

cR

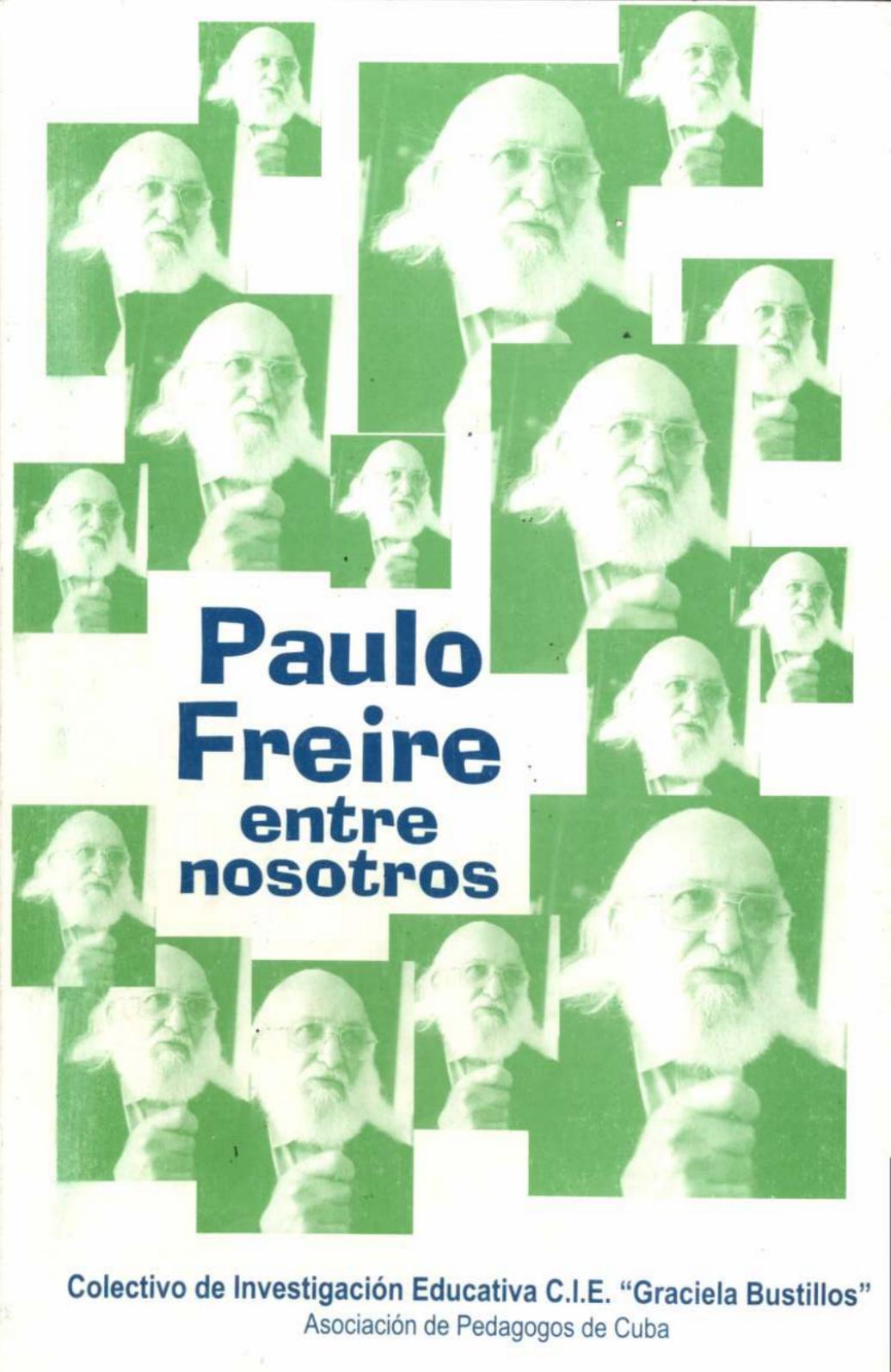
Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire



Paulo Freire entre nosotros

Colectivo de Investigación Educativa C.I.E. "Graciela Bustillos"
Asociación de Pedagogos de Cuba

**Paulo
Freire
entre
nosotros**

Las reseñas han sido elaboradas por educadores que pertenecen a las instituciones que conforman el Colectivo Nacional del CEAAL en Cuba y se edita gracias a la colaboración Comité Católico contra el hambre y para el desarrollo de Francia, CCFD.

Colectivo de Autores:

Alberto Pérez Lara
Ana Rosa Padrón Echevarría
Ángela Mendoza Cabrera
Angelia Fernández Díaz
Georgina Alfonso González
Gilberto Valdés Gutiérrez
Área de Educación Popular del Centro Memorial "Dr. Martin Luther King, Jr."
Ida María Hernández Ciriano
Irina Barrios Osuna
Martha Sierra Penot
Mirtha García Leyva
Nereida Medina González
Nydia González Rodríguez

Diseño y edición: Martha Delia Gómez, Enrique Hurtado. IMDEC, A.C.

Colectivo de Investigación Educativa
C.I.E. "Graciela Bustillos"
Calle 68 # 903 e/ 9na y 11, Playa,
Ciudad de La Habana, Cuba.
Teléfono, Fax: (53-7) 203 5886
E-mail: apc@ceniai.inf.cu

Derechos Reservados: Agosto 1998
Primera Reimpresión Junio 2000
Segunda Reimpresión Diciembre 2002

Paulo, Maestro:

Hoy supe que partías.
Sentí tristeza, las partidas son tristes,
pero también supe que llegabas,
que llegabas con una fuerza nueva
a los educadores,
a los campesinos,
a la gente de pueblo,
a los oprimidos.
Llegabas con la vida
que da la muerte a los que luchan,
porque los que mueren
en brazos de un pueblo agradecido
como dijera el Poeta
"El cielo se abre, el mundo se dilata
y empieza al fin con el morir, la vida"
Sembraste la esperanza,
debemos abonarla,
tenemos que regarla con sudor y rocío,
tenemos que chapear
las malas yerbas,
para que crezca y florezcan
tus ramas militantes,
tu árbol de utopías.

Dra. Lidia Turner¹ - Cuba

¹ Dra. Lidia Turner Martí, Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba y del Capítulo Cuba de la Asociación de Educadores Latinoamericanos y del Caribe (AELAC) y Directora Regional del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

Índice	Pág.
Presentación.....	3
El Pablo que yo conocí.....	5
Entrada.....	15
¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.....	17
Pedagogía del oprimido: ¿Una lectura pasada de moda?... 23	23
La dimensión política de la educación.....	29
Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.....	38
La importancia de leer y el proceso de liberación.....	49
Comentario sobre HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA.....	59
Sobre Educación Popular. Entrevista a Paulo Freire.....	65
Política y Educación.....	71
Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.....	84
Una invitación a degustar Cartas a quien pretende Enseñar.....	99
Acerca de la “Pedagogía de la Autonomía”.....	114

- **Pedagogía de la pregunta** / Paulo Freire, Esther Pérez, Fernando Martínez. CEDEC, Quito, 1988. **En CA, CIE.**
- **Política y educación** / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México D.F., 1996. **En CIE.**
- **¿Qué es el método Paulo Freire?** / CEDECO, Quito, 1988. **En CA, CIE.**
- **Que fazer: teoria e prática em educação popular** / Paulo Freire, Adriano Nogueira. Vózes, Petrópolis, 1989. **En CA.**
- **Um diálogo sobre a pedagogia da esperança** / Rosa Maria Torres, Paulo Freire. Salvador-Bahia, 1994. **En CIE.**
- “Freire: anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos”, “Freire en Colombia: circulación, apropiación y vigencia”, en **Aportes No. 41**, Dimensión Educativa, Santafé de Bogotá, 1996. **En CIE, CMLK.**
- “Freire: el método para reconstruir su propuesta de formación de lectores”, “Paulo Freire: su vida y su obra”, en **Aportes No. 43**, Dimensión Educativa, Santafé de Bogotá, 1996. **En CIE, CMLK.**

Presentación

Daniel Ponce Vázquez

Con gran satisfacción ofrecemos este importante esfuerzo de análisis, sistematización y recuperación de lo más importante de la obra del Maestro Paulo Freire.

Hay en toda esta empresa varios valores agregados: Primero, esta relectura se da desde el Colectivo Cubano del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), la Red de Centros de Educación Popular más importante del continente, iniciativa de la que Paulo Freire fue un fundador y primer Presidente Honorario. Segundo, *Paulo Freire entre nosotros* sella el encuentro fructífero de lo mejor de la pedagogía y acción social cubana con el pensamiento de la educación popular latinoamericana, cuyo principal inspirador ha sido Freire. Y tercero, nos ofrece al público iberoamericano un texto de divulgación para acercar la obra de Freire a otros sectores que luchan por un mundo globalizado más justo, ético y solidario.

Paulo Freire entre nosotros no es un texto de reminiscencias o recuerdos, es un texto para invitar a la acción transformadora, a la multiplicación de las preguntas, a la pedagogización de los conflictos y la democratización de nuestras organizaciones y de la sociedad.

Este texto se ofrece como material en el marco del evento Comunidad 98 en Cuba, pero por su valor y utilidad trasciende dicho contexto.

Finalmente, como prolegómeno ofrecemos una semblanza especial de Freire elaborada por el educador mexicano y hoy también Presidente Honorario del CEAAL, Carlos Núñez Hurtado, quien nos muestra dimensiones que enriquecerán nuestra visión y comprensión de la práctica y coherencia del Maestro Paulo Freire.

Paulo Freire entre nosotros testimonia que más allá de su partida física, Freire está más vivo que nunca, está entre nosotros y nosotras como esperanza, como desafío, como acicate ante nuestros cansancios, dudas y luchas cotidianas como educadores y educadoras populares.

Fraternalmente,

Daniel Ponce Vázquez
Director de IMDEC, A. C.

El Pablo que yo conocí

Carlos Núñez Hurtado

PROF. PAULO FREIRE
DOMICILIO DESCONOCIDO,
AUNQUE SEGURO.

Querido Pablo:

Te escribo desde Cartagena, donde -al igual que en La Habana en días pasados- pensaba encontrarte y decirte lo que ahora te digo por este medio.

No te pregunto cómo estás, porque estoy seguro que mejor que nunca: tranquilo, en perfecta paz y armonía, disfrutando de la plenitud del amor y la trascendencia.... cosechando con creces, eso mismo que en la vida tú sembraste.

Nosotros, por acá -tengo que confesarte- todavía sorprendidos, impactados y muy tristes por tu inesperada partida, aunque al mismo tiempo, tranquilos y espiritualmente contentos al saberte en "ese lugar" que no sabemos dónde está, ni cómo se llama... ¿paraíso?... ¿cielo?... ¿el más allá?... no lo sé, y en verdad no tiene importancia, porque lo verdaderamente importante es que estás ahí, donde van los hombres y mujeres buenos, amorosos, esperanzados y comprometidos con la verdad, la libertad y la justicia. Ahí, entre todos, seguramente tú brillas con particular luz.

Estaba por viajar a La Habana -motivado por encontrarte- cuando sonó el teléfono y recibí la triste noticia; quedé paralizado de dolor y desconcierto.

²Estaba en el campo, a la orilla de un lago, en una noche que reventaba de estrellas. Poco a poco me tranquilicé al comprender que en realidad no te habías ido, porque tu ejemplo, tu compromiso, tu testimonio de coherencia y humildad, y ese corazón pleno de amor y esperanza, nunca en verdad dejará de latir para seguimos mandando el torrente de humanidad que siempre fuiste.

Me contó Arles, una amiga uruguaya, que en días pasados te hicieron un homenaje en Montevideo (como te hicimos en Cuba y en México y como

² Nota: Este texto integra, re-elaborados, tanto partes del prólogo a *Pedagogía de la esperanza* que el autor escribió a solicitud de Paulo Freire, como de la "carta" que escribió a petición de Orlando Fals Borda y leyó en el homenaje que a Paulo se le hizo (a pocos días de su muerte) en la ceremonia inaugural del Congreso Mundial de Investigación-Acción Participativa, celebrado en Cartagena, Colombia, en junio de 1997. Editado en "Educación y Transformación Social", Revista de Estudios Sociales y Sociología aplicada # 110 "Documentación Social" Madrid, España, 1998.

seguramente te estarán recordando estos días en todo el mundo, como lo hago yo ahora desde Cartagena, rodeado de tantos y tan queridos amigos y amigas). Pues bien, me decía mi amiga que nuestro entrañable amigo común, Pedro Pountual, dijo que habías muerto de lo único que podías haber muerto: del CORAZÓN, porque ese fue el órgano que más habías utilizado ¡cuánta razón tiene Pedro!

Muchos que te conocieron sólo por tus libros, quizá pudieron percibirlo, pero quienes tuvimos el privilegio de conocerte, podremos estar de acuerdo en que, arrojando ese pensamiento lúcido y transformador, estaba el SER HUMANO MÁS HUMANO que yo haya conocido, como lo he dicho y escrito tantas veces desde que te conocí.

¿Te acuerdas? Fue en el año 1977; Francisco Gutiérrez, connotado comunicador y educador, organizó un seminario en San José, Costa Rica, para compartir contigo y otros invitados, la propuesta y la práctica de su "Metodología del lenguaje total". Raúl Leis de Panamá y yo participamos del privilegio de compartir esa inolvidable experiencia, que nos permitió conocerte personalmente, tanto en foros académicos en la Universidad, como en reuniones de intensa discusión con el equipo de Francisco, así como en largas, informales y muy humanas conversaciones, mientras viajábamos por las entonces polvosas carreteras de Talamanca en la Costa Atlántica de Costa Rica. Nacho Santos, mexicano radicado en ese entonces en aquel bello país, colaboraba en el equipo que aplicaba el "lenguaje total" en aquella apartada región.

Conducía el carro, mostrándonos las comunidades triétnicas, el hermosísimo paisaje y explicándonos los primeros estragos que en la vida, cultura y economía de los habitantes de la zona y en la ecología de aquella región, causaba la "invasión" creciente de las compañías de explotación turística.

Así también tuvimos la oportunidad de conocerte "en mangas de camisa", recordando vivencias, como cuando conversamos sobre el tema de la experiencia que tuviste cuando, hacía muchos años, estuviste a punto de ahogarte en alguna playa de Brasil. El tema de la vida y la muerte y el tránsito de un estado a otro, nos hicieron filosofar un buen rato sobre el sentido de la vida, el compromiso y la trascendencia, mientras saboreábamos algunas frutas aderezadas con el polvo de aquellos apartados caminos vecinales.

En toda esa inolvidable experiencia fuimos conociendo al profundo, auténtico, tierno y comprometido SER HUMANO que envolvía y cobijaba al intelectual y pedagogo de los oprimidos que a tantos y tantos nos había hecho abrir los ojos, la mente y el corazón, mirando de nuevas maneras a los más desprotegidos, a los explotados de siempre.

Fuiste pues fundamentalmente para mí, el ser humano más humano que he conocido, y por ello quiero hablar, tanto de ti como de TU OBRA.

Tu obra había llegado a México a finales de los 60's, causando un gran impacto en un país que "despertaba" -aunque a decir verdad, nunca estuvo dormido-

de una especie de letargo prolongado, en el que la "estabilidad", la "paz social" y el "desarrollo" del partido-gobierno, habían quedado seriamente cuestionados por la crisis del 68.

En ese México agitado y fértil por la sangre del 2 de Octubre en Tlatelolco, tus propuestas germinaron de inmediato en muchísimos estudiantes, profesores, intelectuales, religiosos y religiosas, miembros de ONG's y de movimientos sociales, que encontrábamos en tus sugerentes propuestas políticas, teóricas y pedagógicas, un camino que animaba a muchos a ponerse en marcha (y a otros nos ayudaba a precisar el rumbo ya emprendido) tratando de abrir camino en un espacio político monolítico, cerrado y autoritario.

La cerrazón del sistema, el corporativismo asfixiante y la falta de expresiones políticas "legales" (hay que recordar que la reforma política en México vino casi 10 años después) hicieron que miles de conciencias intranquilas, "concientizadas" por tu *Pedagogía del oprimido*, dieran pie al desarrollo de una creciente, vigorosa y militante corriente de "Educación Popular", que hoy rinde frutos muy importantes en el contexto político mexicano...

¿Quién podrá decir - querido Pablo- que habiendo conocido tu *Educación como práctica de la libertad* y tu *Pedagogía del oprimido*, no tuvo que repensar su vida y su trabajo como educador, intelectual o político?

Y cuántas prácticas y actitudes verticalistas e impositivas tuvieron que revisarse al oírte hablar del diálogo o al leer tu *Pedagogía de la pregunta*.

Yo veo, Pablo, que por tu natural humildad, nunca tuviste plena conciencia del impacto y alcance de tus aportes. Yo no te lo puedo precisar, pero sí te digo que estoy seguro de que buena parte de todas las prácticas educativas, culturales, sociales y políticas liberadoras de nuestro Continente -y no sólo- tienen origen o adecuaron el rumbo, a partir de tu riquísimo pensamiento y de tu compromiso ético, aunque el impacto y la adopción de tus propuestas no podía ser ajena a cada contexto particular, a cada situación política determinada, por lo que las particularidades de ello son obvias y -de alguna manera- tu mismo, Pablo, nos hablas de ello en tu *Pedagogía de la esperanza*, pues en este nuevo trabajo, no sólo nos ofreces ideas sugerentes y compromisos renovados, sino que nos haces conocer y sentir al hombre que sustenta esas ideas y esos compromisos, así como los contextos y circunstancias de tus búsquedas.

En este tu penúltimo libro nos cuentas anecdóticamente, testimonialmente, cómo fue desarrollándose tu vida y tu compromiso, siempre vital, siempre fresco, siempre en búsqueda de la coherencia; te nos presentas con tus dudas, tus angustias, tus aprendizajes, tus hallazgos y tus legítimas reivindicaciones ante una serie de detractores -principalmente de la vieja izquierda- que te cuestionaban por no ser "radicalmente revolucionario"; con cuánta razón, les refutabas su crítica de entonces con tu mismo compromiso y definición fundamental de siempre, mientras muchos de

aquellos hoy día se han convertido en defensores y promotores del más rampante neo-liberalismo.

Y es que la búsqueda de la coherencia quizá haya sido tu principal valor, tu principal virtud desde que te conocimos por aquellos lejanos 60's y 70's y que se sigue manifestando plenamente en la *Pedagogía de la esperanza*. Esa es la razón por la que, viviendo con plena conciencia los tiempos actuales, no "repetiste" un discurso gastado, sino que rescataste y reafirmaste tus convicciones y definiciones sustantivas de entonces, justamente haciéndolas valer en los tiempos actuales de tantas confusiones, de tantas derrotas y hasta claudicaciones.

Es cierto. Fuiste siempre coherente, en tu pensamiento y en tus actos. Tus profundas reflexiones filosóficas, epistemológicas y pedagógicas, siempre -sin excepción- están sostenidas desde tu ineludible opción por los pobres y oprimidos y por la apuesta certera a la esperanza y a los sueños, que quizá sea la más subversiva de tus ideas políticas.

En un mundo pragmático, mercantilizado y neoliberal, nos ofreciste justamente tu *Pedagogía de la Esperanza*: Un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido* y de él, nos dices: "es un libro así, escrito con rabia, con amor, sobre lo cual, no hay esperanza, una defensa de la tolerancia -que no se confundió con la convivencia- y de la radicalidad".

No niegas -ni negaste nunca- la dura realidad... pero tampoco la necesidad de luchar por cambiarla. Por eso nos dices que... "sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y el sueño".

Y reafirmas tu convicción, advirtiéndonos sobre cualquier interpretación ingenua o idealista que de tu pensamiento quisieran hacer, como lo hicieron tantos "radicales" de entonces, hoy (como ya decíamos) convertidos muchos de ellos en personeros e ideólogos del neoliberalismo, que te acusaban de ser sólo un político liberal.

Por ello nos dices que: "pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad, es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión".

En aquella ocasión en Costa Rica fuimos testigos de algunos episodios que compartimos, que me gustaría referir para dar mejor cuenta del Pablo que conocí.

Una de estas vivencias se desarrolló en un lejano poblado en la frontera con Panamá. Raúl Leis y yo la contamos en el libro que he publicado *Más sabe el pueblo...*, *anécdotas y testimonios de Educadores Populares*, de la siguiente manera:

....."La comunidad se llamaba "Cheis" (según la pronunciaban) y todos creímos que era un vocablo indígena, hasta que nos aclararon que no, que el nombre lo había tomado la comunidad del apellido del dueño de la bananera que controlaba toda la región, un gringo llamado "Mr. Cheis".

Pero volviendo al cuento, en esa reunión tú estabas muy callado... la verdad, todos esperábamos que estuvieras hablando. Cuando se terminó la reunión, creo recordar que alguien te preguntó por qué estabas tan callado, por qué no estabas participando. Entonces dijiste: "Estoy en un profundo silencio activo". Luego explicaste el sentido de tu respuesta.

Cuando estabas en Guinea haciendo un trabajo con los campesinos, en un taller cuyo tema era el de la salud, había un viejito que estaba siempre callado. No participaba en ninguna de las dinámicas que ponían los coordinadores en las mesas; estuvo en una esquina, completamente callado, sin participar durante tres semanas.

Pero un día, al final del taller, le pidieron que identificara una "palabra generadora". Y el viejito que nunca había hablado, se puso de pie y dijo: Salud es liberación, porque la salud se asocia con la liberación del hombre, etc., etc. Hizo entonces una larga y muy clara exposición analítica de todo lo que se había venido tratando durante esas semanas.

Entonces todo mundo le dijo: "Oiga, pero usted no había hablado, pensábamos que era mudo; en todas las dinámicas no hizo ruido, no participaba para nada".

El contestó: "no, yo estaba en silencio, en un silencio activo".

De esta manera, refiriéndonos esta anécdota tuya, Paulo, nos diste tu punto de vista respecto a la participación y su verdadero significado. Cómo hay momentos en que uno debe interiorizar, en "silencio activo", y por tanto, ni el grupo, ni los coordinadores deben presionar a todos a tener el mismo nivel de participación en todo momento.

Esa mañana entendimos muy claramente lo que significaba el concepto de la PARTICIPACION, componente esencial de la pedagogía actual. Y no lo comprendimos escuchándote disertar sobre él, sino siendo profundamente coherente con la lógica y el sentido de la participación popular. Habías sido llevado hasta lo profundo de la montaña costarricense, (frontera precisa con Panamá)... y ahí, habiendo a la vez aprendido del anciano del África lejana, nos diste a todos, coherentemente, una verdadera "lección" sobre participación.

En el viaje de regreso a Puerto Limón, unos compañeros pescadores nos invitaron a comer bajo una palapa a las orillas del mar Caribe; era ya el atardecer y los pescadores nos obsequiaron con una deliciosa langosta hervida. En aquel maravilloso ambiente, te atreviste a pedir yuca con leche, complementos de recordados momentos de tu infancia "nunca más, por tantos años, revividos". Ahí entre los colores maravillosos del Caribe, entre recuerdos y sabores recuperados y sobre todo entre aquel grupo humano tan unido -a pesar de no habernos conocido

antes- dialogamos sobre el sentido profundo de la palabra del pueblo, de su ritmo, de su visión, de su sabiduría, de su palabra pronunciada y de aquella guardada, siempre fértil y certera, cuando se "dispara" oportunamente, ni antes, ni después.

Trabajabas intensamente por aquellos tiempos en Guinea Bissau y entusiasmado platicabas, aquí y allá junto a un café, en un receso de las jornadas en la Universidad o en medio de una comida, de tus aprendizajes con el pueblo africano. "Leímos" así, de tus labios y de tu entusiasmo sin disimulo, las *Cartas a Guinea Bissau* que cargabas siempre en su versión mecanográfica y que mostrabas y señalabas a cada momento, como queriendo convencernos y convencerte tú mismo, que eso que decías y tanto te entusiasmaba, era cierto, tan cierto que tú mismo te habías atrevido a dar cuenta de ello poniéndolo por escrito en aquellas páginas que acariciabas con amor, al mismo tiempo que nos las leías de memoria, sin abrirlas siquiera, porque eran ya parte segura de tu *praxis*, de la única verdad que vale la pena tener por verdad, porque es viva, es propia, es personal... pero también es viva porque es de muchos, porque es de todos y a todos quiere servir, porque, por ser viva, se mueve, cambia, avanza y retrocede... pero no muere ni claudica.

Así es la verdad del Pablo que conocí, así te leo con pasión y entusiasmo, cuando en medio de la debacle, de las flaquezas y traiciones, nos haces recorrer tu propia vida, dando cuenta en ello del constante aprendizaje que tu propia práctica comprometida te dio, y que tú, tan impactantemente, ofreciste y ofreces al mundo entero.

Por todo ello, pudiste con autoridad moral reiterar tu crítica certera al autoritarismo aniquilador, de cualquier época; tanto del aparentemente triunfante liberalismo, como de los contradictorios procesos de los socialismos reales de la Europa Oriental.

Criticabas con certeras afirmaciones a quienes, desde la más rígida ortodoxia de izquierda, te calificaron de reformista, pedagogo y retrasador de las luchas revolucionarias del Continente.

A través de tus obras, sigues pronunciando una palabra fuerte y clara contra los opresores y a favor de los oprimidos, aunque hoy adquieran nuevas personalidades y estrenen conceptos. Al redefinirlos históricamente, no haces sino reafirmar la vieja contradicción entre las clases antagónicas según su expresión de hoy, de los noventa, en el mundo de los noventa, pero con las injusticias de los 60's y de siempre, al afirmar que "la lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente es uno de ellos". Por eso insistes en el rigor del uso del lenguaje, por eso reafirmas que el tema de los contenidos no puede ser ajeno al de los objetivos que se persiguen, ni mucho menos, al cómo se trabajan esos contenidos.

El acto de educar y educarse, sigue siendo en estricto sentido, un acto político... y no sólo pedagógico.

Por ello también, al reconocer el fracaso del socialismo real, afirmas optimista que es justamente la oportunidad de "continuar soñando y luchando por el

sueño socialista, depurándose de sus distorsiones autoritarias, de su ceguera dogmática". No te manejas con eufemismos, no. Reafirmas tu vocación SOCIALISTA, (así con mayúsculas) como ese modelo humanizante y libertador por el que siempre soñaste, pensaste, propusiste, pero sobre todo, luchaste coherentemente.

En aquel referido Encuentro en San José, una noche -la última- tuvimos una pequeña fiesta de celebración y despedida. Éramos apenas unos cuantos. Inevitablemente, poco a poco, sin perder el gusto y el ánimo de celebración festiva, la conversación volvió a ser la protagonista de la fiesta y las ideas, el alimento de la misma.

Charlamos, cantamos y seguimos aprendiendo de ti, cuando nos contaste de los momentos difíciles de la represión, la cárcel y la "saudade" que el prolongado exilio te causaba, advirtiéndonos de la necesidad de tener siempre listos los pasaportes, pues el militarismo siempre acecha.

"Hay que educar la nostalgia, para superar falsos optimismos o para derrotar la desesperanza, pues ambos extremos pueden hacernos perder nuestro compromiso esencial", nos advertiste.

Hablábamos del tema de la seguridad personal, de las amenazas siempre presentes por parte de los enemigos de toda causa justa en cualquier lugar del mundo. En la reunión había varios que explícitamente se entendían y actuaban desde una óptica y compromiso religioso. Aunque quizá todos -o la gran mayoría- éramos cristianos; había como dos tendencias no contradictorias, pero sí con diferentes matices. Quienes se empeñaban en entender la *Pedagogía del oprimido* desde una perspectiva más propiamente pedagógica (que dio origen a aquella tendencia psico-social de tu pensamiento, que te obligó a autocriticarte por lo que, aún sin ~~prenderlo~~, habías provocado con algunas de tus afirmaciones ligadas al tema de la concientización) y los que la entendíamos también en su dimensión política.

La conversación fue riquísima y de gran impacto para todos. Cuando terminó la fiesta, una amiga nos llevó en su carro al hotel. En el camino, me resultó imposible no hacer algún comentario al respecto, como queriendo todavía aprovechar aquellos minutos para saborear el "postre" de aquella rica sesión.

"Es muy claro" -dijiste más o menos- "que los compañeros mantienen todavía una posición muy ingenua, que siendo honesta y comprometida, manifiesta su posición religiosa de influencia metafísica. Y por eso tratan de interpretarme a mí como un pedagogo; mas yo te digo a ti, que yo soy **SUSTANTIVAMENTE POLÍTICO**, y sólo adjetivamente pedagogo".

Estas últimas palabras sí fueron dichas exactamente así, porque nunca se me pudieron olvidar. Me marcaron para toda mi vida, y cuando las leí en otros trabajos, siempre evoqué esta noche inolvidable en la que te definiste, como lo hiciste también en el momento que -según nos cuentas, en *Pedagogía de la*

esperanza- abandonaste tu trabajo de abogado que te llevaba a entrar en contradicción con tus principios y valores. Como te definiste de palabra y obra cuando, coherentemente con tu propuesta, fuiste escribiendo como quien teje poco a poco, con paciencia de artesano, tu vida y tu aprendizaje compartido con Elza y otros muchos compañeros y compañeras, tu *Pedagogía del oprimido*, que por ser tuya, como tú fuiste, ha acabado siendo nuestra.

Como se te definió en el Brasil de los 60's, que te hizo "tener que definirte" -involuntariamente- por el exilio que tanto sufriste, pero que tanto te ayudó a vivir y sentir con realismo total, la tristeza y la "saudade". Exilio que te ayudó a vivir otras realidades, otras luchas, otros pueblos, otras afrentas y atropellos; otros colores, razas, inteligencias. Otros liderazgos y sabidurías, de tantas gentes, en tantos contextos, lo que te volvió todavía más universal, más de todos.

A poco más de 20 años de aquel clásico, reafirmaste ese compromiso ético e histórico, sin variar en lo esencial, pero enriquecido con tu aprendizaje en tu larga y fecunda experiencia con los campesinos de Jamaica o de Chile o de África, al igual que con los migrantes españoles en Suiza o con tus debates en Estados Unidos o Australia.

Fue la *PRAXIS* tu escuela, por ser un buscador incansable de la coherencia, de la tolerancia (que tú mismo defines ahora en forma hermosa y contundente al decirnos que es: "la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes, para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos"). Hermosa forma de reafirmar tu compromiso, sin claudicar de tus posiciones políticas, pero también sin tratar de imponerlas a nadie. Coherencia parece ser la palabra clave que te llevó a transitar este difícil camino de búsquedas, hallazgos, dudas, exilios, "saudades", golpes de estado impensables, quiebres históricos y derrumbes de muros, claudicaciones, reafirmaciones heroicas... y poder decirnos con fuerza, casi gritamos, que existe la esperanza, que los sueños existen, que no han muerto las utopías por las que paradójicamente tantos han tenido que morir.

Así lo reafirmabas vehemente en tu casa en Sao Paulo en mayo del 92, cuando me solicitaste que escribiera el prólogo de *Pedagogía de la esperanza* que fue un compromiso y un orgullo para mí.

Pero quizá el testimonio más elocuente de esa búsqueda de coherencia lo vivimos también en aquella ocasión en San José. Dentro del cargado programa de seminarios, conversatorios, visitas de campo, etc., etc., había sido programada una conferencia magistral en el Teatro Colón en San José.

Cuando Raúl y yo llegamos al Teatro, las puertas habían sido cerradas, pues estaba a reventar, a pesar de que todavía faltaba bastante tiempo para la hora programada. No sin dificultad logramos identificarnos como parte del grupo invitado y pudimos al fin ocupar los asientos reservados en la primera fila de la luneta.

El acto por fin empezó y caímos en cuenta de que se aprovechaba tu figura para revestir un acto oficial, conmemorativo de "DINADECO" (Dirección Nacional

de Desarrollo Comunitario). En la mesa de honor, funcionarios, ministros, el propio Presidente de la República y tú, acompañado de los organizadores de los eventos que habían hecho posible tu visita a Costa Rica. Hablaron los ministros y funcionarios alabando sin pudor su propia institución y trabajo, mientras el público interpellaba a gritos lo que consideraban mentiras y repudiaban así el montaje tan bien preparado para un acto más propagandístico, que legitimador.

