Puesto que es un acto cognoscente desde el preciso momento en que buscamos delimitar su objeto, tendremos que realizar la "ad-miración" de aquello que, en un momento dado,

* Las ideas de este texto inconcluso, como podrá verificar el lector, fueron retomadas más tarde en *Pedagogía del oprimido*, obra iniciada en el mismo año de 1967 en Chile, y en *Acción cultural para la libertad y otros escritos*, de 1969. [De ahora en más, todas las notas que aparecen con asterisco corresponden a A. M. F.]

pasará de ser objeto "ad-mirable" a ser objeto *ad-mirado* y, por lo tanto, incidencia cognoscible de nuestra cognoscibilidad.

Esto implica que el verdadero acto cognoscente pone al sujeto en posición perceptiva frente a "ad-mirables" de naturaleza diferente a la de quien no consigue esa transformación cualitativa del "ad-mirable" en "ad-mirado".

El cambio cualitativo fundamental reside en que, en el primer caso, el objeto que permanece en el nivel de "ad-mirable" se ofrece a la percepción del sujeto como algo de lo que este se da cuenta, mientras que, en el segundo caso, una vez delimitado el objeto como "ad-mirado", el sujeto cognoscente penetra o se adentra cada vez más en el *ontos* del objeto.

En la primera hipótesis, el sujeto sólo tendrá una opinión del "ad-mirable"; en la segunda, un conocimiento. Darse cuenta de lo "ad-mirable" es *doxa*; penetrar en lo "ad-mirado" y alcanzar su *ontos* es *logos*.

Con todo, hay otro cambio de carácter cualitativo en el pasaje de "ad-mirable" a "ad-mirado". Y es que el objeto, ahora "ad-mirado" o en proceso de ad-miración, se hace mediador de la "ad-miración" de los sujetos que inciden su reflexión sobre él. De esta forma, penetrándolo, percibiéndolo y "apercibiéndolo", el sujeto cognoscente, al alcanzar su inteligibilidad, establece su comunicabilidad.

Es que, sin realidad cognoscible –"ad-mirada" o en proceso de "ad-miración"– mediadora de sujetos cognoscentes en torno a la cual se establezca el conocimiento dialógicamente compartido, como diría [Eduard] Nicol, no habría inteligibilidad ni, por lo tanto, comunicabilidad.

En el ejercicio cognoscente que intentamos, la primera operación seria que se nos impone es la percepción crítica de la estructura lingüística ofrecida a nuestro análisis: "El rol de la educación como uno de los medios prioritarios en el proceso de mutación cultural".

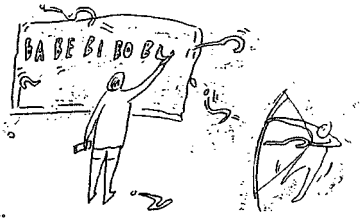
¿Qué hacemos, ahora, para satisfacer la necesidad de ponernos frente al objeto "ad-mirado" para conocerlo? O, inclu-

so, ¿cuál será el objeto sobre el que haremos incidir nuestra "ad-miración", nuestro acto cognoscente?

Es indiscutible que estamos frente a una estructura lingüística en la que los significantes significan, necesariamente, en función de la posición que ocupan en la estructura contextual.

Pero, dado que son significantes significados –es decir, dado que, en tanto significados, son signos en interrelación–, son lenguaje-pensamiento referido al mundo.

Será entonces a partir de la percepción del mensaje puesto en pensamiento-lenguaje, indiscutiblemente representado en la estructura lingüística propuesta, que delimitaremos el objeto que debe ofrecerse a nuestra cognoscibilidad, en ese momento.



Desde un punto de vista ingenuo o crítico, podríamos afirmar la existencia indudable de un tema o temas fundamentales, que son objeto de nuestra cognoscibilidad, en la proposición presentada.

La diferencia entre una y otra posición radica en cómo se aproxima el sujeto cognoscente a la estructura lingüística para aprender, mediante el pensamiento-lenguaje referido al mundo, la temática cognoscible.

Pero allí donde la conciencia desarmada o ingenua tenderá a exponer uno u otro de los ángulos destacables en el contexto lingüístico, sin establecer una relación dialéctica entre lo destacable en el contexto lingüístico y la realidad, la conciencia crítica tenderá a la aprehensión de lo "ad-mirado" a través de "la abstracción y la generalización de los signos lingüísticos".

La primera, en la mejor de las hipótesis, se satisfará con un análisis puramente gramatical de la proposición; la segunda, en cambio, parte de que sólo le será posible percibir los signos del texto en la medida en que perciba el contexto real, la situación concreta, objetiva, en que ocurre el fenómeno al que aluden las palabras.

De allí que la conciencia ingenua, siendo abstracta, no abstraiga, y la conciencia crítica, insertándose concretamente en la realidad, abstraiga para conocer.

Esto significa exactamente que la abstracción que hace la conciencia crítica para conocer no implica ninguna ruptura con las situaciones objetivas sino que, por el contrario, conlleva un acercamiento a ellas.

En este sentido, la abstracción es aquella operación por la cual el sujeto, en un acto en verdad cognoscente, retira el hecho, el dato concreto, del contexto real donde este se produce y lo somete a su "ad-miración" en el contexto teórico. Y allí ejerce su cognoscibilidad sobre el dato, transformándolo de objeto "ad-mirable" en objeto "ad-mirado". En rigor de verdad, lo que ocurre ahora en el contexto teórico es la "re-ad-miración" de la "ad-miración" anterior realizada por el sujeto cuando se encontraba en relación directa con lo empírico.

Si la "ad-miración" de lo real implica un *distanciamiento* por parte del sujeto, para, objetivándolo, transformarlo y conocerlo y de este modo estar *con* él, la "re-ad-miración" de la "ad-miración", que ocurre en el contexto teórico, implica no sólo reconocer el conocimiento anterior, sino conocer por qué se conoce.

Ahora bien: es indudable que todos los que estamos aquí, en este momento y en este espacio, nos encontramos en un contexto teórico en el sentido exacto de la palabra. Y aquí nos corresponde –como nos correspondió desde el inicio de este seminario e incluso antes, cuando lo preparamos– realizar un contundente esfuerzo de "re-ad-miración". Pero ¿qué "re-ad-mirar"? En definitiva, ¿qué debemos traer ante nosotros, ante nuestra inquieta curiosidad de saber? ¿Qué "ad-mirable" se transformará aquí en "ad-mirado", de modo tal que penetremos más en él, nos adentremos más en él, y que, cuanto más lo hagamos, más sepamos que siempre tendremos que volver a empezar?

"El rol de la educación como uno de los medios prioritarios en el proceso de mutación cultural"; he aquí el texto cuya significación, jamás dicotomizada de la realidad en la que nos encontramos, traerá hasta nosotros el objeto de nuestra reflexión.

Aun cuando, en su significación total, el texto resulte un tanto, si no categóricamente, afirmativo, no tenemos dudas de que la cuestión fundamental que se nos revela como "ad-mirado" es el debate entre educación y mutación cultural.

Lo que tenemos que "re-ad-mirar" ahora es la propia educación como un *hacer* de los hombres y las mujeres y, por esto mismo, un *quehacer* que ocurre en el dominio de la cultura y de la historia.

Puesto que todo acto "re-ad-mirativo" implica la percepción de la percepción anterior de un mismo acto, de la que resulta o no un cambio de comportamiento como parte de la percepción a él asociada, intentemos –ya que es válido en la situación teórica en la que nos encontramos– rever el *quehacer* educativo tal como se da o se viene dando entre nosotros.

A partir de esta revisión, de esta "re-ad-miración", observaremos:

a) si la educación es uno de los medios prioritarios del proceso de mutación cultural, o si, por el contrario, es un instrumento eficaz para mantener el *statu quo*;
b) si la educación puede llegar a estar realmente a favor de la transformación, en el sentido de la liberación de los hombres y las mujeres;
c) y cómo podrá erigirse en fuerza de transformación cultural cuando es, al mismo tiempo, una expresión de cultura.

Si hay algo que no tememos afirmar, en este esfuerzo "re-ad-mirativo", es que la más simple –pero no simplista o ingenua o preconcebida– mirada a la educación como *quehacer* sistemático, entre nosotros y en cualquiera de sus niveles, revela en sus más mínimos pormenores el sentido, no siempre deliberado (cosa que no tiene importancia para nuestro análisis), el carácter de la educación, como instrumento de dominación.

La relación educador-educando, cuya contradicción no se supera, da por resultado que los educadores sean siempre los que educan y los educandos los que son educados,

los educadores los que piensan y los educandos los "pensados", los educadores los que disciplinan y los educandos los que son disciplinados, los educadores los que deciden el contenido curricular y los educandos, como seres pasivos, los que son *llenados* por ese contenido. En suma: los educadores son los sujetos y los educandos los objetos del proceso educativo.

No son pocos los educadores que hablan, incluso, de la finalidad adaptadora de la educación; como si los hombres, seres de praxis y por lo tanto seres de transformación, de recreación, de reinvención, debieran quedar amarrados a una realidad que, tan inacabada como los hombres y las mujeres, sólo *es* porque está *siendo.*

Hablar de adaptar a los hombres y las mujeres a una realidad que, por ser humana, sólo puede ser histórico-cultural –puesto que para los hombres y las mujeres no hay *aquí* que no sea también *ahora*–, es negar la continuidad de la historia y de la cultura.

¿Hay realmente algo en ese *quehacer* educativo –en las escuelas primarias, en las secundarias, en las universidades, donde predominan las clases discursivas, que más que clases parecen canciones de cuna– que posibilite a los educandos percibirse a sí mismos percibiendo?

¿Qué dimensión liberadora puede haber en una práctica que inhibe la creatividad y conduce al educando a la repetición "burocratizada" de los discursos no siempre brillantes de los "maestros"?

¿Cómo es posible que se le prohíba al educando la creatividad, que se lo inhiba de correr el riesgo de la aventura de crear?

¿Cómo conciliar el acto auténticamente cognoscente con los así llamados "controles de lectura", que antes bien son controles sobre las personas? ¡Controles implementados, qué ironía dolorosa, en nombre de la necesidad de que los educandos estudien!

¿Cómo estimular el cambio cultural si se considera un atrevimiento por parte de los jóvenes poner en tela de juicio las burocracias de todos los colores?

¿Cómo puede esa educación instaurarse como instrumento de mutación cultural si lo fundamental para ella es aprisionar el tiempo?

¿Qué rol podrá tener esa educación en el cambio si, en tanto producto de una cultura de dominación, estimula y posibilita la introyección de la dominación en vez de problematizar la cultura de la cual es producto?

¿Qué sentido liberador puede tener un *quehacer* educativo que considera a las masas como niños y que parte del *a priori* de que, en tanto incapaces absolutas, deben ser guiadas? Y, como no existe nada que no tenga su contrario, si las masas populares deben ser guiadas, es porque existe alguien que las guía.

¿Dónde está la mutación cultural en las campañas de alfabetización asistencialistas que se limitan a la repetición mecánica del ba-be-bi-bo-bu y las lecturas alienantes estilo "Eva vio la uva" y "Mi mamá me ama"? ¿De los libros de lectura que preguntan si "Ada le dio el dedo al dodo" o los folletos que les dicen a los hombres y las mujeres del pueblo que "es mejor un plato con un puñado de porotos preparado con amor que un plato de carne obtenido por la lucha"?

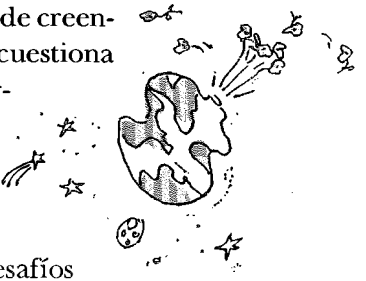
¿Dónde queda la voluntad de cambio en una educación para la cual la búsqueda de *Ser Más* es subversión y la deshumanización es el orden a ser establecido?

[...]

La historia como posibilidad

[Escrito a pedido de la Radio Televisión Portuguesa el 16 de agosto de 1993.]

No es fácil inventariar, en este fin de siglo que es también el fin de un milenio –afectado y desafiado por guerras mundiales, por guerras locales de carácter casi mundial, por transformaciones radicales de naturaleza social, política, económica, ideológica y ética, por revoluciones en la ciencia y la tecnología, por la superación de creencias y mitos, por el retorno a la duda que cuestiona la certeza demasiado cierta de la modernidad–, no es fácil hacer una lista de aquello que puede parecernos fundamentalmente problemático y que las mujeres y los hombres del siglo que se inicia deberán responder. Es que los desafíos de este fin de siglo se adentran en el próximo.



Sí podemos inventariar algunos puntos de indiscutible complejidad, que abarcan desde la política hasta la epistemología.

a) Relaciones Norte-Sur. En tanto centro de poder, el Norte se acostumbró a definir al Sur. El Norte *nortea.*[*]

* Sobre la ideología de nortear, véase Márcio Campos en la nota 15 de Ana Maria Araújo Freire, en *Pedagogía de la esperanza.*

Una de las tareas que el Sur se impondrá es la de, superando su dependencia, comenzar a *surear*, para dejar de ser *norteado*.
El desequilibrio entre Norte y Sur termina por afectar los intereses del propio Norte y perjudica el avance de la democracia.

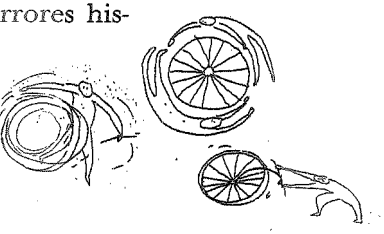
b) La cuestión del hambre en el mundo: más que horrible realidad, pornografía rotunda.

c) La cuestión de la violencia, no sólo física directa, sino subrepticia, simbólica. Violencia es hambre, violencia es intereses económicos, violencia es racismo, violencia es sexismo.

d) El renacimiento, no sólo en Europa sino en todo el mundo –más enfáticamente aquí, menos allí–, de la amenaza fascista, como si el mundo hubiera perdido la memoria.

e) La estupefacción de las *izquierdas* ante la caída del así llamado socialismo realista –a mi entender un acto de rebeldía, una oda a la libertad, antes que la muerte del socialismo– y su tendencia a:
   1. Creer en el discurso neoliberal, que habla de la muerte de las *ideologías*, de la *historia*, de las *clases sociales*; que habla de la muerte de las utopías y de los sueños, de la inviabilidad del socialismo.
   2. En vez de reconocer que el mal de la experiencia socialista radicaba en el marco autoritario estalinista que la impuso, pensar que lo positivo del capitalismo radica en el marco democrático en que se desarrolla, reactivando de ese modo el estalinismo y por lo tanto la negatividad insoportable.

A decir verdad, hoy por hoy el papel de las izquierdas no es creer que existen o que deben seguir siendo autoritarias, "religiosas", sino superar sus errores históricos, filosóficos, políticos y epistemológicos, como por ejemplo el de oponer socialismo y democracia como antagónicos.

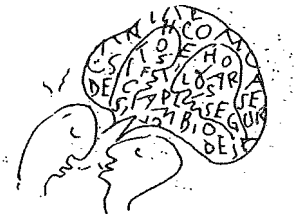


f) En tanto problema filosófico, histórico, epistemológico, político, pedagógico, que abarca desde la física moderna hasta la práctica educativa, desde la teoría del conocimiento hasta la democracia, este fin de siglo repone la cuestión de la importancia del papel de la subjetividad. Tema que, al fin de cuentas, siempre estuvo presente en las preocupaciones humanas y hoy revive superando cierto mecanicismo de origen marxista –pero no de responsabilidad exclusiva de Marx, que reducía la subjetividad a puro reflejo de la objetividad evitando, por eso mismo, repetir ingenuidades que absolutizaban esa importancia y resultaban en otorgar a la subjetividad o a la conciencia el rol de hacedora del mundo–. Una de las consecuencias funestas de esa idea mecanicista de la subjetividad fue una comprensión igualmente mecanicista de la Historia, de naturaleza determinista, que veía el futuro como algo inexorable y por lo tanto *virgen* de toda *problematicidad.* Es en la Historia como *posibilidad* donde la subjetividad, en relación dialéctico-contradictoria con la objetividad, asume el papel de sujeto y no se reduce a ser objeto de la transformación del mundo.

El futuro deja entonces de ser inexorable y pasa a ser lo que históricamente es: *problemático.*

Sobre el conocimiento relacional

[San Pablo, 15 de septiembre de 1996.]



También creo en la fuerza de las relaciones verdaderas entre las personas para sumar esfuerzos en lo atinente a la reinvención de la gente y del mundo. No hay cómo negar que la experiencia de esas relaciones entraña, por un lado, *curiosidad* humana –centrada en la propia práctica relacional– hacia el otro, curiosidad que se prolonga hacia otros campos. Es indiscutible que la participación necesaria de la curiosidad humana produce hallazgos que, en el fondo, son o bien objetos cognoscibles en proceso de develación, o bien el *proceso relacional* mismo, que abre posibilidades de producción de *interconocimientos* para los sujetos de la relación. El conocimiento relacional, en el fondo interrelacional, "empapado" de intuiciones, adivinaciones, deseos, aspiraciones, dudas y miedos, al que no por eso le falta razón, no tiene la misma calidad que el conocimiento que se tiene del objeto aprehendido en su sustantividad por obra de la curiosidad epistemológica. Sin embargo, estoy convencido de que la finalidad diferente de este conocimiento llamado *relacional*, frente al que, por ejemplo, puedo tener de la *mesa* donde escribo y de sus relaciones con los objetos que componen mi sala de trabajo con que y en que me vinculo con las cosas, las personas, en la que escribo, leo, pienso y hablo, no le niega *estatus* de conocimiento. Por último, la curiosidad epistemológica con que Lynne Richards, tomando distancia, se aproxima a él y de la cual resulta reconocerlo como *conocimiento*, revela que lo relacional es un proyecto de indiscutible valor e importancia.

Educación, empoderamiento y liberación

La educación es, simultáneamente, una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Estas tres dimensiones van siempre juntas, son momentos simultáneos de teoría y práctica, de arte y política. El acto de conocer, al mismo tiempo que crea y recrea objetos, forma a los estudiantes que están conociendo.

Pienso entonces que si esas características de la enseñanza se vuelven cada vez más claras para el educador, él o ella podrán mejorar la eficacia del acto de enseñar, de su pedagogía. La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación hará del profesor un mejor político y un mejor artista. Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor.

Intentaré explicar mi idea del "empoderamiento" como empoderamiento de clase social. No individual, no comunitario, no mero empoderamiento social, sino un concepto de "empoderamiento de clase social".

Esta afirmación corre mayor riesgo de no ser comprendida por los estadounidenses y los profesores estadounidenses que por otros individuos de otras partes del mundo. Ellos pueden decir que no entienden a este hombre, que no me entienden. Pueden afirmar con vehemencia que esa clase de empoderamiento no tiene nada que ver con ellos. ¿Por qué? Porque una cosa es hacer un análisis de clase en América Latina y

otra por completo diferente es hacer ese mismo análisis en los Estados Unidos. Es difícil hacer un análisis de clase en una sociedad enormemente compleja como la estadounidense. Pero eso no significa que la sociedad estadounidense no tenga clases sociales.

En los Estados Unidos hay clases sociales, sí, pero no como en la frontera geográfica de la poderosa realidad de clases sociales que tenemos en América Latina. Siempre digo que los instrumentos marxistas en algún momento fueron válidos para hacer un análisis de clase en los Estados Unidos. Pero ahora necesitamos refinarlos para que sean útiles a una sociedad tan compleja, repito, como la estadounidense.

Otra cosa que debo decir es que, si bien mi idea del empoderamiento está relacionada exclusivamente con la clase social, no intento reducir todo a clases como hacen algunos marxistas mecanicistas estrechos de miras. ¡Yo no quiero hacer eso, yo no estoy haciendo eso! Yo reconozco que mi preocupación por la "clase" debe ser recreada *para* y *en* los Estados Unidos.

La cuestión del empoderamiento de clase social implica que la clase trabajadora, a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de la cultura, se comprometa para obtener poder político. Esto hace que el "empoderamiento" sea mucho más que un acontecimiento, un evento, individual o psicológico. Apunta hacia un proceso político de las clases dominadas que buscan liberarse de la dominación, un largo proceso histórico del que la educación es sólo una de sus caras.

La experiencia de unir, de tener un discurso diferente y prohibido, de descubrir que ese discurso es válido aunque esté prohibido, de ver que ese discurso es bello aunque algunos digan que es feo, son experiencias culturales y pertenecen a la cultura del pueblo dominado.

Cuanto más se moviliza el pueblo dominado dentro de su cultura, más se une, crece y *sueña* –*soñar* también es parte de

la cultura– y más se compromete con el acto de conocer. La fantasía, en verdad, anticipa el saber del mañana. Yo no sé por qué tanta gente menosprecia el papel de la fantasía en el acto de conocer. De cualquier manera, todos estos actos constituyen la cultura dominada que quiere liberarse.

Algunas reflexiones acerca de la utopía

[Texto inédito y sin fecha.]

Nunca hablo de la utopía como una imposibilidad que, a veces, puede resultar bien. Mucho menos hablo de la utopía como refugio de los que no actúan o [como] objetivo inalcanzable de quien sólo devanea. Por el contrario, hablo de la utopía como necesidad fundamental del ser humano. Es parte de su naturaleza –constituida histórica y socialmente– que hombres y mujeres no prescindan, en condiciones normales, de los sueños y de la utopía. Por eso mismo, las ideologías fatalistas son negadoras de la gente, de las mujeres y de los hombres.

En tanto seres programados para aprender[1] que necesitan el *mañana* como un pez necesita el agua, las mujeres y los hombres se transforman en seres "robados" si se les niega su condición de partícipes en la producción del mañana. No obstante, todo mañana que se piense y para cuya realización se luche implica necesariamente sueños y utopía. No hay mañana sin proyecto, sin sueños, sin utopía, sin esperanza, sin el trabajo de creación y desarrollo de posibilidades que viabilicen su concreción. Es en este sentido que he dicho, en diferentes ocasiones, que guardo esperanzas no por terquedad, sino por imperativo existencial. Y allí también radica el

1 Jacob, François, "Nous sommes programmés mais pour apprendre", *Le Courrier*, Unesco, febrero de 1991.

ímpetu con que lucho contra todo fatalismo. No hago "oídos sordos" al discurso fatalista de aquellos educadores y educadoras que, frente a los obstáculos actuales ligados a la globalización de la economía, reducen la educación a pura técnica y proclaman la muerte de los sueños, de la utopía. Si ya no hay clases sociales y por lo tanto ya no existen sus conflictos, si ya no hay ideologías de derecha ni de izquierda, si el desarrollo no está relacionado con la política sino con una ética –la del mercado– malvada y mezquina, si la globalización de la economía achicó el mundo, si el mundo quedó más o menos igual... a la educación sólo le cabe *entrenar* o *adiestrar* a los educandos. Yo rechazo ese pragmatismo reaccionario, tanto como rechazo el discurso acomodado que habla de los brasileños hambrientos o de los desempleados del mundo como si fueran una "fatalidad" del fin de siglo.

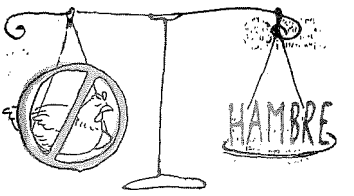
Mi discurso a favor de los sueños, de la utopía, de la libertad, de la democracia es el discurso de quien se niega a acomodarse y no deja morir dentro de sí el gusto de *ser humano*, que el fatalismo deteriora.

La gallina pedresa y los hijos del capitán Temístocles

[Una historia de su infancia.]

Tendría yo unos once o doce años, ya sin padre; a veces pasaba un poco de hambre, pero no tanto como los niños de este país, de este continente. Recuerdo una mañana de domingo, una mañana sin lluvia. Estábamos, mis hermanos mayores y yo, en el fondo del patio, en un terreno donde mi madre plantaba rosales para adornar la vida difícil. Y he aquí que una gallina pedresa se acercó a nosotros distraída, acompañando con su pescuezo ondulante los saltos de una langosta incauta. En determinado momento la gallina atrapó a la langosta. Y nosotros atrapamos a la gallina.

Agarramos a la gallina de sopetón y al unísono, sin habernos puesto de acuerdo. El impulso de nuestra acción fue el hambre de los tres, la razón de ser de la práctica; y cuando mi madre oyó los gritos de la gallina y vino corriendo al huerto, la gallina ya no gritaba porque había entrado en los estertores de la agonía. Habíamos estrangulado a la gallina. Y yo no olvido que mi madre, cristiana, católica, seria, bien comportada, con una conciencia ética bastante aguzada, agarró a la gallina pedresa entre sus manos y probablemente se preguntó: ¿Qué hacer? ¿Devolverle la gallina a su dueño pidiéndole disculpas por el acto de sus hijos, como posiblemente le sugería su conciencia ética? ¿O, por el contrario, preparar con la gallina un almuerzo opulento como hacía tiempo no teníamos? Por supuesto que ella nunca me lo dijo: yo me limito a traducir su



vacilación. De repente, sin decir palabra, giró hacia la galería y se encaminó a la cocina con el cuerpo todavía caliente de la gallina pedresa del vecino. Una o dos horas después comimos una excelente comida.

No hay duda alguna de que, al día siguiente, el dueño se dio cuenta de que le faltaba la gallina y debe haberse retorcido de rabia contra el ladrón.

Posiblemente jamás habrá pensado que los autores de la desaparición estaban tan cerca de él, para más precisiones en la casa del vecino. No podía barajar esa posibilidad porque los autores de la desaparición eran los hijos del capitán Temístocles, mi padre, y los hijos del capitán Temístocles no podían ser ladrones de gallinas.

