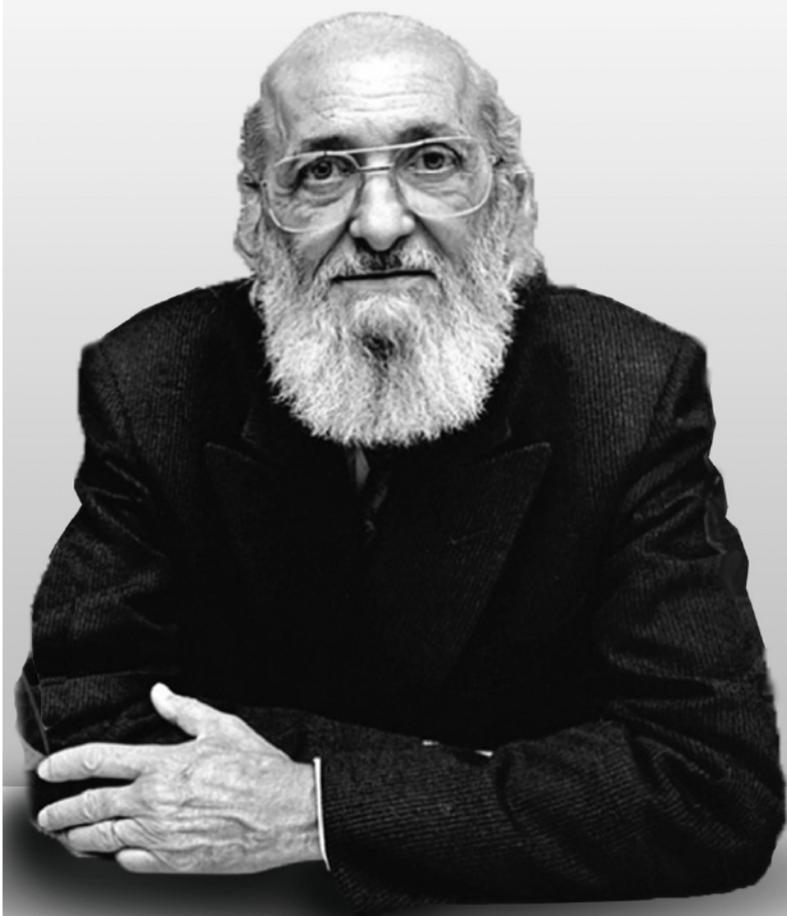


La pedagogía comunitaria de PAULO FREIRE

Lenguaje, creatividad y desarrollo cultural

Luis Francisco Tremillo González



CIEN AÑOS

100 DIMENSIONES

ISBN: 978-607-8730-74-2



9 786078 730742

Primera Edición 2025

Editado en México

ISBN: 978-607-8730-74-2

Editor: Universal Pedagógica de Durango

Universidad Pedagógica de Durango

Carretera al Mezquital Km. 4.2

Lote S/N Manzana S/N

Predio Rústico Calleros No. 700

www.upd.edu.mx

Universidad Pedagógica de Durango

DIRECTORIO

Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Rector

Dr. Luis Fernando Hernández Jáquez

Secretario Académico

Dr. Arturo Barraza Macías

Coordinador de Investigación y

Posgrado

Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares

Coordinador de Docencia

Mtro. Óscar Treviño Maese

Coordinador de Servicios de Apoyo

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra,

Coordinador de Difusión y

Extensión Universitaria

Este libro no puede reproducirse total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA

DE PAULO FREIRE

Lenguaje, creatividad y desarrollo cultural

Luis Francisco Tremillo González

Dedicatoria

A la osadía de Salvador Tremillo Ortiz (†) mi Padre; a la nobleza de Ma. Esther González Hernández (†) mi Madre; a José Luis (†), Hortensia (†), Ma. Margarita (†) y Ma. Esperanza Tremillo González, mis hermanos.

A Ma. Mercedes; Emma, Irma, Blanca Aracely, y Ana María Tremillo González, mis hermanas.

Con especial amor para Christian Nallely, Dulce María Tremillo Rentería; y Paola Castro, mis hijas.

A mis nietos, por el buen sentido que me regalan, Zahid Azael y Emery Victoria Alanís Tremillo.

Diana Elizabeth, Andrea Itzaé y Ámbar Maylén Posada Tremillo, por compartirme su alegría.

César, Apolonio, Dayán y Luna, por el gran afecto que nos une, y por su cariño especial para mí.