Llegado el momento, el animador presentó -¡por fin!- a Paulo Freire; entonces tú, muy suavemente dijiste -palabras más, palabras menos- que cuando recibiste la invitación para ir a Costa Rica, habías aceptado, pero poniendo ciertas condiciones, como moverte libremente, no tener cortapisas para hablar con nadie y cosas por el estilo; todas -dijiste- han sido respetadas, pero no una, la más importante: no convertirte en un mito; "puse como condición -dijiste- no dar ninguna conferencia de este tipo... y esto no ha sido cumplido. Yo quiero ser coherente -continuaste- y quiero ser un hombre de diálogo; por tanto, invito a todos los presentes (un teatro a reventar) a que dialoguemos, porque -insisto- yo no soy un mito y lucho contra mi propio mito".

Hubo un desconcierto absoluto, y del silencio eterno empezaron a surgir algunos rumores; poco después, algunas preguntas llegaron por escrito a la mesa. Alguna de las primeras, muy provocadora, te preguntaba -mejor dicho, te reclamaba- que cómo era posible que tú, siendo el "pedagogo de los oprimidos", te prestaras a ser invitado por un gobierno opresor y etc., etc.. El clásico discurso "radical" de aquellos años, en pleno teatro y delante del Presidente.

Estas y otras muy pocas preguntas contestaste mientras el Presidente se retiraba, disculpándose de ello por tener compromisos ineludibles. Pero no sólo él se retiraba. El público entero, primero poco a poco y después masivamente, se retiraba manifestando explícitamente su descontento, mientras tú continuabas dando tu opinión sobre los pocos temas planteados.

Muy pronto, el teatro quedó completamente vacío, y en la mesa de honor, sólo tú y algunos de los organizadores. Raúl y yo, sentados en primera fila, no podíamos asimilar lo que estaba pasando. El mismo público juvenil, entusiasta y radical que había peleado por entrar al teatro apenas minutos antes, dejaba al "mito" hablando solo.

Cuando terminaste de comentar la última pregunta, dijiste: "este ha sido mi segundo gran fracaso monumental; el primero, muy similar, me sucedió en alguna (ya no recuerdo cual) Universidad de los Estados Unidos no hace mucho. Pero aunque esto sea muy duro, estoy contento, porque he sido coherente. He logrado ser coherente con lo que digo y con lo que pienso. He vencido mi propio mito... y estoy contento por ello".

Te levantaste lentamente y bajaste hacia la luneta, encandilado por las luces que te enceguecían y te impedían ver a tus ya ausentes interlocutores; sorprendido, triste, golpeado pero orgulloso, nos descubriste ahí, parados,

fuertemente impactados, nerviosos y muy emocionados. Al vernos ahí de pie, solos, te encaminaste a nosotros, y al encontrarnos, nos abrazaste a los dos en un profundo silencio que decía todo, sin tener nadie que decir nada. Permanecimos así no sé cuánto ¿un minuto? ¿dos? No lo sé; me pareció largo, íntimo y muy emotivo el tiempo que me hizo conocer y entender tu valor humano profundo y tu alma sensible y fraterna, que en aquel abrazo, me enseñó más que cualquier tratado.

Habías luchado contra tu propio mito... y lo habías derrotado. Pero ¿Cómo no admirar y apreciar más al hombre que pensaba, sentía, actuaba y se comprometía así?

Difícil hablar de esto sin caer o provocar la mitificación que tú mismo cuestionabas. Pero basándome en tu humildad y sencillez me arriesgo a hablar de ello, para reconocer el valor de la autenticidad... y justamente por ello ayudar a encontrar AL HOMBRE, para no seguir buscando al mito.

Querido Pablo: Te leo esta carta junto a una gran cantidad de amigos y colegas convocados por nuestro querido y respetado amigo Orlando Fals Borda para discernir y tomar posición, como científicos, intelectuales y educadores, frente a este momento histórico tan difícil y desesperanzador.

Aquí deberías estar tú, diciéndonos de viva voz, algo seguramente lleno de lúcidas reflexiones, pero cargadas de amor, de rabia y de esperanza.

Estarías llamándonos a recuperar la capacidad de asombro e indignación ante la ya cotidiana escena de niños hambrientos en las calles; o de desocupados disfrazados de payasos por unas cuantas monedas; o de niñas y niños prostituyéndose; o de tantos otros rostros de la injusticia y la exclusión a que nos tiene sometidos el nuevo dios del mercado.

No quiero interpretarte, pero estoy seguro que de todo esto nos estarías hoy, aquí, hablando.

Por eso, querido Pablo, porque tu pensamiento y tu vida nos han marcado para siempre, pienso que en verdad estás aquí, entre nosotros, inspirándonos para fortalecernos en la lucha por la verdadera revolución todavía inalcanzada: LA REVOLUCIÓN ÉTICA en la que el amor, la indignación, la tolerancia, la coherencia y el conocimiento científico se entretajan con el pueblo, su saber, su cultura, sus valores y sus luchas, teniendo como faro y rumbo cierto, la esperanza. "La muerte, no es verdad, cuando se ha cumplido bien la obra de la vida", nos dijo el apóstol José Martí... tú, querido Pablo, cumpliste con creces, y por eso, afirmo emocionado, que estas vivo, aquí entre nosotros.

Querido Pablo: Sólo te digo a nombre de todos los que te queremos y admiramos, ¡Gracias y... hasta luego!

Tu discípulo y amigo
CARLOS NUÑEZ HURTADO

Entrada

No existe maestro ni estudiante cubano que no haya incorporado en su expresión cotidiana el siguiente aforismo de José Martí: "**Honrar, honra**". Los autores de estos comentarios han querido seguir esa máxima a la hora de concebir este texto. Nos sentimos, pues, infinitamente honrados al colocar la palabra viva de Paulo Freire al alcance de educadores, activistas comunitarios y jóvenes de nuestro país que, por carencia bibliográfica o lamentable desconocimiento, no han podido acercarse a la obra humanista y combativa de este singular maestro brasileiro.

El Congreso Comunidad '98 es el marco propicio que escogimos para realizar este empeño. Y no por azar, pues Freire fue pionero en la defensa del saber subyugado de las comunidades frente al desdén elitista de cierta tradición epistemológica. Estamos ante un hombre que conminó a los oprimidos de nuestra América a crear su propia pedagogía, que apostó por la esperanza y la lucha libertaria cuando la conciencia crítica de muchos era carcomida por el desencanto.

La vasta obra de este fundador de la pedagogía popular espera aún por nuevos y mayores ejercicios de reflexión y sistematización. No es ese el sentido principal de este libro, que se satisface con sólo presentar en cada caso las líneas esenciales, algunas valoraciones y sobre todo, fragmentos de los textos de Freire, dándole a su palabra el lugar protagónico. La invitación a la lectura es, en consecuencia, el objetivo que nos animó y que justifica esta edición. Como este libro ha sido elaborado por un grupo de educadores estudiosos de la obra de Freire, se ha conservado la redacción propia de los autores, de modo que no podrá encontrarse un estilo único, lo que esperamos sea comprensible para el lector.

Si tuviéramos que seleccionar, entre tantas, una de las vertientes fundamentales de la herencia educativa de Paulo Freire, no dudamos en asumir aquella que caracterizó toda su fecunda vida como maestro: La conciencia de que la satisfacción del educador sólo es plena cuando logra hacerse "superfluo", al multiplicarse y ser superado en sentido dialéctico por aquellos a los que dedicó sus mejores esfuerzos. La modestia así entendida es inteligencia iluminada, confianza indeclinable en el mejoramiento humano.

Con el pueblo, y no para el pueblo, hizo Freire sus imperecederos aportes a la Educación Popular. Su desaparición física puede devenir creación incesante si somos capaces de continuar su obra, si seguimos apostando por los oprimidos, si globalizamos su esperanza y no nos dejamos desmovilizar por el desencanto, si en medio de las batallas emancipadoras de nuestro tiempo nunca olvidamos la advertencia martiana, que él hizo suya, de que **"toda la gloria del mundo cabe en un grano de maíz"**.

Colectivo de Autores
La Habana, mayo de 1998

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural

Irina Barrios Osuna³

Este breve pero profundo ensayo que el educador popular Paulo Freire escribiese en 1969, sirvió al autor para presentar una concepción crítica de la reforma agraria y romper la dicotomía entre lo técnico y lo cultural.

Esta visión crítica se cuestiona el quehacer fundamental del agrónomo en la limitada acción del dominio de las técnicas de producción, de ahí que mueve a la reflexión de considerar las relaciones "campesinos-naturaleza-cultura" y dimensiona el quehacer técnico atribuyendo al agrónomo un papel de educador.

Paulo Freire se vale de diversos recursos metodológicos para organizar y exponer sus ideas. A través de todo el trabajo desarrolla el concepto de educación como situación gnoseológica; reafirma las diversas formas en que el hombre, en sus relaciones con la realidad, conoce a través de un proceso que **"... no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes"**.⁴

No nos presenta a un hombre aislado en el mundo, ni a un mundo sin hombres. En este sentido afirma que **"La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados"**.⁵

Su concepción educativa integra lo gnoseológico y lo comunicativo para producir un conocimiento que se construye en relaciones de transformación y que se perfecciona en la problematización crítica.

El título que da a la obra le sirve para conectar la relación contradictoria de dos acciones que se realizan en un juego de contrarios que desafía a cualquier educador, a un especialista, o a un técnico: un acto de transferir, de depositar contenidos, o el acto propio de **"un educador que se compromete y se inserta... en la transformación, como sujeto, con otros sujetos"**.⁶

En esta obra se ahonda especialmente la relación entre el técnico agrónomo y el campesino. Entonces cabe preguntarse: ¿Extensión o comunicación?

³ Lic. Irina Barrios Osuna, miembro del Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos" de la Asociación de Pedagogos de Cuba y profesora de la Escuela Superior del PCC "Nico López".

⁴ Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Editorial Siglo XXI, México, 1993, (18ª edición en español), p. 90.

⁵ *Ibidem*, p. 77.

⁶ *Ibidem*, p. 71.

En un primer momento realiza una aproximación semántica al término de extensión y resuelve el equívoco gnoseológico a que da lugar el hecho de considerar el conocimiento como algo que debe transferirse y depositarse en los educandos. Después se propone demostrar el carácter antidialógico de la llamada "extensión" y reforma el papel del diálogo en las acciones educativas. Después de reflexionar acerca de la comunicación y de exponer ambos conceptos, responde a la pregunta que da título a la obra a favor de la comunicación y del diálogo problematizador.

Posteriormente vuelve al concepto de educación para derivarlo hacia la capacitación técnica y ver ésta como algo más que un adiestramiento o entrenamiento que se extiende o que invade el contexto cultural del campesino.

La obra está estructurada en una introducción y tres capítulos:

- I. A. Aproximación semántica al término extensión.
B. El equívoco gnoseológico de la extensión.
- II. A. Extensión e invasión cultural.
B. Reforma agraria, transformación cultural y el papel del agrónomo educador.
- III. A. ¿Extensión o comunicación?
B. La educación como una situación gnoseológica.

La extensión que invade

Extender alguna cosa en el ámbito de lo natural o de lo técnico no parece anunciar ninguna dificultad, por el contrario puede llevar implícito un crecimiento, o un desarrollo. Lo conflictivo se produce cuando la extensión se refiere a extender alguna cosa hasta alguien, en especial cuando lo extendido penetra en el ámbito humano a través del conocimiento. No es lo mismo extender cosas que extender conocimientos y cultura; para esto último hace falta mucho más que una extensión.

Freire revela las dimensiones del campo asociativo de esta palabra en los términos transmisión, entrega e invasión. En cualquiera de ellas el sujeto activo pudiera ser reconocido en el que se extiende, que por demás entrega algo en una acción que reconoce la inferioridad de los que reciben.⁷ De ahí que, según Freire, el término extensión puede entrar perfectamente en relación significativa con los conceptos transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo o manipulación, y llegar incluso a una noción de invasión que sugiere la entrada de algún sujeto o sujetos en un espacio histórico cultural al que se traslada la visión del mundo y los valores del que invade. "Así es que, toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade".⁸

⁷ *Ibidem*, p. 20

⁸ *Ibidem*, pp. 44-45.

Todas estas acciones presuponen la existencia de un objeto de tales acciones y "reduce a los hombres, del espacio invadido, a meros objetos"⁹ de la acción del que extiende e invade.

¿Qué consecuencias puede tener la aplicación de tales acciones en formas de actividad, como la capacitación técnica de aquellos que pretenden entrenar a los campesinos en las "técnicas de arar, sembrar, recoger, reforestar", etc.? Las mismas que cualquier otra actividad que trata de alcanzar objetivos educativos.

Es por esto que la primera reflexión crítica a que Freire remite el análisis, es a la no identificación de la extensión como un quehacer educativo liberador, a pesar de la buena voluntad de aquellos que quieren ver en la extensión una acción educativa. Intenta demostrar que la teoría implícita en la acción de extender no se agota en la extensión de la técnica sin considerar que los campesinos no extienden fuera de la historia, fuera de la realidad que deben transformar.

No es con una actitud de "estar frente" o "estar sobre" los campesinos que el agrónomo se convertirá en educador. La visión del campesino como objeto de planes de desarrollo lo niegan como sujeto de transformación.

Detrás de este accionar como extensión se mueve, como es lógico, una concepción de la educación y del aprendizaje. Al extensionista agrícola lo debe mover un concepto de educación, en el mejor de los casos, que considera que el conocimiento "debe transferirse y depositarse en los educandos. Éste es un modo estático, verbalizado, de entender el conocimiento, que desconoce la confrontación con el mundo como la fuente verdadera del conocimiento..."¹⁰ Freire califica de ingenua esta concepción y considera indispensable su superación. A esta forma de entender el conocimiento, fuera de la capacitación de los sujetos en el acto de conocer, se le conoce bajo el rótulo de "educación bancaria".

La dimensión humana del conocer "no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone".¹¹ Se deduce, por tanto, que la verdadera educación no aspira a la domesticación ni a un conocimiento memorizado que no haya sido buscado, trabajado, compartido; la educación, como situación gnoseológica "significa la problematización del contenido, sobre el cual se co-intencionan educador y educando, como sujetos cognoscentes."¹²

Entonces, el concepto de extensión se apoya en una concepción "bancaria" y anti-histórica de la educación, que se basa en el depósito, la entrega, la transmisión o la invasión cultural, con lo que se convierte en un obstáculo de la transformación, del desarrollo y de la postura activa de quien conoce y debe transformar o crear algo.

⁹ *Ibidem*, p. 44.

¹⁰ *Ibidem*, p. 27.

¹¹ *Ibidem*, p. 28.

¹² *Ibidem*, p. 98.

"En verdad, manipulación y conquista, expresiones de la invasión cultural y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de *domesticación*."¹³

La invasión cultural, por otra parte, sitúa sus polos en posiciones antagónicas. Uno de los polos trata de reducir, borrar o ignorar la cultura invadida para llenarla de contenidos de la cultura invasora. Sus acciones se apoyan en el argumento de la autoridad. El otro polo suele ser pasivo frente a su invasor: el invasor actúa y los invadidos "tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del primero (...) El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos; estos son 'pensados' por aquellos. El invasor prescribe, los invadidos son pasivos frente a su prescripción".¹⁴

La comunicación que enriquece y transforma

Ante la reforma agraria y el cambio cultural y personal, Freire opone los conceptos extensión y comunicación, pronunciándose a favor de la comunicación como la base de una auténtica educación que promueve un cambio.

De esto se desprende que para cambiar a otros mediante una capacitación técnica, salvo que se abandone la perspectiva humanista del cambio, se habrá de considerar una realidad cultural concreta y total, y desde ella, con los contenidos, valores, creencias, tradiciones y hábitos de los hombres, se podrá pensar en cómo lograr el cambio.

Freire atribuye a dos maneras erróneas de considerar al hombre y de explicar su presencia en el mundo: el solipsismo (existencia única del yo) y al materialismo vulgar, acríptico y mecanicista (la realidad se transforma a sí misma, sin la actuación de los hombres, meros objetos de la transformación), la base de una concepción falsa de la educación.¹⁵ "En verdad, una educación fundada en una o en otra de estas formas de negar al hombre, no conduce a cosa alguna (...) Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre."¹⁶

La esencia marxista del concepto de educación que Freire ofrece radica precisamente en esa relación permanente "en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación"¹⁷, cuyo contenido fue coherentemente expresado por Marx en su "Tercera tesis sobre Feuerbach."

A esta acepción de la educación se le reconocen rasgos de un humanismo crítico y esperanzador, ya que "su esperanza crítica se basa en una creencia, también crítica: los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo. Creencia donde, haciendo y rehaciendo las cosas y transformando al mundo, los hombres pueden superar la situación en que *están*

siendo un casi *no ser*, y pasan a ser un *estar siendo* en búsqueda de un *ser más*".¹⁸

Es esta acepción que Freire asigna a la educación la que posibilita la comprensión, en términos dialécticos, del trabajo que en el orden técnico y humanista le cabe desarrollar al agrónomo-educador.

La concepción educativa de los educadores populares, la que Freire presenta y defiende en este ensayo, gira en torno a la problematización de las relaciones hombre-naturaleza-cultura, problematización que el autor denomina hombre-mundo y que trata de explicar a través de una "conciencia intencionada" hacia el mundo, hacia la realidad.

Los fundamentos freirianos de la educación presentan una base histórica, gnoseológica, lógica y dialéctica y es precisamente a través de la comunicación que se va a producir el encuentro entre sujetos, encuentro que va a trascender en un nuevo saber, en una acción transformadora.

Equívoca es entonces la concepción educativa que se apoya en una transmisión o extensión sistemática de algún saber. Según el autor "la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación, que se hace críticamente".¹⁹

De esta manera llegamos entonces a descubrir el papel que la comunicación dialogada ocupa en la concepción educativa de Freire: si los hombres pueden lograr su inserción crítica en la realidad para transformarla y transformarse, sólo mediante la comunicación los sujetos "co-intencionados" podrán acercarse a una visión común de su objeto de conocimiento y de transformación.

Pero, ¿Por qué el diálogo?, ¿No basta acaso referirse a la comunicación, que por esencia implica reciprocidad? En palabras de Freire "para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto".²⁰

Y para estar de acuerdo hay que dialogar. En esta concepción educativa "comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores..."²¹

El diálogo, al ser colaborativo y buscar acuerdos básicos, es abierto y alienta la participación. En su decursar, el contenido de la comunicación no se expone a la manera de disertaciones, sino a la manera de problematizaciones del contenido.

¹³ Ibidem, p. 46.

¹⁴ Ibidem, p. 44.

¹⁵ Ibidem, p. 85.

¹⁶ Ibidem, p. 86.

¹⁷ Ibidem, p. 87.

¹⁸ Ibidem, p. 84.

¹⁹ Ibidem, p. 78.

²⁰ Ibidem, p. 76.

²¹ Ibidem, p. 77.

El acto de problematizar genera un compromiso, porque "la problematización es a tal punto dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso".²²

Este ensayo, dirigido a promover un análisis del trabajo del agrónomo como educador, sitúa a la capacitación técnica en un nivel más abarcador que el que ciertos programas atribuyen al adiestramiento o al entrenamiento.

"La capacitación técnica es algo más que el entrenamiento, porque busca conocimiento (...) sólo se verifica en el dominio de lo humano"²³ señala Freire.

Su propósito queda, pues, abierto a la acción consciente que debe presidir cualquier acción educativa, que en el caso de la capacitación técnica, habrá de convertirse en un desafío a la reflexión y a la acción, en el contexto de una realidad cultural concreta, abierta al diálogo y a la comunicación, que es la base de una auténtica educación.

²² *Ibidem*, p. 94.

²³ *Ibidem*, p. 103.

Pedagogía del oprimido: ¿Una lectura pasada de moda?

Gilberto Valdés Gutiérrez²⁴

La validez, aparentemente contrafáctica, de este texto clásico de Paulo Freire²⁵, deviene hoy un potente antídoto frente a la cultura de la desesperanza, avalada por la fiebre neoliberal y la mitología del fin de la historia. El oprimido a que hace referencia Freire es, a las puertas del nuevo milenio, no sólo más numeroso sino que está siendo preterido hacia un círculo desde el que no hay regreso: la exclusión.

La paradoja consiste en que mientras la dominación de individuos y pueblos se hace global, las nociones de justicia y liberación son declaradas expectativas no racionales. La memoria histórica y la conciencia crítica de los latinoamericanos se presentan como lastres inservibles que impiden la plena inserción de estos en el nuevo reino del Mercado Total. Si la opresión, pues, es un mito, ¿Para qué entonces una pedagogía centrada en el oprimido? Dejemos que el propio Freire responda:

"¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?"

¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores, incluso cuando ésta se revista de la falsa generosidad".²⁶

Para Freire la educación liberadora no es una ciencia positiva elaborada desde la academia. Tampoco se trata de un cuerpo educativo a priori que se aplica para la concientización de los sectores populares. Su punto de partida no ofrece la menor duda al respecto, puesto que la pedagogía del oprimido que adelanta como una continua recreación colectiva, "debe ser elaborada con él y no para él, en tanto

²⁴ Gilberto Valdés Gutiérrez, miembro del Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos" de la Asociación de Pedagogos de Cuba e investigador del Instituto de Filosofía.

²⁵ *Pedagogía del oprimido*, de cierta manera, continúa y supera la línea de pensamiento abierta en su obra anterior: *La educación como práctica de la libertad*. La primera edición (incompleta) de *Pedagogía del oprimido* apareció en Santiago de Chile en 1969. Las ediciones posteriores de la obra parten de la que se considera en rigor la primera edición, realizada por Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

²⁶ Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México, 1996, (48ª edición), p. 34.

hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad".²⁷

El totalitarismo ideológico inherente a la globalización neoliberal pretende igualar a la víctima y al victimario. La idea-fuerza de que no existen alternativas al presente estado de cosas ha incidido en la desmovilización de las conciencias y en la extensión del desencanto entre los actores sociales disgregados por el neoliberalismo. En su momento, Freire captó el mecanismo enajenador que hace que los oprimidos "alojen" en su psicología al opresor, que intenten aspirar a ser o actuar como él o devengan en subopresores de otros:

"Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la prescripción. Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que 'aloja' la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma sobre la base de pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores".²⁸

La solución a esta contradicción pasa, según Freire, por la superación de la situación opresora, proceso en el que "el reconocimiento crítico de la razón de esta situación"²⁹ ocupa un lugar fundamental. Freire asume una perspectiva radical, en el sentido martiano del término, de ir a las raíces del problema: "Este es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar. Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos".³⁰

La liberación así entendida tiene las siguientes premisas:

a) No es un acto hecho de una vez y para siempre, sino un proceso contradictorio en el que se instala "un hombre liberándose".³¹

b) La "expulsión" del opresor de la mentalidad del oprimido no puede limitarse a un procedimiento meramente idealista o reflexivo. "Es preciso, recalquémoslo, que —los oprimidos— se entreguen a la praxis liberadora".³²

c) La superación de la situación opresora "sólo puede verificarse objetivamente".³³ Esto es, con acciones prácticas y no como ideal subjetivista,

d) La crítica al subjetivismo, en tanto sucedáneo inmovilista de la praxis transformadora, no debe entenderse como rechazo de la subjetividad como componente básico de la lucha.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem, p. 37.

²⁹ Ibidem, p. 38.

³⁰ Ibidem, p. 39.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem, p. 40.

³³ Ibidem, p. 41.

El autor de *Pedagogía del oprimido* opone al pensamiento dicotómico, una genuina dialéctica de los componentes categoriales del proceso liberador:

"La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es objetivismo. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad".³⁴

En términos pedagógicos, el proceso hacia la liberación protagonizado por los propios oprimidos, debe partir del movimiento de la realidad para, sobre éste, modificar dicha realidad a través de la praxis. Por esto último Freire entiende la acción y la reflexión y no el activismo externo ni el verbalismo estéril.

La pedagogía para la liberación no podrá provenir nunca del arsenal ideológico de los opresores. Mas para que ella pueda contribuir a la creación de hombres nuevos que no sean oprimidos ni opresores, es necesario contar con el poder político. ¿Cómo lograrlo entonces desde una situación de carencia de tal poder por los oprimidos? Freire plantea esta aparente antinomia y propone distinguir entre la "educación sistemática, que sólo puede transformarse con el poder, y los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización".³⁵ Estos trabajos educativos preexistentes a la revolución apuntan hacia ella y no se reducen a promover meras reformas o modernizaciones de la situación opresora. Así, Freire afirma:

"La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación".³⁶

Freire considera que la adhesión al pueblo va más allá de una identificación emotiva con su sufrimiento y su situación. El educador comprometido con la liberación no sería tal si se representa su saber como monopolio de la verdad. Es necesario desprenderse de visiones paternalistas o mesiánicas que tiendan a sustituir a los propios oprimidos por un sujeto virtual (no real) que no exprese sus legítimos intereses y aspiraciones. Por supuesto que tampoco se trata de desconocer la experiencia y el conocimiento del educador ni de idealizar el saber popular en sus formas subyugadas. "Será en su convivencia con los oprimidos —dice— sabiéndose uno de ellos —sólo que con un nivel diferente de percepción de la realidad— como podrán comprender las formas de ser y de comportarse de los

³⁴ Ibidem, p. 42.

³⁵ Ibidem, p. 47.

³⁶ Ibidem.

oprimidos, que reflejan en diversos momentos la estructura de la dominación".³⁷

Paulo Freire encarna el paradigma de intelectual orgánico emergente en el escenario latinoamericano a raíz de los procesos de lucha de los años 60 y 70. Muchos de sus juicios sobre la relación entre ética, política y educación continúan siendo claves para entender el papel de la intelectualidad revolucionaria en el movimiento emancipador. Precisamente el abandono de sus razonamientos en esta dirección explica, en gran medida, los fracasos de las tentativas liberadoras en nuestra región y en otras latitudes. Veamos cómo concebía la incidencia del intelectual-educador en el ámbito de los oprimidos:

"El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor.

Lo que puede y debe variar, en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo. Sustituirlo por el antidiálogo, por la *esloganización*, por la verticalidad, por los comunicados, es pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la 'domesticación'. Pretender la liberación de ellos sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable".³⁸

En otras palabras, el dirigismo, la manipulación, propios de una cultura de dominación, no pueden esgrimirse para la tarea opuesta. "Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento (...) De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que pseudoparticipación, es lo que debe realmente ser: compromiso".³⁹

Al examinar las relaciones tradicionales educador-educando, propias de una estructura de dominación reproducida históricamente por la educación oficial, Freire denuncia, sometiéndola a una profunda crítica, su naturaleza narrativa, discursiva, disertadora. Existe, según él, una especie de enfermedad de la narración, orientada hacia la petrificación de valores y/o dimensiones empíricas de la realidad que no deben ser cambiados:

"Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece

³⁷ *Ibidem*, pp. 56-57.

³⁸ *Ibidem*, pp. 61-62.

³⁹ *Ibidem*, p. 67.

como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es 'llenar' a los educandos con los contenidos de su narración".⁴⁰

La idea de un educando pasivo, de un sujeto depositario de los contenidos colocados por el educador en su "cabeza-vasija" es lo que Freire define como "concepción bancaria de la educación". Se trata de una relación distorsionada, acrítica y no creativa de la educación que eterniza la contradicción educador-educando a partir de la determinación a priori de roles intransferibles. "En la visión 'bancaria' de la educación, el 'saber', el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, (...) según la cual ésta se encuentra siempre en el otro".⁴¹

A este tipo de concepción, Freire opone lo que considera como educación liberadora, problematizadora; la cual resuelve la contradicción educador-educando mediante la dialogicidad como mediación: "De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual 'los argumentos de la autoridad' ya no rigen".⁴²

Precisamente, la antidialogicidad (propia de la educación bancaria, memorística) y la dialogicidad (esencia de la educación problematizadora) constituyen, según Freire, matrices de teorías de acción cultural antagónicas. La primera ha estado ligada siempre a la opresión (en la esfera política, social y familiar). La segunda es el gran desafío de la educación liberadora.

Estas concepciones contrapuestas entrañan características diferentes. La acción antidialógica acude a la **conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural**. La teoría de la acción dialógica, por el contrario, se basa en la **colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural**. Estas últimas características no se pueden asumir declarativamente. En términos de liderazgo revolucionario, ello implica incluir los fines liberadores en los medios utilizados para llevar a cabo la obra transformadora. "Lo que distingue al liderazgo revolucionario de la elite dominadora —nos dice Freire— no son sólo los objetivos, sino su modo distinto de actuar. Si actúan en igual forma sus objetivos se identifican".⁴³

Convengamos en que una lectura escolástica de **Pedagogía del oprimido**, a despecho de la evolución de la obra posterior de Freire y de las variaciones verificadas por la práctica sociohistórica en las casi tres décadas transcurridas desde su publicación, sería incongruente con los propios principios sustentados en ella. La dialectización de sus tesis y evaluaciones (tanto de las estrictamente pedagógicas, como políticas y sociales) es una exigencia de la que el propio autor dio cuenta a lo

⁴⁰ *Ibidem*, p. 71.

⁴¹ *Ibidem*, p. 73.

⁴² *Ibidem*, p. 86.

⁴³ *Ibidem*, p. 215.

largo de su vida. Pero la médula de su propuesta es de suma actualidad. Más aún, de beligerante presencia en momentos en que la globocolonización de los opresores dirige sus armas más sofisticadas contra la esperanza de los oprimidos y su convicción de que es deseable y posible un mundo sin dominación.

Consciente de que, con el tiempo, toda obra es susceptible de reconstrucciones epistemológicas y de nuevas lecturas enriquecedoras, las palabras con que Paulo Freire concluye *Pedagogía del oprimido*, lejos de caducar, iluminan la búsqueda permanente por la humanización de la sociedad: "Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar".⁴⁴

La dimensión política de la educación

Argelia Fernández Díaz⁴⁵

Muchas personas para conocerse necesitan tiempo o vivir experiencias conjuntas, la obra que a continuación les presento, me permitió, sin llegar a conocer a Paulo Freire personalmente, ni vivenciar sus propias experiencias, conocer y vivir sus experiencias, como si las hubiera hecho realmente. No obstante, esta reseña no pretende convencerlo, amigo lector, sino simplemente que su lectura lo motive a seguir conociendo la obra de este ilustre pedagogo.

La honestidad, sinceridad, astucia, criticidad y elocuencia de sus palabras le permitirán a través de sus lecturas decidir ¿Qué pautas tomar? ¿Dónde coincide o no con sus puntos de vista?

No por pequeño, el texto que presentamos deja de tener un gran valor; publicado en 1985, en realidad ofrece una entrevista realizada muchos años atrás, en 1972, en ocasión de efectuarse un encuentro de educadores de la Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación, que contó con la presencia de Paulo Freire.

Palabras evocadas al momento, brotando de sus labios ante las interrogantes de su interlocutor, es el resultado que ofrece esta obra. Constituye una auténtica presentación a viva voz de sus ideas, fundamentos y proyecciones de su práctica educativa de la dimensión política.

¿Por qué de la entrevista? ¿Qué pretendió al acceder a ella?

Las respuestas ante planteamientos mal intencionados de que su práctica educativa había dejado a un lado la dimensión política son el incentivo para dicha entrevista.

¿Qué responde en un inicio? ¿Qué interrogantes hacen brotar sus pensamientos?

Crítica severa recibió por la contradicción que se refleja según algunos idealistas en sus obras; al hablar de oprimido-opresor y sus contradicciones sin ubicarlo en un contexto de lucha de clases, lo que no deja claro en sus obras la categoría histórica de esta contradicción.

Ante estas afirmaciones, que no turban su pensar, responde en forma clara y sencilla de entender: "Lamentablemente con el apresuramiento yo dejé en casa una entrevista que terminé de escribir acá en Santiago y que ya va a salir en

⁴⁴ *Ibidem*, p. 240.

⁴⁵ MsC. Argelia Fernández Díaz, miembro del Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos" de la Asociación de Pedagogos de Cuba y profesora del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Europa, en la que discuto estos temas. La primera cuestión de esta entrevista es a propósito de las críticas que me hacen y digo lo siguiente: en primer lugar, y de modo general, recibo las críticas que me hacen, no con la actitud de quien se siente ofendido y golpeado sino con la actitud de quien se siente desafiado por los críticos.

Innegablemente, sin embargo, hay algunas críticas a las cuales no puedo dar atención por su fragilidad, como por ejemplo las de quienes dicen que habría roto mi compromiso con América Latina porque fui profesor de Harvard.

Yo no puedo dar respuesta a este tipo de ideas fundamentalmente cretinas.

Pero sí respondo a las críticas de fondo. Digo en la entrevista que me interesan las críticas que me clasifican como idealista, reformista, paternalista, y otras cosas. Y al contestar estas críticas o mejor al confrontarme con ellas, digo lo siguiente: estas críticas son hechas a partir principalmente de mis primeros trabajos en los que hay indiscutiblemente, ingenuidades, posturas débiles, pero en los que hay también posturas críticas.