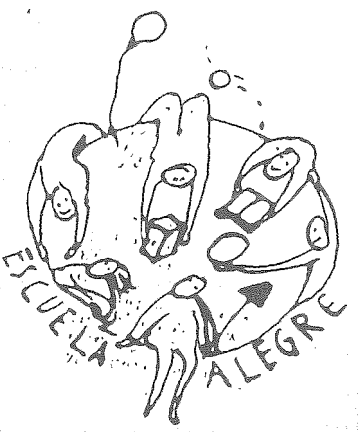
Mi vecino no podía pensar que nosotros éramos los autores del hurto porque la clase social a la que pertenecíamos le impedía hacer esa conjetura. Como máximo, si el vecino llegaba a descubrir que habíamos sido los autores, reiría con discreción y le diría a mi madre: no se preocupe, son cosas de niños. Pero si hubieran sido los hijos de un obrero, los habrían calificado de delincuentes infantiles. En verdad, nosotros no éramos delincuentes ni tampoco lo fuimos luego; matamos a la gallina pedresa del vecino para comer. Teníamos hambre.

Y si en aquella época no robé dinero, fue sencillamente porque no tuve oportunidad de hacerlo, de lo contrario, habría robado. Pero me cansé de robar azúcar de un almacén que estaba cerca de nuestra casa. Descubrí en la infancia que el azúcar daba energía, y era mi cuerpo el que iba directo hacia los terrones de azúcar, no mi mente, si se me permite esta dicotomía inviable.

Pienso en los niños con hambre, en los niños traicionados, en las niñas vilipendiadas en las calles de este país, en este y otros continentes. Niños y niñas que están inventando otro país. Y pienso que nosotros, los adultos, tenemos que ayudar a esas niñas y esos niños a rehacer Brasil. Es con esta convicción y con estos sueños que me dirijo a ustedes y concluyo mi charla. Ayudemos a estos niños a reinventar el mundo.

Segunda parte

ENTREVISTAS



Confesiones de un educador

[Entrevista realizada por el periodista Humberto Wemeck, 1989.]

Alguna vez lo bautizaron, muy atinadamente, el "apóstol del abecé". Quien así lo definió no solamente tuvo en cuenta su figura algo clerical... empezando por la barba blanca e indisciplinada que se dejó crecer para escudarse contra el frío del exilio, veinte años atrás. Pernambucano de Recife, de 67 años, Paulo Reglus Neves Freire es un hombre marcado por la fe; más específicamente, por la fe en la educación; y en el ejercicio de ese obstinado sacerdocio alcanzó proyección mundial al crear el método de alfabetización de adultos que lleva su nombre. Muchos de sus dieciocho libros, entre ellos *Pedagogía del oprimido*, han sido traducidos en los cuatro puntos cardinales del planeta Tierra, y nada menos que catorce* respetadas universidades en el mundo le han concedido el título de doctor honoris causa.

Basado en el principio de que el proceso educativo debe partir de las realidades que rodean al educando ("No basta con saber leer *Eva vio la uva*", ejemplifica; "hay que comprender qué posición ocupa Eva en su contexto social, quién trabaja para producir las uvas y quién lucra con ese trabajo"), el método Paulo Freire le valió galardones menos rimbombantes a su creador... aunque no por ello menos honrosos: encarcelado en 1964 bajo la acusación de ser "subversivo e ignorante",

* En febrero de 2014, los títulos doctor honoris causa otorgados a Paulo Freire suman un total de cuarenta, más cinco títulos académicos honoríficos.

pasó setenta y cinco días encerrado antes de abandonar el país para sus quince años de exilio en Bolivia, Chile, Estados Unidos, Suiza y varios países africanos.
Padre de cinco hijos y varias veces abuelo, casado en segundas nupcias con su ex alumna Ana Maria Hasche, Nita, hombre de hablar sereno que saborea visiblemente cada palabra que dice, Paulo Freire es, desde el primer día de este año, secretario de Educación en el municipio de San Pablo, durante la gestión de Luiza Erundina, del PT, tarea que lo aproxima todavía más al objeto central de su pasión de educador: los niños pobres, sus "chicos populares", para quienes sueña con edificar una "escuela alegre", como explica en esta entrevista.

ELLE: ¿Cómo es la "escuela alegre"?

PAULO FREIRE: Ante todo, quiero dejar en claro que no tiene nada que ver con una escuela fácil, irresponsable. Por el contrario, es una escuela cuidadosa, que trabaja críticamente la disciplina intelectual del niño estimulándolo y desafiándolo a comprometerse en serio en la búsqueda del conocimiento. Muchos de nosotros, que nos bañamos con agua tibia desde que nacimos, que nos cambiamos la camisa todos los días, que hicimos un curso, solemos pensar que los niños de las áreas populares no aprenden, que son incompetentes. No es así. La gran diferencia entre esos niños y los niños que residen en Morumbi [barrio de clase alta de San Pablo], por ejemplo, en relación con la competencia para el aprendizaje de la escritura, radica en que los niños de Morumbi tienen una convivencia, una experiencia con la palabra escrita, con la actividad intelectual de los miembros de su familia, en tanto los niños de las favelas no tienen en su casa un padre que lee libros. Su experiencia es preponderantemente oral.

E: Usted suele hablar de la "lindura" del lenguaje de los niños que dicen cosas como "la gente somos".

PF: He sido malinterpretado en cuanto a este punto. El menosprecio por la lengua y la cultura que el niño trae a la escuela –por parte de quien las considera erradas– termina haciendo que ese niño introyecte la certeza de su incompetencia. Es lo que hacen muchos educadores cuando utilizan el lápiz rojo para marcar los "errores" en el uso del portugués. No estoy a favor de excluir al niño popular del conocimiento del estándar culto de la lengua, el así llamado portugués correcto. Andan diciendo por ahí que yo niego el acceso al estándar culto, y que niego el error. Nada de eso. Defiendo el respeto por la cultura popular y propongo una comprensión diferente del error, al que veo como un momento en la búsqueda del acierto.

E: Si usted tuviera un hijo en edad escolar, ¿en qué escuela lo matricularía? ¿En la escuela pública o la privada?

PF: Mire, cualquier respuesta que dé podría considerarse mentirosa, precisamente porque esa es una hipótesis lejana y sabemos que nadie toma decisiones tan alejadas de lo concreto. No tengo ningún hijo en edad escolar y, por eso mismo, no puedo tomar una decisión al respecto. Pero sí puedo manifestar mi opinión: yo daría prioridad a una escuela pública y lucharía junto a la dirección de esa escuela para que fuera mejor.

E: Usted no tiene hijos en edad escolar, pero sí nietos.

PF: En vez de responder por esta escuela o por la otra, ¿por qué no ampliamos la pregunta, que en el fondo es de naturaleza política y no pedagógica? De naturaleza política, sí. ¿Por qué no peleamos para que la escuela pública sea respetada? Aquí en San Pablo las escuelas se vienen abajo y son una amenaza de muerte para los alumnos y las maestras... ¿y por qué

nosotros nunca luchamos contra eso? Precisamente porque, desde la perspectiva de nuestra función de clase, [illegible] más fácil mandar a nuestros hijos a la escuela privada y dejar que la escuela pública se acabe.

E: ¿La escuela privada no estaría acaso más cerca de "la escuela feliz" que la pública?

PF: Yo hago justicia. Soy un hombre radical, pero no sectario. No voy a mencionar nombres para que no parezca que estoy haciendo propaganda, pero conozco escuelas privadas en verdad serias a las que catalogaría como lo que yo llamo "escuela linda". Quiero que eso se generalice. Quiero que esas escuelas dejen de pertenecer pura y exclusivamente a los niños que pueden pagarlas.

E: ¿Qué piensa de la utilización de instrumentos modernos, como la computadora y el video, en el proceso educativo?

PF: Siempre he intentado ser un hombre de mi tiempo. Como individuo rechazo la computadora porque creo en mi mano. Pero, como educador, pienso que la computadora y el video son muy importantes.

E: ¿El método Paulo Freire puede enseñarse por computadora?

PF: A mi entender, lo fundamental es: ¿la computadora y la curiosidad crítica del niño pueden ir juntos? Sí. La computadora puede incluso aumentar esa curiosidad. Pero en cuanto al uso de esos instrumentos en las escuelas privadas no tengo la menor duda: necesariamente ensanchará la brecha entre nuestros niños y los niños populares. Porque, incluso sin computadoras, nuestros niños ya tienen una enorme ventaja sobre los niños de las áreas populares.

E: ¿Usted tuvo una "escuela alegre" en su infancia?

PF: No. Pero tuve una maestra alegre, una mujer extraordinaria. Cecília Brandão, que fue mi maestra particular de motu propio: un día le ofreció darme clases particulares a mi madre.

E: En cierto modo, ella fue su computadora...

PF: Fue mi computadora...

E: ¿De dónde viene su interés por la pedagogía?

PF: Desde niño me ha gustado el estudio, comprender las cosas, hablar de las cosas. Y esos gustos forman parte de la práctica de la pedagogía. Después, en la adolescencia, me hice profesor de portugués; primero particular, para ayudar a mi madre, y después, a los 19 años, empecé a dar clases en la escuela secundaria donde había estudiado.

E: ¿Usted corregía con lápiz rojo los trabajos de sus alumnos?

PF: Sí, pero no con tanto énfasis como se acostumbraba en la época. Cuando los niños presentaban sus trabajos escritos, yo los leía uno por uno y anotaba en un papel los descuidos que habían cometido; después daba una clase completa sobre esos descuidos, sin nombrar a nadie. Haber sido profesor de portugués fue mi primer impulso hacia la educación. El segundo fue mi encuentro con una educadora extraordinaria, Elza, que fue mi esposa y lamentablemente falleció hace dos años. Viví cuarenta y dos años de plenitud con Elza. Sin hiatos, incluso cuando no estábamos de acuerdo.

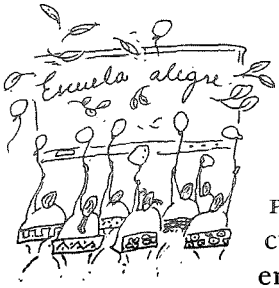
E: Usted volvió a casarse.

PF: Hace dos años, con una ex alumna mía y gran amiga de Elza, excelente profesora de Historia de la Educación. No tuve miedo de rehacer mi vida a los 66 años. Y no volví a

casarme para reemplazar a Elza ni para prolongarla. Volví a casarme para seguir vivo y porque amé de nuevo. Y a los 67 años acepté ser secretario de Educación de la ciudad de San Pablo...

E: ¿Es su primer puesto público?

PF: A decir verdad, es el segundo. Por causa del primero (presidente de la Comisión Nacional de Cultura Popular y coordinador del Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, del Ministerio de Educación y Cultura, en 1963) fui a parar a la cárcel y luego al exilio.



E: ¿No es raro que nunca haya escrito en una lengua dirigida a los niños, que son su mayor pasión?

PF: Mire, si yo pudiera... Usted no se imagina cuánto me gustaría. Pero, como sea, se me metió en la cabeza que no soy capaz de hacerlo. Posiblemente alguien me dijo que yo no tenía capacidad para escribir, tanto que me llevó años poder escribir mis pedagogías.

E: ¿Cómo se define en materia de religión y política?

PF: Soy un hombre de fe... prefiero decir de fe más que religioso, porque el concepto de religiosidad conlleva una connotación mágica que francamente no me agrada. Una fe medio gratuita, sin grandes discusiones. Por ejemplo: mi mujer murió, murió en mi pecho, y yo casi me muero también, de dolor... pero nunca pregunté *¿por qué?* Ni siquiera una vez. No me sentía con derecho a hacer esa pregunta. Ahora –y quiero que quede bien claro–, mi fe jamás me llevó a adoptar una actitud reaccionaria, *jamás.* Por el contrario, siempre me empujó a una posición progresista, a veces muy ingenua y a

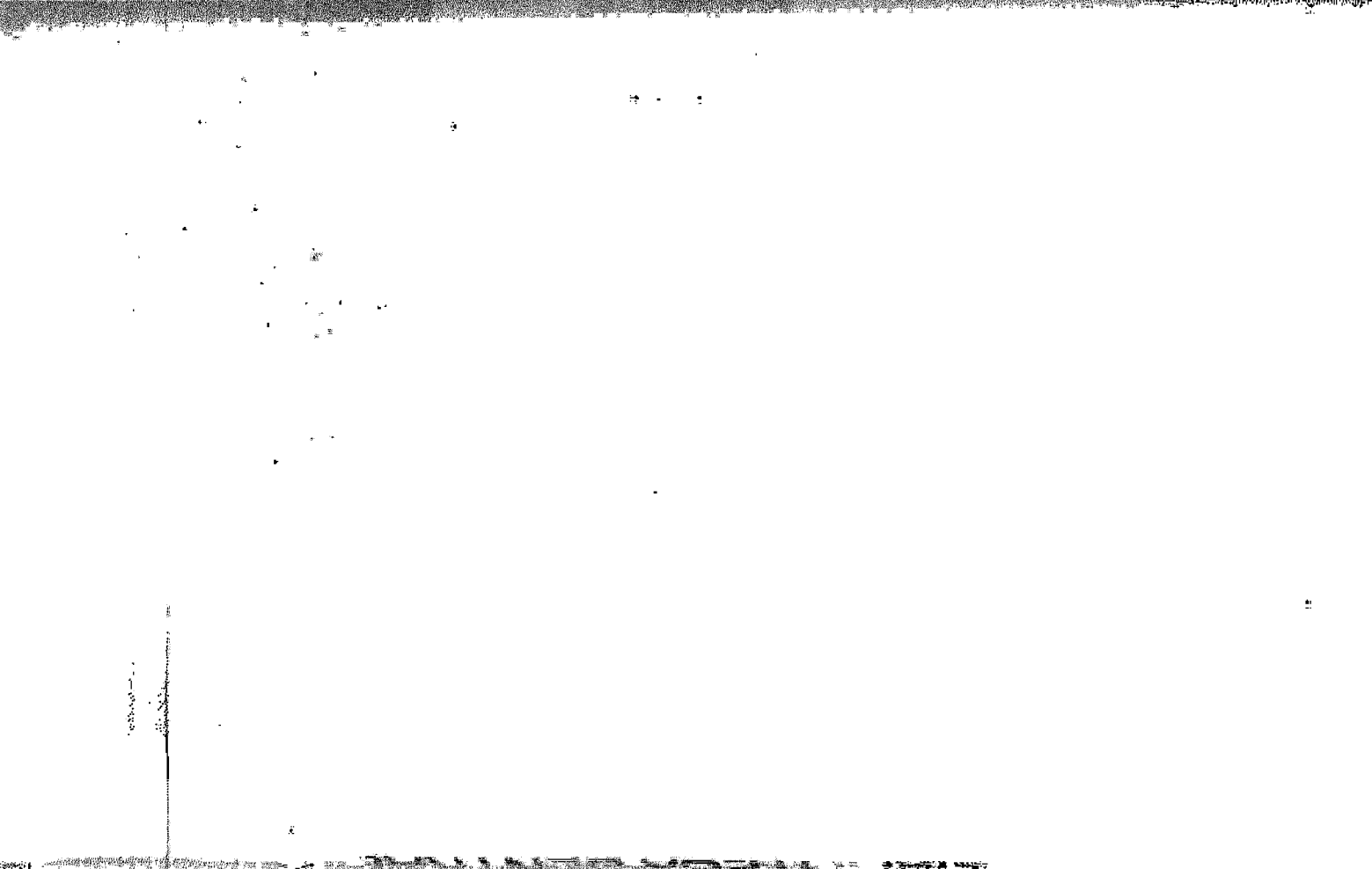
veces no tanto. No puedo aceptar en paz, bajo ningún concepto, la sociedad tal como está. Mi fe no me vuelve cínico, me vuelve indignado.

E: ¿Y en política?

PF: Mi opción es socialista. Socialista y democrática, pero no socialdemócrata.

E: Si la vida se terminara ahora, ¿cuál sería su balance de su paso por la Tierra?

PF: Diría: traté de amar. Y, tratando de amar, nunca dejé de querer conocer.



La construcción de la escuela democrática en el sistema de enseñanza pública

[Agosto de 1993.]

GIZ: Paulo, *Giz* nació con el *sueño* de ser un instrumento para la construcción de una escuela democrática. Desde su perspectiva, ¿cuáles serían los elementos fundamentales para esa construcción?

PAULO FREIRE: La democracia no surge por casualidad ni tampoco por gusto de unas pocas personas que se la regalan o imponen a las mayorías. A decir verdad, la democracia es una creación social, una construcción política paciente y persistentemente trabajada, sobre todo en sociedades como la nuestra, con tradiciones autoritarias tan arraigadas. A nosotros nos gusta mandar, someter a los otros a órdenes y determinaciones de un modo tan incontenible que, teniendo en las manos cinco centímetros de poder, el que detenta ese poder tiende a transformarlo en diez metros de arbitrariedad.

Sin embargo, el hecho de que nuestra experiencia histórica haya sido tan vertical, tan autoritaria, no implica que el autoritarismo sea un rasgo inmutable, irremovible, de nuestro ser. Ningún pueblo es esto o aquello en su totalidad. Estamos siendo esto o aquello, o más o menos esto o aquello, en la experiencia histórico-cultural de las clases y los grupos sociales que actúan en la sociedad.

Creo que el ensayo autoritario que nos asfixió durante todo el período de los gobiernos militares terminó por generar, en gran parte de la sociedad brasileña, un gusto por la libertad que los políticos y los educadores deberíamos aprovechar en el sentido de cultivar la democracia.

La construcción de la escuela democrática no depende, tampoco, de la voluntad de algunos educadores y educadoras, de algunos alumnos, de ciertos padres y madres. Esta construcción es un sueño por el que debemos luchar todas y todos los que apostamos a la seriedad, la libertad, la creatividad y la alegría dentro y fuera de la escuela.

La lucha coherente por este sueño nos exige respetar a los otros, asumir el deber de cumplir nuestras tareas, de luchar por nuestros derechos, de no huirle a la obligación de intervenir como educadores o educadoras, de poner límites a nuestra autoridad como asimismo a la libertad de los educandos. Nos exige capacidad científica, formación permanente –por la cual debemos luchar porque es nuestro derecho– y claridad política –sin la cual dificultamos nuestras decisiones–. Esa claridad política, que nos exige un profundo sentido de responsabilidad, intensifica esta lucha en los procesos electorales, en el momento de las elecciones. ¿Cómo puedo votar a un candidato reaccionario y autoritario que no disimula sus opciones si alimento un sueño democrático y antielitista?

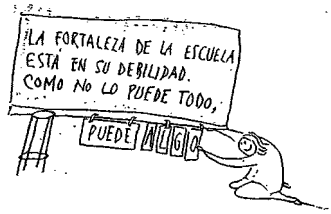
La "mejora" que tal o cual político experimenta a lo largo de su vida no es suficiente para el militante progresista.

La mejora puede potenciar su reaccionarismo. Lo que le importa al progresista es saber si el candidato A o B ha revelado prácticas democráticas o si, antes reaccionario, ahora da pruebas de cambio concreto. Pruebas concretas, no discursos demagógicos.

Me parece necesario agregar algo más, teniendo en cuenta el espíritu de la pregunta. Si la democracia no es obra de unos pocos iluminados y bienintencionados, si no resulta de la voluntad todopoderosa de unos pocos, la unidad escolar democrática tampoco puede surgir del empeño magnánimo de algunos educadores de buena voluntad. ¡Pero sí puede surgir de la lucha de unos pocos que se transforman en muchos y convierten a los padres, las madres, los alumnos, los celadores, las ecónomas, las directoras, las coordinadoras!

G: ¿El sistema público tiene condiciones para ser democrático? ¿Qué se necesita para que lo sea?

PF: El sistema público puede ir creando en sí mismo las condiciones para ser democrático en la medida en que la sociedad, históricamente, venga experimentando más democracia, en que el "¿usted sabe con quién está hablando?" vaya desapareciendo y volviéndose una absoluta rareza.
En la medida en que los presos no sean asesinados y después se diga que atacaron a los representantes de la ley; en que no se asesine a menores en la plaza pública y se diga que deben desaparecer porque son malhechores; en que los presidentes y los ministros sean castigados por sus delitos.



El sistema público puede crear las condiciones necesarias para ser democrático en la medida en que, movilizándose y organizándose, luche contra la arbitrariedad, supere el silencio que le están imponiendo y consiga que el poder arbitrario del gobierno ceda. En cualquiera de estas hipótesis, la lucha es indispensable. Pero jamás la lucha sectaria, ciega, fundada en la mentira.

G: Paulo, muchas veces usted afirmó que la escuela "no lo puede todo, pero puede algunas cosas". ¿Cuáles son esas cosas que puede la escuela?

PF: Sería una ingenuidad pensar, como se pensó en algún momento, que "abrir una escuela es cerrar una cárcel". Pero sería igualmente ingenuo desconocer la importancia del papel de la escuela.

La educación que se vive en la escuela no es la llave de las transformaciones del mundo, pero las transformaciones implican educación.

Es en este sentido que siempre digo: la fortaleza de la educación está en su debilidad; como no lo puede todo, puede

algo. Algo históricamente posible ahora, o posible el día de mañana.

A los educadores y educadoras, en tanto políticos, les cabe percibir esos "posibles" que, realizados hoy, harán viables los "posibles" de mañana.

Algunos de los posibles hoy son:

a) Superar la comprensión y la práctica del acto de enseñar como un procedimiento de transferencia mecánica de un saber empaquetado, y entender el acto de enseñar como un *quehacer* a través del cual el educador invita al educando a apropiarse del contenido enseñado, mediante su aprehensión crítica.
b) Respetar la identidad cultural, de clase, de los educandos.
c) Respetar, para superarlo, el saber hecho de experiencia con que el educando llega a la escuela.
d) Vivir experiencias con los alumnos en las que se respeten sin recelos el derecho a opinar, a criticar, a escoger, a juzgar y a optar.
e) Discutir con los educandos, teniendo en cuenta su franja etaria, problemas locales, regionales y nacionales como la violencia, la negación de la libertad, el desprecio por la cosa pública, el derroche en todas las dimensiones de la administración municipal, estadual y federal. Los millones de dólares que se pierden en instrumentos que se estropean a la intemperie, las decenas de toneladas de porotos negros, de arroz, las vidas que se extinguen en las colas de los hospitales. Motivar a los educandos a calcular, con ayuda, cuántas viviendas populares podrían construirse con ese dinero despilfarrado. Motivarlos a orientar sus estudios del tema hacia las autoridades responsables.

Hablar con los educandos de nuestro derecho a indignarnos ante semejante irresponsabilidad, pero también de nuestro deber de luchar democráticamente contra todo eso.

Por último, querría dejar en claro que las cosas que puede la escuela son cosas que van haciéndose posibles en la praxis de los educadores y los educandos.

G: En su último libro, *Cartas a quien pretende enseñar*, usted afirma que "de ningún modo el docente debe aventurarse a enseñar si no tiene competencia para hacerlo". ¿Qué prácticas construyen la competencia del educador?

PF: Prácticas como:

- La de enseñar, que necesariamente incluye la de aprender a enseñar.
- La de pensar la práctica misma; es decir, tomando distancia de la práctica, "acercarse" a ella para comprenderla mejor. En última instancia, la práctica teórica de reflexionar sobre las relaciones contradictorias entre teoría y práctica.
- La práctica de su formación teórica permanente.

G: También en el libro *Cartas a quien pretende enseñar*, usted dice que estamos viviendo un tiempo nuevo que "tiende a la muerte del sectarismo y la vida de la radicalidad". ¿Cómo se manifiesta la radicalidad en el salón de clase?

PF: Antes de estar en el salón de clase, la radicalidad debe estar en la vida del educador. La radicalidad debe ser más que un sueño, más que un objetivo, del educador. Debe ser su manera de experimentarse en el mundo, en la calle, en la plaza, no sólo en el aula. La radicalidad es la existencia.

La radicalidad de la educadora o del educador se manifiesta en su práctica en el salón de clase, por ejemplo, a través de la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen, de su testi-

monio respecto de las diferencias, de no estar absolutamente segura/o de sus certezas, pues de este modo se abren a otras verdades y a la posibilidad de mejorar. Y cuando esa educadora o educador se perciben no radicales, les piden disculpas a los alumnos. Enseñan la radicalidad criticándose a sí mismos.

Pedagogía del oprimido treinta años después

[San Pablo, septiembre de 1993.]

PREGUNTA 1: En una entrevista recientemente concedida a un semanario brasileño de gran circulación (la revista *Veja*), Daniel Cohn-Bendit –el ex rebelde que lideró las revueltas estudiantiles de mayo de 1968 en Francia– dijo que los desposeídos están huérfanos porque las cuestiones sociales que los representan desaparecieron del discurso político. De hecho, el actual predominio de las tesis neoliberales prácticamente dificulta que se mencione la opresión económica y social en América Latina. Parecería que los dos polos de la relación histórico-dialéctica "opresor-oprimido" han salido de la escena. Hoy sólo se habla del "consenso social" para el avance de la modernidad. En este panorama, ¿cuánta actualidad tiene su libro *Pedagogía del oprimido*, publicado por primera vez hace treinta años?

PAULO FREIRE: La cuestión que usted plantea no es estrictamente brasileña, primer o tercermundista; es una cuestión universal. Desde ya se sitúa de manera hegemónica en el Primer Mundo y en el discurso liberal, al que incluso tildaría de "posmodernamente reaccionario". Sin embargo, lo que me parece profundamente peligroso, profundamente riesgoso y triste y lamentable es constatar la adhesión a ese discurso de algunos grupos, sobre todo intelectuales, que hasta no hace mucho se decían de izquierda y se consideraban progresistas.