A Hugo Ochoa Martínez, Jesús Tremillo Alvarado, Sergio Parra Díaz y José Alejandro Huerta González, entrañables amistades de infancia. A Norma Estela Ramírez Espinoza, Coahuila.-. A Juana Elizabeth Zamarripa Castorena, amistad de formación básica. Al Mtro. Jorge Manuel López Alvarado y la Dra. Delia Inés Ceniceros Cázares, Amigos de Formación Profesional. Dra. Adla Jaik Dipp, Docente e Investigadora en el Instituto Universitario Anglo Español. Al Dr. Octavio González Vázquez, Prof. Investigador del Centro de Actualización del Magisterio de Durango. Al Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo, Asesor distinguido de la Universidad Pedagógica de Durango (U P D). Dr. Héctor Manuel Alba Vidaña, Director de U P D, Unidad Extensiva Gómez Palacio, Durango. Mtra. Elida Lerma Reyes, Asesora Pedagógica de U P D; Belén Rosales Reyes, estudiante de Posgrado y amistad. A los Maestros, Elizabeth Lozano Morales y Ernesto Cisneros Almeida, distinguidos estudiantes de Posgrado. Víctor Hugo Narváez, Líder Master Coach, Toluca, Mexico. Ps. Norma Carreón Lugo, Terapeuta. Maestro Víctor Hugo Mercado García, Jefe del Departamento de Educación Superior, Durango. A José Alfredo Hernández Saucedo y Maribel Nava Villegas, amistades de gran fraternidad. Dr. Elier Mitsael Pedroza García, Endocrinólogo, Durango. A Luis Junior Da Silva Luizinho (Brasil), futbolista, -motivo de amistad-. A José Luis Guerrero Guerrero, “Café Mimis” Durango, (Chile).

Agradecimientos

Esta obra no hubiera resultado posible sin la generosa colaboración de algunos amigos. Doy las gracias a mis colegas de Filosofía para Niños -F p N-, en especial a Eugenio Echeverría, Director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños -CELAFÍN-. Un reconocimiento especial a la Dra. Ma. Teresa De la Garza, ex-presidenta de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños -F M F p N-; Félix García Moriyón (España); Teórico español del programa de Filosofía para Niños. También comparto una especial gratitud a Alejandro Santos Repetto y Olympia Santiago Ortega -Grupo Filosófico “NOEMA”-El Pensamiento como contenido y objetivo del Pensar-, Quintana Roo; Gratitud fraterna a Gabriela Vallejo Hernández, Presidenta de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y Directora del Grupo Filosófico para Adolescentes y Niños -GFAN- Toluca, México. Mi distinción a Angélica Sátiro (Brasil), Experta en Ciudadanía Creativa: Filosofía e infancia. Gracias a la Dra. Mónica Velazco, Formadora de Formadores y Directora del Centro de F p N, Guadalajara, Jalisco.

A Karina Gutiérrez (Directora del Área de Innovación Educativa para la Sostenibilidad de la Universidad del Medio Ambiente -U M A-, Valle de Bravo, México); a Rosario del Collado Azuela, Dra. en Desarrollo Humano; Formación en F p N, Docente de la Universidad Iberoamericana, CD de México. A Carmen Alcántar Arcos, formada en Consultoría Filosófica, Consultoría Lúdica, y Psicoterapia de la Gestalt. Con un gusto particular a Miren Camisón Goienetxea, (España) Filosofía Práctica -creadora de la página web Filosofía Faktoria.

Con especial afecto y con un reconocimiento al Equipo del Centro de Capacitación para Prácticas Filosóficas (CECAPFI) a David Sumiacher, (Argentina) Director General; Paulina Ramírez González, Coordinadora Académica de la Maestría en Prácticas Filosóficas, y Miguel A. Zapotitla, Coordinador CECAPFI Escuelas
A Merceditas Beltrán Flétscher, Subdirectora de Agencia Ciudadana y Coordinadora Académica del Departamento de humanidades: Fundación universitaria del área Andina; a Diego Antonio Pineda R., Filósofo y educador; Profesor Titular de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá; a Víctor Andrés Rojas Chávez, Profesor en Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-, Coordinador en Marfil: Educación Filosófica, Colombia); Tomás Miranda Alonso, Director del Centro de Filosofía para Niños, Colombia. A Rita Gamboa, F p N, (Costa Rica); Nydia de Franco -NIKI-, F p N, (Italia).

Con distinción y un reconocimiento especial, “agradezco” al inolvidable recuerdo- del Dr. Matthehw Lipman, autor de Filosofía para Niños -F p N- quien dedicó “una vida enseñando a pensar”; a la memoria de Ann Margaret Sharp, principal colaboradora y coautora del programa de Filosofía para Niños; a Juan Carlos Lago Bornstein, Profesor de la Universidad de Alcalá, Secretario del Centro de Filosofía para Niños de España y de la

asociación ALBERTA, y Formador de Formadores en F p N, a ellos que me ofrecieron un entorno agradable y estimulante de aprendizaje y apoyo, y de quienes se gestó y desarrolló el presente texto.

Con un gusto particular a Axel Rubalcaba Gámez, Doctor en Educación, Zacatecas, Méx., “Pancho” Navarrete González, Maestro en Psicología y Filosofía Política; Formación en F p N, -México-. Edeni Rodríguez R. -Presidenta- de FELIPA, A.C. Pily Terrazas, Directora de FELIPA, A.C. -Filosofía, Educación, Libertad y Paz para la Infancia y Adolescencia- (Chihuahua, Méx.). Dr. Mario Magallón Anaya y Dr. Juan De Dios Escalante, amigos y Asesores del Diplomado de Filosofía de la Educación en América Latina, UNAM, Unidad Tlatelolco.

Al M. C. Arturo Kampfner Díaz, Rector de la Universidad Pedagógica de Durango, mi gratitud especial y un reconocimiento por su actitud apasionada por la Educación. Con admiración y respeto al Dr. Arturo Barraza Macías, Investigador Nacional -Universidad Pedagógica de Durango-.