Lo que sucedió es que tuve siempre una práctica dialéctica. Pero, al buscar teorizar la práctica, yo tuve momentos de ingenuidad en la teoría que intenté hacer de mi práctica. Por el hecho de que mi práctica ha sido siempre una práctica dialéctica, real y concreta, tenía posibilidad de superar los momentos ingenuos.

Me parece (digo también en dicha entrevista), que las personas que me clasifican así, deberían sentirse obligadas en acompañar mis pasos para saber cuál de los dos momentos, el ingenuo o el crítico, estaría siendo enfatizado hoy".⁴⁶

Su propia práctica educativa, los resultados que obtuvo en su quehacer, demostraron cuán lejos estaban esos críticos al calificarlo de apolítico o ahistórico, aunque una autocrítica severa se hace ante la ausencia de estas reflexiones en sus obras; y ante esto plantea:

"Concretamente, ahora me interesa destacar que yo mismo me hago una autocrítica y muchas veces más profunda que la que me hacen los críticos que me critican. Esta autocrítica está muy relacionada con los aspectos que tú mencionaste ahora, especialmente en lo que se refiere a mis primeros trabajos.

"En mis primeros trabajos no hice casi ninguna referencia, al menos no recuerdo ahora, al carácter político de la educación. Más aún, tampoco hice referencia al problema de las clases sociales ni a la lucha de éstas".

¿Por qué razón? Creo que la explicación de esto está en que yo no fui capaz de clarificar el proceso de concientización tal como lo hice en la práctica, produciéndose así un distanciamiento entre la búsqueda de teorización y la

⁴⁶ Freire, Paulo: *La dimensión política de la educación*, Editorial CEDECO, Quito, 1985, (Colección Cuadernos Pedagógicos Nº 8), p. 10.

práctica que yo hice. Y si no tenía esta claridad, debo confesar que era porque estaba ideologizado, tal como ustedes. Es más, quizás muchos de ustedes que pertenecieron a la DC⁴⁷, fueran más ingenuos que yo, porque no encontraban referencia a la lucha de clases y lanzaron el slogan de "Revolución en libertad" que es la pura ingenuidad y el puro idealismo.

"... al no haber dicho estas cosas yo abrí puertas para que ingenuos o expertos ('vivos') se apoderaran del concepto de concientización para usarlo y definirlo, en América Latina, en términos reaccionarios indiscutiblemente".⁴⁸

¿Qué verdades mejor dichas? El propio Freire, en sus propias palabras, reconoce su falta de visión, al no explicitar lo histórico y lo político; pero por encima de esto, dejó sentado cómo su obra no fue apolítica ni ahistórica, pues aunque él mismo reconoce su ingenuidad en los inicios como pequeño burgués, abrió el camino hacia la recuperación del trabajo político-ideológico en la práctica educativa.

Y en sus propias palabras queda bien expresado: "Esta deuda se refiere al hecho de no haber dicho esas cosas, y también reconocer que no lo hice porque estaba ideologizado, ingenuizado como pequeño burgués intelectual. (...)

"Al no haber aclarado la cuestión de clases sociales, la dimensión política de la educación, el trasfondo ideológico que condiciona los propios métodos de acción educativa, yo abrí caminos para ser 'recuperado', aún cuando ésta no fuera mi práctica".⁴⁹

La práctica educativa ejercida por Paulo Freire aún en circunstancias muy adversas para su ejercicio, demuestra a los educadores de América Latina y aún más a los del mundo entero, que la acción educativa no es neutral, que condiciona la dimensión política de la educación. El condicionamiento histórico de la educación es el fundamento principal en sus palabras:

"Si yo hubiera tenido la práctica idealista en Brasil, no habría sido encarcelado, ni echado de la Universidad, ni prohibida mi lectura hasta hoy, ocho años después. Es que hubo una distancia entre la teoría y mi práctica. Pero, por otro lado, cuando algunos me critican clasificándome como idealista, lo hacen no porque hago el análisis de mi falta anterior, sino porque rechazan realmente la conciencia. Es decir, en el fondo rechazan el proceso mismo de concientización. Y al hacer esto, no hacen otra cosa sino caer en el equivoco opuesto al equivoco idealista, que es el equivoco mecanicista objetivista".⁵⁰

La crítica de sus planteamientos basada fundamentalmente en lo que manifiesta en sus obras sobre la concientización y de forma especial porque en las mismas se manifiesta bien explícita la necesidad de una concientización. Su posición dialéctica, su encuentro con las ideas de Karl Marx, se hacen evidentes cuando afirma:

⁴⁷ Se refiere a la Democracia Cristiana.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 11-12.

⁴⁹ *Ibidem*, pp. 12-13.

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 13-14.

“Entonces, hay que clarificar esta cuestión de las críticas que me hacen. Porque quienes me critican en la perspectiva dialéctica, ¡Muy bien! ; quienes me critican porque consideran que hay una unidad dialéctica entre subjetividad y objetividad tal cual Marx dijo y no una dualidad, ¡Muy bien! En esta posición yo estoy. Pero quienes me critican porque se ponen en un ángulo mecanicista objetivista, que es una distorsión grosera de Marx, a estos yo los critico, a estos yo no los acepto. Para mí, Sartre está completamente en lo cierto cuando dice que los objetivistas-mecanicistas son idealistas también; porque en el fondo, pretenden operar una realidad inventada, que se crea en su conciencia; es decir se hacen subjetivistas también”.⁵¹

Obviamente, en sus primeras obras, él mismo critica la carencia del tratamiento de las clases sociales como categoría, aunque sí está en una forma implícita, como posteriormente reconoce en cartas y entrevistas. Su propia ideologización en sus inicios lo reitera y lo hace blanco de crítica, sin embargo la veracidad está en la dialéctica de la propia práctica, tal como señala en:

“Me importa, tanto por mí como por ustedes, destacar lo siguiente: que aquí yo hago mi crítica y la ubico bien sin tener vergüenza de ello; pues difícilmente podemos acercarnos a las masas populares sin correr un doble riesgo, por un lado el de caer en el abismo, por otro, el de caer en el mecanicismo objetivista. Es difícil que partamos ya en una postura dialéctica para esto. Esto lo hacemos en la práctica. Y sobre todo en la medida en que nos reconocemos ideologizados. De ahí la distancia que yo estoy observando mucho en Chile hoy entre la expresión verbalizada de una opción revolucionaria y la práctica pequeño burguesa. Sé que muchos de ustedes explicitan, verbalizan, la opción revolucionaria pero tienen una práctica pequeño burguesa que nada tiene que ver con la revolución”.⁵²

Sobre el divorcio de la teoría y lo que realmente se hace en la práctica, manifiesta preocupación, sobre todo en lo relacionado con él ¿Cómo hacer que el campesino, el obrero y personas no instruidas puedan conocer la teoría revolucionaria? Sus palabras esbozan una forma de solucionar este conflicto:

“No sirve de nada dar cursos sobre el marxismo a los campesinos. Lo que resulta es aprovechar su práctica revolucionaria, intentar caminos a través de los cuales, por la práctica revolucionaria, la masa obrera aprenda la teoría de la revolución y haga lo que dijo Marx. Solamente así, cuando la clase obrera asume la teoría revolucionaria, ésta se hace práctica.

Pero esto implica también toda una teoría del conocimiento. ¿Cómo va a asumir la clase obrera la teoría revolucionaria? ¿Será que el liderazgo pequeño burgués que ya se ve un poco poseyendo una conciencia histórica y, por lo tanto, una conciencia de clases que no era la suya, va a formar la conciencia de clases a quienes no tienen lo que deberían tener? ¿Cómo hacer esto? Esta es una de

mis preocupaciones hoy y también uno de los motivos para venir a Chile, además del placer de reencontrar a los amigos”.⁵³

Preocupación creciente manifestó ante ¿Quién asume la revolución? Y ante ello responde:

“Para mí no hay revolución sin vanguardia. Si yo no acepto, o si rehusó el rol de la vanguardia, voy a caer automáticamente en el espontaneísmo de las masas; y no puedo caer en el espontaneísmo de las masas porque el espontaneísmo históricamente sólo ayuda a las clases dominantes, no a la clase dominada. ¿Y por qué? Lenin, incluso, observó esto claramente. La clase obrera —decía Lenin— tiende a las soluciones reformistas, y cae en el economicismo que él criticó duramente en *Qué hacer*. Por ejemplo, en las soluciones económicas, las luchas por interés simplemente económico (...)

El problema de la vanguardia, con relación a las masas, es si ¿La vanguardia se compromete con el diálogo? Y, ¿Qué hace con él? Y el problema que se plantea ahora es el siguiente: qué conciencia no se transforma a no ser en praxis revolucionaria”.⁵⁴

Gran significación nos legó de sus obras la forma en que realizaba sus prácticas educativas y el cómo llegar a las masas, de ahí su gran desvelo en dejar bien claro que no debía existir entre las masas y la vanguardia ningún tipo de manipulación, ni espontaneísmo, ni conductismo; que lo importante es conducir el proceso; que no significa conducir a las masas. Hoy día estas palabras mantienen vigencia, pues se lucha por una total democracia en el ámbito mundial. Cada proceso educativo que se gesta debe tener, si se analiza como proceso, que las personas asuman una actitud porque la han concientizado por sí mismos, no porque su conciencia ha sido un depósito de esos conocimientos. Es partidario así mismo de que la conciencia de clase debe asumirse cuando la persona se identifica con este conocimiento; sus propias palabras lo revelan:

“Entonces, por último la conciencia de clase, se identifica con conocimiento de clase. Pero lo que pasa es que el conocimiento no se da. Si se define al conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer.

Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Pero en el momento en que yo dicotomizo, el conocimiento existente del acto de crear conocimiento, mi tendencia es apoderarme del conocimiento existente como un hecho acabado y transferirlo a quienes no saben. Este es el caso de las universidades, que son casas de transferencia de conocimiento, lo que es fantástico para la burguesía, pésimo para el proletariado y para la revolución (...)

Las masas tienen que asumir la teoría; y asumir no es recibir, es hacer. Pero si yo tengo un trasfondo pequeño burgués, automáticamente yo tengo las masas y si yo tengo las masas, evito al máximo posible la movilización de masas

⁵¹ Ibidem, p. 14.

⁵² Ibidem, p. 18.

⁵³ Ibidem, pp. 20-21.

⁵⁴ Ibidem, pp. 21-23.

porque la movilización echa a perder la estructura burocrática de mi partido. Entonces, en el fondo, toda esa gente es reaccionaria".⁵⁵

Ante las dudas de su interlocutor, con palabras tan elocuentes y profundas, hace un análisis sobre cómo en condiciones donde existe una parcialidad o un sistema revolucionario hay que estar muy lúcidos en cuanto a lo que significa "táctica y estrategia"; "parcialidad y totalidad"; "práctica y teoría", así como "viable histórico".

Al respecto enfatiza: *"todo conocimiento parte de la sensibilidad pero, si se queda al nivel de la sensibilidad, no se constituye en saber, porque sólo se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad alcanza la razón de actuar"*.⁵⁶

Sobre si es posible en Chile hacer una pedagogía revolucionaria, señala dos elementos:

"En primer lugar, la educación es altamente ideológica; es más fácil liquidar el latifundio de 1972 en Chile que el 'latifundio' cultural.

Segundo, hacerlo hoy sería imposible, porque la formación revolucionaria del sistema educativo sólo se da cuando se hace la infraestructura de la sociedad en que los medios de producción pasan de las manos de una clase a la otra. Esa es la revolución, ¿No?".⁵⁷

Así mismo y con la franqueza que lo caracterizaba hace profundas reflexiones sobre el proceso de la educación revolucionaria en Chile y planteó:

"En primer lugar, me parece que el gran error de la educación revolucionaria en Chile es haberse hecho fuera del sistema, a través de los partidos y dentro de ciertas dimensiones del sistema a través de la acción, en el campo de la educación de adultos, por ejemplo. Necesitaríamos saber si es posible dentro del sistema, hacer otros cambios en algunos aspectos (...)

Ahora, si tú piensas que sería posible nombrar un Ministro de Educación en el país, que al día siguiente cierre todas las universidades y diga: ahora vamos a estudiar todo esto con las masas populares y vamos a cambiar los criterios de ingreso en la Universidad, y después reabrimos las universidades. Esto es imposible, porque ni siquiera habría personal para esto. Esto es lo que se hace en China. Pero, ¿después de cuántos años! En China, para entrar en una universidad no es el profesor quien te examina, es la masa popular quien lo hace. Pero esto es posible porque tú tienes tres años de trabajo manual en una fábrica y revelaste en tres años una habilidad política. Pero hacer esto aquí no sería posible, pues tal vez daría como resultado la expulsión de la Universidad de los hijos de los líderes revolucionarios".⁵⁸

La puesta en práctica de una forma investigativa diferente a la conocida como investigación científica "formal" o "tradicional" creó incomprendiones en sus inicios y aún permanecen debatiéndose sus preceptos teóricos y su manera de hacer, es decir, el método de investigación acción, cuyos resultados aplicativos plasmó en muchas de sus otras obras, las cuales evidencian su intención y rigor.

Sus palabras sobre este método son claras cuando destaca:

"Me parece que la llamada neutralidad de la ciencia no existe. La imparcialidad de los científicos, tampoco. Y no existe ni una ni otra, en la medida misma en que no hay ninguna acción humana desprovista de intención de objetivos, de caminos de búsqueda; no hay ningún ser humano ahistórico, ni apolítico (...)

"Esto no significa, sin embargo, que yo deba distorsionar esta realidad en mi análisis para adecuar mi intención revolucionaria con datos que no son reales. Por eso es que insisto: no critico la neutralidad de la ciencia, ni la neutralidad de los científicos, sino que repito aquí lo que siempre digo: 'toda neutralidad afirmada, es una opción escondida', no puede ser de otra forma".⁵⁹

En una de sus grandes obras, *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire hace una denuncia a la investigación no participante en las Ciencias Sociales y en esta entrevista retoma sus propias palabras al abordar las diferencias de un investigador científico social y uno natural y reitera sus propias interrogantes:

"Yo acostumbro siempre a decir que hay que preguntar: ¿Quiénes conocen en la investigación?, ¿A quiénes sirve el conocer?, ¿Con quiénes se conoce?, ¿Contra quiénes se conoce?, ¿Cómo se conoce?, ¿Por qué se conoce?, ¿Para qué?".⁶⁰

La realidad que se investiga y el que la investiga son dos factores íntimamente relacionados, ¿Cómo llegar a lo objetivo? ¿Lo verdadero? ¿Puede separarse la objetividad de la subjetividad en una investigación social?

Deja por sentado entre sus opiniones al interlocutor que:

"¿Será que existe objetividad sin subjetividad? Ellas no están dualizadas en la percepción dialéctica de la realidad. Toda subjetividad es objetividad y viceversa. Hay una unidad dialéctica entre las dos. Sin embargo, hay un trabajo tremendo, hay dificultades que son ideológicas para conformar a un grupo de científicos sociales. Yo diría también que no todos los científicos sociales que defienden esta posición lo hacen sabiendo (por vivacidad, por interés mezquino), no lo hacen ideologizados, están convencidos de su neutralidad, yo creo que nadie puede permanecer neutro, incluso por la misma razón de su trabajo científico, de su investigación".⁶¹

A partir de la ideología y la escolarización, hace un análisis sobre la necesidad de valorar, entre otras, como causas de la desescolarización el tipo de ideología.

⁵⁹ Ibidem, p. 35-36.

⁶⁰ Ibidem, p. 37.

⁶¹ Ibidem, p. 38.

⁵⁵ Ibidem, pp. 26-27.

⁵⁶ Ibidem, p. 33.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem, p. 34.

Gran énfasis tuvieron sus prácticas al relacionar ideología y educación; hace un análisis al respecto y destaca a la escuela como institución y la fuerza que ejerce la ideología sobre ella; sus palabras denotan esta vinculación:

"A mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la Escuela como institución social es que yo puedo comprender lo que es, pero que puede dejar de ser. Y aún cuando en un país que hizo su revolución socialista, la Escuela sigue durante largo tiempo repitiendo la escuela anterior, la explicación científica para esto, está en lo que el autor llama 'dialéctica de la sobredeterminación', es la vieja estructura de la sociedad que fue cambiada y que sigue preservándose en contradicción con la nueva infraestructura constituyéndose. Durante largo tiempo esta contradicción se da, y según lo que dice otro autor que analiza las universidades y la Escuela como fábricas de ideologías, 'lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastión en caer'".⁶²

Muchos filósofos, educadores, políticos entre otros, han tenido como agenda de debate a lo largo de la historia de la humanidad ¿Es la escuela la que cambia la sociedad? o ¿La sociedad a la escuela? Nuestra práctica nos ha permitido corroborar lo que afirma Paulo Freire al respecto: consideramos que es el tipo de régimen social lo que hace y condiciona la escuela, de ahí su carácter clasista; las palabras de Paulo Freire al respecto son muy convincentes: **"... en primer lugar no es la Escuela la que cambia la sociedad, sino es la sociedad la que hace a la Escuela y, al hacerla, se hace con ésta, dialécticamente. En segundo lugar hay sin embargo áreas, que no son neutras claro, que pueden, y deben ser analizadas y estudiadas hoy, incluso en Chile. Yo te confieso que aun cuando comprenda los momentos de activismo de una sociedad, tengo un miedo tremendo al activismo; se demora mucho, se prolonga mucho, porque yo creo que la revolución, incluso, es acto de saber, es acto de conocimiento. Ustedes no pueden transformar la Escuela, simplemente con pasos mágicos. Hay que conocer y el rol de los teóricos, en el bueno y legítimo sentido de la palabra, es indudable, es indiscutible. Hay que tener (esto es marxista también) práctica y teoría. Lo que no es posible, es tener una falsa teoría que es aquél 'bla, bla, bla', que se desvincula de la práctica".⁶³**

Sobre la base de numerosas afirmaciones que recibe el interlocutor de Paulo Freire, le plantea una interrogante que aún debaten muchos educadores, ¿Es el contenido algo neutro?, ¿Es la forma lo más criticable, lo que hay que modificar? En numerosos encuentros de educadores en el ámbito mundial constituyen aún estos elementos algo a destacar; la forma precisa y clara de las palabras de Freire dan elementos a considerar:

"Pues bien, yo te diría lo siguiente: yo parto de no dicotomizar la forma del contenido. Encuentro que hay una unidad dialéctica, la misma que hay entre contenido y método (...)

No funciona, porque la unidad dialéctica que hay entre el contenido y el método, es insoluble (...)

⁶² Ibidem, p. 40.

⁶³ Ibidem, pp. 40-41.

Pero ¿Qué pasa ahora si yo no distingo el conocimiento existente, si yo no lo separo del acto de conocer lo nuevo? No hay ningún conocimiento existente que no haya nacido de otro conocimiento que antes no existía y que al existir hoy superó uno que antes existía".⁶⁴

Con ideas claras y palabras elocuentes, como lo caracterizó su actuación, somete a una reflexión profunda la interrogante sobre si ¿Es un contenido nuevo realmente lo que cambiará la escuela?

Y responde: **"Entonces, la cuestión de la Escuela no es tanto la de preguntar: si un contenido nuevo va a cambiar las cosas, sino que hay que hacer una reformulación desde el comienzo. Pero toda esta reformulación, que te demanda un origen, encuentra que el punto de partida está en el poder. Si tú no tienes poder, tú no haces esto en el ámbito de tu casa".⁶⁵**

Estas palabras sencillas, asequibles a todos, dan punto final a la entrevista que le fuera realizada y así concluye la obra a la que hacemos referencia; sus polémicas y reflexiones pueden ser un punto de partida al estudio de esta y las demás obras que nos legó en vida, matizadas por su profundidad, sinceridad, honestidad y espíritu crítico.

La obra que esbozamos deja muchos momentos de reflexión que permiten junto a su autor en un momento de la misma, establecer a partir de nuestras propias reflexiones, un diálogo con Paulo Freire.

⁶⁴ Ibidem, pp. 42-43.

⁶⁵ Ibidem, p. 44.

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

Martha Sierra Penot⁶⁶

En esta obra encontramos un inmenso tesoro de conocimientos; por supuesto que estamos acostumbrados ya a encontrarlo en las obras del maestro Paulo Freire, pero en esta ocasión se revelan dentro de la compilación de las cartas que marcaron los lazos de una relación de trabajo basada en el respeto, la camaradería y la solidaridad internacional.

Como producto de una invitación oficial del gobierno de Guinea-Bissau, para realizar una colaboración en el campo de la alfabetización de adultos, Paulo Freire se enfrenta una vez más ante el mundo de su apasionante pedagogía transformadora, lo entusiasma el deber de contribuir, siente suya la labor y así lo expresa:

"Sabíamos que iríamos a trabajar (...) de ahí la alegría con que recibimos la invitación: alegría de poder ser una parte, por modesta que fuera, en la respuesta al desafío que significa esa re-construcción."⁶⁷

Como bien lo expresa su título, nos describe a través de cartas, de forma muy amena y sencilla toda la relación de trabajo de colaboración en Guinea-Bissau. Está presente en cada una de ellas un tesoro de conocimientos y enseñanzas. Su lectura nos hace reflexionar sobre nuestra concepción, a veces un poco tradicional, de la educación de adultos.

Encontramos a través de su lectura, el respeto a la identidad y a la cultura nacional, la actitud a asumir el transformador proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una colaboración solidaria y de hermandad.

Así lo manifiesta en la introducción:

"Sabíamos que teníamos algo con qué contribuir para la respuesta al gran desafío. De no haber tenido ese algo, no se explicaría que hubiéramos aceptado la invitación. Pero, fundamentalmente, sabíamos que la ayuda que se nos pedía no sería verdadera sino en la medida en que, durante todo el proceso, jamás pretendiéramos ser los sujetos exclusivos de ella, reduciendo así al papel de puros objetos a los nacionales que nos la solicitaban. La ayuda auténtica —nunca está de más insistir en esto— es aquella en cuya práctica se ayudan entre sí

todos los comprometidos, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que se están esforzando en transformar."⁶⁸

"Lo que se impone, de hecho, no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado, cuyo proceso implicara el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y, sobre todo, de lo que el pueblo sabe, sino una devolución que se le hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que él nos ofrece en forma desorganizada. Dicho en otras palabras, se trata de conocer con el pueblo la manera como el pueblo conoce los niveles de su conocimiento. Esto significa desafiarlo, a través de la reflexión crítica sobre su propia actividad práctica, y por lo tanto sobre las finalidades que la motivan a organizar sus hallazgos."⁶⁹

La cultura nacional

Destaca como aspecto relevante cómo se manifiesta el individuo que nace de un proceso de liberación, de militancia comprometida y cómo este factor cultural facilita el proceso de la Educación Popular transformadora. Y apunta:

"La madurez política revelada por ese militante, fruto provocado por la lucha de liberación, ese 'hecho cultural y factor de cultura', es una constante en Guinea-Bissau, con excepción de algunos sectores de la población de ciertas áreas menos tocadas por la lucha misma. En Guinea-Bissau se habla de la lucha sin parrafadas oratorias, sin exuberancias. Se habla de lo que esa lucha enseñó, de lo que exigió; se habla de lo que continúa enseñando y exigiendo, en cuanto proceso permanente; se habla del compromiso que implica y de la vigilancia que demanda."⁷⁰

El proceso de enseñanza-aprendizaje

Ante este difícil reto, vemos cómo Freire destaca la importancia que tiene para el educador la experiencia vivida, que lo obliga a reflexionar en aspectos positivos y que deben estar presentes en este bidireccional proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hace hincapié en no tratar de copiar experiencias sino reconstruir la adecuada para el contexto, es decir, llegar al conocimiento, partiendo de la práctica de los seres humanos involucrados en la experiencia. Y así lo expresa:

"Una experiencia como ésta —la de aprender primero para luego enseñar, y así seguir aprendiendo— habíamos tenido, particularmente Elza y yo, en Chile (...) Si algo que habíamos hecho en el Brasil repetimos sin modificación alguna en Chile, fue exactamente, por un lado, no separar el acto de enseñar del acto de aprender, y por otro lado no tratar de sobreponer al contexto chileno lo que

⁶⁶ La Lic. Martha Sierra Penot es miembro del Centro de Información y Estudio de las Relaciones Interamericanas (CIERI) y responsable de su Centro de Información.

⁶⁷ Freire, Paulo: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Editorial Siglo XXI, México, 1987. (8ª edición en español), p. 14.

⁶⁸ *Ibidem*, pp. 14-15.

⁶⁹ *Ibidem*, pp. 36-37.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 50.

habíamos hecho de manera distinta en los diferentes contextos brasileños. En verdad, las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan".⁷¹

"Considerando que la educación, la acción cultural, la animación, no importa el nombre que se dé a este proceso, implica siempre, en el nivel de la alfabetización o de la post-alfabetización, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse justamente a esa teoría misma, al objeto que se trata de conocer (...) y al método de conocer.

La teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación, se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que entre aquéllos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad.

Desde el punto de vista de tal teoría —y de la educación que la pone en práctica—, no es posible:

- a) dicotomizar la práctica de la teoría;
- b) dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;
- c) dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse."⁷²

La experiencia

Particular atención e importancia se le confirió al diagnóstico desde la práctica.

"Nuestra opción política y nuestra práctica en coherencia con ella nos prohibían pensar siquiera que aquí, en Ginebra, podríamos elaborar un proyecto de alfabetización de adultos, elegantemente redactado, con sus 1^a, 1², 2¹, 2², que luego llevaríamos en nuestras manos a Guinea-Bissau (...) Por el contrario, este proyecto —al igual que las propias bases de nuestra colaboración— tenía que nacer allí, pensado por los educadores nacionales en función de la práctica social que se da en el país."⁷³ Y refiriéndose al diseño apunta: "Nuestra colaboración al diseño del proyecto y a su puesta en práctica dependería de nuestra capacidad de conocer mejor la realidad nacional, profundizando lo que ya sabíamos de la lucha por la liberación y de las experiencias realizadas (...) a través de la lectura de todo el material que pudiéramos conseguir".⁷⁴

Quisiera recrear un poco el cómo se da la experiencia de colaboración en Guinea-Bissau, pues siento que es útil conocer cómo cuando la colaboración se basa en el respeto a la identidad y cultura nacional, cuando se involucran los actores sociales que inciden en este proceso de una forma u otra, con su debida responsabilidad y cumpliendo cada cual los adecuados roles; cuando no se llega a imponer criterios ni esquemas, sino que se reflexiona y construye el conocimiento a partir de la práctica vivencial, entonces, y sólo entonces, se puede dar una buena colaboración. En Guinea-Bissau Freire la puso en práctica.

Entresaquemos de esta obra los aspectos relevantes de la experiencia:

"Durante el primer momento, cuando buscábamos la manera de ver y oír, de indagar y discutir, entramos en contacto —en Bissau, inicialmente— con los diferentes equipos del Comisariado de Educación y no solamente con el recién creado Departamento de Educación de Adultos.

Necesitábamos conocer los problemas centrales y la manera como estaban siendo encarados en el terreno de la enseñanza, así primaria como secundaria. Necesitábamos saber qué modificaciones se habían introducido ya en el sistema general de enseñanza, heredado del colonizador, y que fueran capaces de ir estimulando poco a poco su radical transformación, con la creación de una nueva práctica educativa, que expresara otra concepción de la educación, en consonancia con el proyecto de la nueva sociedad que el Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde y el gobierno, se proponen crear con el pueblo (...)

De ahí que la transformación radical del sistema educativo heredado del colonizador exija un esfuerzo interestructural, es decir, un trabajo de transformación en el nivel de la infraestructura y una acción simultánea en el nivel de la ideología (...) se trata de (...) crear el compromiso crítico de los trabajadores en una forma distinta de educación, en la que, más que 'adiestrados' para producir, sean llamados a entender el propio proceso de trabajo".⁷⁵

Y apunta:

"Una de las tareas que tendrán que llevarse a cabo es la capacitación de los nuevos cuadros de magisterio y la re-capacitación de los viejos."⁷⁶

"Introducir en el viejo sistema unas reformas fundamentales, capaces de acelerar su futura transformación radical en función de las modificaciones que se fueran operando en las bases materiales de la sociedad."⁷⁷

⁷¹ *Ibidem*, p. 16.

⁷² *Ibidem*, p. 121-122.

⁷³ *Ibidem*, p. 15.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 22-25.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 25.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 31.

El papel del líder

A lo largo de la obra, Freire destaca el apoyo brindado por los dirigentes revolucionarios, aspecto positivo y básicamente necesario, facilitador tanto de la relación de trabajo, como del diseño y concepción de la propuesta transformadora y popular de la educación de adultos.

“Como Amílcar Cabral fue un hombre que vivió plenamente la coherencia entre su opción política y su práctica, su palabra fue siempre la unidad dialéctica entre acción y reflexión, entre práctica y teoría. De ahí que nunca se haya dejado tentar, de un lado, por el bla-bla-bla; de otro, por el activismo.”⁷⁸

“Sabemos —dice Mario Cabral— que el 90 % de nuestra población, o un poco más, está formado por campesinos. La enseñanza que estamos organizando va a tomar este hecho en consideración, y en consecuencia va a estar orientada hacia el campo. A través de ella, el alumno deberá poder participar, como sujeto —así insiste Cabral—, en las transformaciones necesarias de su comunidad.”⁷⁹

El papel del educador

Por supuesto que en un proceso de enseñanza-aprendizaje el educador, o animador como a veces le llama Freire, es fundamental y así lo expresa:

“El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para descubrir o desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los educandos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer. A decir verdad, en las relaciones entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto (...) hay que olvidar que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de él hace el educador a los educandos.”⁸⁰

Y en este sentido destaca la importancia de la imaginación creadora en los animadores o educadores, a través de una anécdota:

“Es interesante hacer notar la imaginación creadora que nos fue posible observar entre algunos animadores.

Un día, por ejemplo, uno de ellos llegó al local del Círculo de Cultura, saludó a los camaradas (...) acto seguido se puso a barrer, con una escoba rústica, la sala toda. Pacientemente, iba paseando su escoba de un extremo al otro. A veces se detenía y se agachaba para mirar bajo los bancos en que, sentados, los alfabetizandos comenzaban ya a revelar señales de inquietud. No podían comprender la razón del comportamiento del animador (...) En cierto momento uno de ellos, expresando el estado de espíritu de los demás, dijo:

- Camarada, ¿a qué hora comenzamos nuestra ‘clase’?
- La clase comenzó desde que llegué (...) ¿Qué he estado haciendo?
- La limpieza de la sala —le contestaron (...)
- Exactamente: ‘Limpieza’ es la palabra generadora que estudiaremos hoy.

En verdad, el educador es un político y un artista que se sirve de la ciencia y de las técnicas, nunca un técnico friamente neutral.”⁸¹

Como decíamos al inicio, la concertación entre los diferentes actores sociales involucrados en el desenvolvimiento de la experiencia, es factor decisivo para el logro del éxito de la campaña. Vemos cómo se tiene en cuenta en esta experiencia:

“En el primer momento de nuestra visita entramos en contacto, en Bissau, con el Comisariado Político de las FARP (...) con el Comisariado de Información, con el de Agricultura, con el de Salud, y con la JAAC (...) y fuimos recibidos, en visita más de trabajo que de protocolo, por el camarada Francisco Mendes, comisario principal, y por el presidente del Consejo de Estado, camarada Luiz Cabral.

En cuanto al Comisario de Información, cuyo papel en el proceso de reconstrucción nacional es indiscutible (...) nos interesaba ver los tipos de ayuda que podría ofrecer al futuro programa de alfabetización. En efecto, la eficiencia de este programa constantemente demandaría esfuerzos de movilización y de participación popular que en la radio y en la prensa podrían encontrar eficaces medios de ayuda.”⁸²

“De ahí la necesidad (...) de una estrecha relación entre el Comisariado y el de Planeación, el de Agricultura y el de Salud. Igualmente necesaria era la estrechez de relaciones entre el Comisariado de Educación y las organizaciones de masas del Partido, como la Juventud Africana ‘Amílcar Cabral’, cuyos militantes podrían dar, como dan ahora, una importante contribución a los proyectos de alfabetización.”⁸³

⁷⁸ Ibidem, pp. 41-42.

⁷⁹ Ibidem, p. 62.

⁸⁰ Ibidem, pp. 18-19.

⁸¹ Ibidem, pp. 44-45.