Lo dramático, lo trágico –diría yo– es ver cómo esos grupos, estupefactos ante el proceso histórico actual –ante la caída del

Muro de Berlín, por ejemplo–, pasaron a creer en el discurso reaccionariamente posmoderno de los liberales. Ese discurso llegó (yo no diría que llegó de repente porque viene llegando desde hace mucho tiempo...) afirmando, entre otras cosas, que la Historia se había terminado y que la Historia que está ahí no es la Historia que estuvo antes, ni la continuación de la Historia que estuvo antes, sino una nueva Historia que no tiene nada que ver con las connotaciones de la Historia a través de la cual aprendimos a comprender el mundo.

Es un discurso en el que ya no hay lugar para las ideologías ni para las clases sociales, y por lo tanto tampoco hay lugar para los conflictos y la lucha de clases. Y si no hay clases sociales ni lucha de clases, tampoco hay polos antagónicamente contradictorios. Todo es lo mismo. Y, si todo es lo mismo, no hay motivos para no creer, por ejemplo, que un político reaccionario cambió, que cambió para mejor porque suavizó su discurso, porque habla de temas "modernos" aunque su práctica siga siendo autoritaria y discriminatoria. Pero este discurso "reaccionariamente posmoderno" obtuvo, y esto es lamentable, el apoyo de algunos ex progresistas.

Otro grupo poco numeroso de la izquierda estupefacta se enfureció, con justa causa, ante la trampa del discurso "posmodernamente reaccionario" y recayó en esa enfermedad terrible que es el estalinismo. A mi entender, ese pequeño grupo de izquierda no hace más que contribuir a la negación de lo que debe afirmarse como la verdadera izquierda.

Por mi parte sigo diciendo: soy un hombre de izquierda y no creo que la izquierda y la derecha hayan desaparecido; siguen vivas, claras y tangibles, y no es necesario develarlas porque están sensible y concretamente una frente a otra. Pero un pequeño grupo de izquierda reaviva el estalinismo y asume posiciones tan nefastas para el sueño y la utopía socialista como antes lo fuera el real socialismo. Ese grupo pierde la excelente oportunidad de contribuir de una manera seria a la lucha socialista; lucha que está aquí, entre nosotros, en el mundo, que sigue viva.

Yo me rehúso a pensar que el sueño socialista terminó porque compruebo que las condiciones materiales y sociales que le dieron origen continúan ahí. La miseria, la opresión y la injusticia siguen ahí. Y eso no lo resuelve el capitalismo, a no ser para una minoría. Yo creo que nunca, nunca en nuestra Historia, el sueño socialista fue tan visible, tan palpable y tan necesario como hoy, aunque tal vez sea mucho más difícil concretarlo.

Pero necesito explicar por qué pienso que el sueño es posible y no debe ser abandonado: creo que es posible precisamente porque ahora, por primera vez, tenemos la posibilidad de empezar todo de nuevo, sin referencia al paradigma negativo del socialismo soviético, sin la figura autoritaria de la que emerge el así llamado socialismo real. El discurso contra la utopía socialista –el discurso liberal o neoliberal– necesaria y obviamente enaltece el avance del capitalismo.

A mi entender, lo único bueno del capitalismo fue el marco democrático dentro del cual creció en algunas regiones. El capitalismo en sí es nefasto, es perverso, pero el marco democrático dentro del cual se desarrolló en algunos países es una gran conquista de la humanidad. El mayor error de las izquierdas fue no haber percibido que, históricamente, no tenía por qué haber antagonismo entre socialismo y democracia. Se decretó un antagonismo inexistente, un antagonismo ficticio entre libertad y socialismo.

Yo no creo en ese antagonismo; por el contrario, insisto en decir que la mayor virtud del capitalismo no le pertenece a él sino a la democracia, democracia que con ingenuidad las izquierdas atribuían a la burguesía. Las izquierdas decretaron que sólo la burguesía había sido competente para hacer una democracia y desistieron de la utopía democrática; ahora nos toca a nosotros embarcarnos en la reconstrucción de la lucha por el socialismo, pero debemos hacerlo a través de procedimientos democráticos. Más allá de esto, debemos aprender a superar ese pragmatismo muy ligado al autoritarismo con el que las izquierdas concebían la Historia; es decir: la Histo-

ria no se concebía como posibilidad sino como determinismo. Es necesario que vivamos la Historia como posibilidad, que comprendamos que el futuro no es inexorable, que el futuro es problemático y debe ser construido porque no está dado a priori. En la medida en que entendemos la Historia como posibilidad, como futuro que se problematiza, necesariamente superamos el dogmatismo mecanicista –de origen marxista, pero del que Marx no es el único responsable– y empezamos a comprender el importantísimo papel histórico de la conciencia, el papel de la subjetividad en la hechura de la Historia.

En el pasado fui criticadísimo por los mecanicistas –marxistas o no– precisamente porque, desde el comienzo de mis actividades pedagógicas y políticas, valoricé el papel de la conciencia y enfaticé la naturaleza inalienable de la individualidad de los sujetos. Me parece que en ese tipo de concepción y de práctica está la raíz de la democracia.

En síntesis, respondiendo de manera más objetiva a su primera pregunta, creo que una de las cosas que nos sitúan hoy en el fin de siglo, que es también el fin del milenio, es ni más ni menos el coraje de continuar trabajando, la necesidad de seguir luchando por superar las condiciones históricas que mantienen vigente la opresión económica y social. En este sentido, diría sin ninguna arrogancia que *Pedagogía del oprimido* es más actual hoy que cuando fue publicado por primera vez, hace ya treinta años. Es que este es el clima: el clima histórico no es aquel que llora o celebra la desaparición del sueño socialista, sino aquel que afirma la necesidad y la posibilidad de concretar ese sueño.

PREGUNTA 2: Algunos analistas consideran que la ética es un cimiento inexorable de la sociedad moderna. Es decir: con el fracaso del socialismo real o incluso de la utopía socialista, con la retirada de los preceptos religiosos y el debilitamiento de los sindicatos, el capitalismo triunfante no tendría frenos para realizarse de manera predadora; cosa que, llevada al lí-

mite, amenazaría su propia supervivencia como sistema. De allí que se crea en la adhesión de los capitalistas a un comportamiento ético. ¿Qué opina de esa posibilidad y cuál es el papel de la educación y los educadores en este escenario?

PF: Aquí se hace necesario preguntar: ¿qué ética es esa? Quiero decir: a favor de quién y a favor de qué tendrá que cambiar el sistema para seguir existiendo. Ese "a favor de quién" es exactamente a favor del capital, de los intereses de los capitalistas. Por lo tanto, esa ética sólo puede terminar en negación de la ética. Por supuesto que llega un momento en que las clases dominantes descubren que aquello que veinticinco años atrás significaba un peligro tremendo para ellas hoy es un riesgo aceptable.

Veamos un pequeño ejemplo: yo fui estigmatizado. Fui expuesto por la prensa de este país, casi toda, como un enemigo: enemigo de la paz, enemigo de la idoneidad, hasta enemigo de Dios. Y todo porque pretendí y porque propuse que la alfabetización, en tanto introducción a la antropología, debía ser simultáneamente una lectura del mundo y una lectura del texto. Eso solo bastó para que los diarios, que se creían muy serios, me tildaran –ese mismo día– de fascista y bolchevique. Todo el tiempo me condenaban.

Hoy por hoy ninguno de esos diarios, que veinticinco años atrás me consideraban "el fin del mundo", sería capaz de publicar cosas como aquellas. En 1964, una lectura del mundo y una lectura del texto como las que yo proponía eran increíblemente peligrosas; hoy siguen siendo peligrosas, pero son mucho más tolerables. Sin duda hay un segmento de industriales inteligentes y creativos que aprendieron, a duras penas, que deben pagarles mejor a sus operarios, que es más productivo desarrollar relaciones menos autoritarias.

Al fin de cuentas la Historia es un proceso y no se detiene, no se inmoviliza como piensan algunos. Por eso mismo

el conflicto se produce en otro nivel, a veces más camuflado, más amortiguado. Pero la radicalidad de la lectura del mundo sigue sin poder ser aceptada por el conjunto de la clase dominante, ya sea por los liberales que se dicen modernos o por los capitalistas trogloditas, profundamente atrasados. La lectura radical del mundo todavía es un peligro para la preservación del statu quo.

PREGUNTA 3: Los rápidos cambios tecnológicos de la actualidad constituyen para muchos el umbral de una nueva era de civilización, en la que la distribución generalizada del conocimiento y la educación rediseñaría la relación capital / trabajo de una manera más consensuada. Otros analistas insisten en que el actual modelo de producción –que contempla la sustitución rápida de los productos de alta tecnología– es un modelo concentrador y excluyente en extremo que, para poder funcionar bien, necesita que sólo una parte de la población sea educada para producir y consumir esos productos. ¿Cómo se sitúa el educador Paulo Freire frente a esas dos corrientes? ¿Existe acaso una tercera vertiente para analizar hoy la relación entre las nuevas tecnologías y la educación?

PF: Esta pregunta, como las otras dos que me hizo, me toca demasiado, y hasta me enciende. Y, a pesar de estar un poco debilitado después de una crisis de salud y de cuatro meses de reposo por estricta recomendación médica, quiero responderla acabadamente. Comenzaré por responder a partir de la biología. Incluso eso es interesante. No comienzo por la política sino por la biología, citando a uno de los grandes biólogos actuales, el francés François Jacob.

En una entrevista reciente dijo que los hombres y las mujeres somos seres programados para saber. Fíjese bien: programados, no determinados. Y precisamente porque somos programados, somos capaces de plantarnos frente a la programación y pensar sobre ella e incluso desviarla. Es decir que hasta somos capaces de interferir en la programación de

la cual resultamos. En este sentido, la vocación humana es conocer el mundo a través de la necesidad y el gusto de cambiar el mundo. Nuestra vocación es conocer el mundo, saberlo, a través del lenguaje que fuimos capaces de inventar socialmente. En el fondo, nos volvemos capaces de desnudar el mundo y de hablar el mundo. Sólo podemos hablar el mundo porque cambiamos el mundo.

El proceso no podría ser inverso. En este sentido, el lenguaje no sólo conduce el saber: es saber. Es producción de saber. Entonces, me parece que a partir de ahí es imposible comprender la vida histórica, social y política de los hombres y las mujeres fuera del gusto y la necesidad de saber. Pero es un saber del que somos sujetos, inventores, creadores; un saber que no termina; un saber que acompaña el proceso individual y social de las personas en el mundo.

No es un saber que escape a la politicidad de nuestra presencia en el mundo. Quiero decir: es imposible estar en el mundo apolíticamente, de una manera neutra. No se puede. Siempre hay una valoración, una comparación, una elección que exige decisión, ruptura; y todo eso se relaciona con la forma de estar siendo en el mundo, que es una forma profundamente política. El mundo cambió y está cambiando, pero no por eso podemos decir que todo lo que era válido hace cinco años ya no lo es. Incluso porque eso no ocurre en la Historia.

La Historia tiene una horizontalidad que no es sinónimo de repetición ni de perpetuación, sino de continuidad. Es decir: hay una relación de continuidad en el proceso histórico que no puede sufrir una ruptura que signifique el advenimiento de algo absolutamente inédito. Hoy necesitamos hombres y mujeres que, además de dominar los saberes técnicos y científicos, tengan vocación de conocer el mundo de otra forma, a través de otros tipos de saberes no preestablecidos. Negar esto sería repetir el proceso hegemónico de las clases dominantes, que siempre determinaron qué es lo que deben y pueden saber las clases dominadas. En el discurso dominante actual, ese conocimiento nuevo y necesario del mundo no es

más que un saber profesional y técnico que ayuda a sobrevivir a los estratos populares, sobre todo en el Tercer Mundo.

Pero yo digo: no, no es tan sólo eso. Para el Tercer Mundo, así como para el Primer Mundo, el saber fundamental sigue siendo la capacidad de develar la razón de ser del mundo; y ese es un saber que no es superior ni inferior a otros saberes, pero es un saber que elucida, que desoculta, junto a la formación tecnológica. Por ejemplo, estoy convencido de que si soy cocinero, si quiero ser un buen cocinero, necesito conocer muy bien las técnicas modernas del arte culinario. Pero sobre todo necesito saber para quién cocino, por qué cocino, en qué sociedad cocino, contra quién cocino, a favor de quién cocino. Y ese es el saber político que tenemos que crear, cavar, construir, producir, para que la posmodernidad democrática, la posmodernidad progresista, se instale y se instaure contra la fuerza del poder de la otra posmodernidad, que es la reaccionaria.

"Me gustaría morir dejando un mensaje de lucha"

Presentación

Esta entrevista inédita fue realizada el 3 de septiembre de 1994 en San Pablo, en casa de Paulo Freire y en presencia de Nita, su esposa. Yo había participado en la Conferencia Brasileña de Educación para Todos, en Brasilia, en la que se establecieron importantes acuerdos para el magisterio brasileño. Previamente había combinado ir a visitar a Paulo y Nita a San Pablo, y en esa ocasión él aceptó concederme una entrevista centrada en el tema docente, un tema que siempre lo inquietó y que, en los últimos años, fue abrazando cada vez con mayor convicción y firmeza.*
Lo que ocurrió, de hecho, fue un diálogo vivo y rico sobre los nuevos panoramas de la educación brasileña y latinoamericana y, en este contexto, compartimos nuestras respec-

* En su libro *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Paulo Freire se dedica específicamente al tema de la formación docente. Comienza diciendo, en las "Primeras palabras": "La cuestión de la formación docente, junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía de ser de los educandos, es la temática central alrededor de la cual gira este texto". Freire pensó el libro como un texto para que fuera comprado y leído por todos los educadores. De formato pequeño y con una tirada de treinta mil ejemplares, el libro se vendió por cinco reales (el equivalente de tres dólares en aquel momento) y la edición se agotó en poco tiempo.

tivas visiones y propuestas. El texto que reproducimos aquí registra solamente la última parte de esa conversación, que transformé en una entrevista.
Mi idea era publicar el texto en *Education News*, el boletín trimestral de la Unicef, del que era editora en aquella época. Pero, fundamentalmente por razones de espacio, siempre pasaba para el próximo número. La última vez que hablé con Paulo le recordé que todavía tenía esa entrevista pendiente, me comprometí a traducirla (la habíamos hecho en portugués) y le aseguré que sería publicada en este año de 1997. Cumplo ahora con ese compromiso, aunque Paulo, maestro y amigo muy querido, ya no esté aquí para verla. Más allá de eso, al publicar esta entrevista contribuyo a su deseo, expresamente reiterado aquí y en la ocasión: "Me gustaría morir dejando un mensaje de lucha".

Rosa María Torres
Buenos Aires, 9 de mayo de 1997

ROSA MARÍA TORRES: Paulo, me gustaría que hablara sobre los educadores, su situación, su formación, sus perspectivas.

PAULO FREIRE: Voy a referirme, principalmente, a los docentes brasileños. Pero mis consideraciones sobre los docentes brasileños se aplican perfectamente a toda América Latina, con más fidelidad en algunos casos que en otros.

En primer lugar, quiero decir que en la historia de la educación y de la política brasileñas siempre existió un descuido total hacia la educación, una falta de respeto que espanta, que duele. Al mismo tiempo, en el discurso de los candidatos políticos –no importa si para presidente de la república, gobernador de estado, alcalde, intendente o diputado–, siempre se le da un lugar especial a la educación. Ellos siempre aseguran que la educación y la salud, en su gobierno o en su

análisis de la problemática, constituyen una prioridad. Pero la práctica posterior del funcionario electo es absolutamente lo contrario de su discurso: es la negación de ese discurso. Lo que observamos es que la docencia, sobre todo en la actualidad, empieza a querer tomar las riendas de la situación. Siempre que protesta, que se reúne, se moviliza, se organiza y hace huelga, el poder dice: "En realidad reconocemos que los docentes tienen razón, que ganan muy poco. Pero no tenemos dinero".

En un libro que acabo de publicar, titulado *Cartas a quien pretende enseñar*, ataqué con dureza ese discurso oficial. El texto fue aprovechado incluso por una asociación de madres, padres y maestros que asumió con seriedad la lucha a favor de los docentes del Estado. Incluso antes de que saliera el libro, el abogado de esa asociación me pidió permiso para usar una página que contenía una crítica a la administración de San Pablo, justamente donde sugiero a las familias que incentiven y defiendan la causa en la lucha de los docentes de enseñanza primaria y secundaria. Sugiero que los padres y las madres también se organicen para luchar contra el Estado. Y digo que el discurso de la imposibilidad es un discurso mentiroso.

Y estoy del todo convencido de que es necesario que los gobiernos decidan políticamente y demuestren que tienen dinero para pagar mejor, para pagar menos indecentemente a los docentes. Porque, fíjese bien: yo ni siquiera estoy luchando para que les paguen con decencia; todavía estoy en la etapa de afirmar que es necesario pagarles de una manera menos indecente.

No quiero decir con esto que los ministros que afirman que no hay dinero para pagar sean unos mentirosos. Pero los que no son mentirosos están ideologizados. O sea: tienen un velo sobre el rostro que les impide ver la realidad. Un aspecto que considero fundamental, y que usted mencionó antes de iniciar esta entrevista, es la necesidad de reorientar la política del gasto público. Los secretarios de Educación son más ingenuos que mentirosos.

Existen tres o cuatro elementos en la vida pública brasileña que, si se tomaran en serio, dejarían dinero de sobra para pagarles a los docentes. Sería necesario hacer, a nivel del Estado, los municipios o el país, un estudio de la administración pública, de los disparates que se cometen con los salarios. Hace poco tiempo intentaron hacerlo, pero no fue posible debido a la enorme presión de los grupos incrustados en la estructura del Estado que no quieren perder sus privilegios. O sea: es una lucha muy dura, pero debemos afrontarla.

RMT: ¿Qué implica esa lucha para los distintos sectores involucrados?

PF: Yo creo que el Congreso también debería involucrarse en esto. No es posible que los diputados se reúnan y aumenten sus salarios en porcentajes fabulosos y no aumenten los salarios de las otras categorías, los de los docentes, por ejemplo. La máquina interna del gobierno tiene que tomar cartas en el asunto. Pero primero tiene que existir una decisión política. Sin decisión política no se puede hacer nada, porque esta lucha, en el fondo, es política e ideológica, no es administrativa. La decisión de ser decente. Sustantivamente, es una lucha política. Ahora bien: yo no soy capaz de decir lo que hay que hacer.

Algunos me dicen: "Realmente, Paulo, el Estado no tiene dinero. Si habláramos de aumentarles a los procuradores del Estado, a los abogados de los diferentes actores del Estado, ahí sí es posible dar un buen aumento porque estamos hablando de ciento cincuenta, trescientas personas, a lo sumo. ¡Pero los docentes son trescientos mil!" Este es un argumento falso. Porque lo que queremos saber es si la educación es o no es una prioridad. Si es una prioridad, la prioridad se manifiesta con presupuesto, con dinero. Hablar de prioridad sin tomar en cuenta cómo se constituye la prioridad es una mentira, es una traición al concepto mismo de prioridad.

RMT: Un argumento corriente hoy en día para no aumentar los salarios docentes es que los salarios, por sí solos, no mejoran la enseñanza, es decir, el desempeño del docente en el salón de clase.

PF: Tengo una respuesta muy fácil para eso. El salario solo no hace milagros. Pero sin un salario decente no se puede empezar a hacer nada. El argumento del salario por sí solo se vuelve válido a partir de cierto punto. Pero no es posible apelar a ese argumento en un municipio como Maceió, donde las maestras ganan diez reales por mes.[1] En San Pablo, el salario de una maestra oscila entre los ciento treinta y los ciento ochenta y siete reales. ¡Es un absurdo!

Desde luego, el salario solo no es señal de idoneidad pedagógica y política de magisterio. Pero un buen ministro de Educación no puede impulsar la formación permanente en magisterio si los docentes no tienen dinero ni para comprar el diario, mucho menos un libro. La mujer que sale de su casa afligida por los problemas familiares, consciente de que su salario y el de su esposo no alcanzan para hacer frente a las dificultades, esa mujer, por más maravillosa que sea, no puede ser una buena educadora.

RMT: ¿Cuál es el complemento de un buen salario? ¿Qué más se necesita para ser un buen educador o una buena educadora?

PF: Antes que nada, un salario mínimamente decente. Segundo, verdadero respeto por la tarea del magisterio. La educación y los educadores tienen que ser respetados: respeto personal, trato cortés, decente, serio. En tercer lugar, la organización política del magisterio debe tener como una de sus tareas principales la formación permanente de los maestros. El poder público debe, por un lado, estimular, y por el otro

1 En ese momento, un real equivalía aproximadamente a un dólar.

ayudar a las organizaciones docentes a cumplir ese deber de la formación permanente. Y lo que no puedan hacer los organismos sindicales que lo haga el Estado.

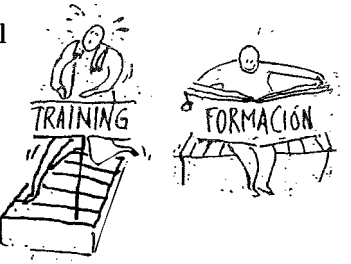
El Estado puede ayudar, como intentamos en la Alcaldía de San Pablo, pagando horas para que los docentes estudien. Si la educación es realmente una prioridad, entonces hay que conseguir dinero para que los docentes, en sus casas o en la escuela, dediquen horas a estudiar dentro de la jornada laboral. Los cursos de formación permanente deben ser pagos. El magisterio tiene que recibir su salario sin descuentos. La comprensión que el poder público tiene del trabajo docente debe incluir esas horas que los docentes utilizan para prepararse para ser mejores docentes.

RMT: Hoy abunda la crítica generalizada a las organizaciones docentes. Se las critica por centrarse en la reivindicación de los salarios, descuidando otros aspectos de la valorización y profesionalización de los educadores.

PF: Bueno, yo también haría esa crítica. Pero sólo si el magisterio, habiéndose asegurado todos esos derechos primordiales, no quisiera luchar por mejores condiciones de trabajo. Cuando el gobierno dice: "Por supuesto que los docentes tienen derecho a ganar más, pero no tenemos dinero", eso se llama hipocresía, es una mentira. Si llegara a ocurrir que, teniendo tiempo remunerado para estudiar y contando con una formación permanente pagada por el Estado o por el municipio, los docentes se negaran a dar clases... habría que castigarlos. Pero no puedo hacer una crítica generalizada cuando todavía no están asegurados los derechos básicos del magisterio. Creo que un gobierno serio, que dedique sus cuatro años en el poder a hacer esto, tendrá derecho a exigir a los docentes mucha más productividad que la actual.

RMT: ¿Cómo podríamos empezar a resolver el conflicto entre padres de familia y docentes, que tienden a verse más como

bandos opuestos que como aliados en el campo de la educación?



PF: Esa también es una cuestión ideológica. Creo que el enfrentamiento entre familias y docentes existe sobre todo en las áreas proletarias, en las zonas pobres de las ciudades, donde la clientela escolar es la clase trabajadora o la clase media baja. Yo participé en reuniones de padres de familia y maestros en algunas escuelas privadas localizadas en zonas ricas y nunca vi nada semejante. Estoy seguro de que existe un trasfondo ideológico elitista que funciona en la cabeza o el cuerpo del docente. En los cursos de formación de magisterio no se discute la cuestión de la ideología, la relación entre ideología y educación, cómo la ideología nos ciega, cómo nos vuelve miopes y enturbia la realidad. De esta forma se les mete en la cabeza a los docentes, incluso a aquellos que comparten la misma condición de clase, que las familias llamadas "pobres" son incompetentes.

RMT: Sin embargo, existen problemas y contradicciones reales que permean todos los sectores sociales. Por ejemplo, el tema de la presencia o la ausencia de los docentes. Los padres de familia exigen que los docentes estén presentes, que den clase. Los docentes, por su parte y sobre todo en las condiciones actuales, faltan, se ausentan, hacen huelga.

PF: Exacto. Es un problema que afecta a las familias independientemente de la clase social. Las huelgas que hacen los docentes para defender su situación afectan tanto a las familias con un buen nivel de vida como a las familias proletarias.

Hace unos años, tres o seis años atrás, durante una huelga general de docentes, el presidente de la Apeoesp (Asociación de Profesores y Orientadores Educacionales del Estado de San Pablo) fue acusado en un debate televisivo de que los

docentes del Estado no estaban cumpliendo con su tarea fundamental, que era enseñar, dar clases. Y él dio una respuesta demoledora: "No, eso no es verdad. Nosotros no dejamos de enseñar en ningún momento. Ahora estamos enseñando lo que significa la lucha democrática". Los padres de familia todavía no entendieron esa lucha y por eso en el libro antes mencionado digo que, en vez de ponerse en contra de los maestros, tendrían que reaccionar contra el Estado y luchar a favor de los docentes, hermanarse con ellos.

RMT: Por un lado, hay que trabajar en eso con los docentes. ¿Pero cómo se trabaja con los padres de familia?

PF: Los órganos del magisterio tendrían que asumir, como tarea política, no sólo luchar contra el Estado sino también luchar política y pedagógicamente durante todo el año lectivo para lograr una alianza con las familias. Esta debería ser una tarea de la escuela y de los partidos progresistas. No tendrían que hablar de educación solamente en época de elecciones; tendrían que tener departamentos dedicados a eso todo el tiempo y manifestarse a través de la prensa, por ejemplo. ¿Cómo introducir el tema en los así llamados "medios de comunicación"? Medios de comunicación que se transforman cada vez más en "medios de hacer comunicados", de ideologizar contra los intereses populares. ¿Cómo interferir en los programas de televisión para esclarecer ideológicamente nuestra propia lucha?