Índice

Introducción	8
Presentación. <i>La pedagogía comunitaria de Paulo Freire</i>	13
I.POST-BIOGRAFÍA CULTURAL: UN LEGADO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE	20
I.1 Una herencia político-pedagógica: el reencuentro con nuestra identidad cultural	20
I.2. Crítico, radical y optimista: una postura pedagógico-social ante la educación.	22
I.3. No se puede ser sin rebeldía: La actitud humanista y la educación liberadora.	23
1.4. Reinventar a Paulo Freire: la sustantividad de las ideas y el respeto al Otro.	25
II. INTELIGENCIAS EDUCATIVAS DE LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA DE PAULO FREIRE	29
II. 1. Una pedagogía profética: la creatividad y la cultura de la dignidad humana	29
Profética/Esperanzadora	29
Valoral	32
Dignificadora	35
Humanista	37
Actitudinal	27
Creativa/Poiética	43
Cultural/Productiva	48
Sistemática	52
II.2. La pedagogía sociológica: el lenguaje, la academia y la transformación popular	59
Educativa	59
Sociológica	64

Transformadora	68
Nacionalista /Desarrollista	72
De Lenguaje	76
Generativa/Heurística-	80
Académica	83
Popular	86
II. 3. Pedagogía sustantiva: comunidad orgánica, psicología diversificada y tolerancia	90
Psicológica	90
Afectiva	92
Comunitaria/Social	95
Sustantiva/Integral	99
Orgánica/Biofílica	103
Diversificada/Plural	108
Tolerante/Incluyente	111
Pacífica /Justa-Armónica	114
Notas Pedagógicas	102
Conclusiones	146
Bibliografía fundamental	151
Bibliografía complementaria	153
Anexos.	
Inteligencias educativas	154
Diagrama general	155

Introducción

“Toda práctica educativa que va más allá, que evita la dicotomía lectura del mundo/lectura de la palabra, lectura del texto/lectura del contexto, pierde el aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología. Más todavía, en palabra inadecuada para el momento actual, sin clases sociales, sin conflictos, sin sueños, sin utopías. Tal separación ideológica entre texto y contexto, entre objeto y sus razones de ser implica un error lamentable, implica una castración de la curiosidad epistemológica de los educandos. Por eso, al aceptar más educación para la clase trabajadora, la clase dominante choca con su límite. Por más progresista y democrático que sea, el empresario estará siempre limitado por sus intereses de clase social. Si el empresario sobrepasase ese límite y aceptase una educación progresista terminaría por trabajar contra sí mismo. Es posible que algún empresario se aventure a tal “conversión”; pero no la clase en su conjunto. La Historia todavía no registra ningún suicidio de clase” (1997:39-40).

Nuestra (s) intención (es), en el presente texto, es compartir (les) algunas de las “inteligencias” educadoras de la “pedagogía comunitaria” de *Paulo Freire*, dimensiones sociales, político-culturales que nos permiten “leer” al autor, interpretarlo de una manera integral. Para este proyecto de investigación filosófico-literaria. Son cuatro indagaciones, que plantean múltiples “inteligencias educativas”, para abrir campos de intervención educativa, y desarrollar con mayor solidez las propuestas político-culturales que plantea *P. Freire*.

Si asumimos la necesidad de una hermenéutica latinoamericana, no dudaríamos en proponer la visión utópica de *Paulo Freire*, ya que el mismo parte de la idea de que interpretar es profetizar. Vale agregar que esta actitud tiene que ver con cuestiones y procesos específicos de los modos en que se enseña y se conoce, es decir, cómo relacionamos la necesidad de replantear los saberes ciudadanos desde una perspectiva transformadora, o, cómo defendemos nuestros aprendizajes en un contexto histórico donde se confunde la información con el conocimiento, o donde abundan los aprendizajes mecanizados. De ahí que, para reconstruir la hermenéutica de la pedagogía de *Paulo Freire*, hemos recuperado algunas categorías conceptuales relacionadas con la opresión. Se pretende comprender de qué manera, las luchas sociales imponen sus condiciones culturales. Podemos decir que la sutileza de la dominación no se agota simplemente refiriéndose a aquellas formas culturales que agobian a diario a los oprimidos. También se puede hallar en la forma en que los oprimidos internalizan su propia opresión y por ende participan en ella. Este es el punto importante del trabajo de *Paulo* que señala las formas en que la dominación se experimenta subjetivamente a través de la internalización y sedimentación en las necesidades mismas de la personalidad. De lo que aquí se trata, en el pensamiento de *Freire*, es de un importante intento de examinar los aspectos psíquicamente represores de la dominación, y como

consecuencia, los posibles obstáculos internos para el autoconocimiento y para las formas de emancipación social e individual.

Desde esta postura, intentamos explorar una hermenéutica freiriana que se dirija a esclarecer nuestra diversidad cultural, para crear una alternativa que supere las concepciones idealistas, propuestas por los grupos de poder. El problema, -creemos-, no es tanto desarrollar un conocimiento o una teoría, sino el partir de situaciones hermenéuticas -o problemáticas-. Por eso, nos resistimos a una sola manera de pensar y de sentir nuestras vivencias culturales, es decir, de partir de las situaciones existenciales propias, para interpretar nuestra cultura, ya que toda experiencia humana es siempre experiencia del otro, por ello, de lo que se trata es de elegir *qué* y *cómo* plantear la otredad. Sin embargo, la dificultad es que el otro siempre aparece mediado por la interpretación y el significado de su experiencia.