⁸² Ibidem, p. 44.

⁷⁸ Ibidem, p. 28.

⁷⁹ Ibidem, p. 62.

⁸⁰ Ibidem, pp. 18-19.

Combinación de trabajo y estudio

Se le confiere un gran valor al sistema de trabajo y estudio, en el cual se vieron resultados positivos y contradicciones como en todo proceso de transformación y así nos lo deja saber:

“En cierto momento ya no se estudia para trabajar, ni se trabaja para estudiar: se estudia al trabajar. Se instala ahí, verdaderamente, la unidad entre práctica y teoría. Pero —hay que insistir— lo que la unidad entre práctica y teoría va a eliminar no es el estudio en cuanto reflexión crítica (teórica) sobre la práctica realizada o en curso de realización, sino la separación entre una y otra.”⁸⁴

“Al iniciar el diálogo con la juventud acerca de la necesidad de unir el estudio al trabajo, había en el Comisariado de Educación una convicción bien firme: la convicción de que sin esa unidad —que iría ahondándose en la medida misma en que fuera constituyéndose una nueva práctica social— no sería posible contribuir a la creación de una sociedad nueva, en la cual se superaran las diferencias entre el trabajador manual y el llamado intelectual. Una sociedad que sueña con irse convirtiendo, a medida que se desarrolla su proceso, en una sociedad de trabajadores, no puede dejar de tener en el trabajo libre, en la producción de lo socialmente útil, una fuente fundamental de formación del hombre nuevo y de la mujer nueva, de un hombre y una mujer coincidentes con tal sociedad.”⁸⁵

Y cita a Carlos Días:

“La vinculación del trabajo al estudio (...) persigue dos objetivos: por una parte, iluminar la contradicción entre trabajo manual y trabajo intelectual, de cuya superación total estamos lejos todavía; y por otra, posibilitar el autofinanciamiento progresivo de la educación, sin lo cual, dadas nuestras condiciones, esa educación no podría democratizarse.”⁸⁶

La alfabetización

Cierto es que hemos oído hablar mucho de alfabetización y nos preguntábamos ¿Cómo se dio ésta en la experiencia de Guinea-Bissau? ¿Cuáles eran los criterios de Paulo Freire sobre la alfabetización?

“La alfabetización se consideraba como un acto político, en cuyo proceso se comprometen los alfabetizandos con la ayuda de los animadores—alfabetizadores, en cuanto militantes unos y otros, en el aprendizaje crítico de la lectura y de la escritura y no en la memorización mecánica y enajenante de las sílabas, palabras y frases que les sean donadas (...).

⁸⁴ *Ibidem*, p. 32.

⁸⁵ *Ibidem*, pp. 209-210.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 210.

En una perspectiva revolucionaria (...) se impone que los alfabetizandos perciban o ahonden la noción de que lo verdaderamente fundamental, lejos de ser la lectura de historias enajenantes, consiste en hacer historia y por ella ser hechos y rehechos (...).

En el primer caso los educandos no son invitados a pensar, críticamente, los condicionamientos de su propio pensamiento, a reflexionar sobre la razón de ser de su propia situación, a hacer una nueva ‘lectura’ de la realidad que les es presentada como algo que es, algo a lo que más les vale simplemente adaptarse. El pensamiento—lenguaje está aquí absurdamente desligado de la objetividad. Los mecanismos de introyección de la ideología dominante nunca deben discutirse. El conocimiento es algo que debe ‘comerse’, no algo que se hace y se rehace continuamente. (...)

En el segundo caso, en la perspectiva revolucionaria, los educandos son invitados a pensar. Ser consciente (...) es la forma radical de ser de los seres humanos, en cuanto seres que no sólo conocen, sino que saben que conocen. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, como acto creador, supone (...) necesariamente, la comprensión crítica de la realidad.”⁸⁷

“Hablar de la alfabetización de adultos es hablar de la política económica, social y cultural del país.”⁸⁸

“La actividad educativa, en el sector de la alfabetización y de la post-alfabetización de adultos, como en el de la educación de niños y adolescentes, puede desarrollarse en el campo mismo (aunque no exclusivamente), a la sombra de un árbol durante los meses de sol, y al abrigo de esas *palotas* o cobertizos funcionalmente construidos por la propia comunidad durante la época de lluvias (...) Y significa, por otro lado, que la educación como acto de conocimiento y actividad eminentemente política, al centrarse en una temática que emerge de la realidad concreta de los educandos y asociada a la producción, debe ser vista como un factor importante en el proceso de transformación del pensamiento del pueblo.”⁸⁹

Un proyecto integral

Nos revela también que un determinado proyecto se puede concebir de manera integral, y nos comenta al respecto:

“En un proyecto así, en la medida en que el poblado se toma, en su conjunto, con un gran Círculo de Cultura, todos sus habitantes se van comprometiendo en un proceso educativo en el cual, al mismo tiempo, todos se van convirtiendo en educandos y educadores los unos de los otros. El trabajo basado en la ayuda mutua puede referirse al cuidado de la tierra, a la producción, a la siembra, a la cosecha, a la construcción de cobertizos, a los

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 34-36.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 102.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 177.

servicios mínimos necesarios para la higiene local, a la creatividad artística. En todas estas expresiones vitales hay siempre mucho que aprender y mucho que enseñar en colaboración."⁹⁰

La actividad práctica desde la colectividad del barrio

Muchas son las experiencias acumuladas en este mundo de la educación transformadora y revolucionaria, y cómo se utiliza como arma para llevar al individuo a la reflexión y al entendimiento, al verse como un sujeto activo dentro de su colectivo. Freire trasmite a través de sus cartas el mensaje:

"Se hace indispensable asociar tanto la alfabetización como la post-alfabetización a una actividad práctica, de interés colectivo, realizada siempre cooperativamente.

¿Cuál ha de ser esta actividad? Aquí no hay recetas previas ni prefabricadas. Conviviendo con los individuos en su barrio es como iremos descubriendo con ellos lo que hay que hacer, y entregándonos al quehacer y pensando sobre él es como iremos conociendo más y mejor.

El contenido programático de la alfabetización —las palabras generadoras y los temas con ellas relacionados—, lo mismo de la post-alfabetización, brotará de la comprensión crítica del barrio y de las diferentes prácticas que en él puedan desarrollarse."⁹¹

Y aclara su posición ante la propuesta, no de imposición de criterios e ideas preconcebidas:

"Como siempre he subrayado, mi intención, al escribirles a ustedes, es únicamente proponer cuestiones, nunca ofrecer soluciones, ni siquiera cuando sugiero cierto tipo de acción."⁹²

La evaluación de la experiencia

¿Cómo se concibe la evaluación, en qué momento de la experiencia? Es interesante leer sus reflexiones y sus útiles recomendaciones:

"No sé si ustedes estarán teniendo tiempo de llevar a cabo, en forma sistemática, seminarios de evaluación con los coordinadores, en los que ustedes y ellos examinen la práctica de todos y, en concreto, las dificultades que se han encontrado y la manera como se intenta responder a ellas. Hay dificultades que, de modo general, se repiten en todos los círculos, y es importante que los coordinadores se informen entre sí sobre cómo van encarando cada uno de ellos. Hay así un aprendizaje común que estimula intensamente la creatividad de todos."

⁹⁰ Ibidem, p. 178.

⁹¹ Ibidem, p. 206.

⁹² Ibidem.

En esos seminarios (...) pueden analizarse y discutirse ciertos desvíos autoritarios de unos coordinadores, lo mismo que ciertos desvíos espontaneistas de otros (...).

Podrían contar también con la presencia de grupos de alfabetizandos. Su presencia en ellos se justifica por dos razones básicas: porque en tales seminarios se discute una práctica en la que ellos se hayan implicados, como sujetos, en la misma medida que los coordinadores, y porque a través de esas reuniones pueden profundizar su formación.

Es posible, sin embargo, que ustedes ya estén utilizando o pensando utilizar un método diferente de evaluación. No importa. Lo indispensable es, primero, que se haga la evaluación permanente del trabajo que se va realizando, y segundo, que la evaluación no se convierta nunca en fiscalización.

Mando por correo aéreo los textos prometidos. Estoy seguro de que ustedes los leerán tomando siempre como referencia la realidad guineense.

Creo que los temas en ella tocados tienen que ver con la realidad de Guinea-Bissau, lo cual no significa, sin embargo, que ustedes deban estar totalmente de acuerdo con lo que digo."⁹³

Este respeto a la identidad nacional y a la toma de decisiones por parte de los guineenses es una constante en toda la obra.

¿Qué opina Freire sobre la sistematización de las experiencias?

Es importante pensar que en todo proceso debe haber un momento de sistematización que nos ayuda a reflexionar sobre cómo lo hicimos, en los errores y aciertos de la experiencia, también nos brinda la posibilidad de profundizar en el conocimiento y en la teoría, por supuesto una teoría que parta de la práctica creadora

"Un trabajo como este, fundado siempre en la práctica de pensar la práctica, con lo cual se perfecciona la práctica, propiciaría el surgimiento de verdaderos centros de estudios que, incluso girando en torno a temas centrales (...) desarrollarían análisis globales de esos temas. Centros que, en función misma del trabajo sistematizador del conocimiento, irían convirtiéndose poco a poco en proceso permanente de profundización, en futuras unidades universitarias, pero de una universidad que nacería de las clases trabajadoras y con ellas —de ninguna manera sobre ellas, pues esto significaría contra ellas."⁹⁴

"La práctica realizada o en proceso de realización en el contexto A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúan en éste la recreen, rechazando así la tentación de los transplantes mecánicos y enajenantes. La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual

⁹³ Ibidem, pp. 131-133.

⁹⁴ Ibidem, p. 37.

de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple.”⁹⁵

Para concluir este intento de reseñar la obra de un gran pensador y educador excepcional, volvemos a recurrir a sus palabras, quedándonos con la insatisfacción de no haber podido extraer todo la riqueza que ella encierra. Pero no podemos concluir sin antes agradecer a este pensador de todos los tiempos, por sus obras y por el legado que nos dejó a nosotros los que amamos nuestra diaria labor de educación de adultos.

“Ese entusiasmo, esa especie de alegría de vivir que se apodera de nosotros cuando descubrimos una cosa nueva, maravillosa, delante de la cual nos preguntamos cómo había sido posible vivir tanto tiempo sin ella. En el momento en que la descubrimos y nos entregamos a ella, nos damos cuenta de que, tal vez durante mucho tiempo, había estado latente en nosotros, ‘esperando’ el momento de salir. El descubrimiento es ese momento que llega.”⁹⁶

⁹⁵ *Ibidem*, p. 104.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 219.

La importancia de leer y el proceso de liberación.

*Ana Rosa Padrón Echevarría
Nereyda Medina González*⁹⁷

Desafío, crítica, sujeto, liberación, concientización, diálogo y creatividad son palabras claves para entender y valorar este libro, cuyo contenido es un fiel reflejo de su autor, ese educador quien con extraordinaria sencillez en la exposición e integración de diversas categorías entre las que se destacan: radicalidad, organización política, “cultura del silencio”, pronunciamiento y relación entre texto y contexto. Nos muestra desde la primera hasta la última página, sus experiencias en la praxis político-pedagógica.

Estos ocho ensayos fueron escritos por Freire en momentos diferentes, entre 1968 y 1981. En el acto de leerlos y en la medida en que nos adentramos en ellos, nos percatamos de lo consecuente que resulta Paulo Freire con su expresión, pensamiento y acción.

De trascendental pudiéramos calificar la dimensión de esta obra. Por el momento preferimos que usted disfrute del privilegio de su lectura y reflexione sobre estas ideas entre otras.

Ideas de Paulo Freire para reflexionar entre educadores:

- Separada la práctica de la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego.
- Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
- Los textos jamás deben convertirse en “canciones de cuna” que, en lugar de despertar la conciencia crítica, la adormecen.
- La simple superación de la percepción ingenua de la realidad, reemplazada por una percepción crítica, no es bastante para que las clases oprimidas se liberen.
- El acto de leer implica “siempre” percepción crítica, interpretación y “reescritura de lo leído”.

⁹⁷ MsC. Ana Rosa Padrón Echevarría, miembro del Colectivo de Investigación Educativa “Graciela Bustillos” de la Asociación de Pedagogos de Cuba y profesora del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” y Lic. Nereyda Medina González, miembro del Colectivo de Investigación Educativa “Graciela Bustillos” de la APC.

• La biblioteca popular, la forma como actúa, la constitución de su acervo cultural y lo que de ella puede surgir, tiene que ver sobre todo con una cierta política cultural.

• El proceso de concientización no es privilegio del Tercer Mundo, puesto que es un fenómeno humano.⁹⁸

Concientización y liberación: Una charla con Paulo Freire.

Se desarrolla mediante una entrevista con el Instituto de Acción Cultural en Ginebra en 1973. En ella aparecen temas debidamente tratados y explicitados en los próximos capítulos del presente libro.

La entrevista realizada es un valioso texto por su profundidad tanto en las interrogantes que se le hacen a Paulo Freire como por las respuestas que éste brinda. Muestra de ello es que al solicitarle su opinión acerca de las críticas que se le hacen en América Latina, por su idealismo y reformismo, responde que las toma en serio y no considera sentirse atacado u ofendido pero a algunas no les presta toda la atención, debido a la fragilidad de las mismas.

Al respecto expresa:

“Me parece, sin embargo, que quienes me califican así, basándose en momentos ingenuos de algunos trabajos míos —criticados hoy por mí también—, deberían obligarse a seguir los pasos que he dado. En realidad, en mis primeros estudios, al lado de ingenuidades hay también posiciones críticas. Por lo demás, no abrigo la ilusión ingenua y poco humilde de alcanzar la criticidad absoluta. Me parece que se impone a quienes me analizan, descubrir cuál de los dos aspectos —el ingenuo o el crítico— está siendo destacado en el desarrollo de mi práctica y de mi reflexión.”⁹⁹

Es necesario, pues, no perdernos la oportunidad de regodearnos en el estudio y análisis de esta charla.

Consideraciones en torno al acto de estudiar

Este artículo escrito por Freire en el año 1968 en Chile, sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre Educación y Reforma Agraria.

Resulta interesante cómo este educador señala acertadamente la importancia de que toda la bibliografía refleje la intención de quien la elabora, destacando lo de despertar el deseo de profundizar conocimientos.

Expresa: **“Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo”.**¹⁰⁰

Reconoce que el acto de estudiar es difícil y exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática, así como una disciplina intelectual que no se adquiere si no se practica.

Estudiar, dice Freire **“es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto (...) es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente”.**¹⁰¹

Un asunto para reflexionar, está relacionado con la forma en que explicita (para bien de quienes se dediquen al acto de estudiar), una serie de requisitos que son fundamentales y que invitamos a leer con detenimiento, siguiendo estas interrogantes:

¿Por qué el lector debe ser sujeto de ese acto?

“El acto de estudiar es una actitud ante el mundo” ¿Por qué?

¿Por qué relación dialógica con el autor del texto?

¿Es una exigencia la humildad en el acto de estudiar?

Los campesinos y sus libros de lectura

Este texto, escrito en 1968 en Santiago de Chile, fue elaborado para un seminario realizado por uno de los equipos centrales que coordinaban trabajos de alfabetización de adultos en áreas rurales.

Los libros, tanto para la alfabetización como en la postalfabetización, también ocuparon un motivo de preocupación para Freire, quien veía el dominio del lenguaje oral y escrito como una de las dimensiones del proceso de expresividad. Por ello mantiene el criterio que las lecturas; su forma, contenido, extensión y complejidad creciente deben ser seriamente considerados para su elaboración, así como basarse en la problematización de situaciones. Un desafío en sí para educadores y educandos.

Algo que vale nuestra reflexión es el hecho de valorar cómo Freire sugiere que las “clases de lectura” no constituyan una rutina, por el contrario deben ser verdaderos seminarios donde el texto lleve al análisis en relación con la realidad del “asentamiento”, es decir, de sus propias vivencias en el contexto en el que viven y actúan.

También a la evaluación le dedica un espacio.

¿Qué experiencia nos brinda? La de considerar a la evaluación no como inspección, no como objeto de fiscalización y sí como un espacio donde los

⁹⁸ Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Editorial Siglo XXI, México, 1996, (10ª edición en español), p. 92.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 24.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 47.

¹⁰¹ *Ibidem*, pp. 49 y 51.

educandos y educadores evalúen juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos y errores cometidos.

Recomienda que:

- Los miembros del equipo central se convezan humildemente de que tienen mucho que aprender de los educadores que están directamente en la base. El hacerlo, los hace más flexibles, menos burocráticos y más abiertos a la creatividad.

- Aprovechar las observaciones, los discursos y redacciones de los campesinos para que escriban sus propios textos y compartirlos como objeto de estudio y discusión en los seminarios de lectura.

- Que los libros sean objeto de intercambios entre las áreas, lo cual favorece la riqueza para hacer un nuevo libro más rico y más plural en su temática.

El proceso de alfabetización política: una introducción

Paulo Freire, en este artículo escrito en Ginebra en 1970, se refiere a que constituyó para él un desafío que reconoció y aceptó, lo cual le obligó a asumir una actitud crítica y no ingenua.

En tal sentido nos parece muy claro el mensaje que transmite al afirmar que:

“El tema que tengo ante mí, como núcleo de mi reflexión, no puede ser el término de mi acto de conocer, porque es y debe ser el objeto que establece las relaciones cognoscentes entre yo y los probables lectores del artículo, como sujetos, también, de conocimiento”.¹⁰²

A continuación nos invita a asumir ese papel y no a transformarnos en meros recipientes de su análisis.

Para desarrollar su idea central: **“el proceso de alfabetización política”**, lo hace a partir de algunas consideraciones metodológicas, que según él, tienen que ver con las diferentes prácticas en el campo de la alfabetización de adultos, así como también las diferentes maneras de entender a los analfabetos.

Freire le llama a las prácticas antagónicas que reflejan esas formas de percibir a los analfabetos: **“domesticadora”** y por otro lado **“liberadora”**. De ellas nos expresa sus características distintivas.

De la primera, por su experiencia en América Latina y de la segunda de acuerdo a como él la ve.

Práctica **“domesticadora”**:

- Manipuladora en las relaciones entre educadores y educandos; estos últimos son objetos pasivos de la acción de los primeros.

¹⁰² Ibidem, pp. 66-67.

- Los alfabetizados son **“llevados”** por las palabras de los educadores, no son invitados a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje.

- Las palabras generadoras escogidas por los educadores dentro de su marco cultural de referencia, son presentadas a los alfabetizandos como si fueran algo separado de la vida.

- Es un acto de transferencia de **“conocimiento”**.

- Una práctica educacional donde no se discuten, como problema que hay que desnudar, las estructuras sociales; por el contrario, son mitologizadas mediante diferentes acciones que refuerzan la **“conciencia falsa”** de los alfabetizandos.

Práctica **“liberadora”**:

- La educación es el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica.

- No hay sujetos que liberen y objetos que sean liberados. En este proceso no puede haber dicotomía entre los polos.

- Es un proceso dialógico. Los educandos no son vistos como **“vasijas vacías”**, meros recipientes de las palabras del educador.

- Un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad.

- Un acto de conocimiento creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores.

- Los alfabetizados no son seres marginales, son seres considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos, para quien la solución es hacer historia y ser hecha por ellos.

Con la solidez y precisión de estas características, Freire señala:

“Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”.¹⁰³

Un punto de análisis está dirigido a destacar que el **“analfabeto”** político **“no importa si sabe leer y escribir o no— es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o para ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo”.**¹⁰⁴

Por ello el **“analfabeto”** político al que Freire hace referencia, nos muestra una conciencia carente de poder entender que no es posible teoría sin práctica, ni pensamiento sin opción transformadora.

¹⁰³ Ibidem, p. 71.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 73.

Otro aspecto en el que hace énfasis es la necesidad de superar la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, pues con ello señala: “**bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando así el ‘analfabetismo’ político.**”¹⁰⁵

Estos constituyen algunos de los aspectos sobre los cuales Freire nos brinda cómo piensa él que debe ser la educación desde el punto de vista crítico.

Convendría ser analizado en detalle por los educadores que aspiran a promover una educación centrada en la participación.

Buscar y leer este artículo les permitirá obtener, además de la información ofrecida aquí, la posibilidad de profundizar en contenidos tales como:

- El científico y la neutralidad de su actividad científica.
- El “analfabeto” político refugiado en la falsa seguridad del objetivismo.
- Estar presente y ser una presencia. Papel del educador.
- Papel de la conciencia en la práctica liberadora.

Algunas notas sobre concientización

Este artículo, escrito en 1974, fue publicado por Risk, Ginebra, W.C.C., 1975. Constituye una síntesis de un seminario sobre el proceso de concientización que impartió Freire y que el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias lo denominó: “An invitation to conscientization and deschooling: a continuing conversation”.

Aunque encuentro dialógico debe caracterizarse por la simplicidad y el espontaneísmo, inicia Freire, pero no significa que se convierta el primero en simplista y el segundo en espontaneísta. Como diálogo al fin: “**es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su desvelamiento crítico.**”¹⁰⁶

Explica cómo para poder comprender la realidad dialógica, es necesario el ciclo gnoseológico como totalidad, sin dicotomizar la fase de la adquisición de conocimiento y la del descubrimiento del nuevo conocimiento.

Con relación al tema se plantea su preocupación y se pregunta:

¿Qué es concientización? Cuyo origen es conciencia. Y manifiesta:

“**La comprensión del proceso de concientización y su práctica se encuentra, por lo tanto, vinculada directamente con la comprensión que tenemos de la conciencia en sus relaciones con el mundo.**”¹⁰⁷

¹⁰⁵ Ibidem, p. 76.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 82.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 84.

Enfatiza cómo el conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia y para el aumento de dicho conocimiento. En tal sentido argumenta: “**el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía antes mencionada, entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría.**”¹⁰⁸

Estas y otras reflexiones que aparecen más detalladas en tan valioso y crítico trabajo, llevaron a que Freire se hiciera la siguiente crítica:

“**En La educación como práctica de la libertad, al considerar el proceso de concientización, tomé el momento de desvelamiento de la realidad social como si fuese una especie de motivador psicológico de su transformación. (...) El error consistió en no haber tomado esos polos —conocimiento de la realidad y transformación de la realidad— en su dialecticidad. Era como si desvelar la realidad significara ya transformarla. Digamos de paso que en *Pedagogía del oprimido* y en *Ação cultural para a libertação* ya no es ésa la posición que adopto frente al problema de la concientización.**”¹⁰⁹

Reconoce que la praxis que media entre estos libros, le enseñó a ver lo que antes no había sido posible, y que sobre todo en entrevistas o pequeños ensayos como *Education, liberation and the church* —como resultado de su experiencia más reciente, donde el enfoque de este problema adopta una apariencia distinta de la que se encuentra en *La educación como práctica de la libertad*.

Ahora bien, este artículo como todos los que contiene este libro, es una invitación para recrearnos en la lectura de tópicos que con tan magistral coherencia Freire nos presenta, ellos son:

- ¿Qué es concientización estrictamente pedagógica?
- ¿Por qué Freire dice que trabajando con el Consejo Mundial de Iglesias se ha vuelto una especie de “andarin de lo obvio”?

La importancia del acto de leer

Este trabajo fue presentado por Freire en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, São Paulo, en noviembre de 1981.

Como su nombre nos indica, se trata de destacar la importancia del acto de leer. Resalta que a través de la lectura, el lenguaje y la realidad se vinculan dinámicamente y que para alcanzar la comprensión del texto desde una postura crítica, se requiere la percepción de relaciones entre el texto y el contexto.

Para argumentar la importancia de la lectura, lo hace a partir de sus vivencias personales, narrándonos con singular coherencia cómo en él se fue sucediendo tan encantador acto del mundo y de la palabra. Recuerda desde sus primeros años de vida, la influencia decisiva de sus padres, quienes le estimularon su curiosidad sin

¹⁰⁸ Ibidem, p. 85.

¹⁰⁹ Ibidem, pp. 86-87.

por ello distorsionarla, sino que lo alfabetizaron con las palabras de su mundo y no del mundo mayor de sus padres.

¿Cómo lo hicieron?

Sus padres tomaron como escenario el propio contexto: la naturaleza representada por las plantas, sus ramas, el color del follaje, las frutas, las flores, pájaros, gallinas, el perro de su padre y hasta el gato de la casa.

Este contexto inmediato, más el lenguaje, gustos, creencias y valores de los mayores, fueron los que le permitieron crear y formar su mundo particular.

Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción

Ponencia presentada en el XI Congreso Brasileño de Biblioteconomía y Documentación, realizado en João Pessoa, en enero de 1982.

Es realmente interesante la relación que establece Freire entre alfabetización, lectura y biblioteca, para lo cual señalaba con exigencia una comprensión crítica de las tres.

Al hablar del mito de la neutralidad de la educación, hace un detallado análisis, pues asevera que dicha neutralidad lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo y ello es como negar el carácter educativo del acto político.

Resalta que tanto en el proceso educativo como en el acto político, una de las cuestiones fundamentales es: **"la claridad acerca de en favor de quién y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, hacemos la educación y de en favor de quién y de qué, y por lo tanto contra quién y contra qué, desarrollamos la actividad política"**.¹¹⁰

Utilizando un lenguaje sin discriminación para ambos sexos, lo cual nos parece muy adecuado en Freire, destaca acerca del papel del educador y de la educadora, quienes deben asumir su opción que es política y ser coherente con ella en la práctica. Respecto a ello señala: **"no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso"**.¹¹¹

Otro ángulo de atención es el que tiene que ver con la necesidad de "asumir" la ingenuidad de los educandos para poder superarla con ellos, desde una posición de humildad necesaria como educadores, para asumir también su criticidad.

Con las frases: **"la biblioteca popular, como centro de cultura y no como depósito silencioso de libros"**.¹¹² Freire afirma la importancia que dicha biblioteca tiene para los programas de educación y de cultura en general y no sólo de alfabetización de adultos.

Llama a la reflexión de cómo la biblioteca debe estimular la creación de horas de trabajo en grupo, que se hagan verdaderos seminarios de lectura, que busquen

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 110.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 112.

¹¹² *Ibidem*, p. 121.

adentrarse críticamente en el texto, proponiendo a los lectores una experiencia estética, en las cuales el lenguaje es intensamente rico.

Así mismo, se refiere al trabajo que pudieran desarrollar en una zona popular, sobre todo campesina, bibliotecarios, activistas, educadores, historiadores, mediante diversas y variadas formas donde se aproveche la experiencia y las vivencias de los más viejos de las zonas, las historias de figuras famosas de la región, sus creencias. Entrevistas con algún médico, artistas, es decir, una parte viva de la región.

Ese sería un material valioso para hacer folletos que bien pueden ser utilizados en la biblioteca para las sesiones de análisis o un material para los cursos de alfabetización y postalfabetización, en otras actividades de Educación Popular en la misma región.

Como uno de los innumerables aspectos positivos de un trabajo como éste, mantiene: **"es, sin duda y fundamentalmente, el reconocimiento del derecho que el pueblo tiene a ser sujeto de la investigación que procura conocerlo mejor, y no objeto de la investigación que los especialistas hacen acerca de él"**.¹¹³

Estas son ideas que muy bien deben ser estudiadas para su aplicación mediante acciones concretas en el ámbito de nuestras comunidades por los promotores y comunicadores sociales que aspiran a hacer de la escuela el centro cultural más importante de la comunidad y donde las bibliotecas escolares tienen amplias posibilidades de desarrollar su creatividad en bien del saber popular.

El pueblo dice su palabra o la alfabetización en São Tomé e Príncipe

Este artículo fue publicado por primera vez en febrero de 1981.

En la primera parte de dicho artículo, su autor declara que el tema de la alfabetización por ser tratado tantas veces por él, no significa en modo alguno que disminuya su estado de espíritu, y al respecto expresa: **"Es que para mí no hay asuntos concluidos"**.¹¹⁴

El contenido de este trabajo nos presenta las experiencias obtenidas por Freire durante el asesoramiento brindado a la alfabetización de adultos en la República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Desde su rol de asesor deja bien claro lo que él entiende y vive de esas funciones en relación con el gobierno asesorado, lo que se hace indispensable, según su consideración, para lograr una concordancia entre ambos.

Específicamente puntualiza que el asesor o la asesora es un político, y su práctica, en cualquier campo que se dé, es política también, por lo que le resultaría imposible dar una colaboración a una campaña de alfabetización promovida por un gobierno antipopular.

¹¹³ *Ibidem*, p. 123.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 125.

Habla de las características de los cuadernos de cultura popular para la alfabetización y la postalfabetización, las cuales están carentes de discursos y ejercicios manipuladores, su lenguaje es desafiante y no esloganizante. Lo que se busca es la participación efectiva del pueblo como sujeto en la reconstrucción del país y la alfabetización y la postalfabetización están al servicio de ella.

Estas afirmaciones aparecen ejemplificadas en la segunda parte de este ensayo, donde se explican mediante una transcripción, partes del cuaderno de ejercicios.

Los textos seleccionados por Freire nos parecen muy interesantes, entre ellos:

- El hombre nuevo y la mujer nueva.
- El hombre nuevo, la mujer nueva y la educación.

Con frases como estas:

"Nuestra tarea revolucionaria nos exige no sólo informar correctamente sino también formar. Nadie se forma realmente si no asume responsabilidades en el acto de formarse".¹¹⁵

Así finaliza su artículo y a la vez los ensayos contenidos en el presente y extraordinario libro.

A modo de conclusiones y tratando de corresponder con el desafío a la creatividad, palabra que Paulo Freire privilegia al referirse a educadores y educandos. Hemos llegado hasta aquí acompañados de su protagonista que nos facilitó su mundo inmediato a través de este libro, para que también pudiéramos construir nuestro mundo particular, que se logra si se armonizan el texto y el contexto.

Un camino de curiosidad cada vez más creciente fue el signo del placer que sentimos ante cada página, donde una palabra nueva y la continuación de lo que empezó en la anterior, nos atrapó poderosamente.

Reconocer el valor de los temas abordados, incorporarlos a la tarea nuestra como educadores que potencian una educación participativa es el homenaje a quien se le considera la vanguardia de la sociopedagogía revolucionaria en América Latina: Paulo Freire.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 176.

Comentario sobre *HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA*

Georgina Alfonso González¹¹⁶

La particularísima idea de hacer un libro hablado reunió en el verano de 1984, en Ginebra, a dos grandes intelectuales latinoamericanos: Paulo Freire y Antonio Faúndez.¹¹⁷ Ambos, pedagogos de vasta experiencia en el arte de "hacer hombres", promotores de una educación emancipatoria, han fundado en la teoría y la práctica de la pedagogía un modo alternativo de enseñanza. Educar es, para ellos, colocarse en una actitud abierta uno (el educador) frente al otro (el educando) en la difícil aventura de pensar y actuar críticamente.

Este no es un libro común. Sentados cómodamente, grabadora en medio y con la sola interrupción del vino o la infusión necesarios, Freire y Faúndez conversan sobre los duros años del exilio, las vicisitudes y sacrificios del intelectual militante en América Latina, las experiencias educativas en África y Latinoamérica, la cultura, el poder y la vida cotidiana vinculadas a la educación como arma de lucha revolucionaria.

Del amistoso diálogo emerge un discurso vivo, libre, espontáneo y dinámico. No por ser oral los temas abordados dejan de tener la seriedad y la profundidad de análisis que requieren. No por dejar de escribirse, las palabras pierden fuerza y veracidad. De este diálogo hecho libro se aprende a pensar y actuar desde una posición responsable de crítica y creación liberadora.

Tomando como referente la experiencia de los largos años del exilio político, Paulo Freire abre el debate señalando lo importante que resulta para aprender a vivir y convivir en comunidad solidaria el respeto por la cotidianidad del otro, la tolerancia por lo que nos resulta ajeno y extraño.

"Si no intentamos —dice Freire—, una comprensión crítica del 'diferente', en la necesaria comparación que hacemos entre las expresiones culturales, las de nuestro contexto y las del prestado, corremos el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos, siempre negativos, a la cultura que nos es extraña.

Respetar la cultura diferente respetando la nuestra también, no significa, no obstante, negar nuestra preferencia por este o aquel rasgo de nuestro

¹¹⁶ Georgina Alfonso González, miembro del Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos" de la Asociación de Pedagogos de Cuba e investigadora del Instituto de Filosofía.