RMT: Las huelgas y las paralizaciones docentes se multiplicaron en los últimos años en el mundo entero y sobre todo en América Latina, pero ya no resuelven los problemas de los educadores. ¿Qué conclusión saca usted al respecto?

PF: Esta es una pregunta fundamental que todos deberíamos hacernos desde una perspectiva progresista. Actualmente, dado que la globalización de la economía es uno de los aspec-

tos fundamentales de la así llamada posmodernidad, las multinacionales pueden sin dificultad alguna trasladar el centro de producción de un determinado producto de América del Sur a Asia en menos de quince días. Y de ese modo pueden vaciar la lucha, vaciar la huelga de los operarios involucrados en la elaboración de ese producto. Las multinacionales trasladan la producción a Asia, terminan con el empleo en Brasil y no salen perjudicadas. Incluso consiguen mano de obra más barata.

Doy un ejemplo para mostrar que la clase trabajadora tiene que acompañar los nuevos tiempos. Hoy en día no es posible resolver con una huelga los mismos problemas que se resolvían con una huelga veinte años atrás. Es una cuestión de eficiencia. Hoy por hoy la huelga ya no alcanza como medio de lucha; hay que encontrar un sustituto.

Una de mis mayores y más vehementes discrepancias con los llamados analistas posmodernos, sean filósofos o sociólogos, es que ellos, haciendo un análisis muy correcto de la situación concreta, enseguida llegan a la conclusión de que el cambio es imposible. ¡Yo hago el mismo análisis...! ¡Y llego a la conclusión de que es necesario seguir luchando! O sea: la diferencia entre ellos y yo es que yo no acepto de ninguna manera renunciar a la lucha. Y por eso no caigo en el fatalismo que propugna el discurso neoliberal. Yo no creo que la lucha sea inviable. Pero sí constato que la lucha al estilo antiguo no funciona más.

Cuando se presenta la cuestión de la huelga en relación con la docencia, en primer lugar hay que tomar en cuenta que los educadores huelguistas ya parten de una dificultad política: que es el hecho de que su huelga no afecta la producción. En otras palabras, como educadores que son, no trabajan en el proceso productivo sino en el ámbito cultural. Eso disminuye de manera considerable su poder. Dentro de poco la huelga ya no será eficaz, como incluso ahora no lo está siendo. En varias luchas la docencia terminó cansada, exhausta y sin haber conquistado casi nada. Y tuvo que regresar decepcionada a las escuelas.

Si yo pudiera tener mayor influencia a través de mis libros, a través de mi postura y mi posición, invitaría a la docencia

y sus dirigentes a reexaminar las tácticas de lucha. No para abandonarlas. Yo sería el último en decirles a los maestros: "No luchen". Me gustaría morir dejando un mensaje de lucha. Ahora bien, si usted me pregunta: "Paulo, ¿tiene alguna sugerencia que valga?", yo digo: "No, no tengo". Lo único que tengo es la certeza de qué el fatalismo no es posible. Puedo llegar a la conclusión de que la huelga ya no tiene el sentido que tenía antes, y por eso quiero saber cómo reemplazarla. Lo que no podemos hacer es cruzarnos de brazos.

RMT: Volvamos al tema de la formación docente. Hoy en día, la eficacia de la formación y la capacitación docente es dudosa para muchos. No se ven resultados claros ni en el nivel de la enseñanza ni en el nivel del aprendizaje, tampoco entre los docentes o entre sus alumnos. ¿Cómo ve usted esta cuestión? ¿Dónde están los problemas?

PF: Yo no tengo la menor duda de que una formación bien hecha sigue siendo no sólo eficaz, sino indispensable.

RMT: ¿Pero qué quiere decir bien hecha? ¿Cómo se logra eso?

PF: Intentaré explicar qué significa "bien hecha" para mí. A mi entender, la formación permanente sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando implica una relación dialéctica, contradictoria, entre teoría y práctica. Al examinar la experiencia formadora o capacitadora, lo que interesa es ver cómo surgen las relaciones entre práctica y teoría en esa experiencia. Porque la formación está ahí; la formación surge en la relación entre teoría y práctica, no sólo en la teoría ni sólo en la práctica. De este modo tenemos caminos diferentes, métodos diferentes, para concretar esa relación.

Cuando fui secretario de Educación del municipio de San Pablo, planeamos y vivimos un proceso de formación permanente con treinta y cinco mil docentes.

RMT: Cuéntenos cómo fue ese proceso.

PF: Se hizo a través de grupos de formación. ¿Qué hacía cada grupo? Precisamente eso: discutir su práctica. Se reúnen veinticinco o treinta docentes que trabajan en alfabetización infantil en una sala, y se cuenta con un equipo de dos o tres personas para coordinar el encuentro. Desde ya, los coordinadores deben tener un nivel de conocimiento teórico y científico más alto que el del grupo. En determinado momento de la reunión, una docente dice: "Querría exponer mi práctica ante el grupo y algunos obstáculos que vengo encontrando y no logro resolver". Y eso hace. En ese momento vuelve concreto el obstáculo que estaba enfrentando. Y entonces vienen Vigotsky, Emilia Ferreiro, los estudiosos que estudiaron y siguen estudiando ese problema y ofrecieron explicaciones teóricas para entenderlo y enfrentarlo. Así es como enseñamos Vigotsky, no dando conferencias sobre Vigotsky. Esto es lo que debe hacerse en todos los niveles de la práctica docente, con el profesor de Lengua, de Historia, de Geografía, de Matemática.

Nosotros lo hicimos con ayuda de tres universidades de San Pablo. Teníamos un equipo muy bueno de la Unicamp (Universidad de Campinas), la USP (Universidad de San Pablo) y la PUC (Pontificia Universidad Católica) formado por lingüistas, filósofos, doctores en ciencias políticas, profesores de Lengua, de Portugués, de Sintaxis. Ellos trabajaron con los técnicos, con los educadores y educadoras que actuaban en las bases de la Secretaría de Educación.

Ahora bien, en esta tentativa de discutir la teoría y la práctica por supuesto se puede llamar a alguien de afuera para que, por ejemplo, hable específicamente con los profesores de Lengua. Pero esa exposición puede tener como blanco a personas acostumbradas a hacer reflexiones teóricas pura y exclusivamente en función de su práctica. Por eso, a mi entender, hacer formación sólo a través de conferencias, en un determinado mes del año, no es formación permanente.

RMT: ¿Cuál fue la respuesta de los docentes al plan de formación propuesto por la Secretaría?

PF: Yo asistí a algunos seminarios de evaluación realizados en las subregiones en que dividimos la ciudad de San Pablo desde una perspectiva administrativo-pedagógica. ¡Fue estupendo! Los dos seminarios municipales de educación realizados en nuestra administración abarcaron todo el sistema. Se presentaron más de trescientos setenta y cinco tesis, lo que no es poco. Por lo tanto, tenemos evidencia de que el magisterio, si lo tratan decentemente, responde.

RMT: ¿La formación de los docentes tuvo repercusiones sobre su manera de relacionarse con los alumnos y de enseñar en el aula?

PF: La enseñanza mejoró mucho. En San Pablo superamos diez años de experiencia pedagógica. En el transcurso de nuestros cuatro años de administración, cada año superó al anterior desde el punto de vista de los alumnos promovidos dentro del sistema escolar.

El número de niños que no asisten en la escuela en Brasil es escandaloso. Los que consiguen entrar son muchos menos que los que no lo consiguen, y más de la mitad de los que ingresan son expulsados de la escuela; me refiero a la mal denominada "deserción escolar". Nosotros conseguimos disminuirla drásticamente. Y lo comprobamos en las estadísticas.

RMT: Usted aludió específicamente a la capacitación de docentes en servicio activo realizada en San Pablo. Pero ¿y la formación inicial de los docentes? ¿Qué cambios son necesarios para que sea más eficaz?

PF: Creo que aquí también habría que hacer algo parecido. Incluso hice algunas sugerencias al respecto a algunas personas vinculadas directamente con los cursos de formación.

En los cursos de formación docente suele formularse la siguiente pregunta: ¿cómo sacar a los maestros de las escuelas y llevarlos a observar clases? Hoy en día, gracias a la tecnología moderna, eso ya no es necesario. Sólo necesitamos un equipo que haga un buen video y otro que sepa analizarlo, que lo vea como un objeto cognoscible y no como un video, sino como un elemento que inmediatiza la práctica gnoseológica del docente dentro de su área.

Tomemos, por ejemplo, una escuela de la periferia, de la favela. Vamos allí y nos presentamos como representantes de una institución de formación docente que quiere hacer unos videos para mostrarles a los alumnos el contexto de la escuela y las actividades pedagógicas que ocurren en ella. Primero hablamos con la directora y después con el cuerpo docente. No debe ser la directora la que seleccione al docente cuya clase vamos a filmar. Después de las preliminares, filmamos las actividades de uno o más docentes con sus alumnos. Luego realizamos el video desde el punto de vista técnico. Antes de darlo por terminado, un equipo de docentes lo estudia y analiza. El video así producido lleva la favela al salón de clase, muestra cómo viven y juegan los niños, cómo enseña la maestra, qué problemas enfrenta, etcétera.

Los estudiantes de magisterio ven ese video en su programa de formación, sin decir absolutamente nada. Después deben analizarlo y nosotros vemos con qué cosas están de acuerdo y con cuáles no. Al hacerlo, los estudiantes debaten el comportamiento político y pedagógico de la maestra con sus alumnos. Yo, como docente, debo discutir la teoría de los errores y la teoría de los aciertos de la maestra cuyo video fue presentado en el aula. Este es sólo un ejemplo de cómo dinamizar la formación docente. Un ejemplo estupendo.

Un día fui a dar una charla en un colegio de formación de magisterio, invitado por las alumnas del último año. Cuando terminé, se me acercaron y dijeron: "Profesor Paulo, estamos asustadas. Nosotras nos formamos como maestras y ahora tenemos miedo de que alguien nos llame para trabajar". Y yo les dije: "Explíquenme un poco mejor eso del miedo. ¿Ustedes

están arrepentidas de haber optado por la escuela?" Y ellas respondieron: "No, nosotras queremos enseñar, pero nunca escuchamos hablar de la periferia y tenemos miedo de que nos llamen para trabajar ahí. Tenemos miedo de los niños de la favela".

Pues bien, en un curso de formación docente, dentro de lo posible, es necesario mostrarles el país a estas jóvenes. ¡Y más todavía con la tecnología de que disponemos actualmente! El video era un imposible unos años atrás. Ya no. Sólo no lo utiliza quien no quiere hacerlo.

RMT: Un último tema, Paulo. En Brasilia acaba de realizarse la Conferencia Nacional de Educación para Todos. El acuerdo firmado con los docentes reconoce un piso salarial de trescientos reales y la importancia de la formación permanente de los docentes. ¿Es una buena señal?

PF: Mi primera reacción respecto de cualquier noticia sobre la formación permanente como tema central de un encuentro es elogiar sin tener ninguna otra información. Después quiero saber exactamente de qué se trata. O sea: mi primera respuesta es positiva. Como educador, sé lo que significa la formación. Y por eso peleo tanto con los estadounidenses, porque me resisto a aceptar que *training* sea sinónimo de *formación*. *Formación* es mucho más que *training*. Entonces, la formación de los educadores y su análisis tienen muchísima importancia.

RMT: ¿Qué piensa del piso salarial?

PF: Creo que sigue siendo poco. Tal vez algunos digan que no es posible pagar más, que una cantidad mayor que esa sobrepasaría todas las posibilidades. El caso es que, cuando se parte de un piso como ese, uno no puede dejar de pensar si la educación es, en verdad, una prioridad.

La educación es prioritaria porque, en el análisis general que hago de la vida y la existencia humanas, el fenómeno edu-

cacional es absolutamente fundamental. La educación no es la clave de todo, pero sin ella no hacemos nada. Entonces, si esto es verdad, tengo que preocuparme a diario por ese piso salarial, por ese mínimo que no permite que los docentes vivan y trabajen decentemente.

RMT: Hoy todos hablan de la valorización del docente. ¿Cómo la entiende usted?

PF: Cuando vino aquí esta tarde para hablar sobre eso, usted ya estaba valorizando al docente. Si me propuso el tema, es porque usted apostaba a que yo también valorizo al docente. Usted no vino aquí hoy sólo como una profesional, una buena profesional de América Latina, sino como representante de una tarea política, indiscutiblemente en defensa de la valorización.

¿Qué es la valorización? Es el respeto por la dignidad del docente, de esa persona sin la cual la educación no es prioridad. Valorizo algo o a alguien en la medida en que lo considero fundamental para mis objetivos y mis sueños. Y mis sueños, esos sueños por los que luché, no pueden estar disociados de la práctica educativa. Entonces, valorizar al docente, en mi caso, no es sólo una obligación ética, sino una obligación política fundamentada en la ética. Si nosotros no valorizamos a los educadores tendremos muy pocas posibilidades de hacer un país mejor. Ahora bien: la valorización no puede quedarse en la teoría; no se trata de hacer discursos sobre la valorización, sino de ponerlos en práctica.

Tengo la alegría de decir que fui secretario de Educación del municipio de San Pablo junto con Luiza Erundina.[2] El mérito es más suyo que mío, pero lo cierto es que fueron dos años y medio sin ninguna huelga docente. Eso ocurrió porque valorizamos al docente.

2 Freire ocupó ese puesto entre 1989 y 1991.

Crítico, radical y optimista

Presentación

Contrario al neoliberalismo y a la llamada "posmodernidad", Paulo Freire refuta la idea de una educación neutra y defiende nuevos caminos para la formación de los docentes. Freire dice que no ha cambiado mucho en los últimos treinta años. "Aunque es cierto que cada vez me radicalizo más", sostiene. El padre de la "pedagogía del oprimido" reafirma que sólo puede ser "buen maestro" aquel ciudadano que tiene claridad política e idoneidad científica y conoce la historia del país y las raíces autoritarias de la sociedad brasileña. Paulo Freire recibió al editor de *Presença Pedagógica*, Neidson Rodrigues, en su casa en el barrio Sumaré, en San Pablo, donde charlaron durante casi tres horas. Siempre de buen humor, Freire no mostró interés en recordar su vasto currículo de militancia en la educación, que incluye la producción de obras que han sido traducidas a dieciocho idiomas, su trabajo en diversos países y haber sido nombrado doctor honoris causa por más de veinte de las universidades más respetadas del mundo.* En cambio, prefirió hablar del presente y del futuro. Criticó el conformismo intelectual de la izquierda y dijo que, sin lucha, la educación y la salud jamás serán prioridades para los gobiernos. La entrevista comenzó con una provocación respecto de su trayectoria.

* Véanse las cantidades actualizadas en la nota al pie de la entrevista "Confesiones de un educador", p. 75.

NEIDSON RODRIGUES: ¿Qué permaneció y qué cambió en el hombre de acción y en el intelectual Paulo Freire en el transcurso de los últimos treinta años?

PAULO FREIRE: Tengo miedo de parecer poco humilde si respondo esa pregunta, porque si yo dijera: "Mire, cada vez estoy más radicalizado", parecería que hice tantas cosas más o menos buenas hace treinta años que no sólo no pensé que fuera necesario cambiarlas, sino, por el contrario, radicalizarlas, lo que es una forma de agregar un condimento nuevo. Puedo traducir esto a un discurso más claro. Algo que sigue presente en mí, como persona y como educador, tanto pensando la práctica educativa como haciéndola, es un profundo respeto por la figura del educando, por el gusto del educando y la formación del educando. Soy tan intransigente en ese aspecto que, cada vez que alguien usa la palabra *entrenar*, lo critico y contrapongo la palabra *formar*. Continúo sintiendo un intenso respeto por la experiencia y la identidad cultural de los educandos. Y siento un gran respeto, también, por el saber "hecho sólo de experiencias", como dice Camões, que es precisamente el saber del sentido común. Estoy en desacuerdo con los pensadores que menosprecian el sentido común, como si el mundo hubiera nacido de la rigurosidad del conocimiento científico. ¡De ninguna manera! La rigurosidad llegó después. Uno empieza con una curiosidad indiscutible hacia el mundo y va transformando esa curiosidad en lo que llamo "curiosidad epistemológica". Al inventar la curiosidad epistemológica, obviamente, se inventan métodos rigurosos de aproximación del sujeto al objeto que busca conocer.

NR: ¿Y la acción educativa? ¿Dónde queda? El maestro respeta el saber del alumno. ¿Pero qué hace a partir de esa posición de respeto?

PF: Ahí es donde entra la comprensión democrática de la educación, e incluso diría que va precedida por la comprensión democrática de la interferencia del intelectual. El intelectual interfiere, el intelectual no se esfuma. La postura democrática difiere de la autoritaria sólo en el hecho de que la intervención democrática involucra al otro también como sujeto de la intervención misma. A mi entender, lo que se juega en este aspecto no es lo que afirmaban algunos educadores y educadoras brasileños de los años setenta –y espero que ya lo hayan reconsiderado–, eso de que yo proponía una especie de vuelta paciente al sentido común. Yo nunca dije eso. Siempre utilicé el verbo *partir*, que no implica *fijarse.* Dije que el punto de partida de la práctica educativa era, entre otras cosas, el sentido común, pero siempre entendido como punto de partida y no como punto de llegada o de "quedada". Usted pregunta qué hacer. Tendríamos dos posiciones. Una autoritaria, que consiste en desdeñar el sentido común e imponer su propia posible rigurosidad. Para mí no es así: es necesario que el educando se asuma ingenuamente para que, al hacerlo, supere la ingenuidad y alcance una mayor rigurosidad.

NR: Explíquenos cómo hacerlo en la práctica. ¿Cómo, partiendo de la experiencia del sentido común del educando, un profesor de Matemática, de Historia, de Geografía puede conducirlo a una formación más rigurosa? Por otra parte, ¿cuál es el objetivo de esa formación?

PF: El objetivo de toda práctica formativa es ir más allá de donde se está. Esa es, precisamente, la posibilidad de la práctica educativa: la de moverse hacia. Eso es lo que llamamos direccionalidad de la educación. Y esa direccionalidad –que forma parte de la naturaleza del ser de la educación– le impide ser neutra.

NR: ¿Entonces usted no admite la educación no direccionada?

PF: No, no la admito. Pero existe una diferencia entre direccionalidad y espontaneísmo. Yo no soy espontaneísta, pero soy direccionado. Sin embargo, que sea direccionado no significa que manipule al educando.
Soy direccionado en la medida en que tengo un sueño, en la medida en que tengo una utopía. Y si tengo un sueño, una utopía, debo luchar por ese sueño. ¿Se imagina un docente que no defienda, frente a sus alumnos, el sueño de una sociedad menos injusta y que no haga nada por la creación de una sociedad más justa sólo porque su función específica es enseñar Biología... como si fuera posible enseñar biología, el fenómeno vital, sin tener en cuenta lo social?

NR: Explíyese un poco sobre esa relación, porque con mucha frecuencia los docentes dicen más o menos esto: "El que enseña formación crítica es el profesor de Historia". El profesor de Matemática, por ejemplo, se considera profesor de una ciencia pura que poco o nada tiene que ver con las cuestiones sociales o políticas...

PF: ¡Eso es absurdo! En primer lugar, para mí, eso no existe. El profesor de Matemática debe mostrar tanto interés en fomentar el espíritu crítico de sus alumnos como el profesor de Geografía, de Historia o de Lengua. Fíjese, por ejemplo, en el problema del lenguaje. No se puede pensar, soñar, estudiar, reflexionar sobre el lenguaje por fuera de la ideología. Cuando fui secretario de Educación en San Pablo discutí, entre otras cosas, el problema de la sintaxis de la clase trabajadora y de nuestra sintaxis. Me malinterpretaron, y no porque yo no haya sido claro. Hoy estoy convencido de que esa mala interpretación fue producto más de un obstáculo ideológico que de un obstáculo de entendimiento, o epistemológico. Era ideológico... Por ejemplo, yo decía que el niño escucha al padre decir "la gente somos", escucha al padre decir "meno", oye a la madre decir "vamo", "fuimo" y repite lo que escucha en la casa. Pero cuando, en la escuela, escribe "la gente so-

mos", le ponen un cero con lápiz rojo, inhibiéndolo todavía más. El aprendizaje de ese niño está siendo obstaculizado por un problema estrictamente ideológico llamado gramática. Dicen que es un problema de sintaxis, pero en realidad es un problema ideológico.

NR: ¿Y cuál sería la solución en este caso?

PF: Aquí entra a tallar ese "a partir de" del que hablaba antes. El niño proletario, el niño campesino, tiene que, en primer lugar, asumir la legitimidad de su lenguaje, de su discurso, contra el cual existe una barrera de clase. Y esa es la tarea de la educadora y el educador. En segundo lugar tiene que asumir –uso mucho el término *asumir* porque entiendo que es una asunción en todo el sentido de la palabra– la belleza, la lindura de su lenguaje. E incluso voy un poco más lejos y digo: tiene que asumir la gramática que subyace a su discurso. No hay discurso sin gramática. Lo que no podemos hacer es exigirle a un gramático burgués que descubra la gramática del discurso del pueblo. Nunca la va a descubrir. Pero ese "la gente somos" tiene su gramática. Es como cuando en inglés dicen "people are" y no "people is". ¿Cómo hacer eso? El docente tiene que mostrar concretamente, en su práctica, respeto por el lenguaje del niño.

NR: ¿Pero haciendo eso el docente no entraría en conflicto con la familia, con la sociedad y con las expectativas del sistema?

PF: Del sistema social sí, porque es un sistema capitalista, reaccionario. De la familia proletaria no. Pero permítame terminar la idea para que no digan: "¿Ven? Paulo Freire quiere que los niños obreros sigan diciendo "la gente somos" toda la vida. Yo nunca dije ni escribí eso. Lo que dije es que, en primer lugar, necesito mostrar concretamente, testimonialmente, que respeto ese "la gente somos". En segundo lugar,

necesito mostrar que "la gente somos" es tan lindo como "la gente es". Posiblemente no lo sea para mis oídos, pero lo es para los oídos del pueblo. Los oídos del pueblo oyen otra cosa, no mi habla. En tercer lugar necesito, ahora, sugerirle al niño obrero –que para entonces ya habrá aprendido la función del lenguaje– que luche por aprender la sintaxis dominante para poder luchar mejor contra lo dominante. Eso es lo que propongo yo. Y no hay problemas para hacerlo. Si los docentes fueran menos elitistas, si tuvieran una formación ideológica menos elitista y más próxima a los intereses populares, podrían enseñar la sintaxis dominante con suma facilidad. No estoy proponiendo que no enseñen la sintaxis dominante. Propongo que la enseñanza de la sintaxis dominante parta del reconocimiento de la validez de la sintaxis popular.

NR: ¿Eso es lo que usted llama toma de conciencia? ¿El niño toma conciencia de su lenguaje y, al hacerlo, toma conciencia del lenguaje del otro y, por lo tanto, puede situarse en esa relación? ¿Ese es el camino de la formación de conciencia?

PF: Exacto. Pero no alcanza con trabajar sobre el lenguaje. ¿Se imagina la formación de una conciencia crítica, política, legítima y abierta, propiciada por el geógrafo, por la bióloga y por la matemática que dan clases? Quiero decir: la niña y el niño convivirían con un cuerpo docente que no se cree propietario del saber, sino reproductor del saber y motor de la creación del saber en los niños. Es otra cosa, ¿entiende? Y entonces, ¿por qué se grita tanto en mi contra? Por cuestiones de clase, por cuestiones ideológicas.

NR: Pero ahora vayamos a la segunda parte de la pregunta inicial: ¿en qué cambió Paulo Freire?

PF: Lo que se ha profundizado en Paulo Freire es una mayor radicalidad en cuanto a sus opciones políticas e ideológicas;

posiblemente tenga ahora más claridad respecto de lo que yo llamo lectura del mundo, pero nunca desde una posición sectaria. Hoy me siento muy tolerante... Para mí, tolerancia no es connivencia. Yo no puedo contaminar mi sueño político, mi utopía, estableciendo un diálogo riguroso, profundo con los neoliberales; pero tampoco puedo cerrarme sectariamente a una conversación con un neoliberal. Lo que no puedo es hacer acuerdos con él.

NR: Entonces sigue siendo el mismo Paulo Freire crítico y lo que ha cambiado es el interlocutor de su crítica. En la década de 1960 los progresistas no creían en el Estado porque veían al Estado como un comité de la burguesía. Hoy por hoy, es la burguesía misma la que descree del Estado y lo desacredita. ¿Qué opina de esto?

PF: Hoy en día soy un hombre radicalmente crítico del discurso neoliberal, que se prolonga en posmoderno. A mi entender, la posmodernidad es reaccionaria o progresista. No creo en una posmodernidad específica, exclusiva, que grite "soy la posmodernidad". El discurso liberal tiene una lógica de clase imbatible. Niega las clases sociales como si la historia pudiera, de una vez por todas, terminar con su propia continuidad. Una de las características que hacen que la historia sea historia es precisamente la continuidad, la historicidad. Quiero decir: la historia avanza, continúa, la historia es devenir, no una entidad que está por encima de nosotros. Pero llegan los liberales y anuncian la muerte de la historia, sin que antes hayan muerto las mujeres y los hombres. Los liberales dicen que todo el mundo se volvió igual. Entonces, una de las tragedias de los intelectuales del Tercer Mundo como nosotros es que damos clases sobre la posmodernidad y convivimos con treinta millones de miserables en Brasil que ni siquiera llegaron a la modernidad, que no salieron de la "tradicionalidad", de esa

conciencia mágica que yo denomino intransitiva... Entonces, niego la validez de ese discurso.