Identificamos que la experiencia pedagógica que plantea *P. Freire*, se convierte en una invitación a exponer los lenguajes, sueños, valores y encuentros que constituyen las vidas de aquellos cuyas historias son con frecuencia, activamente silenciadas. Pero *Paulo* hace algo más que luchar por la legitimación de la cultura de los oprimidos. También reconoce que tales experiencias son contradictorias por naturaleza y que no sólo contienen un potencial radical sino también la semilla de la dominación. El poder cultural, en este caso, da un giro y remite a la necesidad de *trabajar sobre* las experiencias que constituyen las vidas de los oprimidos. Antes bien, esto significa que tales experiencias deben recuperarse críticamente en sus diversas formas culturales, a fin de revelar tanto sus puntos fuertes como sus debilidades. Más aún, esto significa que la autocrítica es alabada en nombre de una pedagogía radical destinada a desenterrar y apropiarse críticamente de aquellos desconocidos momentos emancipadores del conocimiento y la experiencia burgueses que proporcionan la capacitación que han de necesitar los oprimidos para poder ocupar puestos de liderazgo en la sociedad dominante (1990: 23). Para *Freire*, los oprimidos tienen mucha importancia, ya que al partir de sus expresiones y de sus actitudes necesitamos recrear una cultura plural, esto es, ofrecer una diversidad de proyectos de cambio a partir de su pluralidad cultural.

El ataque de *Freire* contra todas las formas de opresión, su invitación a vincular la crítica ideológica con la acción colectiva, y la visión profética nuclear de su política, deben mucho al espíritu y a la dinámica ideológica que a un mismo tiempo han dado forma y caracterizado a las teologías de la liberación que emergieron fundamentalmente en Latinoamérica desde principios de la década de los sesenta. De un modo verdaderamente dialéctico, *P. Freire* ha criticado y rescatado el reverso radical del cristianismo revolucionario. También critica a la iglesia reaccionaria con gran dureza. Al mismo tiempo sitúa su fe y el sentido de esperanza en el *Dios* de la historia y de los oprimidos, cuyas enseñanzas, según las palabras del propio *Paulo*, hacen imposible “reconciliar el amor cristiano con la explotación de los seres humanos” (1990: 18-19). (N P E) La concepción de *Paulo Freire* acerca de la dominación y

la forma en que el poder opera represivamente sobre la psique, amplía la concepción de aprendizaje para incluir el modo en que el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y cómo el conocimiento en sí mismo puede bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y formas de experimentar el mundo. Esta percepción de conocimiento es importante porque apunta a concepciones radicalmente diferentes del modo en que formas emancipatorias del conocimiento pueden ser rechazadas por aquellos que más podrían beneficiarse a partir de ellas. En este caso, la acomodación de los oprimidos a la lógica de la dominación puede adoptar la forma de modos de conocimiento activamente resistentes, que plantean un desafío a su propia concepción del mundo. Más que una aceptación pasiva de la dominación, esta forma de conocimiento se convierte en una dinámica activa de la negación, la resistencia activa a escuchar, a oír, o a afirmar las propias posibilidades (1990: 21).

En la política y pedagogía de *Paulo Freire* resulta central la concepción filosófica de una humanidad liberada. La naturaleza de esta concepción está basada en el respeto de la vida y en el reconocimiento de que la esperanza y la visión de futuro que la inspiran no apuntan tanto a brindar consuelo a los oprimidos como a promover formas permanentes de crítica y lucha colectiva con una filosofía de la esperanza, *Freire* ha creado un lenguaje de la posibilidad arraigado en lo que él denomina visión profética permanente. Subyace a esta visión profética una fe; “nos hace presente la vida, haciéndola por lo tanto posible... Implica decirle “SI” a la vida... lo que presupone nuestro poder para luchar”. La existencia humana es la que permite, por lo tanto, la denuncia y el anuncio, la indignación y el amor, el conflicto y el consenso, el diálogo o su negación con la verticalidad del poder. Grandeza ética que antagoniza con las miserias auténticas; las transgresiones de la ética universal de los seres humanos, como él decía. Es a partir de estas contradicciones que nacen los *sueños colectivamente soñados*, que tenemos la posibilidad de superar las condiciones de vida a las que estamos sometidos como simples objetos, para tornarnos, también sujetos: *Ser Más*.

La epistemología de *Paulo Freire* nos convence y convida, sobre todo a nosotros, educadores y educadoras, a pensar y optar, a adherir y actuar proyectando ininterrumpidamente la concreción de los *sueños posibles*, cuya naturaleza es tanto ética como política. Necesitamos creer que podemos hacer posibles los *sueños aparentemente imposibles* en tanto vivamos verdaderamente ese existenciarse. Son ellos, los *sueños* y el *existenciarse*, los que nos “permiten” convertirnos siempre en seres de lucha por la liberación: *Seres Más*. En la esencia de la obra educativa de *Paulo*, está presente la visión profética de los seres humanos. Primero, denuncia el sufrimiento de los oprimidos/as, de los explotados/as, de los perseguidos/as, de los excluidos/as del mundo; En seguida, junto a este imperativo, se anuncian, como siempre, la promesa de tiempos mejores si no nos quedamos en la mera y pasiva espera vana. *Paulo* nos invita a *soñar*, a *osar* y a *luchar*. A *soñar sueños posibles*. A *osar* hacer *posibles* los *sueños imposibles* de hoy. A *luchar* siempre por concretar los sueños de transformación hacia un mundo mejor y más justo.