¹¹⁷ Antonio Faúndez, Chileno, exiliado político luego del golpe militar de 1973. Actualmente labora como profesor en el Instituto Universitario de Estudios sobre el Desarrollo de Ginebra. Es consultor del Consejo Mundial de Iglesias para el programa de educación.

contexto de origen, o por este o aquel rasgo del contexto prestado. Tal actitud revela, inclusive, un buen grado de madurez indispensable (...) al exponernos críticamente a las diferencias culturales.

La tolerancia no significa de manera alguna la abdicación de lo que te parece justo, bueno y cierto. No. El tolerante no renuncia a su sueño por el que lucha intransigentemente, pero respeta al que tiene un sueño distinto al de él. (...) la tolerancia es la sabiduría o la virtud de convivir con el diferente, para poder pelear con el antagonico. En este sentido, es una virtud revolucionaria y no liberal conservadora.

La intolerancia es siempre prejuiciosa.

(...) convivir con la cotidianidad del otro constituye una experiencia de aprendizaje permanente. (...) una de las características fundamentales del comportamiento en lo cotidiano es exactamente la de no preguntarnos acerca de él. Uno de los rasgos básicos de la experiencia en la cotidianidad es exactamente que en ella nos movemos, de manera general, dándonos cuenta de los hechos, pero sin que necesariamente alcancemos de ellos un conocimiento cabal.

(...) Una búsqueda crítica de la comprensión de lo cotidiano abre una instancia de análisis principal para la comprensión de cómo se acometen, de cómo luchan la ideología dominante —intentando enseñorearse de la totalidad dominada— y la ideología dominada resistiendo el dominio total.

Una aproximación al estudio y a la comprensión crítica de cómo se dan las cosas en el mundo de lo cotidiano, puede ser muy útil al analista político en su entendimiento de cómo la ideología dominante no llega a someter toda la expresión cultural, no llega a someter la creatividad popular, a ella misma, ideología dominante. A veces, podemos ser llevados a una comprensión acrítica, de lo que sea esta lucha, a pensar que todo lo que se halla en la cotidianidad popular es pura reproducción de la ideología dominante. Y no lo es. Habrá siempre algo en las expresiones culturales populares de la ideología dominante, pero habrá también, contradiciéndola, marcas de resistencia, en el lenguaje, la música, en el gusto de la comida, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo.¹¹⁸

El análisis de lo cotidiano es punto de partida en el método pedagógico de Paulo Freire. Con esto la realidad deja de asumirse como un modelo al margen del proceso de aprendizaje. Partir de la cotidianidad, de la realidad, es incorporar la propia vida del educando y del educador al proceso educativo. Con esto se rompe la "certeza ideologizada", según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar.

La pedagogía de la pregunta, la enseñanza dialógica que propone Freire, es un intercambio constante de inquietudes, reflexiones y dudas entre el alumno y el maestro: "el profesor (...) al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar que le enseña a enseñar.

¹¹⁸ Freire, Paulo: *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986, pp. 30-42.

Segundo, él aprende con aquel a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace. Siempre he insistido (...) que las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes, deben ser tomadas por el profesor como desafíos hacia él. En verdad, la reflexión sobre todo esto es iluminadora y enriquecedora tanto para el profesor como para los alumnos.

La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmovir la certeza del profesor. Por esto es que, alentar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Muchas veces, por otro lado, la pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica.

Lo que me preocupa, sobre todo —continúa diciendo Freire—, es oponerme teórica y prácticamente a dos asociaciones hechas generalmente, aunque no siempre explicitadas. La primera, entre el procedimiento democrático y la falta de rigor académico; la segunda, entre el rigor académico y procedimiento autoritario.

En el fondo, los que hacen estas asociaciones no esconden una fuerte repulsión contra la democracia y contra la libertad. (...) La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Por el contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventura, riesgo, creación. Una actitud licenciosa, que distorsiona la libertad es lo que compromete la rigurosidad.

(...) Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer, no puede tampoco rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. En el fondo, este tiene que ver con el casi misterio que incluye la práctica del educador que vive la sustantividad democrática, de afirmarse, sin, con eso, desestabilizar a los educandos. Es esta posición, la de la radicalidad o de la sustantividad democrática, que se contraponen, por un lado, al autoritarismo y, por el otro a la improvisación.

No creo en una educación hecha para y sobre los educandos. Tampoco creo en la transformación revolucionaria hecha para las masas populares, sino con ellas.¹¹⁹

Enseñar a preguntar, afirma incisivamente Freire, debe ser un principio básico de la enseñanza. "El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y, así mismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda.

¹¹⁹ *Ibidem*, pp. 51-53.

(...) el educador autoritario tiene más miedo a las respuestas que a las preguntas. Teme a la pregunta por la respuesta que debe dar. (...) La represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor, la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

Lo que se pretende autoritariamente con el silencio impuesto, en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar. Uno de los puntos de partida para la formación de un educador es una perspectiva liberadora, democrática, sería esta cosa aparentemente tan simple: Qué es preguntar.

Insistamos, no obstante, en que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta qué es preguntar un juego intelectual, sino vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad, testimoniarla al estudiante. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de 'espantarse', al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.

Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él puede parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta, con lo que el educando aprende, en la práctica, cómo preguntar mejor.

Lo importante sobre todo es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas. (...) lo necesario es que el educando, al preguntar sobre un hecho, tenga en la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de las palabras ligadas al hecho. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Aprovechando entonces, ejemplos concretos de la propia experiencia de los alumnos durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, en el caso de una escuela de niños, estimularlos a hacer preguntas relacionadas a la práctica de ellos, y las repuestas, entonces, involucrarían a la acción que provocó la pregunta. Obrar, hablar, conocer, estarían juntos."¹²⁰

Siguiendo la lógica del discurso de Freire, lo fundamental del conocimiento no está tanto en intentar resolver, sino en preguntar y preguntar bien. El educador, en consecuencia, insertado en este proceso tiene que ser un gran interrogador de sí mismo.

"El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar.

¹²⁰ *Ibidem*, pp. 54-58.

La existencia humana es, porque se hizo preguntando, la raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar.

Exactamente cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza.

Me parece importante observar cómo hay una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, transformación. La burocratización implica la adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana."¹²¹

En el caso de América Latina, un continente que lleva siglos de luchas por la verdadera emancipación del hombre, el desafío pedagógico está en asumir una nueva educación en superación constante. Esta nueva educación tal y como la concibe Freire debe ser considerada como proceso de transformación de sí misma. La nueva educación emancipadora debe de iniciarse desde antes de la toma del poder revolucionario, afirma Freire y enfatiza en que "la nueva sociedad no se crea por decreto. El modo de producción no puede transformarse de la noche a la mañana. Viejas ideas puján por quedarse. La infraestructura va cambiando, pero aspectos de la vieja superestructura permanecen en contradicción con la nueva que se va generando.

Este es realmente un momento difícil que exige de los educadores revolucionarios imaginación, competencia, intrepidez. Al responder a problemas fundamentales de la transición, la educación revolucionaria tiene que anticiparse, de vez en cuando, a la sociedad nueva aún no realizada.

Esta anticipación no puede, no obstante, poner la educación demasiado lejos de lo que esté ocurriendo en las bases materiales de la sociedad en tránsito, bajo pena de transformarse en algo estrictamente idealista.

Todo esto tiene que ver con cambios de métodos, con una diferente comprensión del acto de conocer, con una reinención del poder. Tiene que ver con la creación del hombre nuevo, de la mujer nueva, del intelectual nuevo, de la comprensión crítica, revolucionaria, de su papel, de tal manera que su conocimiento más o menos riguroso ya no sea suficiente para otorgarle posiciones de privilegios o de poder. Todo esto forma parte de aquel sueño primero del que hablamos y de cómo realizarlo. Nada de esto, con todo, puede realizarse por decreto.

Desde el comienzo de la transición, la educación revolucionaria no puede, para desempeñar su tarea, sufrir adecuaciones puramente metodológicas o apenas renovar material didáctico, de enseñanza, usando por ejemplo, más

¹²¹ Freire, P. ob. cit. p.60

proyectoros que pizarrones. Lo que la transición exige de la educación es que se revolucione, se reinvente, en lugar de reformarse meramente.”¹²²

El método pedagógico de P. Freire rompe los esquemas tradicionales de enseñanza. El diálogo cognoscitivo, expresivo y valorativo que propone como fundamento de la educación, es la base para lograr el verdadero “proceso de descolonización de las mentes”, que se demora más que el de la expulsión física del colonizador. La lucha por la liberación es, para Paulo Freire, un hecho profundamente pedagógico.

La educación concebida por Freire como un arma política para la liberación, modifica sustancialmente la relación entre el educador y el político. En este sentido es básico que: **“El educador-político y el político-educador se hagan capaces de aprender a juntar, en el análisis del proceso en que se encuentran, su competencia científica y técnica, forjada a lo largo de su experiencia intelectual, a la sensibilidad para lo concreto. Si fuesen capaces de hacer este casamiento indisoluble entre la comprensión más rigurosa y la sensibilidad, sin la cual la rigurosidad falla, la práctica de ellos se afirmaría y crecería.**

Lo que tienen, por lo tanto, que hacer —exponiéndose a los valores culturales, a las formas de resistencia, a las mañas populares— es comenzar a sentir las, más que comprenderlas intelectualmente. Si no sienten la maña, hablan de ella conceptualmente, pero no son capaces de percibirla en cuanto maña, concretamente.

Por esto es que vengo insistiendo (...) en una pedagogía de la pregunta radical. Y esta pedagogía vivida en la escuela o en la lucha política, es sustantivamente democrática y, por esto mismo, antiautoritaria, jamás espontaneísta o liberal conservadora. Sobre todo, una pedagogía en cuya práctica no hay lugar para la dicotomía entre sentir el hecho y aprender su razón de ser.”¹²³

Así, del modo más sencillo y profundo, Paulo Freire, luego de oír sus reflexiones, lo sitúa a uno en la difícil tarea de revisar ideas, preconceptos, experiencias y asumir una actitud de crítica y creación permanente ante la realidad. Para quienes quieren seguir sus enseñanzas, lanza el reto: **“Para seguir-me lo fundamental es no seguir-me —sino que— la única manera que alguien tiene de aplicar, en su contexto, alguna de las proposiciones que hice, es exactamente rehaciendo-me.”**¹²⁴

Sobre Educación Popular¹²⁵

Entrevista a Paulo Freire

Alberto Pérez Lara¹²⁶

Paulo Freire señala al comienzo de esta entrevista, realizada por Rosa María Torres, la coherencia de su pasado respecto a la Educación Popular. Destaca el papel que ha tenido la experiencia y la propia práctica revolucionaria de su vida desde los años 60 hasta la década del 80 en el desarrollo de su reflexión teórica: **“Yo creo que el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer (...) pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia.”**¹²⁷ Detrás de la aparente simplicidad de estas palabras hallamos el punto neurálgico de todo el contenido de la Educación Popular, en el que la reflexión desde la práctica legítima la validez de los resultados obtenidos.

En esta entrevista de 1985 se aprecia que Freire no renuncia al vínculo entre educación y política. Luego de los fracasos sufridos por el movimiento popular en los años 70, sigue concibiendo a la Educación Popular **“como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad.”**¹²⁸ La categoría central a que alude la reflexión anterior es lo que Freire denomina **“politicidad de la educación”**. Esto significa que la educación no tiene una dimensión política como algo externo, añadido, sino que **“toda ella es política”**.¹²⁹ De esta manera, para él los educadores son políticos, pertenezcan o no a un partido, y la educación sistemática reproduce la ideología del poder independientemente de que los educadores sean conscientes o no de ello.

La **“educación popular, cualquiera sea la sociedad en que se dé, refleja los niveles de la lucha de clases de esa sociedad (...) los contenidos de la educación popular, la mayor o menor participación de los grupos populares en ella, todo esto tiene que ver con los niveles del conflicto de clases.”**¹³⁰ Así, él plantea que no pueden concebir **“proyectos de educación popular que no sean comprendidos a la**

¹²⁵ Tomado de Freire, Paulo *Palabras desde Brasil* / Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Frei Betto, Editorial Caminos, Colección Educación Popular 2, del Mundo, La Habana, 1996.

¹²⁶ Alberto Pérez Lara, miembro del Colectivo de Investigación Educativa “Graciela Bustillos” de la Asociación de Pedagogos de Cuba e investigador del Instituto de Filosofía.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 7.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 8.

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹²² Freire, P. ob. cit. pp. 110-112

¹²³ *Ibidem*, pp. 66-67.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 48.

luz del conflicto de clases que se esté dando".¹³¹ Toda esta movilización adquiere sentido si se articula a la creación de un genuino poder popular.

En esta misma dirección Freire alude al papel del factor subjetivo, la creación de conciencia, o más bien la apropiación y ordenamiento de la conciencia en función del cambio social. Señala que "en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos aunque sean mínimos de educación popular".¹³² No hay que esperar a que se produzca la transformación revolucionaria de la sociedad para emprender este tipo de proyectos.

Otro aspecto tratado en esta entrevista es la educación como un acto de conocimiento. "Precisamente —dice Freire—, yo creo que una cuestión fundamental para nosotros los educadores populares es saber cuál es nuestra comprensión del acto de conocer. Segundo, conocer para qué. Tercero, conocer con quiénes. Cuarto, conocer en favor de qué. Quinto, conocer contra qué. Sexto, conocer en favor de quiénes. Séptimo, conocer contra quiénes. Pero hay todavía otra pregunta previa a todas estas, y es la de cómo conocer, es decir, una pregunta que tiene que ver con el método."¹³³

Las respuestas a estas interrogantes implican definir el rol del educador y el del educando en esta práctica educativa y de conocimiento, que conduce también a una postura política y un involucramiento ideológico del educador. "Mi posición a este respecto es lo que yo hoy llamo sustantividad democrática. Como hombre que sueña con la sociedad socialista, yo no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista".¹³⁴ Todo esto tiene relación con la comprensión política que hace Freire del liderazgo en el plano social, en la relación líderes-masas. Se trata, pues, de evitar la reproducción de patrones y métodos autoritarios, antidialógicos y elitistas que presuponen una visión de las masas como entes eminentemente receptores pasivos de las decisiones de sus líderes. Esto no debe interpretarse, como el propio Freire fundamenta, en el sentido de depositar en los oprimidos la creencia de la libertad, pensando así conquistar su confianza, sino en el sentido de dialogar con ellos. Convencer a los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es patrimonio exclusivo del liderazgo revolucionario, sino resultado de su concientización.

En definitiva una construcción colectiva del saber y de la acción que se da también en y desde el plano educativo en la interacción de todos sus actores. El destacado educador brasileño plantea una aclaración de principios muy importantes en la concepción de la educación popular, relativa a que "toda educación es directiva. No existe educación no-directiva, porque la propia naturaleza de la educación implica la directividad. Pero, no siendo neutro el educador, siendo directivo en su rol de educador, esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador ya sabe a priori, es decir, a

priori desde el punto de vista del educando".¹³⁵ El educador no puede caer ni en una posición espontaneísta, ni tampoco manipuladora. En el primer caso, Freire entiende por espontaneísmo la "posición según la cual, en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos librados a ellos mismos, se deja a las masas populares libradas a ellas mismas."¹³⁶ La manipulación, vista como lo contrario, significa impulsar a los educandos a la acción, al cambio, a partir de la capacidad crítica y autónoma de pensamiento del educador, imponiéndoles una movilización social sobre la base de un pensamiento dado.

Freire aclara su posición cuando afirma que "al no caer en la tentación del espontaneísmo, el educador tampoco debe caer en la tentación de la manipulación. El uno no es el contrario positivo del otro. El hecho de que no sea espontaneísta, no me hace manipulador. El hecho de no ser manipulador, no me hace espontaneísta. Entonces, debe haber un contrario positivo de estas dos posturas. Y eso es precisamente lo que yo llamo la «radicalidad democrático-revolucionaria»."¹³⁷

Esta contraposición es también vista como basismo/elitismo, sobre lo cual señala la dicotomía que puede darse entre discurso y realidad, cuando el primero se hace en favor de las masas populares mientras que la práctica real sigue siendo elitista. Así pueden producirse posiciones por parte del educador que manifiestan un énfasis exagerado en la teoría como productora de la verdad. Del otro lado, el basismo corre el riesgo según el cual existe una negación completa de la rigurosidad, despreciándose lo científico. Este extremo rechaza lo académico, el rigor teórico, como algo puramente intelectualista. Parafraseando a Freire, puede decirse que la única verdad final está en el sentido común, en la base popular, la única verdad está en las masas populares. El enfrentamiento a estos extremos deformadores del proceso real del conocimiento y la educación requiere, según Freire, de una comprensión de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad y del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación. En otras palabras, se impone el respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimientos:

"Esto significa que desde el punto de vista de la educación como un acto de conocimiento, nosotros los educadores debemos siempre partir —partir, ese es el verbo, no quedarnos— siempre de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas populares tienen de su realidad. Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios, a mi juicio, tienen que empezar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma".¹³⁸

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ Ibidem, p. 10.

¹³⁷ Ibidem, p. 11.

¹³⁸ Ibidem.

¹³¹ Ibidem.

¹³² Ibidem, p. 9.

¹³³ Ibidem, pp. 9-10.

¹³⁴ Ibidem, p. 10.

De acuerdo con Freire los educadores tienen que comenzar del nivel de percepción en que se encuentran los educandos. Esto no significa que los primeros se queden al nivel en que se encuentran los segundos, sino promover, organizar y sistematizar el conocimiento de los educandos sobre su realidad. No se trata de negar el rol crítico y activo del educador, su propia labor educativa, sino **"comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad. El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos y no el rigor del educador. Este es el camino necesario precisamente para alcanzar ese rigor"**.¹³⁹

El educador está obligado a generar, mediante su práctica, una serie de cualidades que Freire define como virtudes. Algunas de ellas son: la coherencia entre el discurso y la acción, entre lo dicho y lo realizado; la paciencia, vista dentro de una dialéctica específica entre paciencia e impaciencia que no llega a absolutizar ninguno de estos extremos y la tolerancia como capacidad de crear un sentido estratégico unitario a partir del reconocimiento de las diferencias.

Freire no considera que la educación popular es privativa de los espacios alternativos a la educación oficial. De hecho, la escuela es un espacio ideológico en disputa que deben aprovechar los sectores populares siempre que puedan incidir de alguna manera. En su criterio, **"la educación popular se da y puede darse dentro del espacio escolar, aun en una sociedad burguesa. No hay que rechazar el espacio de la escuela, esperando el triunfo revolucionario para convertirla en un espacio a favor de las clases populares. Aun en una sociedad burguesa como la nuestra, la brasileña, hay mucho que hacer en este terreno"**.¹⁴⁰

Por otra parte, tampoco limita la educación popular a los adultos, ya que **"no es la edad de los educandos, sino la opción política"**¹⁴¹ lo que define dicha práctica. A pesar de reconocer como rasgos distintivos de la educación popular a la definición del método empleado, los sujetos participantes, los contenidos concretos que abordan, las modalidades y formas de organización, Freire defiende la opción política como elemento predominante de la misma, dado que a partir de él se derivan en mayor o menor medida el resto de sus componentes. A su juicio **"las marcas político-ideológicas interfieren en la puesta en práctica de determinados métodos de conocer (...) Yo pondría esta cuestión así: primero, debe haber una claridad del educador con relación a su opción política"**.¹⁴²

En algunos materiales relativos a la educación popular se da la tendencia a concebir la relación educativa entre educadores y educandos como una relación horizontal entre iguales en la que aparentemente nadie enseña a nadie. Freire valora la horizontalidad de otra manera. Para él la educación es directiva aunque no verticalista. Sus criterios al respecto son los siguientes:

"Toda educación tiene un momento que yo llamo inductivo, que implica precisamente la toma de responsabilidad del educador. La gran diferencia que

hay entre un educador autoritario y un educador radicalmente democrático está en que este momento inductivo, para el educador autoritario, jamás acaba. Él empieza y termina inductivamente. Entonces, él toma las decisiones completamente, constantemente. En cambio, un educador radicalmente democrático ciertamente induce, pero trata, durante la práctica, de transformar la inducción en compañerismo.

Compañerismo no significa ser iguales (...) el hecho de que el educador revolucionario se haga compañero de sus educandos no significa que renuncie a la responsabilidad que tiene incluso de comandar, en muchos momentos, la práctica. El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar".¹⁴³

Para realizar esta tarea insustituible, los educadores tienen que ser competentes desde el punto de vista científico y técnico. Pero esa competencia es ante todo política y humana. Implica, en consecuencia, rechazar la cultura de la dominación y asumir la pedagogía de la liberación.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 11.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 14.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 15.

¹⁴² *Ibidem*, p. 16.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 25.

Política y educación

Mirtha García Leyva¹⁴⁴

Leer el cuaderno **Política y educación** de Paulo Freire es, ante todo, un acto placentero. El destacado maestro brasileño tiene la virtud de abordar los asuntos más complejos de la educación y la política con un lenguaje directo y bello. El texto que presentamos recoge 11 trabajos escritos por Freire durante 1992, algunos fueron diálogos que estableció en diversos eventos con temas previamente determinados, otros son reflexiones sobre temas recurrentes a lo largo de toda su obra.

Todos los trabajos están entrelazados por un eje temático: **la reflexión política e ideológica en torno a la labor educativa**, que se aprecia nítidamente en las referencias críticas a su contexto histórico, a la actitud de los educadores; en las interesantes anécdotas que sirven de soportes a las muy dialécticas y atinadas reflexiones políticas y pedagógicas; y también en el constante llamado a los educadores progresistas a asumir posiciones **valientes** en la defensa de los derechos y **responsables** en el cumplimiento de los deberes.

En esta reseña recojo las ideas que más me impresionaron y quiero compartirlas con ustedes con el buen deseo de que busquen su obra, y más que leerla la disfruten como yo.

En sus **Primeras palabras** sienta las premisas políticas y pedagógicas que condicionan el análisis de los diferentes temas, siendo coherente con su concepción de que no existe la neutralidad en los procesos educativos. Así plantea:

"Me encuentro, críticamente en paz con mi opción política, en interacción con mi práctica pedagógica. Posición no dogmática sino serena, firme, de quien se encuentra en permanente estado de búsqueda, abierto al cambio, en la medida misma en que desde hace mucho dejó de estar demasiado seguro de sus certezas."¹⁴⁵

"La vocación de ser más, como expresión de la naturaleza humana haciéndose en la historia, necesita condiciones concretas sin las cuales la vocación se distorsiona."

Sin la lucha política, que es la lucha por el poder, esas condiciones necesarias no se crean. Y sin las condiciones necesarias para la libertad, sin la cual el ser humano se inmoviliza, es privilegio de la minoría dominante lo que

¹⁴⁴ Mirtha García Leyva, miembro del Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos" de la Asociación de Pedagogos de Cuba y profesora del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

¹⁴⁵ Freire, Paulo: **Política y educación**. Editorial Siglo XXI, México, D.F., 1996, p. 11.

debería ser atributo de todos. Forma parte también y necesariamente de la *naturaleza humana* el que hayamos llegado a ser este *cuerpo consciente* que estamos siendo.¹⁴⁶

“La conciencia y el mundo no pueden ser entendidos separadamente, en forma dicotomizada, sino en sus relaciones contradictorias. La conciencia no es la creadora arbitraria del mundo, de la objetividad, ni es puro reflejo de él.”¹⁴⁷

“Es así como se impone reexaminar el papel de la educación que, sin ser la creadora de todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo.

En la posmodernidad progresista, en cuanto clima histórico pleno de optimismo crítico, no hay espacio para optimismos ingenuos ni para pesimismo deprimentes.

Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por sí mismos, generarían la necesidad de la educación.”¹⁴⁸

En el trabajo *La educación permanente y las ciudades educativas* hace un análisis muy importante acerca del carácter permanente de la educación y de cómo las ciudades se constituyen en contextos educativos. En su análisis y a partir de una posición postmodernamente progresiva plantea: “La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de ‘no sólo *saber que vivía* sino *saber que sabía*’, y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanentes se fundan en eso (...) De ahí que sea posible observar fácilmente cuán violenta es la política de la ciudad, como Estado, que prohíbe o limita o minimiza el derecho de las personas, restringiéndoles la ciudadanía al negar la educación para todos.”¹⁴⁹

Y para concluir, qué mejor ejercicio de aventura creativa que pensar en los valores, anhelos y sueños de la ciudad educativa verdaderamente democrática del próximo milenio.

“Uno de esos sueños por los que luchar, sueño posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de justicia, fuerza para luchar, de todos y todas los que a él se entreguen, es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, de sexo, de clase, sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo es un

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 13.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 14.

¹⁴⁸ *Ibidem*, pp. 16-17.

¹⁴⁹ *Ibidem*, pp. 23-24.

sueño sin cuya realización la democracia de la que tanto se habla, sobre todo hoy, es una farsa.”¹⁵⁰

Las reflexiones sobre *La educación de adultos, hoy* revelan lo que Freire llama una preocupación que lo ha ocupado por entero y es la posibilidad de ejercer una práctica educativa y una reflexión pedagógica fundadas en el sueño de un mundo más democrático y más humano.

Entre las ideas clave seleccioné las siguientes:

“El concepto de educación de adultos va moviéndose en dirección al de educación popular en la medida en que la realidad empieza a plantear algunas exigencias a la sensibilidad y a la capacidad científica de los educadores y las educadoras. Una de esas exigencias tiene relación con la comprensión crítica que tienen los educadores de lo que viene ocurriendo en la cotidianidad del medio popular (...)

Los educadores y los grupos populares descubrieron que la educación popular es sobre todo el proceso permanente de reflejar la militancia; reflejar, por lo tanto, su capacidad de movilizarse en dirección a objetivos propios. La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes.”¹⁵¹

Más adelante Freire dice que la educación popular es facilitadora de la comprensión científica que grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias y no puede prescindir de la utopía. Al respecto expresa como tarea fundamental de la educación popular: “insertar a los grupos populares en el movimiento de superación del saber de sentido común por un conocimiento más crítico, más allá del ‘pienso que es’ acerca del mundo y de sí mismo en el mundo y con él.”¹⁵²

Y concluye este artículo alertándonos contra ciertos discursos postmodernos, reaccionarios, pragmáticos y negadores de utopía y dejándonos un hermoso mensaje de aliento:

“Es posible la *vida* sin sueño, pero no la *existencia humana* y la *historia* sin sueño.

La dimensión global de la educación popular contribuye además a que la comprensión general del ser humano acerca de sí mismo como ser social sea menos monolítica y más pluralista, menos unidireccional y más abierta a la discusión democrática de las premisas básicas de la existencia.”¹⁵³

Continúa en este libro nuevas reflexiones que Freire llama *Anotaciones sobre la unidad en la diversidad*. En esta oportunidad destaca cuatro observaciones que considera obvias pero cuyo desarrollo argumental las hace sumamente interesantes, ellas son:

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 29.

¹⁵¹ *Ibidem*, pp. 31-32.

¹⁵² *Ibidem*, p. 33.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 34.

a) Las diferencias interculturales existen y presentan divisiones: de clase, de raza, de género y, como prolongación de éstas, de naciones.

b) Estas diferencias generan ideologías, por un lado discriminatorias, por el otro de resistencia. Lo que genera la ideología discriminatoria no es la cultura discriminada, sino la cultura hegemónica. La cultura discriminada engendra la ideología de resistencia (...)

c) Es imposible comprender estas ideologías sin analizarlas y sin analizar su relación con los poderosos y con los débiles (...) Los niveles de estas relaciones, sus contenidos, su mayor dosis de poder revelado en el aire de superioridad, de distancia, de frialdad con que los poderosos tratan a los carentes de poder; el mayor o menor nivel de adaptación o de rebelión con que responden los dominados —todo esto es fundamental para la superación de las ideologías discriminatorias, de modo que podamos *vivir la utopía*: no más discriminación, no más rebelión o adaptación, sino *unidad en la diversidad*.

d) Es imposible pensar, pues, en la superación de la opresión, de la discriminación, de la pasividad o de la pura rebelión que aquéllas generan sin, primero, una comprensión crítica de la historia en la cual, por último, esas relaciones interculturales se den en forma dialéctica, y por eso mismo contradictoria y procesal. Y segundo, sin proyectos de naturaleza político-pedagógica en el sentido de la transformación o la reinención del mundo.¹⁵⁴

Esclarece su concepción sobre la historia como tiempo de posibilidad y no de determinación y en tanto tiempo de posibilidad, requiere fundamentalmente de la libertad; por tanto luchar por ella es posible como posible es insertarse en la historia, convirtiéndose en sujetos-objetos de la historia capaces de:

“Reinventar el mundo en una dirección ética y estética más allá de los patrones que están ahí (...)

Pensar la historia como posibilidad es reconocer la educación también como posibilidad. Es reconocer que si bien la educación no lo puede todo si puede algo. Su fuerza, como acostumbro a decir, reside en su debilidad.”¹⁵⁵

Como conclusión de su artículo emite para los educadores y educadoras la tarea de contribuir a la transformación del mundo **“con menos aristas, más humano y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: *unidad en la diversidad*.”¹⁵⁶**

En un encuentro celebrado el 28 de septiembre de 1992 en São Paulo denominado *Educación y calidad* Freire comparte una preciosa reflexión que al problematizar el título del encuentro plantea tres variantes:

- Educación para la calidad

¹⁵⁴ *Ibidem*, pp. 35-36.

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 40.

¹⁵⁶ *Ibidem*.

- Calidad de la educación

- Educación y calidad de vida

Este ejercicio de reflexión lo basa en la premisa de que **“no puede existir una práctica educativa neutra no comprometida, apolítica.”¹⁵⁷**

Por eso destaca como problema real: **“luchar por la postura ético-democrática de acuerdo con la cual educadoras y educadores, pudiendo y debiendo afirmarse en sus sueños, que son políticos, se imponen sin embargo:**

1) **Dejar claro a los educandos que hay otros sueños contra los cuales, por varias razones que deben ser explicadas, los educadores o las educadoras pueden incluso luchar;**

2) **Que los educandos tienen el derecho o el deber de tener sus propios sueños también, no importa cuán diferentes o incluso opuestos sean a los de sus educadores.”¹⁵⁸**

“Hablamos de ética y de postura sustantivamente democrática porque, al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien. Y es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica.”¹⁵⁹

Al analizar los aspectos sobre la calidad o cualidades¹⁶⁰ se refiere a la clasificación que Locke sistematiza en su ensayo sobre el entendimiento humano, destacando tres grupos de cualidades: primarias, secundarias y terciarias, haciendo énfasis en las terciarias por ser valores que atribuimos a las cosas que ya tienen de por sí sus cualidades primarias y por tanto deriva de ahí la imposibilidad de pensar en una evaluación neutral de ellas, por ser valores vistos desde diferentes ángulos en función de los intereses de clase o de grupo, destacando en este sentido que **“desde un punto de vista progresista la práctica educativa debe ser, coherentemente, un hacer revelador de verdades y no ocultador; desde un punto de vista reaccionario, no siempre lo es.”¹⁶¹**

Cuando analiza la educación para la calidad, plantea que dado que no existe una calidad universalmente definida que nos permita decir *esta es la calidad* es preciso esclarecer que esa calidad estará en dependencia del que la valora, diciendo lo siguiente: **“Un elitista entiende la expresión como una práctica educativa centrada en los valores de las elites y en la negación implícita de los valores populares. El culto de la sintaxis dominante y el repudio, como fealdad y corrupción, de la prosodia, la ortografía y la sintaxis populares. Por otro lado, un demócrata radical, jamás sectario, progresistamente posmoderno, entiende**

¹⁵⁷ *Ibidem*, pp. 41-42.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 42.

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 43.

¹⁶⁰ En portugués la palabra *qualidade* significa tanto “calidad” como “cualidad”

¹⁶¹ *Ibidem*, pp. 45-46.

la expresión como la búsqueda de una educación seria, rigurosa, democrática, en nada discriminatoria ni de los renegados ni de los favorecidos. Eso, sin embargo, no significa una práctica neutra, sino reveladora de las verdades, desocultadora, iluminadora de las tramas sociales e históricas.¹⁶²

Cuando analiza la calidad de la educación, pone como ejemplo la experiencia de la administración petista de Luiza Erundina, 1989-1992 y refiere como "educación democrática, popular, rigurosa, seria, que respeta y estimula la presencia popular en los destinos de la escuela que se va convirtiendo cada vez más en una escuela alegre."¹⁶³

Igual connotación política asume el análisis de la educación y la calidad de vida, concluyendo: "no importa en qué enunciado se encuentren, *educación y calidad* son siempre una cuestión política, fuera de cuya reflexión y comprensión no nos es posible entender ni una ni otra.