NR: Todas las propuestas políticas para el futuro de Brasil dicen que la educación es prioritaria. Los educadores progresistas y las propuestas políticas del mismo signo afirman que la educación es fundamental. Los empresarios también exigen educación para todos y están empeñadísimos, incluso con proyectos bastante dispendiosos, en escolarizar a sus empleados y operarios. De pronto todos hablan de lo mismo. ¿Cuál es la diferencia?

PF: Hace ya mucho tiempo que vengo diciendo que no hay educación sin lectura del mundo y sin lectura del texto. ¿Usted sabe cuál es, hoy por hoy, el límite de los industriales? La lectura del texto, pero no la lectura del mundo. ¿Qué quiero decir con esto? Quiero decir que el industrial acepta, aplaude y paga para que el obrero tenga buenos modales y viva feliz. Y vivir feliz, para el industrial, es adaptarse a la realidad que está ahí, al alcance de la mano, pero no transformarla. Lo que no puede aceptar el industrial es que, en la educación que paga para el obrero, exista alguna posibilidad de criticar el sistema capitalista.

NR: Pero el industrial también tiene conciencia de la rapidez de los cambios en los procesos productivos y quiere que los trabajadores acompañen esos cambios...

PF: Mire, hace poco estuve en una conferencia en España y un notable "posmoderno" español, profesor en California, comentó que mis propuestas de los años setenta eran más actuales ahora que antes. Estoy de acuerdo, pero por otros motivos. La criticidad a la que hacía referencia, esa criticidad necesaria al neoliberalismo, es una criticidad perversa que va al encuentro de la presteza, de la respuesta inmediata y segura, pero siempre a favor de la verdad del opresor. ¿Quiere un ejemplo?

Con el avance de las comunicaciones y la globalización de la economía, una multinacional traslada la fabricación de un producto de San Pablo a Hong Kong en menos de quince días. Y la huelga que estaban pensando hacer aquí se vacía de sentido, y la vulnerabilidad de la clase trabajadora la vuelve más débil.

Concuerdo con todo eso. ¿Con qué disiento entonces? Los analistas –y muchos de ellos eran progresistas antes– caen en una postura fatalista, dicen que no hay salvación, que la vida tiene que ser así como es, porque lo máximo que está dispuesto a hacer el neoliberalismo es aliviar un poco el hambre de los treinta millones de miserables de Brasil. Yo no acepto esto. No puedo comprender que el hombre y la mujer, que inventaron la existencia, el lenguaje y la tecnología, hagan de la tecnología un instrumento de muerte para sí mismos. Eso me recuerda *El rinoceronte*, una estupenda pieza teatral de Ionesco. El personaje principal, Berégère, insiste durante toda la obra en luchar contra la transformación de cada uno de sus compañeros y compañeras en rinoceronte. La última noche de lucha, cuando todos ya se han transformado en rinocerontes, Berégère camina hacia el proscenio y abriendo los brazos grita: "*Ma carabine, ma carabine*, lucharé contra el mundo entero. Seguiré siendo hombre, y no rinoceronte". Creo que, para oponernos al discurso neoliberal del desistimiento del ser, tendríamos que reencarnar en Berégère y gritar: "Soy hombre, y porque soy hombre, no acepto transformarme en puro objeto". Y el neoliberalismo estaría condenado a morir de frío en menos de diez años.

NR: Hablemos un poco ahora de la educación brasileña. ¿Qué cambió en la escuela y en las propuestas de los educadores en los últimos años?

PF: En los años sesenta teníamos esa fiebre de que la educación lo resolvería todo, que haría la revolución, etc. En los años setenta, sobre todo con las teorías de Althusser, pero no sólo con las suyas, abrazamos la idea radicalísima de que la educación era, pura y exclusivamente, la repro-

ducción de la ideología dominante. Entonces se cayó, en particular en América Latina, en una suerte de desánimo pedagógico, de abandono. Yo incluso haría una excepción en Brasil. Uno de los raros educadores brasileños que continuaron afirmando el papel transformador de la escuela fue Celso Vaz. Ahora por fin hemos descubierto que, si bien la educación reproduce, no se limita exclusivamente a reproducir. Esa es otra tarea de los educadores progresistas que no se convirtieron al discurso neoliberal: desmitificar la reproducción.

NR: ¿Nuestros maestros de escuela primaria están siendo formados para ejercer esa tarea transformadora de ayudar a que la conciencia del educando se eleve hacia la competencia crítica en vista de las transformaciones que ocurren en el mundo moderno?

PF: Creo que esa debería ser una tarea de los sindicatos progresistas, de los maestros y de los órganos de clase. Marx afirmó en cierta oportunidad que la educación del trabajador hecha por el patrón era, indiscutiblemente, la reproducción del obrero en sí mismo. Desde luego, no podemos esperar que el patrón desarrolle una pedagogía para liberar al obrero. Ni tampoco que el Estado, entendido como una totalidad, adhiera a esa postura, porque es una cuestión política y, por lo tanto, ideológica. Tendríamos que tener gobiernos progresistas...

NR: Pero existe la idea de que el educador no necesita tener conciencia crítica. Basta con que sea educador porque, en la medida en que se desarrolla una pedagogía a partir del sentido común, la incorporación cultural misma permite que los individuos establezcan una relación crítica con el mundo.

PF: Ese es el trabajo pedagógico desde la perspectiva de los contenidos... A veces los docentes atribuyen poderes mágicos

a la fuerza del contenido y creen que el educando se concientiza engullendo la información analizada en el salón de clase y en las páginas y más páginas de los libros. Creo que no es así. Y nosotros, como educadores progresistas, tendríamos que luchar para que la formación del docente de enseñanza primaria y enseñanza media siguiera otros caminos. ¿Cómo es posible que se forme un educador sin una excelente base de lenguaje –no digo lengua, porque el lenguaje es mucho más que lengua– y sin una excelente base de discurso? ¿Y sin conocimiento de la historia? ¿Cómo se puede ser un buen educador sin tener noción de la historia de su país, de la historia de su cultura, sin estar informado sobre las raíces autoritarias del país?

NR: Pero desde su perspectiva, y eso está presente en toda su obra, la formación se da en la práctica. Sin embargo, hace años que los docentes están en las escuelas y todavía no toman esa conciencia. ¿Cuál es la práctica que puede transformarse en conciencia y en conocimiento? ¿Qué experiencia puede transformarse en móvil para la acción?

PF: Le daré un ejemplo. Imagine que el director de una escuela de formación de docentes profesionales tiene tres o cuatro buenos profesores, o profesoras, y dispone de un equipo de video. Entonces elige una escuela de la periferia, va a ver a la directora y le dice: "Mire, nosotros somos docentes formadores de jóvenes docentes y hemos venido a discutir una idea con usted y, después, con los maestros de su escuela. Nosotros enseñamos esto, esto y esto y pensamos que usted podría ayudarnos, con dos o tres maestras, a filmar unos videos breves en el salón de clase". Además de eso, se puede hacer un video sobre la región y el barrio donde está situada la escuela. Este medio simple nos permite traer a la escuela un pedazo de la periferia. Al exhibir este video en el aula se puede destacar la acción de la maestra: "Vamos a repetir exactamente el momento en que habló la maestra. Observen cómo dice tal cosa,

la cara, la fisonomía, las manos, etc. Presten atención a eso". Yo volvería a pasarlo y diría: "Ahora vamos a analizar esto. Comencemos por el sentido común: ¿qué pensamos nosotros que debe hacerse en una situación como esa?"

Creo que así puede introducirse a Vigotsky, Piaget, fulano, zutano, perengano, mucho mejor que dando clases sobre Vigotsky y Piaget. No es que no se pueda dar clases sobre Vigotsky, pero hay que garantizar la interrelación de las formas en que se discute a Vigotsky. Una cosa es discutirlo ahí mismo, a través del acierto o del error de la maestra, y otra es leer un texto suyo. Imagínese ahora lo que podría ser una escuela como esa, con orientación de las universidades cercanas, con investigadores en lingüística, en matemática... ¿Qué están haciendo los etnomatemáticos y etnofísicos de la Unicamp? Están enseñando cálculo matemático a partir de la vivencia de remontar barriletes. Es extraordinario. Eso es respetar el sentido común y superarlo.

NR: Llegar a la ciencia a partir del sentido común...

PF: Lógico, eso fue exactamente lo que hizo la humanidad. Ninguna sociedad del mundo comenzó siendo científica.

NR: Eso permitiría unir la rigurosidad de la ciencia con la liviandad del saber, me parece. Pero hablemos un poco de esa liviandad. En uno de sus textos usted dice que la escuela y la educación deben ser livianas. Pero la actividad docente, hoy por hoy, con el problema de los salarios, de las presiones sociales... representa un peso, ¿Cómo pueden ser livianas la escuela y la actividad docente, entonces?

PF: Para ser liviana, la escuela tiene que luchar pesadamente contra las discriminaciones que padece. Una escuela liviana es una escuela que lucha para ser alegre, pero sabiendo que no es posible ser alegre si los docentes son desprestigiados, empezando por el salario que perciben. Yo no

tengo la menor duda de que, algún día, toda la sociedad brasileña tendrá que decidirse a luchar contra el poder público de este país, en todos los niveles. Somos una colonia, y no existe ninguna experiencia colonialista que respete a los educadores.

NR: Es curioso: el aumento de la conciencia política del brasileño se hace evidente hoy en las luchas por los derechos humanos, los derechos del consumidor, de las minorías, de las mujeres. ¿Por qué no aumentó la conciencia respecto de la educación?

PF: Creo que también aumentó. No tanto como me gustaría, pero aumentó. Soy optimista, pero los cambios –y voy a usar un término que no me agrada particularmente– no son gratuitos. Los cambios no caen del cielo. Son producto de la lucha. Y cuando digo lucha, digo lucha histórica.

ND: Pero cuando se habla de lucha social por el derecho a la educación se cae en la abstracción. Los padres piensan que los docentes tienen la obligación de estar en el aula, independientemente de sus condiciones materiales y de las de la escuela.

PF: Por eso escribí *Professora sim, tia nao.* Precisamente para mostrar que la maestra es una profesional como cualquier otra. ¿Cómo van a hacer huelga veinte mil "tías"* entorpeciendo la vida de sus sobrinos? La maestra debe ser profesional, necesita trabajar profesionalmente, formarse, tener competencia científica y posiciones políticas claras. La formación científica de la maestra "fracasa" si no tiene una opción, si no tiene claridad política.

* En Brasil, los niños de la escuela acostumbran decirle "tía" a la maestra. Pero como en Argentina y México esto no es así, preferimos titular la edición en español con el subtítulo portugués: *Cartas a quien pretende enseñar.* [E.]

NR: Ahora me gustaría que hablara sobre la cuestión del olvido de lo aprendido, que culmina muchas veces en el así llamado analfabetismo funcional. Según una teoría psicoanalítica, uno olvida todo lo que no le interesa. Esa es una dimensión del olvido, tal vez de grupos enteros que en algún momento fueron alfabetizados y perdieron la capacidad de lectura. ¿Ese es un problema estrictamente psicológico o también se relaciona con la naturaleza incompleta o inadecuada del aprendizaje? ¿O es un problema político? Es decir, ¿el olvido se produce porque lo aprendido no le importa al que lo aprendió? ¿Cómo analiza usted estas cuestiones?

PF: El análisis de esta cuestión debe ser, dentro de lo posible, global. Una de las preguntas fundamentales que debe hacerse todo investigador es la siguiente: ¿la comunidad "Y" de la que estamos hablando de veras necesitaba la alfabetización? Si usted se encuentra en una cultura así llamada iletrada, cuya memoria es no sólo preponderantemente sino totalmente oral, la escritura no será una necesidad. Pero si la comunidad necesitaba leer y quedó inserta en una experiencia donde se planteó la necesidad de la lectura, ¿entonces por qué no aprendió? Ahí tenemos que recurrir a otras indagaciones, por ejemplo, la epistemológica. En 1960 dije que la alfabetización es un marco creador, no memorizador. No es posible que el alfabetizando aprenda el mecanismo de su lengua por pura memorización. En el fondo, uno memoriza las cosas que sabe y, por eso, antes de memorizar, aprehende el objeto. Esa es una de mis peleas con la enseñanza tradicional, que insiste en la transferencia del conocimiento.

¿Cómo hizo usted para alfabetizar? ¿Cómo ayudó a alguien a alfabetizarse? Tenemos que comprender el proceso de producción del lenguaje. La comprensión de la producción social del lenguaje está relacionada con la comprensión de su enseñanza. Esto tiene mucho que ver con las investigaciones más recientes de Emilia Ferreiro. En mi último libro, *Cartas a Cristina*, mencioné la lucha que afronté en los años cincuenta cuando trabajaba en el Sesi (Servicio Social de la Industria). Teníamos

escuelas primarias y los padres de los alumnos vivían exigiéndonos que enseñáramos, para que sus hijos aprendieran a leer y escribir, la así llamada "Carta del ABC": una cartilla adoptada por varias generaciones en esa comunidad. Los padres sacaban a sus hijos de la escuela porque no enseñábamos esa cartilla y porque no impartíamos castigo físico a los alumnos. Hasta que una noche, después de un encontronazo, les pregunté durante una reunión si el hijo de alguno de ellos había empezado a hablar diciendo letras: "eme", "ele", "ese"... Les recordé que lo primero que dicen los niños es "mamá" y "papá". Y les dije que los especialistas llaman a esas expresiones "oraciones de una sola palabra". El ser humano empieza a hablar con oraciones, no con letras. Ese fue el único argumento –que no era de sentido común, pero tampoco alcanzaba a ser una explicación demasiado rigurosa– que aceptaron los padres.

NR: Pero en un primer momento usted dijo que debemos respetar el sentido común, y ahora dice que tengo que luchar contra el sentido común...

PF: Cuando digo "respetar", eso no significa dejar de luchar contra él. Uno respeta a su enemigo, pero lucha contra él. No respetar el sentido común significa ni siquiera comprender que existe.

NR: Paulo, para concluir esta conversación con nuestros profesores, díganos: ¿qué lo hace más feliz y qué lo entristece más del Brasil actual?

PF: Lo que me hace más feliz es que –a pesar de todo, de los terribles escándalos, de la falta de ética en la vida brasileña– siento que como personas tuvimos cambios, recorrimos un camino. Y, como alguien que piensa su propio país y con un respeto muy riguroso por el punto de vista partidario de quienes van a leerme, no tengo dudas al decir que el Partido de los Trabajadores, en estos doce o catorce años que tiene de existencia, ha sido un

enorme factor de progreso. No importa que no haya ganado las elecciones. Lo que importa es percibir que la presencia del PT motivó que para la presidencia de la república la derecha eligiese a un hombre menos derechista. La candidatura del profesor Fernando Henrique Cardoso no se debió a un deseo de la derecha. Él fue candidato porque la derecha lo necesitó y, así, erigió a Fernando Cardoso como su límite.

NR: ¿Qué mensaje les daría a los dirigentes políticos del país, a los educadores que trabajan en la formación de docentes en las universidades y a los docentes que están en las escuelas de las distintas regiones brasileñas?

PF: Tendría que dar tres mensajes, pero intentaré que sea uno solo. Creo que es necesario que las mujeres y los hombres que hacen política en este país empiecen a comprender de otro modo la expresión "la educación es mi prioridad". No existe prioridad que no se exprese en presupuesto. De nada sirve el discurso de la prioridad si al año siguiente nos dicen: "Es una prioridad, pero lamentablemente no tengo dinero". Es necesario que este país llegue a un nivel donde esa clase de cosas ya no puedan decirse. Pero, para que no se vuelvan a decir estas cosas, es necesario que los docentes no acepten que se digan. Quiero decir: los docentes deben seguir luchando, y mucho. También es necesario que la opinión pública entienda el derecho y hasta la obligación de luchar que tienen los docentes. Creo que tienen más el deber que el derecho de luchar, o las dos cosas por partes iguales. Por último tenemos que decidir, la nación en su conjunto debe decidir, que es fundamental que la educación y la salud sean prioridades. Si no luchamos por eso, nunca lo serán. Es necesario que haya lucha, que haya protesta, que haya exigencia, y que los responsables directos o indirectos de la tarea de formar docentes entiendan que la formación es permanente. No existe una formación momentánea, una formación de comienzo o de final de carrera. Nada de eso. La formación es una experiencia permanente que jamás se interrumpe.

No se puede *ser* sin rebeldía

A los 75 años, reconocido internacionalmente como la mayor expresión de la pedagogía brasileña, Paulo Freire continúa siendo actual y polémico. Autor de más de un centenar de obras traducidas a dieciocho idiomas, Freire también es doctor honoris causa de veintiocho universidades en Brasil y el resto del mundo, tiene una estatua en su honor en una plaza de Estocolmo (Suecia) y es ciudadano ilustre de Los Ángeles (Estados Unidos) y de nueve ciudades brasileñas.* Una de esas ciudades es Angicos, en Rio Grande do Norte, donde por primera vez se llevó a la práctica el Método Paulo Freire en 1963. En aquella ocasión fueron alfabetizados trescientos adultos en cuarenta y cinco días. Las propuestas de la "pedagogía del oprimido" –que destacaba la creación de una conciencia colectiva crítica de la realidad como elemento básico del aprendizaje– fueron abortadas por el golpe militar de 1964. Paulo Freire vivió dieciséis años en el exilio, dio clases en universidades de Europa y los Estados Unidos, fue asesor de la Unesco y asesoró la implantación de diversos proyectos de alfabetización en el mundo.
Para Paulo Freire, sus ideas originales son más actuales que nunca. Contrario al discurso neoliberal, cuya propuesta pedagógica sería adecuar al educando a las necesidades

* En febrero de 2014 Paulo Freire ya suma quince títulos de ciudadano ilustre en Brasil –en catorce ciudades y un estado– y dos en el exterior, incluido el de Los Ángeles.

del mercado, Freire defiende una educación que parta del sentido común, respete el universo social y cultural del alumno e incentive la aprehensión crítica de la realidad y del conocimiento, en vez de la mera transferencia del saber y la memorización. Para Freire, los docentes deben continuar luchando por mejores condiciones de trabajo, y la rebeldía adolescente debe ser comprendida y canalizada hacia una rebeldía creativa que ayude a transformar el mundo. En noviembre de 1996 Paulo Freire concedió a *País & Teens* la entrevista que publicamos a continuación.

PAIS & TEENS: ¿Cómo entiende usted la adolescencia?

PAULO FREIRE: En líneas generales, creo que el adolescente paga por una serie de problemas que son suyos y otros que le dicen que son suyos. A mi entender, una de las preocupaciones del educador –y cuando digo educador no sólo incluyo al docente, sino también al padre y la madre– es lidiar, en su relación con el adolescente, con lo mismo que el adolescente lidia. Y sobre todo lo siguiente: ¿cómo se está viendo el adolescente como tal? Porque su manera de verse como adolescente guarda mucha relación con su manera de reverse como *ser*. El momento de la adolescencia es aquel en el que el niño toma conciencia de su pasado. El niño evalúa lo que está siendo, lo que fue como niño. Cuanto más rompa el adolescente con el proyecto que fue de niño, tanto más problemática será su adolescencia posiblemente. Cuanto menos le guste haber sido lo que fue, tanto más tenderá a conflictuarse. A mi entender eso no es ningún desastre, es muy normal.

P&T: ¿Cómo fue su adolescencia en ese sentido?

PF: Mis últimos libros tienen mucha memoria. Eso quiere decir que me he analizado un poco, que me he metido con mi in-

fancia, con mi adolescencia. Y observé que no he experimentado rupturas muy sustantivas en los diferentes momentos de mi presencia en el mundo. Fui un adolescente conflictuado debido a la difícil situación familiar que tuve que afrontar. Pero también fui un adolescente muy coherente con el niño que había sido, y un hombre muy coherente con el adolescente, un hombre que maduró muy coherentemente con el joven anterior, y estoy siendo un viejo coherente con el muchacho que fui. Esto no significa que yo haya sido muy entero –nadie lo es–, pero en cierto sentido explica la permanencia del gusto por la vida y el gusto por el mundo.

P&T: ¿Qué tiene que ver esa cuestión de la continuidad, de la coherencia, con la tarea educativa?

PF: Creo que, como mínimo, debería ser una advertencia para el docente, para los padres y las madres, que, dentro de lo posible, sean o continúen siendo una presencia afectiva, cariñosa, apaciguante para el adolescente-alumno o el adolescente-hijo. Una presencia que le permita al adolescente, dentro de su legítima desconfianza, acerçarse un día a preguntar, por ejemplo: "¿Qué clase de niño fui?" Y el padre y la madre también tienen que pensar en el niño y la niña que fueron. Quiero decir, creo que, en última instancia, la escuela no debería ser un espacio que coloque siempre a los adolescentes en una especie de paréntesis de contravenciones. En líneas generales las escuelas ven a los adolescentes como rebeldes, e incluso más que rebeldes: como posibles destructores del orden.

P&T: ¿Cuál sería la actitud más coherente del educador frente a la rebeldía del adolescente?

PF: Creo que la escuela debería entender mejor al adolescente. Y entender mejor al adolescente requiere una mayor

disponibilidad de amor hacia él. Recuerdo que cuando fui secretario de Educación de la ciudad de San Pablo hice dos seminarios con jóvenes de 12 a 13 años, adolescentes de escuelas del sistema municipal. En uno de esos seminarios, una niña de 12 años me miró y me dijo: "Paulo, me gustaría que mi escuela fuera diferente de mi madre". Y yo dije: "Muy bien, tú crees que la escuela se parece a tu madre. ¿Y en qué cosas te gustaría que la escuela se diferenciara de tu madre?" Y ella: "Me gustaría que la escuela creyera más en mí, porque mi madre no cree. Cuando salgo de casa ella ya empieza a pensar cosas, o ya me ve atacada por niños de mi edad que van a destruir mi pureza". Eso me pareció muy lindo, muy maravilloso. "Y yo querría que ella creyera más en mí, más en los otros, que creyera más en la vida, al fin de cuentas", dijo la niña. Ese discurso de la niña me pareció hermoso y, además, revela los motivos que llevan a los adolescentes a ser necesariamente rebeldes.

Creo que los adultos, padres y docentes por igual, deberían comprender mejor que la rebeldía, en última instancia, forma parte del proceso de autonomía; quiero decir: sin rebeldía no es posible *ser*. El gran problema radica en cómo dar amorosamente un sentido productivo y creador al acto rebelde sin terminar con la rebeldía. Algunos docentes piensan que la única solución para la rebelión, para la rebeldía, es el castigo, la castración. Yo confieso que tengo grandes dudas en cuanto a la eficacia del castigo.

Creo que la libertad no se autentica sin el límite de la autoridad; pero el límite que la autoridad debe proponerse a sí misma, para proponerle la libertad al joven, es un límite que necesariamente no se explicita a través del castigo. Yo creo que la libertad necesita límites; la autoridad incluso tiene la tarea de proponer esos límites, pero es necesario que, al proponerlos, le proponga a la libertad que interiorice la necesidad ética del límite. Pero nunca a través del miedo.

La libertad que no hace algo porque teme el castigo no se está "eticizando". Yo tengo que aceptar la necesidad ética

porque allí el límite es compromiso y no imposición, es asunción. El castigo no hace eso. El castigo puede crear docilidad, silencio. Pero los silenciados no cambian el mundo.

P&T: ¿Cómo ve la relación entre los problemas de disciplina y el rendimiento escolar del adolescente?

PF: Como es evidente, la cuestión de la disciplina está relacionada con el equilibrio más o menos armonioso entre la autoridad y las libertades. Cada vez que este equilibrio se rompe, se rompe a favor de un lado o del otro. Si el equilibrio se rompe a favor de la autoridad, ya no hay disciplina: hay autoritarismo. La experiencia autoritaria anula la libertad, pero también anula la autoridad misma. Si el equilibrio se rompe a favor de la libertad, tampoco habrá disciplina: habrá un clima licencioso, espontaneísta. La libertad tampoco será libertad y la autoridad quedará vacía de sentido. Cualquiera de las dos hipótesis –autoritarismo o disolución– irá en contra de un buen proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Por ejemplo, el docente que no logra afirmar su presencia pedagógica seria, su autoridad en el salón de clase, compromete necesariamente el proceso de enseñanza que protagoniza junto con sus alumnos. Porque al comprometer el proceso de enseñanza compromete el proceso de aprendizaje de los alumnos. Lo mismo ocurre en el caso de autoritarismo del docente, cuando este exacerba su autoridad. Sin embargo, es posible que, desde el punto de vista de la enseñanza propiamente dicha, un ambiente sin disciplina sea más costoso que el autoritarismo. Y lo digo con un poco de dolor, porque defiendo enormemente la libertad. Tengo un profundo amor por la libertad. Pero lo que quiero decir es que tal vez sea menos perjudicial para el alumno la presencia de un docente autoritario, aunque serio y competente, que la de un docente irresponsable, incompetente y disoluto. El día de mañana los ex alumnos del docente autoritario lo recordarán con respeto, pero los ex alumnos del docente disoluto, que no enseñó

nada, lo recordarán con desprecio. Esto no quiere decir que yo esté haciendo una apología del autoritarismo; lo que sí estoy haciendo es una crítica durísima a la disolución.

P&T: ¿Por qué a veces se vuelve tan difícil la relación profesor-adolescente?