“No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”. El esfuerzo educativo desarrollado por el *Paulo Freire*, fue realizado para las condiciones especiales de la sociedad brasileña, aun cuando pueda tener validez fuera de ella; sociedad que es intensamente cambiante y dramáticamente contradictoria; sociedad en nacimiento que presenta violentos encuentros con un tiempo que se desvanecía con sus valores, con sus peculiares formas de ser y que “pretendía” continuarse en otro que estaba por venir, buscando configurarse. Por lo tanto, este esfuerzo no fue casual. Era una tentativa de respuesta a los desafíos que contenía este transformarse de la sociedad. Cualquier búsqueda de respuesta a estos desafíos implicaría, necesariamente, una opción. Opción que significaba una sociedad sin pueblo, dirigida por una élite superpuesta, alienada, y en la cual el hombre común minimizado y sin conciencia de serlo, era más “cosa” que hombre mismo; la opción por el mañana, por una nueva sociedad que, siendo sujeto de sí misma, considerase al hombre y al pueblo sujetos de su Historia. Opción por una sociedad parcialmente independiente u opción por una sociedad que se “descolonizase” cada vez más, que se desprendiese de las corrientes que la hacían y la hacen objeto de otras, que a su vez son sujetos de ella. Éste es el dilema básico que se presenta hoy, en forma ineludible, a los países subdesarrollados -al Tercer Mundo-. La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación sea fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.

En este sentido, desde una visión liberadora se puede decir que, si la educación ha de servir para un propósito diferente que el de convertirse en instrumento de opresión, debe concebirse como una “pedagogía del conocer”. La educación para la libertad no es sólo cuestión de fomentar una enseñanza con matiz político; no es un medio para transmitir ideas recibidas, por muy “buenas” que sean; no se trata de *extender* los conocimientos del maestro a los educandos, ni de informarles acerca de la realidad de su opresión. La enseñanza y el aprendizaje tiene un carácter de diálogo y las actividades dialogales dependen del grado de conciencia que se tenga de uno mismo en tanto conocedor, actitud que *Freire* llama concienciación. Esta “conciencia crítica” está sustentada por una sólida concepción filosófica del lenguaje e inspirada en el tipo de respeto por el ser humano, despojado de sentimentalismo, que sólo puede garantizar una fuerte mentalidad filosófica.

Paulo, siempre tuvo presente estas cuestiones elementales. ¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas? Cuando en nuestro continente se cuenta por millones sus analfabetos adultos, ¿qué entendemos por educación? Nos contesta diciendo que la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*. Su afirmación está respaldada por una amplia experiencia llevada a cabo no sólo en *Brasil* sino también en *Chile*, o sea, en la compleja trama de la realidad latinoamericana, donde plantear tan sólo la

posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, y anunciar así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad es convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos.

En esta coyuntura, el trabajo de *P. Freire* deviene crucial para el desarrollo de la pedagogía radical, ya que en su trabajo hallamos al dialéctico de la emancipación y la contradicción. En su trabajo se desarrolla un discurso que salva la brecha de la relación entre la identidad y la estructura, un discurso que sitúa la actividad humana en las restricciones forjadas de las prácticas históricas y contemporáneas, al tiempo que apunta a los posibles espacios, contradicciones y formas de resistencia que permiten la lucha social. En este trabajo están presentes los elementos teóricos que resultan esenciales para el desarrollo de un nuevo lenguaje y para la constitución de una teoría radical de la pedagogía, particularmente en el contexto norteamericano (1990: 19). Uno de los elementos más importante que proporciona *Paulo* para la formación de una pedagogía radical es su concepción de la experiencia y producción cultural. La noción de *Freire* sobre la cultura está reñida tanto con las posturas conservadoras como con las progresistas. En el primer caso, rechaza la idea de que la cultura pueda ser simplemente dividida en formas superiores, populares e inferiores, donde las superiores representan la herencia más adelantada de una nación. Según esta postura, la cultura oculta las ideologías que legitiman y distribuyen formas específicas de cultura como si no estuviesen relacionadas con intereses de la clase gobernante y con las configuraciones de poder existentes. En el segundo caso, rechaza la noción según la cual el momento de la creación cultural concierne únicamente a los grupos dominantes y estas formas culturales contiene sólo las semillas de la dominación. En relación a esta posición, igualmente rechazada por *Freire*, se encontró la suposición de que los grupos oprimidos, por su misma situación en el aparato de la dominación, poseen una cultura progresista y revolucionaria que sólo necesita liberarse de los grilletes de la dominación de la clase gobernante.