No hay, por último, educación neutra ni calidad por las que luchar —en el sentido de reorientar la educación— que no implique también una opción política y no exija una decisión, también política, de materializarla."¹⁶⁴

El tema de *La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía* le fue propuesto a Paulo Freire por los organizadores de un encuentro que tuvo lugar en São Paulo en mayo de 1987.

El autor, después de una precisión semántica de la frase, refiere como afirmación básica de su análisis que: "no hay práctica, no importa en qué dominio, que no tenga ciertos límites. La práctica que es social e histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en cierto contexto tempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas."¹⁶⁵

En relación con el límite plantea: "La comprensión de los límites de la práctica educativa requiere indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación con su proyecto (...) No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quién practico (...) por qué practico, es decir el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar.

La comprensión crítica de los límites de la práctica tiene que ver con el problema del *poder*, que es de clase, y por eso mismo tiene que ver con la cuestión de la lucha y el conflicto de las clases."¹⁶⁶

Del pensamiento que expresa al decir: "que una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo no operan necesariamente en forma idéntica en contextos diferentes"¹⁶⁷ deriva la necesidad de una lectura atenciosa a las formas de resistencia que pueden ofrecer las clases

¹⁶² Ibidem, p. 47.

¹⁶³ Ibidem, p. 48.

¹⁶⁴ Ibidem, pp. 48-49.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 51.

¹⁶⁶ Ibidem, pp. 51-52.

¹⁶⁷ Ibidem, p. 53.

populares en determinado momento y por tanto concluye expresando: "No me parece posible organizar programas de acción política-pedagógica sin tomar seriamente en cuenta la resistencia de las clases populares"¹⁶⁸ y continúa, "A veces, la violencia de los opresores y su dominación se vuelven tan profundas que generan en grandes sectores de las clases populares sometidas a ellas una especie de *cansancio existencial* que está asociado o extendido en lo que vengo llamando *anestesia histórica*, en que se pierde la idea del mañana como proyecto (...) de ahí la necesidad de una seria y rigurosa 'lectura del mundo', que no prescinde sino que por el contrario exige de una seria y rigurosa lectura de textos."¹⁶⁹

Otra de las tareas que plantea la escuela es "la de *desopacar* la realidad *nublada* por la ideología dominante. Obviamente, es la tarea de los profesores y las profesoras progresistas que saben que tienen el deber de enseñar en forma competente los contenidos pero que saben también que al hacerlo se obligan a desvelar el mundo de la opresión."¹⁷⁰

Aporta además el autor en esta reflexión, una lista de obstáculos que enfrenta la práctica educativa como son:

- La distancia demasiado grande entre el educador y su práctica.
- La práctica licenciosa en la que el educador se niega a interferir como organizador necesario, como docente, como desafiador.
- La dicotomía entre práctica y teoría.
- La cuestión del lenguaje que a la vez que rechaza la subestimación del lenguaje popular refiere la necesidad de poner a disposición de los educandos el lenguaje que le sirva como instrumento para luchar mejor contra la dominación.
- La dicotomía entre lo abstracto y lo concreto.
- El imponer nuestros esquemas teóricos sin preocuparnos por lo que saben las personas y cómo lo saben.

Como conclusión de este tema plantea que: "La alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, pero primero es preciso saber que no es la palanca de esa formación —leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía. Segundo, es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un quehacer neutro."¹⁷¹

Un gran contenido ético se aprecia en el trabajo que Freire titula *Del derecho a criticar - del deber de no mentir al criticar*.

En esa profunda reflexión plantea: "El derecho a criticar y el deber, al criticar, de no faltar a la verdad para apoyar nuestra crítica es un imperativo

¹⁶⁸ Ibidem, p. 54.

¹⁶⁹ Ibidem, pp. 55-56.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 59.

¹⁷¹ Ibidem, p. 65.

ético de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje de nuestra democracia.

Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por el otro para el crecimiento necesario del sujeto criticado.¹⁷²

Y argumenta por qué es necesario asumir la crítica con humildad.

Con detenimiento analiza Freire que el derecho de la práctica de criticar exige un grupo de deberes como son:

“- No mentir acerca de lo que se critica (...) Podemos equivocarnos, podemos errar. Mentir, nunca (...)

- Procurar, con rigor, conocer el objeto de nuestra crítica.¹⁷³

- Dejar claro a sus lectores si su crítica abarca sólo un texto del criticado o su obra completa, su pensamiento.¹⁷⁴

Como ejemplo práctico refiere experiencias vividas por él y comenta:

“La crítica fácil, ligera, se extiende irresponsable y no es raro que se pierda en el tiempo. De repente se oye todavía, de algunos de esos críticos perdidos en el tiempo, como presencias fantasmales, que Freire es idealista. Que la *concientización* en su obra es la mejor prueba de su ilusión subjetivista. No leyeron un texto de 1970 en que examino detenidamente ese problema, otro de 1974, ambos publicados por la Editora Paz e Terra en 1975, en *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. No leyeron una serie de ensayos, de entrevistas, de libros dialógicos publicados en los años ochenta y, más recientemente la *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, publicada hace poco. Tampoco leyeron *A educação na cidade*, publicada por Cortez en diciembre de 1991.

No es que crea que todos deban leerme. ¡No! Pero sí los que, por criticarme, no pueden esquivar la lectura de lo que critican.

El derecho incontestable de criticar exige de quien lo ejerce el deber de no mentir.¹⁷⁵

Un tema de extraordinaria vigencia en nuestro país hoy es el que aborda Paulo Freire al reflexionar sobre la *Educación y participación comunitaria*. Como siempre una aproximación al enunciado del tema le permite establecer las premisas básicas de su reflexión y en este caso refiere que al igual que cualquier práctica productiva, cultural o religiosa, “la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social.”¹⁷⁶

¹⁷² Ibidem, p. 66.

¹⁷³ Ibidem, p. 67.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 69.

¹⁷⁵ Ibidem, pp. 71-72.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 74.

Y descubre como componentes fundamentales de la práctica educativa lo siguiente:

a) Presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña. Educador y educando.

b) Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprehendidos por los alumnos (educandos) para que puedan aprenderlos. Contenidos.

c) Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa (...)

d) Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.¹⁷⁷

No menos interesantes resultan las referencias a una serie de actitudes que no deben ser asumidas por los educadores progresistas y reafirma que “el mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica.”¹⁷⁸

Al analizar la participación en general y la participación comunitaria en particular, Freire refiere: “que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía, se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista, si los educadores y las educadoras que la realizan son coherentes con su discurso.”¹⁷⁹

Y para finalizar insiste en que “la participación comunitaria en el campo del que más he hablado, el de la escuela en busca de su autonomía, no debe significar, en mi opinión, la omisión del Estado.

La autonomía de la escuela no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social.

No acepto cierta posición neoliberal que, viendo perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización *sui generis* de la educación (...)

Algunos grupos populares han adoptado esa línea sin percibir el riesgo que corren: el de estimular al Estado a que se lave las manos como Pilatos frente a uno de sus compromisos más serios —el compromiso con la educación popular.¹⁸⁰

¹⁷⁷ Ibidem, pp. 76-77.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 81.

¹⁷⁹ Ibidem, p. 82.

¹⁸⁰ Ibidem, pp. 86-87.

El trabajo titulado *Nadie nace hecho: experimentándonos en el mundo es como nos hacemos a nosotros mismos* es muy especial. En él Freire demuestra la necesidad de la vinculación de la teoría y la práctica y se recrea contando experiencias que lo condujeron a ser un educador, profesión que soñaba desde la adolescencia. Así refiere: "las investigaciones, los estudios teóricos que hice en aquellos diez años con la efectiva colaboración de Eiza, mi primera mujer, posibilitaron lo que llegó a llamarse el método Paulo Freire. Que en el fondo es mucho más una comprensión dialéctica de la educación que un método de alfabetización. Comprensión dialéctica de la educación vivamente preocupada por el proceso de conocer, en que educadores y educandos deben asumir el papel crítico de sujetos conocedores."¹⁸¹

"Pero no nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Una de las condiciones necesarias para convertirnos en intelectuales que no temen al cambio es la percepción y la aceptación de que no hay vida en la inmovilidad. De que no hay progreso en el estancamiento. De que si soy, de verdad, social y políticamente responsable, no puedo acomodarme a las estructuras injustas de la sociedad. No puedo, traicionando la vida, bendecirlas.

Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte."¹⁸²

El siguiente artículo constituye una respuesta a la pregunta que le hicieron a Paulo Freire en cuanto a las relaciones entre *Educación y responsabilidad* y así titula este artículo.

En él esclarece conceptos básicos, analiza sus relaciones dialécticas siempre desde un enfoque político bien definido, por eso considero muy importante compartir algunas de sus reflexiones: "ser responsable en el desarrollo de una práctica implica, por un lado, cumplir deberes y, por el otro, ejercer derechos (...)

Entre nosotros la falta de respeto a los derechos y el incumplimiento de deberes están tan generalizados y son tan afrentosos que el clima que nos caracteriza es el de la irresponsabilidad."¹⁸³

"Obviamente, la superación de tales descalabros no está en los discursos y en las propuestas moralistas, sino en un clima de rigor ético que hay que crear por medio de necesarias y urgentes transformaciones sociales y políticas. Transformaciones que a su vez van posibilitando cada vez más la puesta en práctica de una educación orientada hacia la responsabilidad. Orientada, por

¹⁸¹ Ibidem, p. 95.

¹⁸² Ibidem, pp. 97-98.

¹⁸³ Ibidem, p. 99.

eso mismo, hacia la liberación de las injusticias y discriminaciones de clase, de sexo y de raza."¹⁸⁴

Un análisis dialéctico sumamente interesante se da cuando analiza las contradicciones entre la práctica educativa libertadora y la autoritaria en relación con el tema, pero sentencia que: "la responsabilidad que la práctica educativa progresista, libertadora, exige de sus sujetos tiene una eticidad que le falta a la responsabilidad de la práctica educativa autoritaria, dominadora."¹⁸⁵

"Hay una inmoralidad radical en la dominación, en la negación del ser humano, en la violencia dirigida a él, que contagia cualquier práctica restrictiva de su plenitud y la hace inmoral también."¹⁸⁶

"La liberación se da en la historia y se realiza como proceso en que la conciencia de las mujeres y de los hombres es un *sine qua non*. En ese sentido la naturaleza ética de esa lucha tiene tanta importancia que no puede ser menospreciada en lo más mínimo."¹⁸⁷

A través de ejemplos didácticos esclarece la compleja reflexión sobre los antagonismos e incoherencias que se dan en la práctica cotidiana y concluye reafirmando su posición de lucha: "Estas incoherencias, en mi caso personal, me llevan a luchar más. A denunciarlas, a combatir las en el sentido de superarlas, jamás a la desesperanza en que quedaría mudo y sin mañana."¹⁸⁸

La interrogante ¿Es posible hacer educación popular en la red pública? promueve una interesante reflexión que aparece en el texto con el título de *Escuela pública y Educación Popular*.

El alcance y las limitaciones de la práctica educativa es motivo de análisis crítico en las primeras páginas de este artículo, rechaza el optimismo ingenuo que hace a la educación todopoderosa ante las transformaciones sociales y el pesimismo que le niega casi toda posibilidad de transformaciones y expresa: "Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente: *aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo*."¹⁸⁹

Continúa un interesante análisis sobre el poder de la clase dominante y cómo la función de reproducir la ideología dominante consiste fundamentalmente en la ocultación de verdades, mientras que el papel del educador progresista es desocultar, aunque esto constituya nadar contra la corriente. "Toca a las educadoras y los educadores progresistas, armados de claridad y decisión política, de coherencia, de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estrategias, no dejarse intimidar."¹⁹⁰

¹⁸⁴ Ibidem, p. 100.

¹⁸⁵ Ibidem, p. 101.

¹⁸⁶ Ibidem, p. 102.

¹⁸⁷ Ibidem, p. 103.

¹⁸⁸ Ibidem, p. 106.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 107.

¹⁹⁰ Ibidem, p. 111.

No podía faltar una hermosa reflexión sobre qué es educación popular y al respecto dice: "es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. Es la que respeta a los educandos cualquiera que sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza, la que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente y no con *flojera asistencialista*, es la que capacita científicamente a sus profesoras a la luz de los recientes descubrimientos en materia de adquisición del lenguaje, de la enseñanza de la escritura y la lectura. Formación científica y claridad política que las educadoras y los educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una minoría significativa."¹⁹¹

"Es la que, en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también.

Es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva del director o la directora, que quisieran tener *su escuela* virgen de la presencia amenazadora de extraños.

Es la que supera los prejuicios de raza, de clase y de sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática."¹⁹²

"La educación popular a la que me refiero es la que reconoce la presencia de las clases populares como un *sine qua non* para la práctica realmente democrática de la escuela pública progresista."¹⁹³

Y como siempre, en sus últimas frases un llamado al educador a enfrentar sin miedo la lucha: "Y una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento."¹⁹⁴

Y como último artículo de este texto aparece el titulado como *Universidad católica - Reflexiones en torno de sus tareas*. Esta reflexión solicitada a un gran educador y por demás con una amplísima experiencia en la enseñanza superior, permite disfrutar de ideas muy novedosas y desafiantes.

Parte por explicar que la pregunta ¿Qué tareas debe enfrentar la universidad católica? tendrá respuestas muy diferentes en dependencia de la posición política del

¹⁹¹ *Ibidem*, pp. 112-113.

¹⁹² *Ibidem*, p. 113.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 114.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 121.

que la responda, y ejemplifica con las diferencias entre los criterios de un teólogo de la liberación o un teólogo conservador, pero aún más entre dos teólogos conservadores serían muy diferentes las respuestas en función del lugar donde se encuentre.

Posteriormente y a partir de esclarecer su posición, analiza críticamente las tres funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión. Plantea la necesidad de una docencia comprometida y sobre todo hace énfasis en la necesidad de la tolerancia y de la humildad, pues según Freire "El ambiente académico vive lleno de intolerancia por la escasez de humildad que nos caracteriza."¹⁹⁵ Y plantea cómo el mayor problema que tiene la administración universitaria es "cómo convertir a profesores y profesoras autoritarios a la utopía del respeto democrático."¹⁹⁶

Otra tarea "consiste en no sólo manifestar sino vivir la permanente búsqueda de la pasión por la curiosidad. Esta pasión no se enseña mas que viviéndola y posibilitando que otros la vivan."¹⁹⁷

"La pasión de la curiosidad, la desocultación de la verdad, el gusto por la belleza, la transparencia en todo lo que dice, en todo lo que busca y en todo lo que hace, deben en mi opinión caracterizar a una universidad que, siendo católica, no menosprecia a los que no lo son, o que no siendo católica no se siente mal con la existencia de la que sí lo es."¹⁹⁸

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 127.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 128.

¹⁹⁷ *Ibidem*, pp. 128-129.

¹⁹⁸ *Ibidem*, pp. 131-132.

Pedagogía de la esperanza. *Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*

Área de Educación Popular del
Centro Memorial "Dr. Martin Luther King, Jr."¹⁹⁹

Hay personas que hacen nacer flores donde no se pensaba que fuese posible.

Palabras escritas en un banderín obsequiado a Freire.

Pedagogía de la esperanza es, "tal vez el libro más importante después de *Pedagogía del oprimido*"²⁰⁰ entre las obras de Freire, que marca un momento de reflexión y clarificación de los principales postulados del pensamiento del científico social brasileño y sintetiza importantes temas relacionados con las luchas sociales y políticas que recorrieron a los países del Tercer Mundo durante los últimos treinta años. Al mismo tiempo, muestra las condiciones que dieron forma al pensamiento expresado en *Pedagogía del oprimido*, libro fundacional de su perspectiva y concepción de trabajo.

Pedagogía de la esperanza no fue un título elegido anticipadamente, sino que nació en el propio movimiento que la redacción del texto imprimió en el pensamiento de Freire, quien sostenía que es imposible dicotomizar las relaciones entre pensar, hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje y realidad.²⁰¹

La intención inicial fue hacer un nuevo prefacio a *Pedagogía del oprimido* para revisar algunos de sus aspectos centrales, en el que abordaría también las críticas pasadas y contemporáneas a aquel libro. Pero como lo pensó, hizo y escribió luego de sus vivencias en el exilio en países de Europa, África y América Latina, y luego también de su regreso a Brasil y a una realidad totalmente distinta a la de la década de los 60, en la cual se elaboró el primero, la obra trasciende la intención inicial y se convirtió en un importante texto con "vida" propia.

Freire lo reconoce cuando expresa: "y así escribí la *Pedagogía del oprimido* entre 1967 y 1968. Texto que retomo ahora, en su 'mayoría de edad', para volverlo a ver, a pensar, a decir. Para decir también, puesto que lo retomo en

¹⁹⁹ El Centro Memorial "Dr. Martin Luther King, Jr." pertenece al Colectivo Nacional del Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CEAAL) en Cuba.

²⁰⁰ Gadotti, Moacir: *La esperanza como imperativo existencial e histórico*, en Paulo Freire. *Una biografía*. Instituto Paulo Freire, Brasil, 1996, UNESCO, p. 663.

²⁰¹ Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*, Editorial Siglo XXI, México D.F., 1994, pp. 5-7.

otro texto que también tiene su discurso que, del mismo modo, habla por sí mismo, hablando de la esperanza"²⁰²

Esta es una obra en la cual la introspección, la autocrítica y la autorreflexión son el camino para la apropiación de los nuevos conocimientos que surgen de la práctica político-pedagógica de Freire, un hombre que sintió "legítima felicidad" porque fue "homenajeado por los intelectuales de las academias y por los intelectuales de los campos y de las fábricas."²⁰³ "*La Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia --que no se confunde con la connivencia-- y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal."²⁰⁴

Pero dejemos que sea el propio Freire quien nos explique los objetivos de su obra: "Mi preocupación, en este trabajo esperanzado (...) es la de mostrar, excitando, desafiando a la memoria, como si estuviera excavando el tiempo, el proceso mismo por el que ha venido constituyéndose mi reflexión, mi pensamiento pedagógico, su elaboración de la que el libro es un momento. Cómo viene constituyéndose mi pensamiento pedagógico, inclusive en esta *Pedagogía de la esperanza*, en que examino la esperanza con que escribí la *Pedagogía del oprimido*."²⁰⁵

Los capítulos del libro no están titulados, lo cual es una buena idea, porque todo el libro es una narrativa de un estudioso, investigador, explorador, que en la madurez de su vida y de su obra mira y se mira, y se complace contando, relacionando exponiendo y exponiéndose a nuestros ojos. La estructura le viene dada a la obra por tres grandes grupos de ideas. Un primer grupo relacionado con las condiciones en que se fue gestando y elaborando *Pedagogía del oprimido*; un segundo grupo que comprende las ideas relacionadas con el análisis de las críticas que se le hicieron a ese libro. Y, por último, otro grupo referido a cuestiones relacionadas con los hechos, debates, experiencias y diálogos que tuvieron como centro a la *Pedagogía del oprimido*.

En las doscientas veintiséis páginas con que cuenta la edición en español se aborda un amplio espectro de temáticas y de problemas que es imposible sintetizar sin que se pierda la riqueza de las reflexiones de su autor. Hemos optado entonces por intentar que sea una selección de las mismas ideas de Freire las que nos comuniquen aspectos importantes de su contenido.

A partir de esa opción, hemos preferido estructurar esta reseña a partir de ideas generales que en la dialéctica del pensamiento freiriano son retomadas, al reflexionar sobre *Pedagogía del oprimido*, en diferentes lugares y niveles de *Pedagogía de la esperanza*. Hemos preferido, también, dejar hablar a Freire

²⁰² Freire, Paulo: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México, D.F., 1993, p. 50.

²⁰³ *Ibidem*, p. 176.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 10.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 61.

largamente atendiendo a la consideración fundamental de que no existe edición cubana de la obra ni acceso fácil a la misma en el país. Y también al hecho de que hemos preferido que salga claramente un Freire irreductible a la condición de "reformador de la escuela", a la que se le ha querido a veces limitar, un Freire que hasta el último momento estuvo pensando el mundo y actuando en él, comprometido y coherente con el posicionamiento ante la realidad social tan evidente desde la *Pedagogía del oprimido*.

Una última aclaración: como hemos leído la obra buscando temas, hemos acercado párrafos, ordenado citas, rastreado alusiones con lo que, como siempre pasa pero quizás aquí resulte más obvio, al leer hemos recompuesto, al asimilar hemos reconstruido. Creemos que Freire se habría sentido complacido con esta interpretación del acto de leer.

El primer tema que queremos abordar es el que titula al libro: el de la esperanza, que sirve de hilo conductor a todos los análisis y sobre el que Freire vuelve una y otra vez.

"sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica."²⁰⁶

Pero **"en cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana."**²⁰⁷

La esperanza, entonces, al ponerse en relación con una práctica histórica concreta, se convierte en una necesidad, a decir de Freire: **"Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada."**²⁰⁸ De aquí que, como necesidad para la lucha, hay que educar a nuestras clases populares en la búsqueda de una lectura esperanzadora del mundo.

"Una de las tareas del educador o de la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades — cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo. Pero lo que hay de castigo, de pena, de corrección, de penitencia en la lucha que hacemos movidos por la esperanza, por el

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 8.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ *Ibidem*.

fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que la lucha es expresión."²⁰⁹

Y más adelante señala: **"He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la *Pedagogía de la esperanza*: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los 'educadores', de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía."**²¹⁰ **"La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como 'camino' para 're-escribirlo', es decir, para transformarlo. De ahí la necesaria esperanza inherente en la *Pedagogía del oprimido*."**²¹¹

La palabra pensada, dicha, leída, escrita, y su relación con el mundo, es uno de los objetos del conocimiento más recurrente en la obra de Freire, porque el lenguaje es una envoltura material del pensamiento que media en la comprensión y en la acción de los seres humanos. **"Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto. Más aún, comprensión del mundo que puede empezar a cambiar en el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones de ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí."**²¹²

Dado que esta comprensión del mundo se realiza a través de las distintas manifestaciones del lenguaje, Freire nos insta a pensar en cómo trabajar la relación lenguaje-ciudadanía. Y pudiésemos utilizar como ejemplo su autocrítica por **"el lenguaje machista que marca todo el libro,"**²¹³ lenguaje que reconoce equivocado y que supera en esta obra. Pero no se limita a hacer más coherente su manera de decir sino que fundamenta su rechazo a esta forma de discriminación: **"La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa."**

El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo."²¹⁴ Porque **"cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo."**²¹⁵

La transformación del mundo es un proceso complejo en el cual el momento del conocimiento y la comprensión es fundamental para Freire, que comenta que **"Un acontecimiento, un hecho, un acto, un gesto de rabia o de amor, un poema,**

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 9.

²¹⁰ *Ibidem*, p. 38.

²¹¹ *Ibidem*, p. 41.

²¹² *Ibidem*, p. 25.

²¹³ *Ibidem*, p. 62. Se refiere a *Pedagogía del oprimido*.

²¹⁴ *Ibidem*, p. 64.

²¹⁵ *Ibidem*.

una tela, una canción, un libro, nunca tienen detrás una sola razón. Un acontecimiento, un hecho, un acto, una canción, un gesto, un poema, un libro están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más cerca de lo ocurrido o de lo creado, mientras que otras son más visibles en cuanto razón de ser. Por eso a mí me interesó siempre mucho más la comprensión del proceso en que y como las cosas se dan que el producto en sí.”²¹⁶

Quizás sea este énfasis en los procesos el que marque diferencias sustantivas en las maneras en que Freire enfrenta el acto educativo como concientización, como paso indispensable de transformación de la visión del mundo en el que se comienzan a dar las condiciones del cambio del propio mundo. En esta manera de enfrentar la relación educativa se plantea interrogantes: ¿Qué es el profesor, y cuál es su papel? ¿Qué es el alumno y cuál es su papel? ¿Cómo debe ser la relación entre ellos? ¿Cómo deben ser las clases en el espacio del aula? ¿Qué significa el diálogo en la relación educativa?, y otras muchas que intenta responder en diferentes momentos reconociendo que los autores que más han marcado su pensamiento son, en este orden “Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse...”²¹⁷

Una de sus ideas centrales al respecto es la siguiente:

“No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no *quedarse*, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz.”²¹⁸

Al rechazar junto a esta algunas otras críticas, Freire utiliza un argumento que resulta original e interesante: “No pueden responsabilizarme, debo decir, por lo que se diga o se haga en mi nombre contrariamente a lo que hago y digo; no vale afirmar, como lo hizo alguna vez alguien, con rabia: ‘Quizás usted no haya dicho esto, pero personas que se dicen discípulas suyas lo dijeron.’ Sin pretender, ni siquiera de lejos, parecerme a Marx —no porque ahora de vez en cuando digan que ya está superado, sino por el contrario, precisamente porque para mí no lo está, y sólo es preciso revisarlo—, me siento inclinado a citar una de sus cartas, aquella en que, irritado con inconsecuentes ‘marxistas’ franceses, dice: ‘Lo único que sé es que no soy marxista’.”²¹⁹

Pero lo cierto es que se le critica su defensa de los saberes de experiencia vivida viéndola como “la defensa del giro incansable en torno al saber de sentido

²¹⁶ *Ibidem*, p. 16.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 17.

²¹⁸ *Ibidem*, pp. 66-67.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 84. Se refiere a una anécdota que Engels narra en “Carta a Schmidt”. Londres, 5 de agosto de 1890”, en *Obras Escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, vol. III, p. 510.

común” y él reitera que “en verdad yo nunca he afirmado, ni siquiera insinuado, tamaña ‘inocencia’.”²²⁰ “Respetar esos saberes de los que tanto hablo, para ir más allá de ellos, jamás podría significar —en una lectura seria, radical, y por lo tanto crítica, jamás sectaria, rigurosa, bien hecha, competente, de mis textos— que el educador o la educadora deban seguir apegados a ellos, a esos saberes de experiencia vivida.”²²¹ Y aclara: “Es preciso que el educador o la educadora sepan que su ‘aquí’ y su ‘ahora’ son casi siempre ‘allá’ para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su ‘aquí y ahora’, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su ‘aquí y ahora’ con él o comprender, feliz, que el educando supera su ‘aquí’, para que ese sueño se realice tiene que partir del ‘aquí’ del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del ‘aquí’ del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega *allá* partiendo de *allá*, sino de algún *aquí*. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los ‘saberes de experiencia hechos’ con que los educandos llegan a la escuela.”²²²

Freire pretende que este movimiento del conocimiento de educandos y educadores se realice por medio del diálogo, lo que algunos han confundido con la total horizontalidad y no directividad. En esta obra reitera: “El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas, porque la *diferencia* entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro. Ni es favor que uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial.”²²³

“Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de ‘pelear’ por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo (...)

¿Que existe el riesgo de influir en los alumnos? No es posible vivir, mucho menos existir, sin riesgos. Lo fundamental es prepararnos para saber correrlos bien (...)

²²⁰ *Ibidem*, p. 81.

²²¹ *Ibidem*, p. 82.

²²² *Ibidem*, p. 55.

²²³ *Ibidem*, p. 112.

Sin embargo, en el momento en que la directividad del educador o de la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo. Manipulación y autoritarismo practicados por muchos educadores que, diciéndose progresistas, la pasan muy bien.²²⁴

“Enseñar es así la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento. Por eso enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos, en acción, se encuentra en la base del enseñar-aprender.”²²⁵

Se cuestiona a sí mismo, para luego responder: “¿Qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que lucho? En la defensa de la razón de ser de la esperanza con que actuó como educador. Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso, por las razones que sea; si rechaza mi utopía.”²²⁶ “Esa es la única manera en que un educador que busca en sus educandos la formación de un pensamiento crítico, comprometido y una actitud transformadora, puede ser coherente con su discurso. Pero la coherencia no es inmovilizante: en el proceso de actuar-pensar, hablar-escribir, puedo cambiar de posición. Así mi coherencia, tan necesaria como antes, se hace con nuevos parámetros. Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad, virtudes también, en el trato con los demás. Y a veces ocurre que por *n* razones carecemos de esas virtudes, que son fundamentales para el ejercicio de la otra, la coherencia.”²²⁷

Desde su coherencia, entonces, reafirma la crítica ya expresada en *Pedagogía del oprimido* a los educadores que castran la libertad personal de sus educandos y con ella la posibilidad de su actitud transformadora: “no nada más aquella educadora que temblaba de miedo con sólo oír hablar de libertad, de educación, de aventura, de riesgo. Para ella el mundo no debía cambiar y, tal como en la historia del chanchito, jamás deberíamos salir de los carriles que determinan nuestro paso por el mundo. Marchar en los carriles ya puestos para nosotros, ése es nuestro destino, nuestro sino.

Hacer los caminos caminando, reinventar el mundo, transformarlo, ¡jamás!”²²⁸

²²⁴ *Ibidem*, pp. 74-75.

²²⁵ *Ibidem*, p. 77.

²²⁶ *Ibidem*, p. 80.

²²⁷ *Ibidem*, p. 62.

²²⁸ *Ibidem*, p. 137.

Si estas son las ideas que esbozan la imagen del educador en la obra de Freire, ¿cómo será el educando y cuál su papel? Veamos algunos de sus planteamientos:

“Mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer.”²²⁹

“El acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente, pero placentero (...) Es preciso pues que los educandos descubran y sientan la alegría que hay en él, que forma parte de él y que está siempre dispuesta a invadir a cuantos se entreguen a él (...)

Pero por otro lado esa disciplina²³⁰ no puede ser resultado de un trabajo que el profesor haga en los alumnos. Si bien requiere la presencia determinante del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, esa disciplina tiene que ser *construida y asumida* por los alumnos.”²³¹

Para Freire, la práctica educativa es un proceso complejo donde además de sujetos que se relacionan horizontalmente se manifiestan sentimientos, intereses, acciones diversas y otros procesos contenidos en ella. En ese sentido plantea: “La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad.”²³²

Profundiza, particularmente, en el tratamiento de uno de los elementos del proceso que en la mayoría de los casos está sobredimensionado, a saber, los contenidos: “No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Enseñar es un verbo transitivo-relativo. Quien enseña, enseña algo – contenido— a alguien –alumno (...)

El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué.”²³³ Y más adelante defiende “la presencia participativa de alumnos, de padres de alumnos, de madres de alumnos, de cuidadores, de cocineras, de porteros, en los estudios de los cuales resulte la programación de los estudios de las escuelas.”²³⁴

Al tomar partido en la discusión sobre la comprensión de los contenidos destaca, en una perspectiva crítica y democrática del curriculum, la necesidad de

²²⁹ *Ibidem*, p. 44.

²³⁰ Se refiere a la disciplina del estudio.

²³¹ *Ibidem*, p. 79.

²³² *Ibidem*, p. 104.

²³³ *Ibidem*, p. 105.

²³⁴ *Ibidem*.

“jamás permitirnos caer en la tentación ingenua de creer que son mágicos. (...) Ellos tienen entre sí, para quien los entiende mágicamente, una fuerza tal, una importancia tal que al ‘depositarlos’ en los educandos su fuerza opera en ellos el cambio esperado. Y es por eso por lo que magificados, o así entendidos, con ese poder en sí mismos, no cabe al profesor otra tarea que transmitirlos a los educandos. Cualquier discusión en torno a la realidad social (...) es considerada no sólo innecesaria sino impertinente.”²³⁵

Otro de los temas relacionados con la esperanza y su educación, y que es profusamente abordado como condición para construir nuestros sueños, nuestra esperanza, es el de la unidad en la diversidad.