PF: Hay una serie de desajustes dentro de la actividad escolar, tanto por parte de los docentes como de los alumnos. A decir verdad, esos descompases nunca son producto exclusivo del docente ni del alumno, sino que siempre ocurren en la relación entre ellos. A veces el docente –mal pagado, cansado, desesperanzado, preso de una rutina que lo lleva a esperar ansiosamente la hora de volver a su casa– no se siente motivado para comprender mejor la crisis que atraviesan algunos jóvenes. Y cuanto menos entienda la problemática de la rebeldía del adolescente, por ejemplo, más difícil le resultará lidiar con ella.

El adolescente, por su parte, no es ayudado a entender su propia rebeldía. En el fondo, debe encontrar posibilidades y condiciones en la actividad docente del profesor para percibir que su rebeldía, que es un derecho, no puede sin embargo ser un fin. Quiero decir que no puede ser un rebelde toda la vida, pero sí un ser dispuesto a rebelarse contra las injusticas del mundo durante la vida entera. Pero tiene que orientar su rebeldía hacia la construcción, en el sentido de la reconstrucción. Y esta es una tarea primordial del educador o la educadora, del padre y la madre. Lidiar con la posibilidad de desafiar al educando para que este perciba que es necesario orientar su propia rebeldía en el buen sentido.

Admito que no es fácil; no es fácil, pero es posible hacerlo. Tengo la impresión de que un buen camino para los docentes y los padres que tienen experiencias con adolescentes rebeldes –esos que a veces parecen no tener salvación posible– son los encuentros fra-

ternos donde padres y docentes conversan sobre sus dificultades asesorados o ayudados por un psicólogo competente. No un "psicologista", es decir, alguien que no reduzca las explicaciones del mundo a la psicología. Para analizar cómo cada uno busca soluciones al problema que está viviendo. Tal vez esto sea mejor que leer libros o revistas de orientación psicológica. Cómo quedó parado un padre frente a su hijo en una situación equis, u otro padre que en una situación parecida intentó otro camino. Ese intercambio de experiencias permite profundizar enormemente la teoría de la práctica misma.

P&T: ¿Cómo ve la cuestión de la deserción escolar adolescente?

PF: A mi entender el problema no es la deserción, sino la expulsión. Las escuelas expulsan mucho más de lo que los alumnos desertan. Ese es un problema que debemos analizar, criticar, debatir. En un determinado momento el adolescente descubre –con resignación– que la escuela no responde a sus dudas, que no responde a sus inquietudes. Y si puede, abandona la escuela. Incluso en esos casos yo creo que es la escuela la que abandona al adolescente. En el fondo, la escuela no fue capaz de evitar que el adolescente no encontrara nada, ningún sentido en ella.

Esta es una de las razones, pero hay otras de naturaleza pedagógica y también de naturaleza política. Está la discriminación de clase en la cuestión del lenguaje: la escuela pretende imponer la sintaxis blanca, la sintaxis de la clase dominante, y el niño de clase trabajadora es criticado y sus textos y trabajos son menoscabados y marcados con lápiz rojo y calificados con un tres o un cero. Esto es producto de la incapacidad política y la incompetencia científica de algunos docentes para lidiar con la complejidad del lenguaje. En quinto grado, por ejemplo, hay que pensar las disciplinas –como Historia, Geografía y Matemática– en términos de cómo trabajar mejor esos conocimientos para que no se transformen en cucos para los adolescentes. Para que los jóvenes, al final de cuentas, estén en buenas rela-

ciones con esas materias y, en última instancia, la escuela sea para ellos un motivo de alegría y no un sinónimo de tristeza.

P&T: ¿Cuál es hoy el papel de la escuela en la vida del adolescente? ¿Qué importancia tiene? ¿Qué sentido tiene la escuela para él?

PF: Para ser importante para el adolescente, la escuela debe comprender ese momento de su vida, esa inquietud. No sólo tiene que entender el momento histórico del adolescente, sino su propio momento histórico, las condiciones históricas y sociales en que está situada. Nosotros vivimos en los centros urbanos brasileños más dinámicos, por ejemplo San Pablo: una experiencia en la que debe estar presente la tecnología. Frente a eso, no podemos erradicar como por arte de magia la tecnología de los edificios escolares ni tampoco negar la presencia de la tecnología en las escuelas.

Así, la cuestión que se nos plantea no es si debemos comprar tres computadoras y distribuirlas en las setecientas escuelas de la ciudad, sino si tenemos condiciones para preparar rigurosamente a la docencia que mediará o colaborará con los niños en el uso del instrumento tecnológico. Por lo tanto, la cuestión no es comprar televisores y videos y obstruir con ellos las escuelas. La cuestión tampoco es pretender, por yuxtaposición, que los alumnos convivan con la tecnología, sino cómo capacitar a los educadores para que sean educadores de su tiempo, a la altura de su tiempo.

Creo que el adolescente que hoy descree de un conjunto de valores anteriores, y tiene la posibilidad de ver y saber que existen instrumentos tecnológicos que su escuela no emplea, ese adolescente puede perder interés por la escuela. Pero sobre todo creo que los adolescentes, principalmente los de las clases populares, necesitan encontrar propuestas que reaviven sueños que ya tienen, o que creen aquellos que no pueden tener, bajo pena de que la escuela pierda sentido para ellos.

P&T: La escuela que tenemos hoy en Brasil ¿cumple ese papel?

PF: No, creo que en última instancia no lo cumple. Y la culpa no es de los docentes; la culpa es de todos nosotros, de la sociedad civil brasileña. Desde que se inventó la sociedad brasileña hay un menosprecio constante, salvo en algunos momentos históricos de la vida del país, hacia la educación en Brasil, hacia los educadores y educadoras, desprecio que se agravó muchísimo en los últimos años.

Otro culpable es la sociedad política, el Estado. Hoy por hoy, en el nordeste brasileño, se le siguen pagando quince reales a una maestra. Y las así llamadas maestras legas, en los rincones perdidos de la región, todavía pagan las tizas con sus quince reales, por ejemplo. Es más, creo que las maestras y maestros de este país han dado un extraordinario testimonio histórico de amor por los niños y por la propia práctica docente.

A veces hasta me pregunto si los presidentes de la república, los gobernadores de estados y los alcaldes habrán tenido alguna vez una maestra en la escuela primaria. Porque da la impresión de que nunca tuvieron una maestra, que vienen de otro mundo, de otro planeta. Su sordera es absoluta. Cuando hubo una gran huelga en el sistema estatal, ciento cincuenta mil docentes de pie le oyeron decir al entonces gobernador Fleury: "Los docentes tienen razón, ganan muy mal, pero yo no tengo dinero".

Uno de mis sueños, que posiblemente no llegaré a ver concretado, es que dentro de unos años ningún gobernador pueda pronunciar un discurso como ese. Que ese discurso sea tan inmoral como, por ejemplo, que el gobernador diga: "Oh, señores y señoras, tengo el enorme placer de estar aquí desnudo frente a Vuestras Excelencias". Ningún gobernador puede decir algo así desde el palacio de gobierno porque ese discurso sobre su desnudez es inviable.

Ahora bien: mi sueño es que llegue a ser tan inmoral como ese otro discurso que afirma que "las maestras tienen razón, pero yo no tengo dinero". Con esto quiero decir que tengo la

esperanza de que el reordenamiento del Estado y la reorientación política del gasto público en este país sean conducidos con tanta seriedad que ya no resulte posible pagar salarios ofensivos de doscientos reales, que es lo que se le paga en San Pablo a una flamante maestra. Es necesario que algún día aparezca una docena de gobernantes que no abriguen el sueño de ser reelectos, porque sólo ellos tendrán el coraje de hacer locuras cuerdas.

Yo creo mucho en la sana locura, por ejemplo, aumentar el salario docente de doscientos a ochocientos reales. Creo que el policía, el médico y el educador deben tener un salario que nos permita exigirles eficacia y decencia. Debemos luchar, hasta los diez primeros años del otro milenio, para que en este país se respete la educación, la salud, el orden, la disciplina y la cultura. Porque, tal como van las cosas, corremos el riesgo de abandonarnos a la decepción y la desesperanza.

Opresión, clase y género

Entrevista publicada en 1998 en un volumen colectivo sobre Paulo Freire. En ese libro se plantearon cuestiones importantes y pertinentes que deben ser tratadas de manera rigurosa y exhaustiva. Habría que escribir uno o dos libros más para hacer justicia a la complejidad de los problemas delineados por esos autores y autoras. Obviamente no seremos capaces de afrontar semejante tarea ambiciosa debido a las limitaciones de tiempo y espacio. Pero queremos retomar el cuestionamiento de la pedagogía freireana en relación con el tratamiento de *género*.

DONALDO MACEDO: Algunos educadores y educadoras, particularmente las feministas estadounidenses, argumentan que su trabajo tiende a universalizar la opresión en tanto ignora las especificidades de posiciones diversas y contradictorias que caracterizan a los grupos subordinados en cuanto a las líneas de cultura, etnia, lenguaje, raza y género. Algunas feministas, en particular, señalan que el hecho de no destacar esas especificidades históricas revela "deficiencias surgidas en el intento de establecer una pedagogía que asume una experiencia universal y objetivos abstractos" (Weiler, en imprenta, p. 11). Weiler argumenta que, "tal como la pedagogía freireana, la pedagogía feminista se fundamenta en una visión de cambio social. Y, al igual que la freireana, la pedagogía feminista reside en las reivindicaciones verdaderas de la primacía de la experiencia y la conciencia, fundamentadas en movimientos de cambio históricamente situados" (p. xx). La autora también afirma que algunas críticas feministas sienten,

por ejemplo, que usted falló al "tratar las diversas formas de poder que defienden los docentes según su raza, su género y los ambientes históricos e institucionales donde trabajan" (p. 18).

Paulo, usted me ha comentado en varias ocasiones que, desde la publicación de *Pedagogía del oprimido*, recibe periódicamente cartas de algunas feministas que afirman que, aun cuando sus libros y sus teorías combatan la opresión y propugnen la necesidad de transformación social para acabar con las formas de dominación, usted tiende a relegar la cuestión del género a una posición de inferioridad. Algunas de esas feministas señalan que usted no sólo da una importancia menor a la cuestión del género, sino también al lenguaje mismo que utiliza, sobre todo en *Pedagogía del oprimido*, que es sexista por naturaleza.

Esas feministas también señalan que usted implanta sus objetivos de liberación y transformación política y social en universalizaciones que, en cierto modo, niegan por igual su posición de privilegio como hombre intelectual y la especificidad de las experiencias que caracterizan a los conflictos entre grupos oprimidos en general. Eso significa que, al teorizar sobre la opresión como verdad universal, usted no aprecia las diferentes localizaciones históricas de la opresión. Por ejemplo, un hombre negro, aunque oprimido, todavía disfruta de una posición privilegiada frente a una mujer negra. Por esa razón, usted debería tener en cuenta que esos niveles de opresión diferentes requieren un análisis específico con un enfoque diferente, orientado hacia una pedagogía diferente. La pedagogía feminista emancipadora debe también, como argumenta Gary Olson (1992), rechazar el tipo de feminismo popular defendido principalmente por mujeres blancas occidentales: el tipo de feminismo que señala al patriarcado como la principal forma de dominación, que no tiene en cuenta factores importantísimos, como la raza y la clase; el tipo de feminismo que sitúa las relaciones de género en una relación simplista y binaria: nosotros / ellos. Tal modernista, al totalizar el concepto de las relaciones de poder de género,

no está de acuerdo con el tipo de postestructuralismo defendido especialmente por mujeres negras, lesbianas y mujeres pobres de clase trabajadora, y que intenta desafiar al esencialismo, el separatismo y el etnocentrismo que la teoría feminista ha expresado en el transcurso de varias décadas.

¿Puede decirnos algo sobre estos temas?

PAULO FREIRE: Creo que la cuestión que plantean las feministas estadounidenses, relacionada con mi trabajo de género en *Pedagogía del oprimido,* no sólo es válida, sino muy pertinente. La seriedad y la complejidad de la cuestión del género exigen una reflexión conjunta con un riguroso análisis del fenómeno de la opresión. Eso también requiere nuevas prácticas pedagógicas para alcanzar ese sueño de lucha por la liberación y por la derrota de todas las formas de opresión.

Muy temprano, casi desde la infancia, empecé a sentir el dolor de la opresión en mi país. Sentí todas las formas de expresión discriminatorias, desde la opresión racial más vulgar hasta el robo criminal que es santo y seña de la apropiación de los recursos nacionales, desde la clase trabajadora arruinada por las reglas de la elite hasta la discriminación de género. Detesté todo eso desde los tiempos en que padecí las prácticas discriminatorias que eran parte del paisaje social en el que fui socializado. Por ejemplo, cuando un empleado negro era ofendido verbalmente por las normas del discurso de la clase blanca, un discurso que muchas veces reflejaba violencia psicológica al calificar a los negros de subhumanos, casi de animales. De hecho cabe decir que, en algunos casos, la sociedad trataba mejor a los animales domésticos que a los desprotegidos subordinados negros.

A mis 20 años, la violencia verbal contra los negros despertó mi conciencia y no sólo comencé a comprender que la sociedad brasileña era profundamente racista e injusta, sino que esa injusticia provocó en mí una poderosa sensación de rechazo y disgusto. Esa comprensión –que, como dije, echó raíces en mí cuando cumplí 20 años– hizo que me radica-

por ejemplo, que usted falló al "tratar las diversas formas de poder que defienden los docentes según su raza, su género y los ambientes históricos e institucionales donde trabajan" (p. 18).

Paulo, usted me ha comentado en varias ocasiones que, desde la publicación de *Pedagogía del oprimido*, recibe periódicamente cartas de algunas feministas que afirman que, aun cuando sus libros y sus teorías combatan la opresión y propugnen la necesidad de transformación social para acabar con las formas de dominación, usted tiende a relegar la cuestión del género a una posición de inferioridad. Algunas de esas feministas señalan que usted no sólo da una importancia menor a la cuestión del género, sino también al lenguaje mismo que utiliza, sobre todo en *Pedagogía del oprimido*, que es sexista por naturaleza.

Esas feministas también señalan que usted implanta sus objetivos de liberación y transformación política y social en universalizaciones que, en cierto modo, niegan por igual su posición de privilegio como hombre intelectual y la especificidad de las experiencias que caracterizan a los conflictos entre grupos oprimidos en general. Eso significa que, al teorizar sobre la opresión como verdad universal, usted no aprecia las diferentes localizaciones históricas de la opresión. Por ejemplo, un hombre negro, aunque oprimido, todavía disfruta de una posición privilegiada frente a una mujer negra. Por esa razón, usted debería tener en cuenta que esos niveles de opresión diferentes requieren un análisis específico con un enfoque diferente, orientado hacia una pedagogía diferente. La pedagogía feminista emancipadora debe también, como argumenta Gary Olson (1992), rechazar el tipo de feminismo popular defendido principalmente por mujeres blancas occidentales: el tipo de feminismo que señala al patriarcado como la principal forma de dominación, que no tiene en cuenta factores importantísimos, como la raza y la clase; el tipo de feminismo que sitúa las relaciones de género en una relación simplista y binaria: nosotros / ellos. Tal modernista, al totalizar el concepto de las relaciones de poder de género,

no está de acuerdo con el tipo de postestructuralismo defendido especialmente por mujeres negras, lesbianas y mujeres pobres de clase trabajadora, y que intenta desafiar al esencialismo, el separatismo y el etnocentrismo que la teoría feminista ha expresado en el transcurso de varias décadas.

¿Puede decirnos algo sobre estos temas?

PAULO FREIRE: Creo que la cuestión que plantean las feministas estadounidenses, relacionada con mi trabajo de género en *Pedagogía del oprimido,* no sólo es válida, sino muy pertinente. La seriedad y la complejidad de la cuestión del género exigen una reflexión conjunta con un riguroso análisis del fenómeno de la opresión. Eso también requiere nuevas prácticas pedagógicas para alcanzar ese sueño de lucha por la liberación y por la derrota de todas las formas de opresión.

Muy temprano, casi desde la infancia, empecé a sentir el dolor de la opresión en mi país. Sentí todas las formas de expresión discriminatorias, desde la opresión racial más vulgar hasta el robo criminal que es santo y seña de la apropiación de los recursos nacionales, desde la clase trabajadora arruinada por las reglas de la elite hasta la discriminación de género. Detesté todo eso desde los tiempos en que padecí las prácticas discriminatorias que eran parte del paisaje social en el que fui socializado. Por ejemplo, cuando un empleado negro era ofendido verbalmente por las normas del discurso de la clase blanca, un discurso que muchas veces reflejaba violencia psicológica al calificar a los negros de subhumanos, casi de animales. De hecho cabe decir que, en algunos casos, la sociedad trataba mejor a los animales domésticos que a los desprotegidos subordinados negros.

A mis 20 años, la violencia verbal contra los negros despertó mi conciencia y no sólo comencé a comprender que la sociedad brasileña era profundamente racista e injusta, sino que esa injusticia provocó en mí una poderosa sensación de rechazo y disgusto. Esa comprensión –que, como dije, echó raíces en mí cuando cumplí 20 años– hizo que me radica-

lizara y adoptara una posición muy crítica contra todas las formas de discriminación y expresiones de opresión, incluida la posición opresora que mantenía relegadas a las mujeres brasileñas, en particular a las mujeres negras; pero, para serle franco, en aquella época, lo que más me golpeaba y conmovía era la opresión racial y de clase. Al ser yo mismo producto del nordeste brasileño, una sociedad patriarcal y machista, también fui, en mis primeros años de desarrollo, víctima de un contexto cultural que discriminaba de manera sistemática a las mujeres. Digo que era víctima porque, inserto en ese contexto sexista, era más sensible a la opresión racial y de clase. Y precisamente debido a la rabia que me producía la opresión racial y de clase, empecé a abrir los ojos a la subordinación total y absoluta de las mujeres en ese ambiente altamente patriarcal que es el nordeste de Brasil.

Y admito con gran satisfacción que mi compromiso con los movimientos feministas me permitió tener un enfoque más aguzado de las cuestiones de género. Por eso estoy en deuda con las feministas estadounidenses, que me hicieron reparar en diversas ocasiones en la discriminación de género. Fue durante los años setenta, después de haber publicado *Pedagogía del oprimido*, cuando comencé a reflexionar con más profundidad y a estudiar sistemáticamente el trabajo de las feministas. Tras la publicación de ese libro recibí cartas en las que criticaban mi lenguaje sexista. De hecho, hace poco tiempo recibí una carta de una joven que acababa de leer por primera vez *Pedagogía del oprimido* en la que criticaba mi lenguaje machista. Era una carta muy insultante y hasta un poco vulgar, pero eso no me molestó. Evidentemente ella había leído *Pedagogía del oprimido* sólo para evaluar mi lenguaje, como si el libro hubiera sido escrito el año anterior; quiero decir que no lo ubicó dentro de su contexto histórico; pero no me malinterprete: no me estoy disculpando por el lenguaje sexista de ese libro. Sólo pretendo aclarar que, durante mis años de formación, no escapé a los poderes envolventes de la cultura altamente sexista de mi país. Sin embargo, desde la publicación de *Pedagogía del*

oprimido he intentado remover de mi lenguaje todas las características y expresiones que degradan a las mujeres. He insistido en que mis traductores a la lengua inglesa presten mucha atención y presenten mi trabajo en un inglés no sexista. Si esa joven a la que aludí antes leyera, por ejemplo, *La política de la educación* –que usted mismo tradujo, Donaldo, y supongo que recordará mi insistencia en evitar el lenguaje machista– y *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* del que somos coautores, vería una marcada diferencia en el lenguaje utilizado.

Retomemos ahora la cuestión central del sexismo. Durante los años setenta, cuando comencé a aprender con las feministas, sobre todo con las feministas estadounidenses, debo admitir que en aquella época yo estaba más influido por el análisis marxista, en particular por el análisis de clase. Escribí *Pedagogía del oprimido* bajo la influencia del análisis de clase que hace Marx y, dada la cruel opresión clasista que caracterizó mis años de desarrollo en el nordeste brasileño, mi mayor preocupación era, por lo tanto, la opresión de clase. No deja de ser irónico que algunos marxistas me hayan criticado por no haber prestado suficiente atención al análisis de clase social. Si la memoria no me falla, en *Pedagogía del oprimido* hice aproximadamente treinta y tres referencias* al análisis de clase social.

Fue precisamente mi preocupación por el proceso de transformación del mundo, en el que por supuesto incluyo la lucha de las mujeres, su reivindicación, la que me llevó a enfocar la que a mi entender es la cuestión central de clase. Yo creía que la palabra *transformación* implicaba una preocupación mayor por la clase que por lo individual o por lo sexual. En otras palabras, la liberación debía ser para todos: no

* Gracias a la facilidad y la fidelidad de las consultas a *e-books* encontré, en este libro de Paulo, cincuenta y nueve referencias a las "clases" y dos a las "clases sociales".

sólo para los hombres o para las mujeres o para las personas negras o de determinado linaje étnico.

DM: Pero, Paulo, precisamente allí reside el problema de generalizar la opresión y la liberación. En otras palabras, tendríamos que identificar la especificidad y la localización de la opresión en un determinado momento histórico. Está a la vista que tanto las mujeres negras como los hombres negros son oprimidas/os por la clase blanca; pero, dentro de esa estructura opresiva, la posición del hombre negro difiere en cierto punto de la posición de la mujer negra; es decir que la mujer negra no sólo experimenta el racismo blanco, sino también la dominación masculina.

PF: Pero yo estoy de acuerdo con esa posición.

DM: Sí, pero las críticas a su trabajo –particularmente a su posición respecto del género en *Pedagogía del oprimido*– plantean que usted universaliza la opresión sin tomar en cuenta la multiplicidad de experiencias opresoras que caracterizan las historias vividas por los individuos en términos de raza, género, etnia y religión. Por esta razón, la Pedagogía Crítica debe ocuparse de las especificidades de la opresión además de crear las estructuras pedagógicas necesarias para la liberación. No podemos dar por sentado que, si erradicamos el racismo, las mujeres negras acabarán automáticamente o por arte de magia con la opresión masculina. Es una triste y comprobada verdad que las posiciones asimétricas de poder, en las cuales la mujer negra es relegada por su compañero masculino, no se ven afectadas de ninguna manera por el borramiento de las estructuras raciales.

PF: Sin evitar la cuestión de género, debo decir que los/las lectores/as tienen la responsabilidad parcial de ubicar mi trabajo en el contexto histórico y cultural; es decir: cuando alguien lee *Pedagogía del oprimido* como si hubiera sido escrito

ayer, de algún modo descarta la historicidad del libro. Me parece absurdo leer un libro como ese y criticarlo porque el autor no trató en forma igualitaria todos los temas de potencial opresión. Creo que habría que apreciar la contribución del trabajo dentro de su contexto histórico. Es un hecho absoluto que yo no era consciente de las cuestiones de género cuando escribí *Pedagogía del oprimido.* Es también un hecho absoluto que la base de conocimiento sobre opresión de género con que contamos hoy –gracias al trabajo de las feministas– no estaba disponible en aquel entonces, ni para mí ni para muchas mujeres. Siento que, si en este momento tuviera que escribir mi *Pedagogía del oprimido* e ignorara el inmenso mundo de información vinculado a la discriminación sexual y el nivel de conciencia relacionado con el sexismo que hoy tenemos los hombres y las mujeres, algunas de las críticas realizadas a *Pedagogía del oprimido* no sólo serían válidas sino también necesarias y deseables. Me gustaría pensar que, sin querer universalizar la opresión, hice algunos aportes positivos para la comprensión de las estructuras opresoras y que esa comprensión también contribuyó a la lucha de todas las mujeres por su derecho a la igualdad y la liberación.

Creo que, sin duda, la opresión tiene especificidades. Eso es interesante. Por ejemplo, el otro día hice alusión a la alcaldesa[3] de San Pablo, una mujer extraordinaria también oriunda del nordeste de Brasil. En una entrevista recientemente concedida a la televisión dijo lo siguiente: "Ser mujer en Brasil es muy difícil. Ser mujer alcaldesa de San Pablo es todavía más difícil, sobre todo si esa mujer es oriunda del nordeste del país"; es decir que ella es primeramente discriminada por su condición de mujer y, en segundo lugar, por su posición de mujer de la región nordeste. Después llegó a la siguiente

3 Luiza Erundina, electa alcaldesa de San Pablo en 1988 por el Partido de los Trabajadores (PT).

conclusión: "Mi dificultad como alcaldesa sería exponencialmente peor si yo fuera negra y agricultora".

DM: El ejemplo que acaba de citar rescata el espíritu de las críticas contra su trabajo. Eso equivale a decir que existe una estructura jerárquica de opresión que abarca desde ser una mujer blanca de clase media hasta ser una mujer negra de clase baja o una agricultora.

PF: Exactamente, no disiento con eso.

DM: Usted debe tener en cuenta que, como hombre oriundo de la región nordeste de Brasil, experimentó menos discriminación que la que la actual alcaldesa experimenta como mujer de esa región. Su posición masculina le otorga el privilegio de ciertas aceptaciones sociales que a ella le son negadas.

PF: Como ya dije, no disiento con esa posición. Pero permítame preguntarle lo siguiente: ¿en qué sentidos esas especificidades modifican el análisis de la opresión y sus relaciones en *Pedagogía del oprimido*?

DM: No creo que las críticas requieran que las especificidades de la opresión modifiquen su análisis de la opresión y sus relaciones. Lo que intentamos es comprender el hecho de que las diferentes localizaciones históricas de la opresión requieren un análisis específico, desde un enfoque diferente y único, que también busque una pedagogía diferente.