La naturaleza de las cambiantes formas de acomodación, resistencia e interrogación que definen la calidad particular de la compleja interacción entre la voz del educador y la del educando no puede ser ignorada, especialmente cuando es precisamente esta calidad la que apunta a la importancia de analizar siempre la cultura escolar dominante como parte de un contexto histórico, social y pedagógico específico. La concepción del decir y de la pedagogía también proporciona la base para desarrollar posibles alianzas y proyecto en torno a los cuales los educadores y los educandos puedan dialogar y luchar juntos con el fin de hacer oír sus respectivas posturas fuera de las aulas en el más amplio entorno comunitario. De ahí, que no hay ni puede existir una sola experiencia, ni tampoco el conocimiento es sólo una interpretación. Se puede decir que la experiencia de alteridad es siempre una experiencia de significación, o bien, la experiencia de la otredad es como una realidad intermedia. Pero, no se trata de una cotidianidad, o de una realidad concreta exclusiva. Vale decir que el acceso directo a la realidad, “al mundo del otro”, pasa por el lenguaje. Antes bien, la propia postura existencial de la experiencia directa con el otro nos plantea el problema de la identidad, el respeto a la autonomía. De ahí el valor de reconocer la diferencia, o la diversidad cultural, para enfrentar a una reconstrucción de nuestra autonomía social.

Presentación. La *pedagogía comunitaria* de Paulo Freire

Canción obvia

Escogí la sombra de este árbol para reposar de lo mucho que haré, mientras te espero.
Quien espera en la pura espera vive un tiempo de espera vacío.
Por esto, mientras te espero, trabajaré los campos y conversaré con los hombres.
Sudará mi cuerpo, que el sol quemará; mis manos se llenarán de callos;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos; mis oídos oirán más;
mis ojos verán lo que antes no vieron, mientras te espero.
No te esperaré en la pura espera porque mi tiempo de espera es un tiempo de quehacer.
Desconfiaré de quienes me digan, en voz baja y precavidos:
Es peligroso hacer. Es peligrosos hablar. Es peligroso andar.
Es peligroso esperar, en la forma en que esperas,
Porque esos niegan la alegría de tu llegada.
Desconfiaré también de quienes vengan a decirme, con palabras fáciles que ya llegaste,
porque esos, al anunciarte ingenuamente, antes te denuncian.
Estaré preparando tu llegada como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en la primavera.

(2001: 8) (Ginebra, marzo de 1971; del archivo de Ana María Araujo Freire)

“Cuanto más me dejo seducir por la aceptación de la muerte de la Historia, tanto más admito que la imposibilidad de un mañana diferente implica la eternidad del hoy neoliberal que está allí, y la permanencia del hoy mata en mí la posibilidad de soñar. Una vez desproblematizado el tiempo, la llamada muerte de la Historia decreta el inmovilismo, que niega al ser humano” (1997: 111).

El sueño es un sueño porque, estando realísticamente anclado en el presente concreto, apunta al futuro, que sólo se constituye en y por la transformación del presente (*Por una pedagogía de la pregunta*, p.104). -Profética-

Nunca pude pensar en la práctica educativa, de la que son capítulos la educación de adultos y la alfabetización, como si nada tuviera que ver con los valores y, por tanto, con la ética, con la cuestión de los sueños y de la utopía, es decir, de las opciones políticas, con la cuestión del conocimiento y de la belleza, o sea, de la gnoseología y de la estética. La educación es siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica, es naturalmente política, tiene que ver con la pureza, nunca con el puritanismo, y es, en sí, una experiencia de la belleza. Mi comprensión del carácter político de la educación me marca de tal manera desde cierto momento de mi experiencia de hombre y de educador que es difícil que deje de hablar de ella. (*Pedagogía de la indignación*, pp. 98-99). -Valoral-

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora... es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga fría, mecánica y mentirosamente neutra (*Pedagogía de la indignación*, p. 33). -Dignificadora-

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Ésta es una exigencia radical. La búsqueda del *ser más* a través del individualismo conduce al *egoísta tener más*, una forma de *ser menos*. No es que no sea fundamental -repetimos- tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el *tener* de algunos convertirse en la obstaculización al *tener* de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder (*Pedagogía del oprimido*, pp. 94-95). -Humanista/Ontológica-

Entre nosotros, repitamos, la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional. Aspectos que ya afirmamos varias veces y que reafirmamos con la fuerza con que muchas cosas consideradas obvias precisan ser recalçadas en este país (*La educación como práctica de la libertad*, p. 89). - Actitudinal-

Aprender a leer y escribir significa crear y armar una expresión escrita para lo que puede decirse oralmente. El maestro no puede hacerlo por el alumno, puesto que es una tarea creativa de este último (*Alfabetización. Lectura de la palabra. Lectura de la realidad*, 55). - Creativa/Poiética-

Mnemosyne o Mnemosina, viene del verbo griego *mimnéskein*, “recordar”. Mnemosina personifica la memoria. Profundamente amada por *Zeus*, ella concibió a las musas. Buscando un nombre para sus hijas, las musas. Mnemosina derivó de *men-dh*, que en griego clásico quiere decir: fijar el espíritu sobre una idea, fijarlo como arte-creación. El vocablo que dio nombre a las hijas de la memoria (musa) está relacionado, por lo tanto, con el verbo *manthánein*, que significa aprender, aprender mediante el ejercicio del espíritu poético (*Cartas a Cristina*, p. 11) -Poiética-

La multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre otras, sino en la libertad *conquistada*, en el derecho *asegurado* a moverse, cada cultura con respecto de la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo, sin miedo de ser diferente, de ser cada una “para sí” único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no con la experiencia de la tensión permanente provocada por el todo poderosísimo de una sobre las demás, privadas de ser (*Pedagogía de la esperanza*, p. 149). -Cultural-

Es interesante que veamos nuevamente cómo la educación sistemática y formal, a pesar de su importancia, no puede ser realmente la palanca de transformación de la sociedad. Hay que comprender de manera dialéctica la relación entre la educación sistemática y el cambio social, la transformación política de la sociedad. Los problemas de la escuela profundamente arraigados en las condiciones globales de la sociedad sobre todo en lo que respecta a disciplina y alienación (*Miedo y osadía*, p. 203). -Sistematizada-

La educación es, simultáneamente, una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Estas tres dimensiones van siempre juntas, son momentos

simultáneos de teoría y práctica, de arte y política. El acto de conocer, al mismo tiempo crea y recrea objetos, forma a los estudiantes que están conociendo. Pienso entonces que, si esas características de la enseñanza se vuelven cada vez más claras para el educador, él o ella podrán mejorar la eficacia del acto de enseñar, de su pedagogía. La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación hará del profesor un mejor político y un mejor artista. Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor” (*Pedagogía de los sueños posibles*, p. 65). -Educativa-

La sociedad nueva: ¿Qué es una sociedad sin explotadores ni explotados? Es la sociedad en que ningún hombre, ninguna mujer, ningún grupo de personas, ninguna clase explota la fuerza de trabajo de los demás. Es la sociedad en que no hay privilegios para los que trabajan con la pluma y sólo obligaciones para los que trabajan con las manos, en las rosas y en las fábricas. Todos son trabajadores al servicio del bien de todos, (*La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 159). -Sociológica/Estructural-

Su práctica política le habrá enseñado que su futuro está en la transformación de un hoy perverso en el que él y sus compañeros y compañeras son *casi cosa*. Entiende así la problematización del futuro y no como una inexorabilidad. Ese futuro no llegará si no hablamos de él al mismo tiempo que lo construimos. El futuro no es un regalo: existe como necesidad de la Historia e implica su continuidad. La historia no ha muerto, ni se ha metaformoseado en un espejismo imaginario (*A la sombra de este árbol*), p. 33) -Transformadora/De Cambio-

El propósito que nos animaba era más bien el de tratar un tema de importancia cada vez mayor en la problemática nacional. Y que por eso mismo reclama la preocupación seria de todos los que tenemos alguna parte de responsabilidad en la vida brasileña. Una postura comprometida de la que resulte una conciencia cada vez más crítica de esa problemática. En realidad, no es posible realizar siquiera un planteamiento correcto de nuestros problemas, con miras a soluciones inmediatas o a largo plazo, si no nos colocamos en relación de organicidad con nuestro contexto histórico cultural. Una relación de organicidad que nos sumerja en nuestra realidad y de la que salgamos críticamente conscientes. Sólo en la medida en que logremos intimar con nuestros problemas, y sobre todo con sus causas y sus efectos - que no siempre son iguales a las de otros espacios y tiempos, sino por el contrario, casi siempre diferentes- podemos proponer soluciones para ellos (*Educación y actualidad brasileña*, p. 9). -Nacionalista/Desarrollista-

El lenguaje también es cultura. Es la fuerza mediatizadora del conocimiento, pero es también el conocimiento en sí. Creo que todo esto también sucede a través de las clases sociales. Una

pedagogía crítica plantea esta comprensión cultural dinámica y contradictoria de la educación como objeto permanente de interés para los educandos (*Alfabetización. Lectura de la palabra. Lectura de la realidad*, p. 70). -Lenguaje-

El educador, sin duda, 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 apprehendido por los educandos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para descubrir y desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los educandos, a los cuales les negará así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer (*Cartas a Guinea Bissau*, p. 18). -Generativa/Heurística-

Hay gente que trabaja en los barrios y odia lo académico, y gente que trabaja en lo académico y desprecia lo barrial. Este es otro punto a dilucidar. Nosotros creemos que tenemos que aprovechar lo académico para entender lo popular y a la inversa (*El grito manso*, p. 92). -Académica-

Queremos una escuela pública popular pero no populista y que, rechazando el elitismo, no sienta rencor hacia los niños que comen y visten bien. Una escuela pública realmente competente, que respete la forma de estar siendo de sus alumnos y alumnas, sus patrones culturales de clase, sus valores, su sabiduría, su lenguaje. Una escuela que no evalúe las posibilidades intelectuales de los niños de las clases populares con los parámetros usados con los niños cuyos condicionamientos de clase les dan indiscutible ventaja sobre aquellos (*La educación en la ciudad*, p. 48-49). -Popular-

Por eso, toda práctica educativa liberadora, valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la consciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza (*Pedagogía de la indignación*, p. 58). -Psicológica-

Sin querer reinsistir en la necesidad del trabajo en común (ya que nos consta que es indispensable para hacer las cosas) y sin pretender reenfatizar lo que ya sabemos (cuánto nos enriquece a todos, el intercambio de experiencias), estoy convencido de que las dificultades con que por aventura se están topando ustedes para lograr este esfuerzo podrán ser superadas fácilmente (*Cartas a Guinea Bissau*, pp. 195-196). -Comunitaria-