“Hoy, a más de veinticinco años de distancia de aquellas mañanas, de aquellas tardes, de aquellas noches, viendo, oyendo, casi tocando con las manos certezas sectarias, excluyentes de la posibilidad de otras certezas, negadoras de las dudas, afirmadoras de la verdad poseída por ciertos grupos que se llamaban a sí mismos de revolucionarios, reafirmo, como se impone a una *Pedagogía de la esperanza*, la posición asumida y defendida en la *Pedagogía del oprimido* contra los sectarismos, siempre castradores, y en defensa del radicalismo crítico.”²³⁶

“Hoy (...) se percibe fácilmente lo que en la época sólo percibían y defendían algunos (...) que sólo una política radical, pero jamás sectaria, sino que buscara la unidad en la diversidad de las fuerzas progresistas, podría luchar por una democracia capaz de hacer frente al poder y a la virulencia de la derecha. Se vivía, sin embargo, la intolerancia, la negación de las diferencias. La tolerancia no era lo que debe ser: la virtud revolucionaria que consiste en convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son antagonicos.”²³⁷

“Re-aprendí cosas antes aprendidas, cosas obvias, como por ejemplo que la *unidad en la diversidad* debe ser la respuesta eficaz de los proscritos y de las proscritas, de aquellos a los que se les prohíbe ser, a la vieja regla de los poderosos: *dividir para reinar*. Sin la unidad en la diversidad ni siquiera es posible que las llamadas *minorías* luchen en los Estados Unidos por sus derechos fundamentales, podría decirse mínimos, mucho menos que superen las barreras que les impiden ‘ser ellas mismas’ o ‘minorías para sí’, las unas *contra* las otras y no las unas *contra* las otras.”²³⁸

Abordando aún el tema, en comentario a críticas a *Pedagogía del oprimido*, toca el tema de la lucha de clases: “Desde 1973 hasta 1992 las cosas no cambiaron mucho en lo referente al rechazo casi sistemático que movimientos antirracistas y antisexistas, indiscutiblemente serios, oponen a la presencia de la *clase social* en el análisis comprensivo del fenómeno, por un lado, y de la lucha contra él por el otro, así como contra la tesis de la unidad en la

²³⁵ Ibidem, p. 106.

²³⁶ Ibidem, p. 48.

²³⁷ Ibidem, p. 36.

²³⁸ Ibidem, pp. 144-145.

diversidad.”²³⁹ Y ya había planteado antes: “Una de esas críticas, al menos aparentemente más formal, mecanicista, que dialéctica, se sorprendía de que yo no hiciera referencia a las clases sociales, y sobre todo que no afirmara que ‘la lucha de clases es el motor de la historia’. Le parecía raro que en lugar de las clases sociales yo trabajara con el concepto vago del oprimido. (...)”

Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudieran explicar todo, hasta el color de las nubes un martes al atardecer, de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases, en el mundo moderno, era o es el motor de la historia. Pero por otra parte aún hoy, y posiblemente todavía por mucho tiempo, no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses en choque.” Y después: “La lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente es *uno* de ellos.”²⁴⁰

Pero su análisis no es sólo teórico, sino que se anima a investigar en los acontecimientos de la historia reciente: “cuando dicen que estamos viviendo otra historia, en la que las clases sociales están desapareciendo, y con ellas sus conflictos, y que el socialismo se pulverizó en los escombros del muro de Berlín, yo por lo menos no lo creo.”²⁴¹

“Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado ‘socialismo realista’ no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada.”²⁴²

“El desmoronamiento del mundo socialista autoritario —que en muchos aspectos viene siendo una especie de oda a la libertad y viene dejando estupefactas, atónitas, desconcertadas y perdidas a muchas mentes antes bien comportadas— nos ofrece la posibilidad extraordinaria, aunque difícil, de continuar *soñando* y luchando por el *sueño* socialista, depurándolo de sus distorsiones autoritarias, de sus disgustos totalitarios, de su ceguera sectaria. Para mí, por eso, dentro de algún tiempo la lucha democrática contra la malignidad del capitalismo se hará incluso más fácil.”²⁴³

Afirma que la lucha de clases continúa y acepta que puede tomar diversas formas: “Los discursos neoliberales, llenos de ‘modernidad’, no tienen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses antagonicos entre ellas, igual que no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas. Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica. Y por eso mismo tiene historicidad. Cambia de espacio-tiempo a espacio-tiempo.”²⁴⁴

Resulta interesante la manera en que relaciona estas formas de lucha, que califica de tácticas, con la necesidad de preservar la utopía, el fin estratégico: “Una

²³⁹ Ibidem, p. 151.

²⁴⁰ Ibidem, pp. 85-86.

²⁴¹ Ibidem, p. 89.

²⁴² Ibidem, p. 90.

²⁴³ Ibidem, p. 92.

²⁴⁴ Ibidem, p. 89.

cosa es llamar la atención de los militantes que continúan luchando por un mundo menos feo —sobre la necesidad de que sus tácticas, primero, no contradigan su estrategia, sus objetivos, su sueño; segundo de que esas tácticas, en cuanto camino de realización del sueño estratégico, se dan, se hacen, se realizan en la historia, y por eso cambian— y otra es decir simplemente que no hay por qué soñar. 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.”²⁴⁵

“Por eso, desde el punto de vista de los intereses de las clases dominantes, cuando menos las dominadas sueñen el *sueño* del que hablo en la forma confiada en que hablo, cuanto menos ejerciten el aprendizaje político de comprometerse con una utopía, cuanto más se abran a los discursos ‘pragmáticos’, tanto mejor dormirán ellas las clases dominantes.”²⁴⁶

En relación con la idea de tener puntos finales inamovibles en el proceso de lucha en el presente o dados inexorablemente hacia el futuro alerta: “En realidad, siempre que se considere el futuro como algo dado de antemano, ya considerándolo como una pura repetición mecánica del presente, con cambios apenas adverbiales, ya porque será lo que tenía que ser, no hay lugar para la utopía, es decir para el sueño, para la opción, para la decisión, para la espera en la lucha, única en que existe la esperanza. No hay lugar para la educación, sólo para el adiestramiento.”²⁴⁷

Muy relacionado con la educación y el adiestramiento se encuentra otro asunto clave en el planteamiento de Freire: el papel de la subjetividad.

“otro punto generaba críticas, precisamente el papel que yo le reconocía y continuó reconociéndole a la subjetividad en el proceso de transformación de la realidad o a las relaciones entre subjetividad y objetividad indiscotomizables, conciencia y mundo (...)

“La visión dialéctica nos indica la necesidad de rechazar como falsa, por ejemplo, la comprensión de la conciencia como puro reflejo de la objetividad material, pero al mismo tiempo nos indica también la necesidad de rechazar igualmente la comprensión de la conciencia que le confiere un poder determinante sobre la realidad concreta (...) Ambas visiones implican una visión fatalista de la historia, donde no hay lugar para la auténtica esperanza.”²⁴⁸

Pueden servir de ejemplo de su visión de la relación dialéctica entre subjetividad y transformación de la realidad los siguientes comentarios sobre la revolución en Granada, donde fue “obvio que el lado subjetivo de la revolución

estaba a la expectativa” pues “La historia no se entrega ni se curva dócilmente a la voluntad arrogante de los voluntaristas. Las transformaciones sociales se hacen en la coincidencia entre la voluntad popular, una dirigencia lúcida y el momento histórico propicio. De este modo, un movimiento popular tomó el poder con un mínimo de costo social. La reacción ni siquiera tuvo tiempo de reaccionar. La isla se preparaba para caminar de otra manera. Un gobierno diferente buscaba cambiar la cara del país.”²⁴⁹

Y continúa sus reflexiones sobre el papel de la subjetividad, esta vez acerca del fenómeno de la introyección de la opresión por los oprimidos: “Al tiempo que para las posiciones dogmáticas, mecanicistas, la conciencia que vengo llamando crítica toma forma como una especie de epifenómeno, como resultado automático y mecánico de cambios estructurales, para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de ‘interdicción del cuerpo’²⁵⁰ consciente a que estemos sometidos.”²⁵¹

“Solamente en la comprensión dialéctica, repitamos, de cómo se dan conciencia y mundo, es posible comprender el fenómeno de la introyección del opresor (u opresora) por el oprimido (u oprimida), la ‘adherencia’ de éste a aquél, la dificultad que tiene el segundo para localizar al primero fuera de sí mismo, oprimido.”²⁵²

En esta relación Freire reconoce su vocación para la humanización de la vida como “vocación ontológica del ser humano”. De ahí que insista también en que esta vocación, en lugar de ser un *a priori* de la historia, es, por el contrario, algo que viene construyéndose en ella. Por otra parte la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen, indiscutiblemente, la asunción de una utopía. Pero la utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos.

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

“El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 87.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 88.

²⁴⁷ *Ibidem*, pp. 87-88.

²⁴⁸ *Ibidem*, pp. 96-97.

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 160.

²⁵⁰ Cf. *Acción cultural para la libertad*, Cupsa, México, 1983.

²⁵¹ Freire, Paulo: *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México, D.F., 1992, pp. 97-98.

²⁵² *Ibidem*, p. 100.

y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.”²⁵³ Pero aclara: “Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo.

Liberación y opresión, sin embargo, no están inscritas, una y otra, en la historia, como algo inexorable. Del mismo modo la *naturaleza humana*, generándose en la historia, no tiene inscrito en ella el *ser más*, la *humanización*, a no ser como *vocación* de la que su contrario es *distorsión* en la historia.”²⁵⁴

Por último quisiera reseñar un grupo de opiniones expuestas por Freire en este libro en relación con el tema de la Educación Popular y sus prácticas educativas. En estas páginas Freire acepta un comentario de un colega y amigo sobre las prácticas de la educación popular que nunca antes había asumido. La opinión era la siguiente: “Una práctica educativa así (...) es una especie de psicoanálisis histórico, socio-cultural y político.”²⁵⁵ Freire no sólo lo acepta, sino que lo repite varias veces en el libro y da muestras de compartir esta idea muy cercana a las del grupo de psicoanalistas alemanes que asumen el psicoanálisis como una teoría crítica sobre el sujeto (Edrheim, Dahmer, Lorenzer, Hornt y otros).

Incluso por momentos parece que se psicoanaliza en busca de la comprensión más profunda de sus hechos y sus causas: “Cuando presentía el malestar procuraba ver lo que había a mi alrededor, procuraba revisar y recordar lo ocurrido el día anterior. Volver a escuchar lo que había dicho y a quién, lo que había oído y de quién. En último análisis, empecé a tomar mi malestar como objeto de mi curiosidad. ‘Tomaba distancia’ de él para aprehender su razón de ser. En el fondo, lo que precisaba era arrojar luz sobre la trama en que se generaba.”²⁵⁶

Obsérvese este otro fragmento: “En aquella tarde lluviosa de verdor intenso, de cielo plomizo, de suelo mojado, descubrí la trama de mi dolor. Percibí su razón de ser. Tomé conciencia de las varias relaciones entre las señales y el núcleo central, más profundo, oculto dentro de mí. Descubrí el problema mediante la aprehensión clara y lúcida de su razón de ser. Hice la ‘arqueología’ de mi dolor.”²⁵⁷

Pero más allá de esta visión sugerente sobre la educación popular, en el libro se comentan aspectos interesantes de los problemas que enfrenta la educación popular, a propósito de la nueva realidad de los exiliados latinoamericanos en países del “Primer Mundo”. Uno de ellos es el de la capacitación técnica:

“En una perspectiva progresista, la educación popular no puede, por otro lado, reducirse al puro entrenamiento *técnico* que los grupos de trabajadores realmente necesitan. Esa es la manera necesariamente estrecha de *capacitar* que a la clase dominante le interesa, la que *reproduce* a la clase trabajadora

²⁵³ *Ibidem*, p. 95.

²⁵⁴ *Ibidem*.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 52.

²⁵⁶ *Ibidem*, p. 27.

²⁵⁷ *Ibidem*, p. 28.

como tal. En la perspectiva progresista, la formación técnica también es una prioridad naturalmente, pero a su lado hay otra prioridad que no puede ser puesta al margen. El obrero que está aprendiendo, por ejemplo, el oficio de tornero, de mecánico, de albañil, de carpintero, tiene el derecho y la necesidad de aprenderlo lo mejor posible (...) de conocer los orígenes de la tecnología (...) y reflexionar sobre el indiscutible adelanto que ella implica, pero también sobre los riesgos a que nos expone (...) Y más adelante llama a asumir “una posición crítica, vigilante, indagadora, frente a la tecnología. No endemoniarla ni endiosarla.”²⁵⁸

“Hoy temo que alguno, algunos, o también algunas, de las inquietas o inquietos intelectuales justamente disconformes que me buscaban en la época”²⁵⁹, formen parte del grupo de los que se dejaron domesticar por la sonoridad de cierto discurso neoliberal. De los que creen que al final la historia es así, la vida es así: los competentes manejan las cosas y crean la riqueza que de cierto modo, y cuando llegue el momento, será más o menos distribuida (...) Entre ellos y ellas se encuentran los que afirman que ya no necesitamos de una educación militante, reveladora de las mentiras de la ideología dominante, sino de una educación *neutra* y ávidamente abocada al *entrenamiento técnico* de la fuerza laboral, la transmisión de contenidos en la flacura de su tecnicidad y su cientificismo. ¡Que viejo discurso!”²⁶⁰

Y por último, nos parece importante conocer que plantea como problemas a tener en cuenta en cualquier práctica de educación popular, los temas de siempre:

“Qué contenidos enseñar, a favor de qué enseñarlos, a favor de quién, contra qué y contra quién. Quién elige los contenidos y cómo se enseñan. ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber de experiencia vivida? ¿Podemos descartarlo como impreciso, por desarticulado? ¿Cómo superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el alumno, ¿qué es? ¿Y su papel? ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de ‘deja como está para ver como queda’? ¿Puede haber un intento serio de escritura y de lectura de la palabra sin lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene que enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es la *codificación*? ¿Cuál es su papel en el cuadro de la teoría del conocimiento? ¿Cómo entender, pero sobre todo cómo vivir la relación práctica-teoría sin que la frase se transforme en una frase hecha? ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista, y cómo superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera? ¿Cómo trabajar la relación entre lenguaje-ciudadanía?

²⁵⁸ *Ibidem*, pp. 126-127.

²⁵⁹ Se refiere a la época posterior a la publicación de *Pedagogía del oprimido*.

²⁶⁰ *Ibidem*, p. 139.

Práctica, política y gnoseológicamente tampoco es posible hacer educación plena sin que estas preguntas estén siempre instigándonos y sin que estemos siempre respondiéndolas.²⁶¹

Creo que la mejor manera de resumir este intento de reseñar *Pedagogía de la esperanza* es utilizar las propias palabras de Freire al analizar las razones por las que aún se lee *Pedagogía del oprimido*: "Es la importancia de la conciencia que está reconocida en él, y que no obstante, no es vista como hacedora arbitraria del mundo; es la importancia manifiesta del individuo, sin que se le atribuya la fuerza que no tiene; es el peso igualmente reconocido de los sentimientos, de la pasión, de los deseos, del miedo, de la adivinación, del valor de amar, de exasperarse, en nuestra vida individual y social. Es la defensa vehemente de las posiciones humanistas sin caer jamás en sentimentalismos. Es la comprensión de la historia en cuyas tramas el libro busca entender de lo que habla, es el rechazo a las posiciones dogmáticas y sectarias, es el gusto por la lucha permanente, que genera la esperanza sin la cual la lucha perece. Es la oposición que ya está incluida en él contra los neoliberalismos que le temen al sueño."²⁶²

Por estas y por muchas razones más, es imprescindible para conocer la obra de Paulo Freire y esperanzarse con su esperanza leer, releer y por tanto rehacer en el proceso de su lectura y apropiación, *la Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*.

²⁶¹ *Ibidem*, pp. 129-130.

²⁶² *Ibidem*, p. 172.

Una invitación a degustar Cartas a quien pretende enseñar

Nydia González Rodríguez
Angela Mendoza Cabrera²⁶³

Estas cartas de Paulo Freire son textos de sabiduría.

El mismo lo confiesa al hablar del placer enorme que tuvo al prepararlas. Y si son textos de placer, sus palabras no son ofrecidas sólo a la inteligencia como objetos de pensamiento, son ofrecidas al cuerpo entero, para ser degustadas y comidas...

Rubén Alves

Paulo Freire, el más conocido pedagogo latinoamericano de este siglo, es el autor de este libro, que tuvo como título original "*Maestra sí; tía no. Cartas a quien se atreve a enseñar*."²⁶⁴

Fue escrito en 1992 y su primera edición en portugués tiene lugar en 1993 y un año después en español. El ejemplar que obra en nuestro poder es de la Editorial Siglo XXI, en 1996, prologado por Rosa María Torres.

Leerlo es disfrutar de un diálogo desafiante, donde la aguda visión política de un gran maestro y de un eterno revolucionario nos alerta y descubre cómo bajo la inofensiva y cariñosa expresión de "tía", se encubre subrepticamente una deslegitimización y desprofesionalización del rol del maestro; y para "evitar una compresión distorsionada de la tarea profesional de la maestra, y para, desocultar la sombra ideológica que descansa con maña en la intimidad de la falsa identificación"²⁶⁵, escribe Freire este libro.

Está escrito en un estilo epistolar que para nada deja entrever consejos paternalistas, ni reproches, ni solidaridad lastimosa, por el contrario; habla con el maestro (fundamentalmente el de primaria) no como alguien ajeno, sino desde dentro, como parte de ellos, y lo hace para reafirmar su identidad profesional, para

²⁶³ Lic. Nydia González Rodríguez, Responsable del Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos" de la Asociación de Pedagogos de Cuba y Maestra Ángela Mendoza Cabrera, miembro del Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos" de la APC.

²⁶⁴ Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI, México, D.F., 1996, (2ª edición en español), p. XI del prefacio escrito por Rosa María Torres. Se refiere al título en portugués, la edición en español se titula utilizando el subtítulo en portugués.

²⁶⁵ *Ibidem*, p. 10.

Leerlo es disfrutar de un diálogo desafiante, donde la aguda visión política de un gran maestro y de un eterno revolucionario nos alerta y descubre cómo bajo la inofensiva y cariñosa expresión de "tía", se encubre subrepticamente una deslegitimización y desprofesionalización del rol del maestro; y para "evitar una **compresión distorsionada de la tarea profesional de la maestra**, y para, **desocultar la sombra ideológica que descansa con maña en la intimidad de la falsa identificación**"²⁶⁵, escribe Freire este libro.

Está escrito en un estilo epistolar que para nada deja entrever consejos paternalistas, ni reproches, ni solidaridad lastimosa, por el contrario; habla con el maestro (fundamentalmente el de primaria) no como alguien ajeno, sino desde dentro, como parte de ellos, y lo hace para reafirmar su identidad profesional, para desafiar su condición de luchador social, para provocar su reflexión crítica sobre una realidad, tan difícil como injusta, de pauperización, subestimación y minimización del rol del maestro. Pero aún así, reconoce el derecho que tiene cada lector a tomar su propia decisión, de qué hacer.

Según el autor, escribió este libro "impulsado por un fuerte sentimiento de compromiso ético-político y con una decidida preocupación por la **comunicación**"²⁶⁶ y en el contenido de 10 cartas retoma temas como la necesidad de enseñar y aprender de forma diferente en una escuela democrática; el miedo que no debe paralizarnos, la opción por el magisterio, cualidades indispensables para un buen educador, cómo es y qué hacer en el primer día de clases; las relaciones que se establecen entre el educador y los educandos; la necesidad de dialogar como sello de la relación gnoseológica y no como fórmula de cortesía; la identidad cultural y educación; contexto concreto y contexto teórico; la cuestión de la disciplina y el proceso de saber para crecer.

En las *Primeras palabras* de este libro, el autor declara: "mi intención en este texto es mostrar que la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva"²⁶⁷ y establece los retos a que se enfrenta quien se atreve a asumir la profesión: "Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para hablar de *amor* sin temor de ser llamado *blandengue*, o *meloso*, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última (...) para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente. Es preciso

²⁶⁵ *Ibidem*, p. 10.

²⁶⁶ *Ibidem*, p. 1

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 8.

El tema de la *Primera carta* es sintetizado por el autor como: "Enseñar-aprender-Lectura del mundo-Lectura de la palabra".

Reflexiones interesantísimas sobre categorías claves de la profesión, se agrupan en una decena de páginas que le conflictúan su anterior saber, que le obligan a repensar su práctica, a enjuiciarla críticamente, a desaprender y aprender gozando los testimonios, las anécdotas siempre dentro de un marco de compromiso político que admiramos y de sueños de justicia que compartimos.

Como pinceladas para la reflexión: "el enseñar no existe sin el aprender"²⁶⁹ y no se refiere a la visión de que el maestro aprende a través de la rectificación de sus alumnos sino "al enseñar no como un burócrata de la mente sino **reconstruyendo los caminos de su curiosidad —razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad— el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar.**"²⁷⁰

"Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea (...) es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para *hacerse la oportunidad de conocer.*"²⁷¹

Y explica este proceso del conocer a partir de una comprensión dialéctica que no dicotomiza el saber empírico, cotidiano del saber sistemático, teórico, sino que los asume como una síntesis de contrarios. Por lo tanto plantea que "el acto de *estudiar* siempre implica el de *leer*, aunque no se agote en éste. De *leer el mundo*, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente."²⁷² Anécdotas y ejemplos hacen un deleite de estas reflexiones pedagógicas que abordan la interdependencia de los actos de leer y escribir, el error que se comete al tratar de dicotomizar estos dos momentos; la actitud crítica y comprometida que asume el sujeto ante el contenido de la lectura que permite afirmar que el lector, reescribe el texto.

También deja claro "que el uso del lenguaje escrito y por tanto de la lectura, está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad"²⁷³ y a la vez que rechaza cualquier interpretación mecanicista de la historia, rechaza igualmente la idealista. Y dice: "Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas. Pero lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después comenzar a enfrentar correctamente el problema de la lectura y la escritura.

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 28.

²⁷⁰ *Ibidem*, p. 29.

²⁷¹ *Ibidem*, pp. 36 y 38.

²⁷² *Ibidem*, p. 30.

²⁷³ *Ibidem*, p. 41.

que se comete al tratar de dicotomizar estos dos momentos; la actitud crítica y comprometida que asume el sujeto ante el contenido de la lectura que permite afirmar que el lector, reescribe el texto.

También deja claro "que el uso del lenguaje escrito y por tanto de la lectura, está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad"²⁷³ y a la vez que rechaza cualquier interpretación mecanicista de la historia, rechaza igualmente la idealista. Y dice: "Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas. Pero lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después comenzar a enfrentar correctamente el problema de la lectura y la escritura.

La lectura crítica de los textos y del mundo tienen que ver con su cambio en proceso."²⁷⁴

En la *Segunda carta* retoma el concepto de miedo para alertar al lector ante la posibilidad de ser paralizado en su actuar, y lo titula "No permita que el miedo a la dificultad lo paralice".

En el análisis vincula este concepto, a través de reflexiones interesantes, con la inseguridad y con valoración que el sujeto hace de su capacidad de respuesta: "Siempre existe una relación entre el miedo y la dificultad. Entre el miedo y lo difícil. Pero en esta relación evidentemente se encuentra también la figura del sujeto que tiene miedo de lo difícil o de la dificultad (...) En esta relación entre el sujeto que teme y la situación u objeto del miedo existe además otro elemento constitutivo que es el sentimiento de *inseguridad* del sujeto temeroso. Inseguridad para enfrentar el obstáculo. Falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria del sujeto.

La cuestión que aquí se plantea no es negar el *miedo*, aun cuando el peligro que lo genera sea ficticio. El miedo en sí, sin embargo, es concreto. La cuestión que se presenta es la de no permitir que el miedo nos paralice o nos persuada fácilmente de desistir de enfrentar la situación desafiante sin lucha y sin esfuerzo."²⁷⁵

La ejemplificación realizada sobre el miedo en el proceso de la lectura, permite apreciar nuevas aristas de interés para la enseñanza y el aprendizaje. Valoraciones de cómo se produce el miedo ante la no comprensión de un texto, las reflexiones necesarias para enfrentarlo, así como los errores y riesgos que pueden aparecer en el proceso de la lectura, te permiten vivenciar lo que el autor llama "lo *difícil* y lo *apasionante* del acto de leer."²⁷⁶

²⁷³ Ibidem, p. 41.

²⁷⁴ Ibidem, pp. 41-42.

²⁷⁵ Ibidem, pp. 43-44.

²⁷⁶ Ibidem, p. 49.

indispensables en Brasil. De hecho constituye un fortalecimiento de la autoestima del educador y un llamado a la lucha:

"La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gentes, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento."²⁷⁷

"Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos, y que debemos formar en nosotros mismos, de la dignidad y la importancia de nuestra tarea. Sin esta convicción, entramos casi vencidos en la lucha por nuestro salario y contra la falta de respeto. Es evidente que reconocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental y algo más: indispensable para la vida social."²⁷⁸

"Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero."²⁷⁹

"Por lo tanto, seríamos ingenuos si descartásemos la necesidad de la lucha política. La necesidad de aclarar a la opinión pública sobre la situación del magisterio en todo el país. La necesidad de comparar los salarios de los diferentes profesionales y la disparidad entre ellos.

Es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da.

Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por el conocimiento sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinención de sí misma, sin que se arriesgue creativamente.

Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza. Y todo esto comienza con la preescola."²⁸⁰

El desafío al maestro se hace aún más palpable en la *Cuarta carta* donde Paulo Freire refiere las "Cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas" y lo hace partiendo del postulado que las cualidades no se heredan ni se reciben como regalo, sino que se van formando con la práctica.

Varias son las cualidades indispensables que argumenta y su propio ordenamiento responde coherentemente con la imagen que tenemos de él como hombre y como educador revolucionario. Para compartir nuestro disfrute, a

²⁷⁷ Ibidem, p. 52.

²⁷⁸ Ibidem, p. 53.

²⁷⁹ Ibidem, p. 57.

²⁸⁰ Ibidem, p. 59.

El desafío al maestro se hace aún más palpable en la *Cuarta carta* donde Paulo Freire refiere las "Cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas" y lo hace partiendo del postulado que las cualidades no se heredan ni se reciben como regalo, sino que se van formando con la práctica.

Varias son las cualidades indispensables que argumenta y su propio ordenamiento responde coherentemente con la imagen que tenemos de él como hombre y como educador revolucionario. Para compartir nuestro disfrute, a continuación transcribimos párrafos donde el autor explica su visión sobre algunas de ellas:

"Comenzaré por la *humildad*, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la *humildad* exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

La *humildad* nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo (...)

Es que la *humildad* no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Es por esto por lo que una de las expresiones de la *humildad* es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma."²⁸¹

"Pero es preciso sumar otra cualidad a la *humildad* con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la *amorosidad* sin la cual su trabajo pierde el significado (...)

Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un 'amor armado', un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar."²⁸²

"Pero sucede que la *amorosidad* de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la *valentía de luchar* al lado de la *valentía de amar*.

La *valentía* como virtud no es algo que se encuentre fuera de mí mismo. Como superación de mi miedo, ella lo implica."²⁸³

No puede escapar a ningún lector con sólo esta breve lectura que estamos en presencia de un nuevo rol del educador, y esto lo explica por la posición "sustantivamente política" de Freire:

²⁸⁰ *Ibidem*, p. 59.

²⁸¹ *Ibidem*, pp. 60-61.

²⁸² *Ibidem*, pp. 62-63.

²⁸³ *Ibidem*, p. 63.

inviabile una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice (...)

Ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente (...)

En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortés, delicada, de aceptar o *tolerar* la presencia no muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud."²⁸⁵

También aborda el contenido de cualidades como son la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir y la parsimonia verbal, a través de reflexiones muy interesantes. Y como conclusión plantea:

"Es viviendo —no importa si con deslices o incoherencias, pero si dispuestos a superarlos— la *humildad*, la *amorosidad*, la *valentía*, la *tolerancia*, la *competencia*, la *capacidad de decidir*, la *seguridad*, la *ética*, la *justicia*, la *tensión entre la paciencia y la impaciencia*, la *parsimonia verbal*, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida y no la escuela que enmudece y me enmudece."²⁸⁶

En la *Quinta carta*, Freire aborda una experiencia por la que todo educador ha pasado: "El primer día de clases" y analiza la situación de quien por primera vez asume el miedo de enfrentar los alumnos, de vencer la inseguridad, la timidez, las inhibiciones y ofrece sugerencias para enfrentarlo a partir de sus experiencias y conocimientos sistematizados:

"Asumir el miedo es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, solamente así podremos vencerlo (...)

En una situación como esta, creí que en lugar de la expresión de una falsa seguridad, en lugar de un discurso que de tan disimulador revela nuestra debilidad, lo mejor es enfrentar nuestro sentimiento. Lo mejor es decirle a los educandos lo que estamos sintiendo en una demostración de que somos humanos y limitados (...)

²⁸⁵ *Ibidem*, pp. 64-65.

²⁸⁶ *Ibidem*, p. 70.

En realidad, el hecho de asumir el miedo es el comienzo del proceso para transformarlo en valentía.²⁸⁷

Otro aspecto al cual le da una gran importancia es la lectura de la clase de los alumnos: "La joven maestra debe estar atenta a todo, a los más inocentes movimientos de los alumnos, a la inquietud de sus cuerpos, a la mirada sorprendida, a la reacción más agresiva o más tímida de este o aquel alumno o alumna (...)

Sin embargo, es preciso que ella sepa que la sintaxis de sus alumnos, su prosodia, sus gustos, su forma de dirigirse a ella y a sus colegas, las reglas con las que juegan o pelean entre sí, todo esto forma parte de su *identidad cultural*, a la que jamás falta un elemento de clase (...)

Una buena disciplina intelectual para este ejercicio de 'lectura' de la clase como si fuese un texto sería la de crear en la maestra el hábito, que se transformase en gusto y no en pura obligación, de hacer fichas diarias con el registro de las reacciones de comportamiento, con anotaciones de las frases y su significado al lado, con gestos que no sean claramente reveladores de cariño o de rechazo. Y por qué no, sugerir también a los educandos como una especie de juego en el que ellos, en función de su dominio del lenguaje, hagan sus observaciones sobre los gestos de la maestra, de su modo de hablar, de su humor, sobre el comportamiento de sus colegas, etc.²⁸⁸

Y no podía faltar en estas sugerencias la necesidad de amar y de soñar en función del eje del quehacer político y pedagógico que atraviesa esta obra: "No hay que tenerle miedo al cariño, no cerrarse a la necesidad afectiva de los seres impedidos de ser. Sólo los mal amados y las mal amadas entienden la actividad docente como un quehacer de insensibles, llenos de *racionalismos* a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos."²⁸⁹

También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos. Lo que no me parece posible es hacer nada o muy poco delante de las terribles diferencias que nos marcan (...)

Todo lo que se pueda hacer con competencia, lealtad, claridad, persistencia, en la dirección de sumar fuerzas para debilitar las fuerzas del desamor, del egoísmo, de la maldad, es importante.²⁹⁰

Y como colofón de cualidades para un educador, un enfoque realista de la imaginación: "La imaginación ayuda a la curiosidad y a la inventiva del mismo modo que impulsa a la aventura sin la cual no crearíamos (...)

La imaginación no es ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos

²⁸⁷ Ibidem, pp. 73-74.

²⁸⁸ Ibidem, p. 75.

²⁸⁹ Ibidem, p. 77.

²⁹⁰ Ibidem, p. 78.

condicionados precisamente por la falta de lo concreto. Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría."²⁹¹

"Es preciso que la escuela progresista, democrática, alegre, capaz, repiense toda esta cuestión de las relaciones entre el *cuerpo consciente* y el *mundo*."²⁹²

El tema que trata en la *Sexta carta* "De las relaciones entre la educadora y los educandos", implica la aplicación de categorías abordadas antes, como: conocer, enseñar, aprender, autoridad; libertad, lectura, escritura, cualidades de la educadora, identidad del educador y respeto, pues todas ellas se hacen visibles en la relación educador-educando.

Inicia el análisis por la obligada coherencia entre el discurso y la acción del educador: "Entre el *testimonio de decir* y el *de hacer* el más fuerte es el de hacer, porque tiene o puede tener efectos inmediatos. Sin embargo, lo peor para la formación del educando es que frente a la contradicción entre hacer y decir el educando tiende a no creer lo que la educadora dice (...)

Otro testimonio que no debe faltar en nuestras relaciones con los alumnos es el de la permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad, del derecho a ser. Nuestra entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes. También es importante, en este empeño de todos los días, mostrarle a los alumnos la belleza que existe en la lucha ética. Ética y Estética se dan la mano."²⁹³

Hermosas anécdotas permiten reflexionar sobre las posibilidades de influencia en la realidad a corto plazo y la necesidad de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos; convenciéndonos que no somos meros docentes, sino que:

"Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales."²⁹⁴

"Una vez inaugurado el proceso testimonial por parte del educador, poco a poco los educandos se van asumiendo también. Esta participación efectiva de los educandos es señal de que el testimonio de la educadora está funcionando. Sin embargo, es posible que algunos educandos pretendan poner a prueba a la educadora para estar seguros de si ella es coherente o no. Sería un desastre que en esa oportunidad la maestra reaccionase mal ante el desafío. En el fondo la mayoría de los educandos que la ponen a prueba lo hacen ansiosos de que ella

²⁹¹ Ibidem, pp. 78-79.