PF: Si pensamos en los hombres y las mujeres de la región nordeste de Brasil, es evidente que son más discriminados/as que los hombres y las mujeres de San Pablo. Una mujer de San Pablo tiene una condición más privilegiada que una mujer del nordeste. A mi entender, uno de los problemas tácticos fundamentales en la lucha por la transformación es lograr que, incluso desde las diferencias, los oprimidos asuman su

posición de tales y reúnan fuerzas para enfrentar al enemigo más importante con eficacia y con éxito. Quiero decir que necesitamos crear estructuras de lucha colectiva en las que las mujeres del nordeste, que son las más discriminadas, aprendan a unir fuerzas con las mujeres menos discriminadas de San Pablo en una lucha colectiva contra la opresión mayor que somete a todas las mujeres. Debemos comprender que el hombre oprimido del nordeste tiene que aprender a unir fuerzas con las mujeres de esa misma región para luchar por la erradicación de todas las estructuras sociopolíticas que han relegado a los hombres y las mujeres a una posición sumamente discriminada.

DM: Las fuerzas unidas sólo podrán existir si las mujeres del nordeste dejan de experimentar la subordinación a los hombres en el ámbito social y cultural.

PF: A mi entender, la práctica pedagógica correcta para las feministas es comprender los distintos niveles de opresión masculina y, al mismo tiempo, crear estructuras pedagógicas que obliguen a los hombres a confrontar sus posiciones opresoras. Creo que no alcanza con que las mujeres se liberen de la opresión de los hombres, que a su vez son oprimidos por el conjunto de la sociedad, sino que deben moverse juntos para cortar las cadenas de la opresión. Obviamente, los hombres y las mujeres oprimidas necesitan comprender sus posiciones diferentes en las estructuras opresoras para poder desarrollar juntos estrategias eficaces y dejar de ser oprimidos.

Esto puede darles motivos a más de uno para acusarme de ingenuo. No creo estar siendo ingenuo. Creo que, dentro de lo posible, los pesimistas necesitan rectificar el comportamiento sexista de los hombres que también son oprimidos haciendo que asuman su posición de tales en el proceso, y que por lo tanto reconozcan su papel como opresores de las

mujeres. Y en contrapartida esos hombres oprimidos, para mantener la coherencia en su lucha por la liberación, tendrán que renunciar al papel de opresores de las mujeres. Creo que, a través de ese proceso, la lucha por la liberación implicará una guerra colectiva contra toda forma de opresión. Si las mujeres oprimidas eligen luchar exclusivamente contra los hombres oprimidos, dado que los dos grupos integran la categoría de los oprimidos, es probable que consigan romper la relación opresor-oprimido específica entre hombres y mujeres. Pero se tratará de una lucha parcial y, tal vez, tácticamente incorrecta.

Por esa razón, cuando estaba en la Universidad de Londres en los años setenta, di una respuesta que resultó chocante a una persona que planteó la cuestión del género. Repetí esa misma respuesta unos años más tarde en Brasil, donde resulté muy chocante para los egos machos que predominan en mi país. Dije: "Yo soy muy mujer". Pero no era una afirmación sexual, sino eminentemente política. Lo que me gustaría dejar en claro, aunque mis amigas feministas no están de acuerdo, es que el concepto de lucha de género es político, no sexual. No quiero tener una relación antagónica con las mujeres, pero es posible que necesite que las mujeres me repriman. Si ese fuera el caso, lo merezco y lo acepto. Reconozco las diferencias sexuales que colocan en posiciones opresoras tanto a los hombres como a las mujeres, pero a mi entender la cuestión fundamental es la visión política del sexo, no la visión sexista del sexo. Lo que está en cuestión aquí es la liberación y la creación de estructuras liberadoras, y eso es lo principal tanto para las mujeres como para los hombres.

DM: Pero usted debe reconocer que existen varios niveles de liberación, Paulo.

PF: Exactamente. Y esos niveles requieren tácticas diferentes. No se puede lograr mucho en la vida sin establecer tácticas y

estrategias. A mi entender, el problema es el siguiente: ¿cuál es la estrategia de lucha del oprimido? Es la utopía de la libertad que sirve de cadena de opresión. Ese debería ser el sueño de la lucha por la liberación que nunca logra la plenitud. En otras palabras, cuando alcanzamos alguna libertad, en el proceso descubrimos que necesitamos más liberación. Después, mi estrategia básica sería esa utopía de libertad, que implica creatividad, riesgos, compasión, compromiso político, etcétera.

DM: Pero la utopía no debería desvalorizar las especificidades de la opresión.

PF: Por supuesto que no. De hecho, en algunos momentos esas diferencias tendrán que decretar tácticas que tal vez puedan parecer no tan liberadoras. Por ejemplo, permítame contarle cómo reconocí esas diferencias. Recuerdo que, en los años setenta, asistía a un seminario sobre el derecho de las mujeres, en sus luchas iniciales, a no aceptar la presencia masculina durante los debates. ¿Y por qué esa táctica? Por causa de esas especificidades, no por otro motivo; es decir, en la lucha inicial de un grupo de mujeres, para que puedan consolidarse como movimiento, no debería permitirse la presencia de los hombres justamente debido a la ideología machista que caracteriza a la mayoría de las sociedades y que hace que los hombres, como mínimo, tengan una actitud sarcástica e irónica hacia la posición de las mujeres.

DM: No se olvide del privilegio del poder, que les gusta mucho a los hombres.

PF: Sí. Justamente. Por esa razón las mujeres tendrían que prohibir la presencia de los hombres en sus debates iniciales. Sin embargo, conforme se desarrolle el movimiento y en el proceso de reflexión crítica, también deberían incorporar a los hombres en la lucha. Ese es el proceso irrefutable de madurez de la lucha.

Fíjese en una cosa: durante los años setenta los movimientos feministas no criticaron el tratamiento del género en mi trabajo, pero en cambio los movimientos feministas de los años noventa están siendo muy críticos. ¿Por qué? Porque las feministas de los años noventa están viendo algo de lo que probablemente ellas no tenían conciencia en los años setenta. Creo que es un error criticar a un autor o una autora usando mecanismos que la historia no les había dado. Yo escribí *Pedagogía del oprimido* hace veinte años.

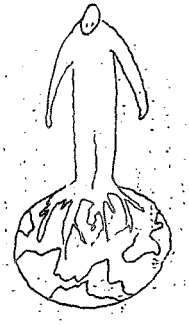
Tercera parte

CARTAS

Amar es un acto de liberación

Santiago, 13/6/1968

Mi querido Paulo*



Hace unos días recibí su carta amable y amiga, que revela fácilmente su alegría, su satisfacción incontenible de servir al prójimo.

Cuando todavía no lo conocía personalmente, en Recife, ya había aprendido sin embargo a admirar, no sólo al escritor serio y riguroso, al diputado luchador, eficiente y honrado, al abogado intocable, sino también al hombre imposible de dicotomizar en quien convivían armónicamente el escritor, el abogado y el diputado.

Su hambre de lucha buena, su valentía de amar al hombre concreto: Pedro, Maria, João Francisco, casi siempre "sombras" de seres humanos, muertos en vida; su comprensión del pueblo, su respeto por el pueblo, su amor por el pueblo, que en usted no es un gesto banal, un "hagamos de cuenta" vacío y fariseo, sino una condición de existir; aprendí a ver todo esto en usted, y siempre lo encontré encarnado en su testimonio existencial. Testimonio humanista. De un humanismo que no se pierde en frases hechas, por muy sonoras que sean, llenas de palabras huecas, que hablan de un hombre abstracto

* Paulo Cavalcanti solicitó a Antonio de Paula Montenegro y Antonio Modesto da Silveira que realizaran un pedido de hábeas corpus para Paulo Freire ante el Superior Tribunal Militar (STM), que fue otorgado en mayo de 1968.

que está fuera del mundo, fuera del tiempo; un humanismo, por el contrario –el suyo–, que es compromiso con el hombre empapado de tiempo, enraizado en el mundo. Compromiso con los hombres que *están siendo* una forma de *no ser*.

Para este humanismo radical amar no es un gesto: es un acto, y un acto de liberación, que implica la comunión de los sujetos que aman y se aman. Por esto no es posible el amor entre antagónicos, y esa es también la razón por la cual se impone la superación de la contradicción dominadores-dominados para que haya amor verdadero. Y esta es la tarea que ese amor impone a los dominados, dado que ellos son los únicos que pueden realizar la liberación de los unos y los otros.

Su permanencia allí, a pesar de todo, refleja ese ímpetu de amar irrefrenable.

Le escribo, en mi nombre y en el de los míos, para expresarle mi satisfacción de ser uno más, entre tantos brasileños, que le dice: muchas gracias.

Con mis recuerdos y los de los míos a los suyos, reciba el abrazo fraterno de su amigo,

Paulo Freire

Nostalgias de Recife

Santiago, 2/8/1968

Preciado amigo
Diputado Dorany Sampaio*

Recién ahora puedo escribirle para expresarle mi gratitud y la de mi familia, incluida mi anciana y adorable madre, que vive allí en Recife, por su gesto solidario en la Cámara, en ocasión del archivamiento de mi proceso por el STM (Superior Tribunal Militar).

En Chile –país al que le estoy inmensamente agradecido por haberme recibido de una manera tan simpática y amistosa, no sólo a mí sino a todos los brasileños que se vieron forzados a abandonar Brasil– sigo siendo el mismo hombre de siempre. El exilio, la nostalgia de los amigos, de los parientes, del sol tropical, del agua tibia del Atlántico; la añoranza del dulce de guayaba, del "bacalao de coco", de la feijoada, de la cabidela de Otília; el recuerdo de las calles de Recife: "Dos 7 pecados", "Das Creoulas", "Do chora menino", que no es calle, de la "Encanta moça", de la "União", que Manuel Bandeira temía que pasara a llamarse calle "Fulano de Tal"; nostalgia de las librerías, de la Editora Nacional, donde la curiosidad intelectual de Amaro Quintas jamás lo dejaba inmóvil frente a un libro en la mano de un amigo –siempre tenía que saber qué li-

* Diputado por el estado de Pernambuco en la época de la carta.

bro era–; añoranza del pueblo simple, de su manera fácil de decir cosas difíciles... nada de eso ha logrado abatirme.

Soy el mismo hombre de siempre. Esperanzado. Confiado. Convencido, irrenunciablemente convencido de que la vocación de los hombres no es cosificarse sino humanizarse, lo que no conseguirán fuera de la praxis verdadera, transformadora del mundo deshumanizador.

Reciba nuestro abrazo fraterno.

Paulo Freire

Dolores, siempre dolores

Ginebra, 8/10/1970

Querida Lourdes*

Acabo de recibir tu carta con la noticia, para nosotros amarga, de la muerte de Dolores. La sostuve en mis manos unos segundos, sin abrirla, sabiendo lo que había dentro. Después, ya frente a ella, empecé a leerla palabra por palabra, pausadamente, casi inmóvil, mientras me asaltaban, me tomaban retazos de experiencias comunes. Más que volver a verlas, como si fueran fotografías de tiempo idos, volví a vivirlas. Nuestras reuniones en la Escuela, a veces en tardes húmedas, lluviosas, irritantes, grises; otras veces en tardes claras, juguetonas tardes de verano. Entre risas de amigos, trabajábamos amorosamente dos, tres horas. No era raro que después regresáramos a casa juntos: ella, tú y yo, siempre conversando, fraternalmente siempre.

Dolores grande, grande Dolores. Dolores amor: amor vivo, que camina, que habla, amor vestido. Amor de Dolores, nuestro amor por ella. Dolores en todas partes: así en la Escuela como en las calles; así en las noches como en los días. Dolores seria; Dolores triste; Dolores rezando. Dolores, siempre Dolo-

* Lourdes y Dolores fueron compañeras de trabajo de Paulo Freire en el Servicio Social de la Industria-Pernambuco (Sesi-PE).

res: presencia fuerte en el mundo, toda ella un mundo de presencia en nuestros mundos particulares.

Dolores nunca *fue,* porque siempre *estaba siendo.* Tenía una profunda comprensión del misterio del Pasaje: morir para renacer. En este sentido, mucho antes de morir ahora, había "muerto" y renacido varias veces en su verdadero amor a los "condenados de la Tierra", a los desharrapados del mundo. Por esto mismo, su *partir* es una forma misteriosa de *quedarse* como un mundo de presencia en nuestros mundos particulares.

La amargura que comenzó con la carta de Heloísa cede su lugar a una paz que casi tiene color –una paz azul– y que conlleva una añoranza mansa y serena.

En otra oportunidad hablaré de nosotros, de nuestro "mundo" en el mundo, de mi trabajo, de mis experiencias en Chile, en los Estados Unidos, aquí.

Cuando veas a Célia decile, y también a Paulo, que los abrazamos solidariamente por la muerte de Antônio.

Con el profundo cariño de tu amigo,

Paulo Freire

Un informe impresionista

Ginebra, 23/2/1973

Queridos Marcela, Sergio y Zé Fiori*

No sé si seré capaz de escribir la carta que me gustaría escribir: una especie de informe impresionista, ni más ni menos, sobre lo que vimos y percibimos Elza y yo en esos cuarenta días en que, recorriendo quince mil kilómetros en los Estados Unidos, tuvimos sesenta reuniones y debatimos con aproximadamente mil personas. Sería mucho mejor si estuviéramos juntos, intermediados por un buen pisco, preguntándonos sobre tal o cual afirmación que hice, entrando y saliendo de los temas, con el dinamismo natural del lenguaje hablado. De todos modos, intentaré escribir esta carta.

El viaje fue patrocinado por el Consejo Mundial de Iglesias y por el Consejo Nacional de los Estados Unidos. Una de las preocupaciones principales de los organizadores era ofrecerme la oportunidad de encontrarme con grupos de base y no

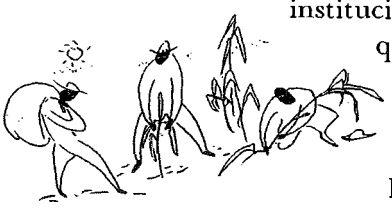
* Marcela Gajardo, socióloga chilena casada con Sergio, y José Maria Fiori, brasileño, fueron asistentes de Paulo Freire en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (Icira), organismo mixto de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el gobierno de Chile, en los años sesenta. Debido a la amistad y el trabajo participaron en las discusiones de las ideas de *Pedagogía del oprimido*. José Maria, sociólogo con numerosos trabajos publicados, es hijo de Ernani Maria Fiori, filósofo brasileño que prologó *Pedagogía del oprimido*. La familia Fiori también vivió en el exilio en Chile.

sólo con universitarios. Hasta entonces mis viajes a los Estados Unidos habían sido producto casi siempre de invitaciones de universidades, lo que limitaba mi audiencia a la esfera de los que podían pagar. Esta vez todos los encuentros fueron solventados por el Consejo Nacional de Iglesias, con sede en Nueva York. Nadie tuvo que pagar siquiera un dólar para participar en las reuniones, y varios grupos exigieron que ningún representante de las Iglesias estuviera presente en los debates conmigo.

El programa constó de cinco *workshops* y, entre un *workshop* y otro, pequeños seminarios a los que los organizadores llamaban *satellite meetings.*

Salimos de Ginebra el primero de enero. El día dos, en Nueva York, tuvimos la primera reunión, en la que discutimos con el equipo organizador los pormenores del programa. El día tres iniciamos la jornada en Nueva Jersey con estudiantes y docentes de una universidad. Sobre todo estudiantes y profesores de ciencias sociales vinculados al Departamento de Estudios Latinoamericanos. Pasamos allí todo el día y tuvimos reuniones con tres grupos en horarios diferentes. Fue un excelente punto de partida. La situación chilena, la lucha de clases en Chile, el papel de la conciencia de clase en el proceso revolucionario, educación y conciencia de clase, la situación brasileña y la experiencia de Tanzania fueron algunos de los temas principales debatidos, obviamente no en profundidad.

A la tardecita regresamos a Nueva York. Esta vez para reunirnos con el equipo directivo de una institución especializada en organización de comunidades. La sede de la institución está en Washington pero, cosa que es muy común en los Estados Unidos, sus dirigentes alquilaron una de esas casas que se utilizan para conferencias o retiros en Nueva York y organizaron un programa de una semana de duración destinado



a evaluar sus actividades de 1972 y sus programas para 1973. No había algo especial exactamente para nosotros. Debíamos participar en sus trabajos durante una noche y toda la tarde del día siguiente, antes de irnos de Nueva York. Es una institución negra que se mantiene con subsidios de las Iglesias. El aspecto más importante de este encuentro fue la presencia de un joven negro, especialista en administración, técnico de otra institución, en este caso blanca, que daba un curso breve sobre técnicas de evaluación de la eficiencia. Era impresionante ver cómo planteaba la cuestión de la eficiencia y los métodos para obtenerla, cómo definía la eficiencia, cómo tomaba el toro por las astas a la hora de medirla. A decir verdad, tenía una perspectiva capitalista, lo que no era de extrañar. Toda la ideología subyacente a su visión de la eficiencia y las técnicas era capitalista, y en este sentido "blanca". En determinado momento pregunté si podía decir algo. "Of course", respondieron. Entonces les pedí, al joven profesor y a todos los presentes, que prestaran atención al *background* ideológico de la clase. Nada más lejos de mí que la intención de ofenderlo, le dije, pero usted es un negro "with a white mind".* A partir de eso se instaló un debate muy interesante sobre el condicionamiento ideológico, que luego se prolongó a las relaciones entre racismo y capitalismo. En la última parte de esta carta haré algunos comentarios sobre el asunto, en función de las observaciones generales recogidas durante los cuarenta días de *meetings*.

Se hizo un breve silencio y después el joven negro dijo más o menos así: "For the first time I am being challenged with regard to the impossibility for the methods to be neutral".** Naturalmente, los debates sobre este aspecto fueron candentes y se prolongaron al día siguiente, hasta que partimos rumbo

* "Un negro con una mente blanca."

** "Por primera vez estoy siendo desafiado en cuanto a la imposibilidad de que los métodos sean neutrales."

al aeropuerto a las cuatro de la tarde. Destino: Georgia. Al día siguiente, en una ciudad llamada Savannah, tuvimos una interesante reunión –por la mañana y por la tarde– con un equipo directivo –*church people*– para discutir un proyecto de educación en el área indígena de los Apalaches e hice una rápida introducción a manera de desafío para el debate. Desarrollé el siguiente guión:

a) Todo *quehacer* educativo es siempre un *quehacer* político.
b) La cuestión es saber qué política es esta; al servicio de qué intereses se hace; al servicio de quién se hace esta política y, obviamente, contra quién se la hace.

Esto les plantea a los educadores, agregué, que es necesario que tengan claridad ideológica y política para que asuman su opción de manera coherente. Lo que no es posible es que la acción educativa se desarrolle en nombre de una fraternidad abstracta. Mi tarea aquí, les dije, no es imponerles mi opción sino desafiarlos a percibir que es necesario que esclarezcan la suya. Los debates fueron excelentes, a decir verdad. Había algunos que ya habían cobrado lucidez respecto de las implicaciones políticas de la educación.

A las cinco de la tarde abandonamos Savannah en automóvil y fuimos a una de las islas de Carolina del Sur. Allí, en la sede de una institución negra cuyo objetivo principal es investigar y actualizar algunas expresiones culturales de la "black soul", tuvimos nuestro primer *workshop*. Unas cien personas de diferentes estados, negros, algunos chicanos y blancos, estuvieron debatiendo durante todo un fin de semana. Hubo innumerables frustraciones en el *workshop*:

- Diferentes expectativas por parte de los distintos grupos presentes.
- Concepción ingenua de los objetivos de un *workshop*. La gran mayoría asistía esperando recibir re-

cetas técnicas –el mito de la técnica– que, aplicadas a su regreso, resolverían todos sus problemas.
- Ansias de volver a oír al "gurú", etc. etc.

Creo que salvamos, al menos en parte, el trabajo cuando, en la víspera del cierre, hice un análisis de estos tres puntos y al mismo tiempo señalé la falta de claridad ideológica y política durante las discusiones grupales. El nivel de las discusiones cambió el último día.

Tuve una reunión dramática con un líder negro del movimiento New Africa. Pude comprobar –no sólo en nuestra conversación particular sino también en los debates con diferentes grupos organizados durante los días del *workshop*– el fenómeno al que en un informe sobre mi primera visita a África había llamado "cansancio existencial" directamente asociado a lo que bauticé "anestesia histórica". En cierto momento de nuestra charla tan especial, él me dijo: "Listen, we are not interested in changing the system of this country. What we want is to have the right to have a piece of land to rest. We are tired, really tired. We have nothing to do her but escape from this diabolic world".* *I became silent for some moments. I was confronting not only an impossible dream but also the tragic expression of a deep pain.***

Después, con tacto y respeto, discutí la ilusión que no sólo él, sino muchos otros hombres y mujeres, existencialmente cansados e históricamente anestesiados, alimentan en un universo de violencia incalculable. "It is not necessary another reason –dijo él– for me to be put in jail –without time to leave

* "Mire, nosotros no tenemos ningún interés en cambiar el sistema de este país. Lo que queremos es tener derecho a un pedazo de tierra donde descansar. Estamos cansados, muy cansados. No tenemos nada que hacer aquí, como no sea escapar de este mundo diabólico."

** "Me quedé callado unos instantes. No sólo estaba confrontando un sueño imposible, sino también una trágica expresión de dolor profundo."

it– than being a black man".* El presidente del movimiento New Africa está en la cárcel desde hace un año...**

De allí partimos rumbo a Jackson-Mississipi. Dormimos en Jackson y al día siguiente fuimos en auto a una ciudad pequeña –un pueblito– llamada Green Ville, a unos ciento treinta kilómetros de distancia. El amigo americano prefirió evitar la carretera principal en la ida, como siempre imponente, de que pudiéramos conocer algo "por dentro". Atravesamos una zona rural –habitada por campesinos negros– donde las condiciones para la supervivencia eran mínimas. Es increíble. Los campesinos, no sólo ahí sino en otras áreas del sur de los Estados Unidos, no conocen el dinero (América Latina no tiene la exclusividad de esta fórmula). El patrón anota en un cuaderno cuántos dólares tiene el campesino en su haber. El campesino está obligado a comprar sus provisiones en el almacén del patrón, que necesariamente vende más caro. Al final de la temporada el campesino le queda debiendo al patrón...

Durante el viaje vimos un edificio destruido en un pueblito. Preguntamos qué era. "Esto era una escuela primaria... la única que había en esta población –nos dijo el amigo americano–. Las autoridades blancas, muertas de rabia cuando se promulgó la ley antisegregación, cerraron la escuela. Los niños negros –toda la población es negra– tenían que caminar, y hoy lo siguen haciendo, quince kilómetros para asistir a la escuela más cercana. El año pasado –continuó diciendo–, la población se enteró de que el gobierno estaba por

* "No es necesaria ninguna otra razón para que me metan preso –y sin fecha de salida–, además de ser negro."

** Según información proporcionada por el profesor Carlos Machili, doctor en Historia de África y rector de la Universidad Pedagógica de Mozambique, y obtenida por intermedio del profesor doctor Alípio Casali en 1967 por pedido mío, había tres "New Africa leaders" entre rejas: Amilcar Cabral, Eduardo Mondlane y Nelson Mandela.

venderles el edificio a unos blancos. La muchachada negra, enfurecida, tiró abajo el edificio."

En el estado de Mississipi hay ciento cincuenta Consejos de Educación. Sólo en tres hay mayoría de negros; mientras tanto, el 80% de los tres mil presos sentenciados o no que hay en las cárceles de ese estado son negros...

Tuvimos cuatro reuniones en el estado de Mississipi: dos en Green Ville y dos en Jackson, tres de ellas con grupos negros y la última con un grupo de blancos, tal vez de los más lúcidos con los que tuvimos ocasión de conversar durante todo el viaje. Qué coincidencia: están estudiando a fondo a Marx...

Una de las reuniones con negros, en Jackson, fue muy difícil. Una vez más se rehusaron, como otros antes que ellos, a percibir la relación entre capitalismo y racismo. Uno de ellos llegó a decirme lisa y llanamente: "In spite of your book, you are a white man".*

De Jackson fuimos a Arizona, donde dimos nuestro segundo *workshop* en Phoenix. Como en el anterior, hubo unos cien participantes. Indios, chicanos y blancos; ningún negro, con la sola excepción de un angoleño. Basado en la primera experiencia en Carolina del Sur, durante la presentación del trabajo intenté definir las posibilidades del *workshop* para evitar frustraciones similares a las del primero. Esa presentación fue muy importante e incluso aportó material de discusión. La primera reacción de los grupos fue exigir la compartimentación. Chicanos con chicanos, indios con indios, blancos con blancos. Estos últimos, en líneas generales y como están llenos de culpa, no hacen más que aceptar las decisiones de los otros. Los llamaban "the group of the others"** en oposición a los chicanos y los indios. Sin embargo, logramos hacer una o dos reuniones con todos juntos.

* "A pesar de su libro, usted es un hombre blanco."

** "El grupo de los otros."

De Phoenix fuimos a Nuevo México. Llegamos a Albuquerque a las diez de la noche y fuimos en auto a un rancho a ciento noventa kilómetros de allí: el Ghost Ranch. Realmente tenía pinta de fantasma...

Allí participamos en varias reuniones durante dos días con chicanos estadounidense-mexicanos vinculados a una institución llamada Academia. Tratan de valorar, a veces de manera demasiado ingenua, las tradiciones culturales aztecas y mexicanas. En líneas generales, carecen de visión política e ideológica. Uno de ellos, un compositor excepcional, respondiendo a mi afirmación de que el arte no es neutro, dijo lo siguiente: "Escribo mi música porque me gusta. Mi música no está a favor de nadie, como tampoco está en contra de nadie. Si está a favor de algo es de la belleza, de la alegría de vivir". Y yo le dije: "Amigo mío, tú eres un gran músico pero un pésimo filósofo". A pesar de todo, sin embargo, hacen algo muy interesante reuniendo poesía, pintura, música y educación popular.

De Nuevo México fuimos a Texas: San Antonio. Visitamos a vuelo de pájaro el barrio chicano, uno de los barrios donde el 40% de la población no tiene empleo y vive en condiciones difíciles. Como ocurre entre los negros, el porcentaje de chicanos en la cárcel es enorme. Pasamos una noche y un día en San Antonio y nos reunimos con líderes chicanos, incluido un joven líder de lo que llaman "la nueva raza". Fue un día bastante activo, con momentos igualmente duros, sobre todo cuando los desafiaba a definir su proyecto en términos políticos. Como en otras localidades (antes y después), algunos grupos en San Antonio aceptaron por primera vez encontrarse para discutir. Esta fue una de las pequeñas ventajas de nuestro viaje.

El paso siguiente fue California. Bajamos del avión en Los Ángeles y fuimos en auto hasta San Diego. Cuatro reuniones en San Diego con chicanos; de San Diego volvimos a Los Ángeles en avión y, después de comer, nos reunimos con un grupo de obispos católicos y protestantes, y también con algunos

teólogos. Fue muy interesante. Hablando de la dimensión política de la Black Theology en los Estados Unidos y de la Teología de la Liberación en América Latina, defendí la posición de los cristianos hacia el socialismo en Chile. Eso despertó mucha curiosidad respecto de ese país y aproveché la ocasión para explicar la lucha de clases allí.

Al día siguiente fuimos en auto hasta La Paz, donde está el cuartel general del líder campesino César Chávez. Además de una entrevista privada con él tuve dos reuniones bastante buenas en la sede de la organización; una de ellas con profesores y estudiantes de la Universidad de California. Chávez es un líder carismático, un hombre bueno y dedicado, condenado a morir pronto de "muerte matada", como dicen en el nordeste brasileño. ¿Reformista? ¿Revolucionario? Esas son cosas que sólo podremos discutir a la luz de su visibilidad histórica. Hasta el momento, tal vez sea más reformista que revolucionario.

De La Paz, donde pasamos una noche corriendo el riesgo de que el edificio donde estábamos fuera incendiado, fuimos a San José, donde tuvimos un muy buen encuentro con chicanos. De San José a Berkeley. Allí nos hospedamos en la casa de un profesor de la universidad. Esa misma noche nos reunimos con un grupo de profesores y estudiantes de ciencias políticas. Al día siguiente vimos a otro grupo de profesores durante la mañana. Debatimos dos horas. Después visitamos el campus de la universidad, donde los bancos reemplazaron sus grandes y majestuosas "paredes" de vidrio por ladrillos. El corolario de cada manifestación estudiantil era la destrucción sistemática de las vidrieras de los bancos... No sé si seguirán tan activos ahora, después de la calma en Vietnam. Temo que vivamos un rápido retorno a las posiciones conservadoras entre la juventud estadounidense. Es posible que la generación que hoy tiene 19 y 20 años se vuelva reaccionaria.

De California fuimos a Portland, en Oregon, donde hicimos el tercer *workshop*. Más o menos lo mismo que los demás.

De Portland fuimos a Seattle en auto, en el estado de Washington. En Seattle tuvimos cinco reuniones; las más im-

portantes fueron una con un grupo de líderes obreros negros y otra con profesores y estudiantes de ciencias políticas de la Universidad de Washington... no en el Distrito Federal.

En Seattle, en 1969, había doscientos millones de dólares invertidos en la industria de la construcción y dieciocho mil obreros, de los cuales sólo doce eran negros. La lucha fundamental de los negros es abrir las puertas para entrar en el "mercado laboral". Hoy ya hay cuatrocientos obreros negros. Por cada huelga que hacen para aumentar el número de negros en la industria, en carácter de obreros, corresponden sesenta años de cárcel... La reunión con ellos fue casi dramática. Se negaban a ver la dimensión político-ideológica de su lucha. Casi se desmayan cuando les sugerí que aprovecharan las huelgas que hacían para fomentar la conciencia de clase. (Me explayaré más al respecto al final de la carta.) Cuando terminó la reunión, el líder me dijo: "Aprendí mucho esta noche. Descubrí que, en el fondo, estaba comprometido sólo en una lucha reformista. Pero existe algo más que obtener más empleos para los negros. Intentaré cambiar".

La reunión en la universidad también fue bastante buena. Obviamente el tema central fue Chile-lucha de clases y la concientización acabó siendo la tónica del encuentro.

Dejamos Seattle y nos dirigimos a Chicago, donde hicimos el penúltimo *workshop*. Negros, chicanos, latinoamericanos y blancos. Un pandemonio ideológico. Un parto difícil, doloroso, pero fructífero.

El último paso –un *workshop* en Nueva York para evaluar la jornada con líderes de las Iglesias– fue mejor de lo que esperaba. Las posiciones reaccionarias frente a mis análisis y mis opciones socialistas fueron sofocadas por la mayoría, que, al menos durante la reunión, se expresó a favor de las tesis que defendí.

El 9 de febrero, "cayéndonos a pedazos" como dicen en Recife, tomamos un avión en Nueva York a las siete de la tarde y llegamos a Ginebra al día siguiente por la mañana. Hasta hoy no hemos podido "reponernos" del todo de semejante periplo.

Algunas consideraciones finales:

a) Nos impactó la falta de claridad ideológica y política de todos los grupos con los que discutimos, salvo excepciones individuales. En los Estados Unidos se decretó, ideológicamente, la muerte de las ideologías. Hablar de ideología, cualquiera sea la extracción social del interlocutor, provoca en principio una reacción negativa.
b) Esa falta de claridad ideológica y política lleva a los grupos a realizar actividades que, aunque son "técnicamente" programadas, en el fondo son espontaneístas.
c) Esa falta de claridad incrementa lo que, estando allá, denominé "guetización" de las así llamadas minorías. Es decir: cada minoría étnico-cultural se ve a sí misma como absoluta; piensa en la solución de sus problemas a partir de ella y con ella, sin ningún análisis de los estratos sociales que se forman en su interior. De este modo tienden a pensarse como si fueran categorías metafísicas, dotadas de una esencia inmutable. Chicano es chicano, negro es negro, indio es indio. No establecen ninguna relación entre ellos y el capitalismo.
d) De allí que la "contradicción principal" sea encubierta y, en su lugar, aparezcan "aspectos principales" de la contradicción principal, como si fueran ella. "Blackness and whiteness" para los negros, chicanos y blancos para los chicanos... y hasta hay chicanos que ya consideran a los negros como sus opresores.
e) Por si esto fuera poco, impera una percepción parroquial o focalizada de los problemas y no una visión de la totalidad. Las llamadas minorías aún no percibieron, en líneas generales –por lo menos eso fue lo que sentimos en la experiencia de

nuestro viaje–, que la única minoría real es la clase dominante. De allí que les resulte extraño que el único camino posible para ellas sea la unidad en la diversidad.

f) Sin embargo, no es posible llegar a nada de esto sin una verdadera praxis revolucionaria –no importa cuál sea el nivel de esta praxis o cómo se dé en función de la realidad histórica del país–, y me parece que esa praxis todavía está en el comienzo del comienzo.

g) La complejidad que alcanzó el capitalismo en los Estados Unidos exige que se "afinen", que se ajusten los instrumentos de análisis marxista específicamente respecto del análisis de clase, sin lo cual considero inviable comprender la sociedad tal como está siendo. Una cosa es hacer un análisis marxista de clase en América Latina; otra cosa es hacerlo en los Estados Unidos. No quiero decir con esto que el análisis marxista no sea válido; por el contrario, digo que hay que "afinar" los instrumentos de análisis marxista. El problema radica en que los estudios marxistas son recientes. Su iniciador, Wright Mills, murió hace años...

h) Me parece importante poner énfasis en un fuerte empeño en el campo de la educación política, ahora que todavía estamos a tiempo. Sin embargo, ese esfuerzo demandaría cierto nivel ideológico y político de los diferentes liderazgos, que por el momento no tienen.

i) Otro problema a estudiar en la etapa actual del capitalismo en los Estados Unidos es el poder manipulador de la clase dominante, que incide sobre la conciencia individual y social provocando uno de los ejemplos más extraordinarios de alienación. En este sentido, Marcuse y Lukács (en su última entrevista) no son los únicos que tienen razón cuando

insisten en el hecho. El uso de la ciencia y la tecnología al servicio de la dominación es algo terrible. Cuando se lee la obra de Skinner, sobre todo su último *best seller*: *Más allá de la libertad y la dignidad*, se tiene la medida exacta de ese peligro.

j) El racismo es o viene siendo una de las mejores "trampas" de que se sirve el capitalismo para encubrir su carácter de clase. En verdad, no es fácil para los grupos negros percibir la diferencia entre color de piel y "color de ideología". Triste ironía: la discriminación terrible, increíble, que sufren los negros desde hace trescientos años termina "trabajando" a favor del sistema del que se alimenta. Ustedes no se imaginan las peleas que tuve, los ataques que recibí, cuando decía: no veo ninguna solución para el problema racial dentro del sistema capitalista; sólo dentro de una estructura socialista es posible pensar una solución. Esto no quiere decir que, realizando una revolución socialista en una sociedad tan racista como la estadounidense, vayamos a superar el problema del racismo al día siguiente. Precisamente porque estas soluciones no son mecánicas. La llegada al poder no significa que la lucha de clases vaya a terminar de manera automática. Hubo negros que dijeron con tono irritado: "This is a white statement".*

En todas las oportunidades de esta maratón de cuarenta días dije: tarde o temprano, a través de su praxis, las minorías de este país tendrán que descubrir que sólo en la unidad dentro de la diversidad es posible confrontar a la única minoría: la clase dominante de este país.

* "Esta es una afirmación blanca."

También tuvimos satisfacciones: incansables en el acto de desafiarlos, logramos persuadirlos al máximo. Muchos grupos de negros, chicanos, indios y blancos aceptaron continuar reuniéndose por lo menos en el nivel del liderazgo para estudiar estrategias y tácticas de acción. Creo que, en el fondo, algo quedó de todo esto.

Y ahora, Marcelita, unas pocas palabras –las últimas– sobre tu trabajo. Me gustó. Pero tengo una observación para hacerte, lamentablemente no hoy. Te escribiré en cuanto tenga un ratito para discutir un único punto. Pero, si me perdonas la falta de modestia, en la entrevista que te mandé hay varios fundamentos teóricos que se aplican al análisis de la experiencia que has estudiado de manera bastante lúcida.

Para terminar, quiero decirles dos cosas:

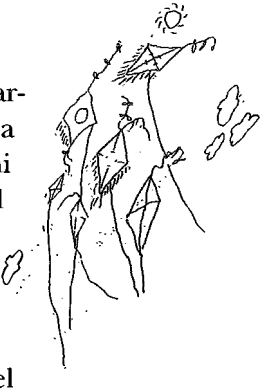
- vaya mi solidaridad total con la lucha que sostienen allí;
- tengo una nostalgia enorme de ustedes, a quienes tanto quiero.

Paulo
¡¡Escriban!!

Lo universal no es posible sin lo local

Ginebra, 29/3/1978

Querida amiga Heloísa*



Acabo de recibir tu cartita y las dos tarjetas con la firma de viejos y nuevos amigos a quienes tanto quiero. Y yo, que hoy llegué a mi oficina media hora antes del horario normal para terminar un texto que debo enviar a los Estados Unidos, me siento incapaz de retomarlo. Leí y releí tu carta, los mensajes de los amigos, y fue como si estuviera allí con ustedes, veinte años atrás. Por eso mismo dejé el texto de lado y comencé a escribirte, a escribirles esta carta, embargado por la emoción y la nostalgia. Es bueno saber que la distancia, en el espacio y en el tiempo, no mata en nosotros el gusto de querer bien.

¿Cómo podría olvidar mis orígenes, renunciar a mis raíces, si son ellas las que dan significado real a mis andanzas por el mundo? Y ustedes forman parte de esos orígenes. Sin ellos, mis andanzas se convertirían en un vagar sin sentido, enojoso y aburrido. Es mi brasilidad, *empapada, ensopada,* de la cabeza a los pies, de nordestinidad recifense, la que hace que hoy yo sea un ser del mundo, un ser multicultural. Lo universal no es posible sin lo local. Pero, en la medida en que las marcas

* Heloísa Bezerra, compañera de trabajo de Paulo Freire en el Sesi-PE.

que cargo conmigo y cuido con especial cariño dan significado a mis andanzas, mis andanzas dan sentido a mi ausencia. Sin esas marcas no podría caminar auténticamente, pero sólo con ellas no podría sobrevivir.

Vendrá un tiempo, tal vez, en que –al menos un día– podamos "gastar" juntos una conversación sin fin, llena de ayer y de hoy, a orillas del mar. Una conversación sin relojes, sin esquemas, sin fronteras, en la que hablaremos de Casa Amarela, Água Fria, Timbaúba, Pesqueira, Caruaru; de Londres, Ginebra, Bombay o Bissau, Santiago, Bogotá, Nueva York o Calcuta. Llegará un tiempo, quizá, para esta charla de amigos. Los tiempos de la ausencia –que ya son muchos– me enseñaron a vivir con sabiduría la relación entre paciencia e impaciencia. Por eso espero, impacientemente paciente, el día de esa conversación. Llegaré siendo el mismo de siempre, hablaré "cantando" tan nordestinamente como ustedes. Con la misma curiosidad, sintiendo el mismo encantamiento por la vida. Llegaré de 25 años, a pesar de los que sumaré a los 56 que tengo ahora.

Reciban todos, sin excepción, el amor enorme de todos nosotros.

Paulo

Esta es una carta de puro amor

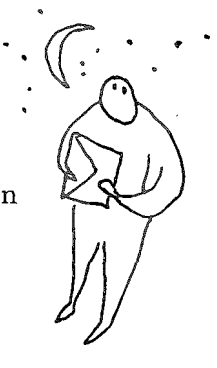
Ginebra, 14/6/1978

Queridísimos Marcela y Sergio*

Cuánto tiempo sin verlos ni oírlos, mis viejos y queridos amigos, y qué ganas enormes de escucharlos.

¿Mi silencio? ¿Nuestro silencio? Este silencio que me hace, y nos hace, mal es el resultado de las precauciones que me enseñó el exilio. Un día, no sé cuándo, no sé dónde, volveremos a encontrarnos. Será un día de fiesta.

Primero nos miraremos, nos abrazaremos, hablaremos de mil cosas inconexas, pero con sentido. Hablaremos de la cordillera, de la puesta del sol, del ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria), del INDAP (Instituto de Desarrollo Agropecuario), del Mapocho, el río menos río que conozco. Reiremos juntos, recordando tantas cosas. Tenemos que tener pisco en este encuentro, tan no agendado como agendado, tan incierto como cierto. Y risas de niños, flores de muchos colores, un arcoíris hermoso y pajaritos cantores. Sólo después de este momento necesario iremos hablando poco a poco, pero nunca con frialdad, de lo que hicimos, de lo que estamos haciendo y de lo que pensamos hacer. En el primer momento ustedes dirán la alegría de ser madre, de ser padre; hablarán



* Destinatarios ya identificados en la carta del 23/2/1973.

el uno del otro. Y yo volveré a hablar de Elza, de las hijas, de los hijos, de las nietas, del nieto.

No sé cuándo ni dónde se dará este encuentro. Sólo sé que se dará.

Esta es una carta de puro amor. Paz les hablará de los trabajos que hacemos con Elza en África.

Mil abrazos,

Paulo

Myrian "duerme profundamente"

Ginebra, 8/4/1972

Querido Denis*

A ti, y a través de ti a todos los amigos del Centro, les escribo ahora esta carta de tristeza, de nostalgia y de dolor, pero no desesperada. Myrian fue asesinada en Recife. Ojos negros, cabello oscuro, sonrisa leve y bonita, 25 años, Myrian fue asesinada y su marido también. La mataron porque amaba la vida, pero sobre todo porque testimonió su amor. La voz de la violencia decretó que murieron en un accidente de automóvil. La misma violencia, al día siguiente, llevó a la cárcel a Maria Adozinda arrancándola brutalmente de su casa, en presencia asustada de sus ochos hijos menores, para días después hacer lo propio con su esposo. Ustedes no saben quién fue Myrian; ustedes no saben quién es Maria Adozinda.

Myrian, hija de una familia amiga del extremo norte de Brasil, vino a Recife a los 7 años a pasar un tiempo en casa de mi tía, madre de Adozinda. Se fue quedando y quedando, amándonos y siendo amada, y así creció al lado de nuestras tres Marias, como si fuera una cuarta hija nuestra. Jamás compré tres vestidos, sino siempre cuatro; jamás compré tres muñecas, sino siempre cuatro; jamás besé tres rostros sonrientes al regresar de mis viajes a Río, sino siempre cuatro. Igual que las tres Marias corría ella hacia mí, con los brazos abiertos, los

* Denis Fortin, profesor titular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Laval, Quebec, Canadá.

ojitos brillantes, la sonrisa leve y bonita y me decía coqueta: "Dame un beso aquí, padrino Paulo" y señalaba una de sus mejillas. Ya no besaré su cara, ya no volveré a escuchar su voz, ya no veré su sonrisa leve y bonita. Myrian "duerme profundamente". Ya no abrirá sus ojos al mundo que tanto quiso, ya no tendrá insomnio pensando en los que no comen, en los que no tienen ropa, en los maltratados, en los ofendidos. Myrian "duerme profundamente" el sueño pesado que le impusieron, pero otras Myrians están, estarán y seguirán estando despiertas, allí y en todas partes.

A ti, y a través de ti a todos los amigos del Centro, les escribo ahora esta carta de tristeza, de nostalgia y de dolor, pero no desesperada.

Myrian "duerme profundamente", en paz, profundamente.

Love,

Paulo

PD: Por motivos obvios, esta carta no puede darse a publicidad, ya que sin duda agravaría la situación actual de Adozinda y su marido.

Fuentes de los textos

Primera parte
TESTIMONIOS Y ENSAYOS

Es imposible existir sin sueños. Publicado originalmente en Australia, con el título "Contribuir con la historia y revelar la opresión", en *Dulwich Center Journal*, nº 3, pp. 37-39, 1999. Traducción de Klauss Brandini Gerhardt.

La historia como posibilidad. Escrito por Paulo Freire a pedido de la Radiotelevisión Portuguesa el 16 de agosto de 1993.

Sobre el conocimiento relacional. Opinión, escrita por pedido de Peter Park, sobre la tesis de Lynne E. Richards, *A Theory of Relational Knowledge*, presentada ante The Fielding Institute, California.

Algunas reflexiones acerca de la utopía. Inédito. Sin fecha.

La gallina pedresa y los hijos del capitán temístocles. Publicado en "El niño y el adolescente de bajos recursos en las metrópolis", folleto de la Alcaldía Municipal de San Pablo, cuando Paulo Freire fue secretario de Educación durante el mandato de la alcaldesa Luiza Erundina de Souza, 1989-1992. El texto de Paulo Freire es presentado en los siguientes términos: "Hijo más ilustre del capitán Temístocles,

el educador Paulo Freire cuenta una historia de su infancia, cuando su madre debió enfrentar un dilema común a las familias de bajos recursos: optar entre la paz de conciencia o una gallina *ao molho pardo* en el estómago".

Segunda parte
ENTREVISTAS

Confesiones de un educador. Entrevista concedida a Humberto Werneck, publicada en la revista *Elle*, en abril de 1989, con el título "O Mestre do bé-a-bá".

La construcción de la escuela democrática en el sistema de enseñanza pública. Entrevista publicada con el título "5 cm de poder, 10 m de arbítrio", en el periódico *Giz*, año 1, nº 1, agosto de 1993.

***Pedagogía del oprimido* treinta años después.** Esta entrevista, concedida a Dagmar Zibas, fue publicada en los *Cadernos de Pesquisa* (San Pablo, nº 88, pp. 78-80, en febrero de 1994), de la Fundação Carlos Chagas. Originalmente el texto fue publicado en la revista *Propuesta educativa*, Flacso-Argentina, nº 9, 8 de octubre de 1993.

"Me gustaría morir dejando un mensaje de lucha". Entrevista realizada por Rosa María Torres el 3 de septiembre de 1994, publicada en *Novedades Educativas*, nº 79, Buenos Aires, 1997. Rosa María Torres es ecuatoriana y realizó varios trabajos sobre Paulo Freire, entre ellos *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, publicado en Ecuador (CECCA - CEDECO), Perú (TAREA), Argentina (Centro Editor de América Latina, CEAL) y Brasil (Loyola). Por pedido de Freire escribió el prólogo de uno de sus últimos libros, *Cartas a quien pretende enseñar*.

Las notas al pie pertenecen a la entrevistadora y la traducción de la entrevista al portugués fue realizada por Miriam Xavier de Oliveira.

Crítico, radical y optimista. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues, publicada en *Presença Pedagógica*, año 1, nº 1, enero-febrero de 1995, Belo Horizonte, Dimensão.

No se puede ser sin rebeldía. Entrevista concedida a Ana Cecília Sucupira para la revista *Pais & Teens*, nº 3, pp. 12-15, febrero de 1997, Instituto Paulista de Adolescência.

Opresión, clase y género. Entrevista concedida a Donaldo Macedo y originalmente publicada con el título "Un diálogo con Paulo Freire", en P. McLaren y otros (comps.), *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*, Porto Alegre, Artmed, 1998.

Referencias bibliográficas

Azevedo, José Clovis (org.), *Utopia e democracia na educação cidadã*, Porto Alegre, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Secretaria Municipal de Educação, 2000.

Bharucha, Rustom, *Chandralekha mulher dança resistência*, Nueva Delhi, Harper Collins Publishers, 1995.

Brandão, Carlos R. (org.), *O educador: vida e morte*, Río de Janeiro, Graal, 1983.

— Brandão, Carlos R., *Paulo Freire: o menino que lia o mundo*, San Pablo, Editora Unesp, 2003. (Serie Paulo Freire.)

Câmara, Helder, *Palavras e reflexões*, Recife, Editora Universitária da UFPE, 1995.

Cirigliano, Gustavo F. J., *Tangología*, Buenos Aires, Fundación Octubre, 2001.

Dussel, Enrique, *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão,* Petrópolis, Vozes, 2000.

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, 3ª ed., San Pablo, INEP, Cortez, 2001.

— *Nita e Paulo: crônicas de amor*, Prefacio de Marta Suplicy, San Pablo, Olho D'Água, 1998.

— (org.), *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*, San Pablo, Editora Unesp, 2003. (Serie Paulo Freire.)

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

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

— *The Politics of Education*, South Hadley, Massachusetts, Bergin & Garvey, 1985.

— *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.].

— *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.].

— *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].

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

— *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 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].

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

Gadotti, Moacir, y otros, *Paulo Freire: uma biobibliografia*, San Pablo, Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasilia: Unesco, 1996.

Giroux, Henry, *Teachers as intellectuals*, South Hadley, Bergin & Garvey, 1988.

Goldfeld, Zélia, *Encontros de vida*, San Pablo, Record, 1997.

Nicol, Eduardo, *Los principios de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno de, *Leituras freireanas sobre educação*, San Pablo, Editora Unesp, 2003. (Serie Paulo Freire.)

Olson, G. (1992), "Postcolonial discourse and the border intellectual: Henry Giroux and the politics of hope", *Journal of Urban and Cultural Studies*, 3.

Ribeiro, Marcos, *Mamãe, como eu nasci?*, San Pablo, Salamandra, 1988.

Ribeiro, Marcos y otros, *O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e professionais da saúde*, San Pablo, Gente, 1999, vols. I y 2.

Ricco, Gaetana M. Jovino di, *Educação de adultos: uma contribuiçao para seu estudo no Brasil*, San Pablo, Loyola, 1979.

Riva, Fernando de la, "Seis paisajes con Paulo Freire al fondo", en Núñez, Carlos Hurtado y otros, *Educación y transformación social, homenaje a Paulo Freire*, Caracas, Editorial Laboratorio Educativo, 1998.

Rosas, Paulo, *Papéis avulsos sobre Paulo Freire*, 1, Recife, Editora Universitária, 2003.

Santos Lima, Maria Nayde dos; Rosas, Argentina (org.), *Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam*, Recife, Editora Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife, 2001.

Sevinson, Jerome; Onis, Juan de, *The Alliance that lost its way. A critical report on the Alliance for Progress*, Chicago, Quadrangue Book, 1970.

Silvestre, Edney, *Contestadores*, San Pablo, Francis, 2003.

Snyders, George, *Alunos felizes: reflexões sobre a alegría na escola a partir de textos literarios*, 2ª ed., San Pablo, Paz e Terra, 1996.

Souza, Luiza Erundina, *Exercício da paixão política*, San Pablo, Cortez, 1991.

Streck, Danilo R., *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*, Petrópolis, Vozes, 2001.

Streck, Danilo, Euclides Redin y Jaime José Zitkoski (orgs.), *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

Suplicy, Marta, *Sexo se aprende na escola*, San Pablo, Olho d'Água, 1995.

Weiler, K., "Freire and a feminist pedagogy of difference", en P. McLaren y C. Lankshear (eds.), *Conscientization and Resistance*, Londres, Nueva York, Routledge, 2009.

Ziegler, Jean, *A Suíça acima de qualquer suspeita*, San Pablo, Paz e Terra, 1977.

— *Suíça, o ouro e as mortes*, San Pablo, Record, 1997.

—*A fome no mundo explicada a meu filho*, Petrópolis, Vozes, 2002.

Ziegler, Jean; Debray, Regis, *Trata-se de não entregar os pontos: conversas radiofônicas*, San Pablo, Paz e Terra, 1999.