²⁹² Ibidem, p. 81.

²⁹³ Ibidem, pp. 83-84.

²⁹⁴ Ibidem, p. 87.

no los decepcione. Lo que ellos quieren es que ella confirme que es auténtica. Al ponerla a prueba no están buscando su fracaso.”²⁹⁵

En la *Séptima carta* el contenido de la comunicación entre el educador y el educando es el tema generador de reflexión que obligadamente pasa por el análisis de los estilos de comunicación autoritaria, espontaneísta y democrática o dialogada. Sin perder de vista como cada uno de estos estilos responden a intereses de clases y a la posición política del educador.

“De hablar al educando a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído”, es el título y la forma en que el autor sintetiza la esencia de su mensaje del cual tomamos algunos fragmentos:

“Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico; y en segundo lugar, si no se compromete de alguna manera con la lucha por la defensa de ese derecho, que en el fondo también es el derecho de actuar (...)

Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en la cual no deben faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate. El gusto del respeto hacia la cosa pública que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia.”²⁹⁶

“Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación. Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos.”²⁹⁷

“La relación identidad cultural y educación”, tema que se analiza en la *Octava carta*, es de suma importancia para que el sujeto que dirige el proceso educativo sea consciente y respetuoso de la identidad del educando y de la suya propia, reconozca las innegables improntas de clase que cada una comporta y entender que lo diferente a nosotros no es lo inferior, de esta forma podrá enfrentar mejor las contradicciones y retos que implica este diálogo de culturas. La premisa que sustenta el análisis dialéctico y revolucionario de este tema es la siguiente: “no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos.”²⁹⁸ Cómo trabajar desde una posición políticamente comprometida con un actuar democrático, en el reconocimiento y respeto de la herencia cultural de los alumnos, --muchas

²⁹⁵ *Ibidem*, p. 89.

²⁹⁶ *Ibidem*, p. 98.

²⁹⁷ *Ibidem*, p. 102.

²⁹⁸ *Ibidem*, p. 103.

veces muy diferente a la del educador— y al mismo tiempo lograr que asuman conocimientos científicos que niegan su saber, son reflexiones que hacen esta lectura indispensable para cualquier docente. Veamos:

“Las interdicciones a nuestra libertad son resultado mucho más de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, históricas, ideológicas que de las estructuras hereditarias. No podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que se agregue simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino para la superación, jamás mecánica de esta herencia.”²⁹⁹

“Uno de los desafíos para los educadores y las educadoras progresistas, en coherencia con su opción, es no sentirse ni proceder como si fuesen seres inferiores a los educandos de las clases dominantes de la red privada que, arrogantes, maltratan y menosprecian al maestro de clase media. Pero tampoco, por el contrario, sentirse superiores, en la red pública, a los educandos de las favelas, a los niños y las niñas populares; a los niños sin comodidades, que no comen bien, que no ‘visten bonito’, que no ‘hablan correctamente’, que hablan con otra sintaxis, con otra semántica y con otra prosodia.

Lo que se le plantea en ambos casos a la educadora progresista y coherente es en primer término no asumir una posición agresiva hacia quien simplemente responde, y en segundo lugar tampoco dejarse tentar por la hipótesis de que los niños, pobrecitos, son naturalmente incapaces.”³⁰⁰

El tema de la *Novena carta* se introduce desde la anterior, al comenzar el tratamiento de los contextos concretos y teóricos donde debe producirse el trabajo de formación del docente. Pero es aquí donde con profundidad Freire trata uno de los asuntos medulares de la Educación Popular: la relación dialéctica entre la teoría y la práctica y cómo se produce ésta en la formación permanente del docente.

Convencerse y prepararse para el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica sería el ideal según Freire, de la formación permanente y cómo hacer para, partiendo del contexto teórico y tomando distancia de nuestra práctica, desentrañar de ella su propio saber, constituye la cuestión central que se plantea a los educadores y educadoras en su formación permanente. Su título es “Contexto concreto-contexto teórico.

No menos interesante resulta la forma en que partiendo de anécdotas vividas por él cuando era director del Servicio Social de la Industria de Pernambuco, o cuando trabajó en Chile como exiliado, deriva el análisis teórico que fundamenta su teoría pedagógica. Nos parece interesante compartir los siguientes fragmentos:

²⁹⁹ *Ibidem*, pp. 105-106.

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 107.

“Somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabamos con los otros y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace. Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo.

Entre nosotros, la *práctica* en el mundo, en la medida en que comenzamos no sólo a saber que *vivíamos* sino a *saber* que *sabíamos* y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica (...)

En este sentido la *conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es *descubrir, desvelar* verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y a los hombres.”³⁰¹

A continuación en el texto puede encontrarse la fundamentación de la lógica que asume la didáctica de la Educación Popular. De él sólo un párrafo:

“Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana. Sin saber los que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben.”³⁰²

Un ejemplo de síntesis desafiante lo constituye la *Décima carta*, “Una vez más, la cuestión de la disciplina”, pero agregaríamos: ¡de qué forma!

El asumir el concepto de disciplina intelectual dentro de un concepto más amplio de disciplina que se mueve contradictoriamente entre “la *coercibilidad* necesaria de la autoridad y la *búsqueda despierta de la libertad*”³⁰³ constituye una reflexión que no puede soslayar la intencionalidad política de luchar por una educación de y para la ciudadanía.

Una reafirmación del nuevo enfoque de enseñar y aprender a lo Paulo Freire, pero ahora desde el punto de vista del manejo de la disciplina, pueden encontrarse en estas brevísimas páginas que guardan para el maestro ideas tales como:

³⁰¹ *Ibidem*, p. 113.

³⁰² *Ibidem*, p. 116.

³⁰³ *Ibidem*, p. 129.

“Ya me he referido a la necesidad de la disciplina intelectual que los educandos deben construir en sí mismos con la colaboración de la educadora. Disciplina sin la cual no se crea el trabajo intelectual, la lectura sería de los textos, la escritura cuidada, la observación y el análisis de los hechos, el establecimiento de las relaciones entre ellos. Y que a todo esto no le falte el gusto por la aventura, por la osadía, pero que igualmente no le falte la noción de límites, para que la aventura y la osadía de crear no se conviertan en irresponsabilidad licenciosa (...)

La autoridad que se hipertrofia en el autoritarismo o se atrofia en libertinaje, perdiendo el *sentido del movimiento*, se pierde a sí misma y amenaza la libertad. En la hipertrofia de la autoridad su *movimiento* se fortalece a tal punto que *inmoviliza* o *distorsiona* totalmente el *movimiento* de la libertad. La libertad inmovilizada por una autoridad arbitraria o chantajista, es la libertad que, sin haberse asumido como tal, se pierde en la falsedad de *movimientos* no auténticos.”³⁰⁴

“Sólo en la medida en que el educando se convierta en sujeto cognoscente y se asuma como tal, tanto como el maestro también es un sujeto cognoscente, le será posible transformarse en sujeto productor del significado o del conocimiento del objeto. Es en este *movimiento* dialéctico en donde *enseñar* y *aprender* se van transformando en *conocer* y *reconocer*, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador *reconociendo* lo antes sabido.

Esta forma de no sólo comprender el proceso de enseñar sino de vivirlo, exige la disciplina de la que vengo hablando. Disciplina que no puede dicotomizarse de la disciplina política indispensable para la invención de la ciudadanía (...)

La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía (...)

Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más en favor de la ciudadanía y de su ampliación. Estaremos forjando en nosotros mismos la disciplina intelectual indispensable sin la cual obstaculizamos nuestra formación así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía.”³⁰⁵

Justo sería decir que cierra este libro con broche de oro, pues en sus *Últimas palabras* hace gala de un derroche de su magisterio que nos asombra y deleita al permitirnos compartir el proceso de su autorreflexión sobre la frase: “saber y crecer - todo que ver.”³⁰⁶

³⁰⁴ *Ibidem*, pp. 128-129.

³⁰⁵ *Ibidem*, pp. 132-133.

³⁰⁶ *Ibidem*, p. 134.

Podemos aprender mucho de las conclusiones teóricas a que arriba el autor tras su análisis; pero lo que nos pareció impresionante fue la manera en que nos hace vivenciar el estudio epistemológico del proceso del saber: nos motiva y atrapa en un análisis lingüístico de la frase y después nos sumerge en él, a través de un ejemplo de lo cotidiano del cual toma distancia para convertido en objeto de su "curiosidad epistemológica" para así acercarse a su conocimiento teórico.

Durante la reflexión, critica al basismo y al elitismo teórico y reafirma su dialéctica forma de adquirir un saber en función de la necesidad política de crecer que tienen las mayorías populares; lo cual es absolutamente coherente con la esencia de la Educación Popular.

SOBRE EL SABER APUNTA:

"En el nivel de la existencia, la primera afirmación que hay que hacer es que el proceso de saber es un proceso social cuya dimensión individual no puede ser olvidada o siquiera subestimada.

El proceso de saber que envuelve al cuerpo consciente como un todo – sentimientos, emociones, memoria, afectividad, mente curiosa en forma epistemológica, vuelta hacia el objeto— abarca igualmente a otros sujetos cognoscentes, vale decir, capaces de conocer y curiosos también. Esto simplemente significa que la relación llamada cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, porque se extiende a otros sujetos cognoscentes (...)

Es la sabiduría ingenua, del sentido común, desarmada de métodos rigurosos de aproximación al objeto, pero que no por eso puede o debe ser desconsiderada por nosotros. Su necesaria superación pasa por el respeto hacia ella y tiene en ella su punto de partida."³⁰⁷

SOBRE EL CRECER:

"En primer lugar, al tomar el concepto como objeto de nuestro saber, percibimos, en un primer acercamiento, que se nos revela como un fenómeno vital cuya experiencia inserta a sus sujetos en un movimiento dinámico. La inmovilidad en el crecimiento es enfermedad y muerte (...)

Crecer, en nosotros o entre nosotros, adquiere un significado que trasciende el *crecer* en la pura vida. Entre nosotros, crecer es algo más que entre los árboles o los animales, que a diferencia de nosotros, no pueden tomar su propio crecimiento como objeto de su preocupación. Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir. El punto de decisión del crecimiento humano no se encuentra en la especie."³⁰⁸

³⁰⁷ *Ibidem*, pp. 135-136.

³⁰⁸ *Ibidem*, p. 139.

que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humilde pero perseverantemente."³¹¹

Desde las palabras introductorias al primer capítulo se aclara que "enseñar no es transferir conocimientos (...) sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (...) Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (...) fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar (...) Aprender precedió a enseñar (...) enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender."³¹²

Así se reiteran ideas esenciales del autor relacionadas con su concepción acerca del hombre, de la sociedad y de las funciones sociales de la educación.

El contenido de esta primera parte, titulada *No hay docencia sin discencia*, analiza que la enseñanza exige rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética. Enseñar exige la corporificación de las palabras en ejemplo, exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, exige reflexión crítica sobre la práctica, el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

Cuando se analiza la exigencia del rigor metódico se plantea que el profesor debe saber pensar bien para saber enseñar a pensar bien y argumenta:

"En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia."³¹³

Como se observa, este saber presupone ser observador, crítico, modesto, humilde y abierto para el aprendizaje y el crecimiento personal, lo que lleva a otro saber imprescindible: El respeto a los saberes de los educandos y la postura crítica.

En relación con la crítica aparecen explicaciones muy interesantes sobre los niveles de la curiosidad que expresan también niveles en el proceso cognoscitivo:

"En la diferencia y en la 'distancia' entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación (...) se vuelve curiosidad epistemológica."³¹⁴

³¹¹ Freire, Paulo: *Pedagogía de la Autonomía*, Editorial Siglo XXI, México, D.F., 1997, p. 18.

³¹² *Ibidem*, p. 25.

³¹³ *Ibidem*, p. 29.

³¹⁴ *Ibidem*, pp. 32-33.

Esta idea se relaciona con otras al explicar el saber que llama reflexión crítica sobre la práctica. En todo el texto se enfatiza en la necesidad de pensar críticamente sobre la práctica, pero no tanto sobre la práctica de los demás sino más bien sobre la propia. Según Freire, este es un momento fundamental en la formación permanente de los docentes, camino a través del cual nos asumimos como realmente estamos siendo y por qué estamos siendo así.

Destaca la importancia de "asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto."³¹⁵ Y teniendo en cuenta que "la asunción de nosotros no significa la exclusión de los otros."³¹⁶

Al analizar esta exigencia sobre el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural por el docente aclara que: "el aprendizaje de la *asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado.*"³¹⁷

También en este saber alerta sobre la necesidad de conocer el valor de los gestos, del ambiente y del espacio en el que transcurre la enseñanza, señalando que existe una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio.³¹⁸

La segunda parte del libro analiza los saberes correspondientes con la concepción de que *Enseñar no es transferir conocimientos* y desde la primera página alerta sobre lo difícil que resulta pues no sólo requiere ser aprehendido en sus razones ontológica, política, ética, epistemológica, y pedagógica, sino que tiene que ser vivido, testimoniado. Para lo que es indispensable tener una constante actitud vigilante con nosotros mismos, evitando los simplismos, las facilidades, las incoherencias.

Enseguida se presenta un tipo de saber muy interesante: Enseñar exige conciencia del inacabamiento. Aquí se plantea que donde hay vida hay inacabamiento, pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento es consciente, lo que nos lleva a la educación transformadora, a la certeza de la esperanza y a la idea de que el destino puede ser hecho, como también nosotros mismos vamos haciéndonos cada día. Y esto es así —plantea Freire— porque somos seres condicionados, lo que constituye otro asunto a reflexionar por el docente.

"Otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir —la de la inconclusión del ser que se sabe inconcluso—, es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando"³¹⁹, lo que —según el autor— tiene un fundamento ético y exige una práctica totalmente coherente con ese saber.

³¹⁵ Ibidem, p. 42.

³¹⁶ Ibidem.

³¹⁷ Ibidem, p. 43.

³¹⁸ Ibidem.

³¹⁹ Ibidem, p. 58.

que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humilde pero perseverantemente."³¹¹

Desde las palabras introductorias al primer capítulo se aclara que "enseñar no es transferir conocimientos (...) sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (...) Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (...) fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar (...) Aprender precedió a enseñar (...) enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender."³¹²

Así se reiteran ideas esenciales del autor relacionadas con su concepción acerca del hombre, de la sociedad y de las funciones sociales de la educación.

El contenido de esta primera parte, titulada *No hay docencia sin uscencia*, analiza que la enseñanza exige rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética. Enseñar exige la corporificación de las palabras en ejemplo, exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, exige reflexión crítica sobre la práctica, el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural.

Cuando se analiza la exigencia del rigor metódico se plantea que el profesor debe saber pensar bien para saber enseñar a pensar bien y argumenta:

"En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia."³¹³

Como se observa, este saber presupone ser observador, crítico, modesto, humilde y abierto para el aprendizaje y el crecimiento personal, lo que lleva a otro saber imprescindible: El respeto a los saberes de los educandos y la postura crítica.

En relación con la crítica aparecen explicaciones muy interesantes sobre los niveles de la curiosidad que expresan también niveles en el proceso cognoscitivo:

"En la diferencia y en la 'distancia' entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación (...) se vuelve curiosidad epistemológica."³¹⁴

³¹¹ Freire, Paulo: *Pedagogía de la Autonomía*, Editorial Siglo XXI, México, D.F., 1997, p. 18.

³¹² Ibidem, p. 25.

³¹³ Ibidem, p. 29.

³¹⁴ Ibidem, pp. 32-33.

Esta idea se relaciona con otras al explicar el saber que llama reflexión crítica sobre la práctica. En todo el texto se enfatiza en la necesidad de pensar críticamente sobre la práctica, pero no tanto sobre la práctica de los demás sino más bien sobre la propia. Según Freire, este es un momento fundamental en la formación permanente de los docentes, camino a través del cual nos asumimos como realmente estamos siendo y por qué estamos siendo así.

Destaca la importancia de **“asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto.”**³¹⁵ Y teniendo en cuenta que **“la asunción de nosotros no significa la exclusión de los otros.”**³¹⁶

Al analizar esta exigencia sobre el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural por el docente aclara que: **“el aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado.”**³¹⁷

También en este saber alerta sobre la necesidad de conocer el valor de los gestos, del ambiente y del espacio en el que transcurre la enseñanza, señalando que existe una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio.³¹⁸

La segunda parte del libro analiza los saberes correspondientes con la concepción de que **Enseñar no es transferir conocimientos** y desde la primera página alerta sobre lo difícil que resulta pues no sólo requiere ser aprehendido en sus razones ontológica, política, ética, epistemológica, y pedagógica, sino que tiene que ser vivido, testimoniado. Para lo que es indispensable tener una constante actitud vigilante con nosotros mismos, evitando los simplismos, las facilidades, las incoherencias.

Enseguida se presenta un tipo de saber muy interesante: Enseñar exige conciencia del inacabamiento. Aquí se plantea que donde hay vida hay inacabamiento, pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento es consciente, lo que nos lleva a la educación transformadora, a la certeza de la esperanza y a la idea de que el destino puede ser hecho, como también nosotros mismos vamos haciéndonos cada día. Y esto es así —plantea Freire— porque somos seres condicionados, lo que constituye otro asunto a reflexionar por el docente.

“Otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir —la de la inconclusión del ser que se sabe inconcluso—, es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando”³¹⁹, lo que —según el autor— tiene un fundamento ético y exige una práctica totalmente coherente con ese saber.

³¹⁵ *Ibidem*, p. 42.

³¹⁶ *Ibidem*.

³¹⁷ *Ibidem*, p. 43.

³¹⁸ *Ibidem*.

³¹⁹ *Ibidem*, p. 58.

Este asunto se relaciona con otro saber: “Enseñar exige buen juicio”, lo que significa en primer término que se debe saber conjugar la autoridad con la libertad. Para desarrollar este campo de conocimiento se recomienda poner cada vez más en práctica de manera metódica, las capacidades de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, el sentido de la desconfianza, la curiosidad, la inquietud de quien no está tan seguro de sus certezas.

No falta en la exposición de estos saberes el conocimiento acerca de la humildad, la tolerancia y la lucha por los derechos de los propios educadores, lo que implica no sólo la lucha por mejores condiciones de vida y trabajo, sino también el rechazo a la vulgarización de la actividad docente o a considerarla como una práctica de “tíos y tías”.

La enseñanza es una actividad política, es moral, es artística, por lo que otro saber es el que se refiere a la aprehensión de la realidad, lo que no se logra sin saber que la enseñanza exige alegría y esperanza.

“Aquí viene la idea de que la enseñanza exige la convicción de que el cambio es posible y que (...) No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias.”³²⁰

Llegamos aquí a algunos planteamientos de Paulo Freire relacionados con la tecnología que merecen algún comentario. Él dice: **“Nunca fui un admirador ingenuo de la tecnología: no la divinizo, por un lado, ni la satanizo por el otro. Por eso mismo siempre estuve en paz para lidiar con ella. No tengo ninguna duda del enorme potencial de estímulos y desafíos a la curiosidad que la tecnología coloca al servicio de los niños y de los adolescentes de las llamadas clases favorecidas.”**³²¹

En el propio texto, había afirmado antes: **“Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador (...) Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar errado.”**³²²

Resultan aleccionadoras estas palabras porque justamente en los procesos de formación docente y en la práctica diaria del trabajo académico se ponen de moda algunos enfoques tecnócratas que, de asimilarse, provocarían equivocaciones y daños en la formación de los hombres y mujeres. Los adelantos tecnológicos son extraordinarios y mucho pueden ayudar en la educación, pero siempre como instrumentos al servicio del hombre, nunca como sustitutos del ser humano.

La tercera parte del libro está dedicada a la argumentación sobre la **enseñanza como especificidad humana** y plantea como primer saber la idea de que enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad, teniendo en cuenta que:

³²⁰ *Ibidem*, p. 76.

³²¹ *Ibidem*, p. 85.

³²² *Ibidem*, pp. 24-35.

“La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase.”³²³

En relación con la competencia profesional, Paulo Freire aclara que la competencia científica por sí sola no determina que la práctica del maestro sea democrática y comprometida porque también se necesitan otras condiciones y cualidades tales como la generosidad, el clima de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que tanto la autoridad como la libertad de los alumnos se asuman éticamente.

Como recordando su práctica reflexiona:

“Enseñar y, mientras enseño, manifestar a los alumnos cuán fundamental es para mí respetarlos y respetarme, son tareas que jamás dividí. Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos (...) La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. La belleza de la práctica docente se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los discentes y de su sueño ético. No hay lugar en esta belleza para la negación de la decencia, ni de forma grosera ni farisaica.”³²⁴

Estas ideas expresan el profundo respeto del gran educador para los educandos. Un mérito del libro es que cada página del texto expresa optimismo, amor, belleza y respeto por la profesión de enseñar.

Cuando analiza que enseñar exige compromiso, enfatiza en lo importante que resulta la percepción que los alumnos tienen de nosotros, por lo que resulta tan importante ser auténticamente sincero. Aquí también alerta sobre la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. En relación con la percepción que tienen los alumnos de nosotros, expresa que:

“Debo estar atento a la lectura que hacen de mi actividad con ellos. Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente ‘leído’, interpretado, ‘escrito’ y ‘reescrito’. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educando en el ‘trato’ de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela.”³²⁵

A continuación analiza otro requerimiento planteando que la enseñanza exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, aclarando que se trata de una intervención nunca neutral, ni tampoco sólo reproductora de la ideología dominante o sólo desenmascaradora de esa ideología.

³²³ *Ibidem*, p. 88.

³²⁴ *Ibidem*, p. 91.

³²⁵ *Ibidem*, p. 94.

Dice que es un error decretar la educación como tarea sólo reproductora de la ideología dominante, pero también lo es decretarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Por un lado **“nosotros, mujeres y hombres, no somos ni seres simplemente determinados ni tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que nos marcan y a los cuales estamos referidos. Pero también desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica inmovilizadora y encubridora de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista ‘a medias’.”³²⁶**

Peró por esas razones, el profesor no puede realizar una práctica neutra, porque él debe tener una definición, una toma de posición, una decisión y el educador progresista toma partido hacia la decencia, la libertad, la democracia, la autoridad, la esperanza, la belleza de la práctica y en contra de la discriminación, la dominación, el desengaño que consume e inmoviliza, contra la soberbia y la arrogancia, en fin contra el orden capitalista que inventó la miseria en la abundancia.

Otro aspecto importante en esta parte del texto es el planteamiento de que enseñar exige saber escuchar, lo que va más allá de la posibilidad auditiva que tengamos, pues saber escuchar implica una apertura hacia el habla del otro, hacia sus gestos y sus diferencias, aceptando y respetando las diferencias, sin que por ello se nos anule la capacidad de discutir, de discordar o asumir una posición contraria.

De vitalidad extraordinaria, son las reflexiones de Paulo Freire en *La Pedagogía de la autonomía* cuando analiza que enseñar exige reconocer que la educación es ideológica.

Son dignos de análisis los siguientes planteamientos:

“La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos ‘miopes’, de ensordecernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el ‘pragmatismo’ pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más. Formación que, al incluir la preparación técnico-científica, la rebasa.”³²⁷

Estas reflexiones alertan en relación con la vigilancia que hay que tener, como práctica cotidiana, en dirección a la ideología imperialista dominante hoy en el mundo. Freire habla de la capacidad de ablandamiento que tiene la ideología y alerta acerca de que la ideología imperialista es portadora de la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar.

No podía faltar en un trabajo de Paulo Freire su concepción acerca del diálogo. Aquí plantea que la enseñanza exige la disponibilidad para el diálogo y que el docente debe demostrar seguridad en las discusiones, pero que esta seguridad no

³²⁶ *Ibidem*, p. 95.

³²⁷ *Ibidem*, pp. 120-121.

se basa en la idea de que todo lo sabemos, sino más bien en la idea de que sabemos algo y podemos llegar a saber aquello que hoy no sabemos o no sabemos bien. Con palabras muy sabias, dice: "Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas (...) El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia."³²⁸

Como para sellar el texto y así destacar una exigencia insoslayable, se plantea que educar exige querer bien a los educandos, idea ésta que es fundamentada con tan bellas reflexiones que no pueden expresarse sino con palabras del propio autor:

"Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo por ese otro saber, el de que es necesario estar abierto al gusto de querer bien, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo. Esta apertura al querer (...) Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla (...) La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad (...) Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir."³²⁹

Pensamos que este llamado freiriano hacia la "apertura al querer" posee una vigencia y trascendencia universal y son palabras que podrían generar múltiples temas de análisis.

El texto termina insistiendo en que la enseñanza es una práctica humana, de gente inacabada, curiosa, inteligente y que no puede vivir sin ética. Para terminar con palabras del propio educador:

"Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista (...) la disciplina intelectual sería, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no me convierten por necesidad en un ser mal querido, arrogante, soberbio."³³⁰

³²⁸ Ibidem, p. 130.

³²⁹ Ibidem, p. 135.

³³⁰ Ibidem, p. 139.

Día 14 de mayo de 1987. Moacir Gadotti sometió a Paulo Freire a una encuesta muy seria. La misma encuesta que una de las hijas de Marx le hiciera a su papá. Se trata de un cuestionario con 17 preguntas.

Estas preguntas son respondidas por Paulo Freire:

1. La cualidad que usted más aprecia:
 - a) En las personas: **Coherencia**
 - b) En los hombres: **Decisión**
 - c) En las mujeres: **Ternura**
2. Su rasgo característico: **Tolerancia**
3. Su idea de la felicidad: **Lucha**
4. Su idea de la desgracia: **Opresión**
5. El defecto que más disculpa: **Amar equivocado**
6. Su antipatía: **Intelectual arrogante**
7. Su ocupación predilecta: **Enseñar-aprender**
8. Sus poetas predilectos: **Bandeira, Drumond, Thiago de Melo, Chico Buarque, en el Brasil**
9. Sus prosistas predilectos: **Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimaraes Rosa, J. Amado, en el Brasil**
10. Su héroe predilecto: **Mi padre**
11. Su heroína predilecta: **Elza**
12. Su flor predilecta: **Rosa**
13. Su color predilecto: **Rojo**
14. Su nombre predilecto: **María**
15. Su plato predilecto: **Pescado cocinado con leche de coco**
16. Su máxima predilecta: **Amar sin miedo**
17. Su divisa predilecta: **Unidad contra la opresión**

Compare las respuestas dadas por Paulo Freire con las de Carlos Marx (1815-1883)

1. La cualidad que usted más aprecia:
 - a) En las personas: **Sencillez**
 - b) En los hombres: **Fuerza**
 - c) En las mujeres: **Franqueza**
2. Su rasgo característico: **La coherencia de propósitos**
3. Su idea de la felicidad: **La lucha**
4. Su idea de la desgracia: **La sumisión**
5. El defecto que más disculpa: **La credulidad**
6. Su antipatía: **Martin Tupper**
7. Su ocupación predilecta: **Recorrer las librerías de libros antiguos**
8. Sus poetas predilectos: **Shakespeare, Esquilo, Goethe**
9. Sus prosistas predilectos: **Diderot**
10. Su héroe predilecto: **Espartaco, Kepler**
11. Su heroína predilecta: **Gretchen**
12. Su flor predilecta: **Laurel**
13. Su color predilecto: **Rojo**
14. Su nombre predilecto: **Laura, Jenny** (nombres de sus hijas)
15. Su plato predilecto: **pastel**
16. Su máxima predilecta: **Nada humano me es ajeno**
17. Su divisa predilecta: **Duda de todo**

Estimado lector:

A continuación relacionamos algunos centros miembros del Colectivo Nacional del CEAAL, donde puede localizar textos de Paulo Freire:

Casa de Las Américas (CA)

Calle G y 3ª. Vedado. Plaza de la Revolución. Ciudad de la Habana.
Teléf. 55 2705 E-Mail casa@artsoft.cult.cu

Centro Memorial "Dr. Martin Luther King, Jr." (CMLK)

Ave. 53 # 9609 e/96 y 98. Marianao. Ciudad de La Habana.
Teléf. 20 3940 Fax 27 2959 E-Mail mlking@infomed.sld.cu

Centro de Información y Estudios de las Relaciones Interamericanas (CIERI)

Calle 98 # 524 e/ 5ª B y 5ª F. Playa. Ciudad de La Habana.
Telefax 24 1202 E-Mail cieri@ceniai.inf.cu

Colectivo de Investigación Educativa "Graciela Bustillos" (CIE)

Calle 68 # 903 e/ 9 y 11. Playa. Ciudad de La Habana.
Telefax 23 5886 E-Mail filosof@cidet.icmf.inf.cu

Los textos en existencia son:

- **Cartas a quien pretende enseñar** / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México D.F., 1996. **En CIE.**
- **Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso** / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México D.F., 1987. **En CIE.**
- **Como trabalhar com o povo?** / Paulo Freire. Centro de Capacitação Crista, São Paulo, 1982. **En CA, CIE.**
- **Diálogos sobre educación** / Paulo Freire, Sergio Guimarães. CEDEC, Quito, 1988. **En CA, CIE.**
- **Diálogos con Paulo Freire** / Paulo Freire, Esther Pérez, Fernando Martínez. Editorial Caminos, La Habana, 1997. **En CIE, CMLK.**
- **Educación y liberación: la experiencia pedagógica de Guinea Bissau** / Paulo Freire. Tarea, Lima, 1987. **En CA, CIE.**
- **Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire** / Rosa María Torres. Tarea, Lima, 1988. **En CIE, CMLK.**

- **El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación / comp. INODEP, [s.l.], [s.a.]. En CIE.**
- **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México D.F., 1993. En CIE, CMLK.**
- **Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez / Paulo Freire. Ediciones La Aurora, Buenos Aires, 1986. En CIE, CMLK.**
- **La dimensión poética de la educación / CEDECO, Quito, 1985. En CIE.**
- **La educación como práctica de la libertad / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México, D.F., 1976. En CMLK.**
- **La educación para una transformación radical de la sociedad: Un aprendizaje político / Paulo Freire. [s.l.], [s.a.]. En CIE.**
- **La escuela en crisis / comp. Paulo Freire. [s. l.], [s. a.]. En CA.**
- **Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia / Paulo Freire. Editorial La Aurora, Buenos Aires, 1986. En CIE, CMLK.**
- **La importancia del acto de leer / Paulo Freire. Tarea, Lima, 1990. En CIE.**
- **La importancia de leer y el proceso de liberación / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México D.F., 1996. En CIE.**
- **La naturaleza política de la educación / Paulo Freire. Editorial Planeta-Agostini, Barcelona, 1994. En CMLK.**
- **La praxis educativa de Paulo Freire (Antología). Editorial Guernika, México, D.F., 1983. En CIE.**
- **Palabras desde Brasil / Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Frei Betto. Editorial Caminos, La Habana, 1996. En CIE, CIERI, CMLK.**
- **Paulo Freire. Conversando con educadores / Paulo Freire. Editora Roca Viva, Montevideo, 1989. En CIE.**
- **Pedagogía de la autonomía / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México D.F., 1997. En CIE.**
- **Pedagogía de la esperanza / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México D.F., 1993. En CIE, CMLK.**
- **Pedagogía del oprimido / Paulo Freire. Siglo XXI editores, México D.F., 1996. En CIE, CMLK.**
- **Pedagogía: Diálogo e conflicto / Moacir Gadotti, Paulo Freire, Sergio Guimarães. Editora Cortez, São Paulo, [s.a.]. En CIE.**

Hay en este importante esfuerzo de análisis, sistematización y recuperación de lo más importante de la obra del Maestro Paulo Freire, varios valores agregados:

Primero, esta relectura se hace desde el Colectivo Cubano del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), la red de centros de Educación Popular más importante del continente, de la que Freire fue un fundador y primer Presidente Honorario. Segundo, sella el encuentro fructífero de lo mejor de la pedagogía y la acción social cubanas, con el pensamiento de la educación popular latinoamericana, cuyo principal inspirador ha sido Freire. Y tercero, nos ofrece un texto de divulgación para acercar la obra de Freire a otros sectores que luchan por un mundo globalizado más justo, ético y solidario.

Este no es un texto de reminiscencias o recuerdos, es un texto para invitar a la acción transformadora, a la multiplicación de las preguntas, a la pedagogización de los conflictos y la democratización de nuestras organizaciones y de la sociedad. Es un testimonio de que más allá de su partida física, Freire está más vivo que nunca, está entre nosotros como esperanza, como desafío, como acicate ante nuestros cansancios, dudas y luchas cotidianas como educadores y educadoras populares.