Es preciso no olvidar que hay un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad, del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar, (*Cartas a quien pretende enseñar*, p. 6) -Sustantiva-

Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte, de la equidad y no de la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad, de la convivencia con el diferente y no de su negación, no tenemos otro camino que vivir plenamente nuestra opción, encarnarla, disminuyendo así la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos. Despreciando a los débiles, engañando a los incautos, ofendiendo a la vida, explotando a los otros, discriminando al indio, al negro, a la mujer, no estaré ayudando a mis hijos a que sean serios, justos y amantes de la vida y de los demás... (*Pedagogía de la indignación*, p. 78). -Orgánica-

La experiencia de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso natural de la incompletitud. 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 (*Pedagogía de la autonomía*, p. 130). -Diversificada/Plural-

La tolerancia no significa de ninguna manera renunciar a lo que nos parece justo, bueno y seguro. No, el tolerante no renuncia a su sueño, por el cual lucha de modo intransigente; en cambio, respeta a quien tiene un sueño distinto. En el plano político, la tolerancia es la sabiduría o la virtud de convivir con el diferente para poder luchar contra el antagonico. En este sentido, es una virtud revolucionaria y no liberal-conservadora (*Por una pedagogía de la pregunta*, p. 46). -Tolerante/Incluyente-

La lucha por la paz, que no significa la lucha por la abolición ni siquiera por la negación de los conflictos, sino por la confrontación justa, crítica de los mismos y la búsqueda de soluciones concretas para ellos, es una exigencia imperiosa de nuestra época. Sin embargo, la paz no precede a la justicia. Por eso, la mejor manera de hablar a favor de la paz es hacer justicia (*Pedagogía de la indignación*, p. 143). -Pacífica/Justa-

“En la comprensión de la Historia como posibilidad, el mañana es problemático. Para que acontezca es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. Hay posibilidades para diferentes “mañanas”. La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo. La educación es indispensable en esta reinvención. Considerarnos como sujetos y objetos de la Historia nos hace seres de la decisión, de la ruptura. Seres éticos” (1997: 50).

I.POSTBIOGRAFÍA PEDAGÓGICA: LEGADO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE

I.1 Una herencia¹ político-pedagógica: el re-encuentro con nuestra identidad cultural

“La calidad de esa escuela deberá ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela -incluidos padres y comunidad- tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura. No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha posibilitándole transformarse en sujeto de su propia historia. La participación popular en la creación de cultura y de la educación rompe con la tradición de que sólo la elite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad. La escuela debe ser también un centro irradiador de la cultura popular, a disposición de la comunidad, no para consumirla, sino para recrearla. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser. La marca que queremos imprimir colectivamente a las escuelas privilegiará la asociación de la educación formal con la educación no formal. La escuela no es el único espacio para la transformación del conocimiento. Procuraremos identificar otros espacios que puedan propiciar la interacción de experiencias. Consideramos también prácticas educativas las diversas formas de articulación que se dirijan a contribuir con la formación del sujeto popular en cuanto individuos críticos y conscientes de sus posibilidades de actuación del contexto social” (1997: 19-20).

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

Basado en el principio de que el proceso educativo debe partir de las realidades que rodean al educando (“No basta con saber leer *Eva vio la uva*” ejemplifica; “hay que comprender qué posición ocupa Eva en su contexto social, quién trabaja para producir las uvas y quién lucra con ese trabajo”), *el método Paulo Freire* le valió galardones menos rimbombantes a su creador... aunque no por ello menos honrosos: encarcelado en 1964 bajo la acusación de ser “subversivo e ignorante”, pasó setenta y cinco días encerrado antes de abandonar el país para sus quince años de exilio en *Bolivia, Chile, Estados Unidos, Suiza* y varios países africanos.

Padre de cinco hijos y varias veces abuelo, casado en segundas nupcias con su ex alumna *Ana Maria Hasche, Nita*, hombre de hablar sereno que saborea visiblemente cada palabra que dice, *Paulo Freire* es, desde el primer día de este año, Secretario de Educación en el municipio de *San Pablo*, durante la gestión de *Luiza Erundina*, del PT, tarea que lo aproxima todavía más al objeto central de su pasión de educador: los niños pobres, sus “chicos populares”, para quienes sueña con edificar una “escuela alegre”, como explica en esta entrevista.

I.2. Crítico, radical y optimista: una postura político-pedagógica ante la educación

“En verdad, ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento, o sistematizó su saber científico, sin haber sido problematizado, desafiado. Sin embargo, eso no significa que todo hombre desafiado se transforme en filósofo o científico; significa, si, que el desafío es fundamental para la constitución del saber. Aun cuando, un científico, al hacer una investigación, en búsqueda de algo que no buscaba (y esto siempre ocurre), su descubrimiento partió de una problematización. Lo que defendemos es precisamente esto: si el conocimiento científico, y la elaboración de un pensamiento riguroso, no pueden prescindir de su matriz problematizadora, la aprehensión de este conocimiento científico, y el rigor de este pensamiento filosófico, no pueden prescindir, igualmente, de la problematización que debe hacerse en torno al saber, que el educando debe incorporar. A veces (sin que esto sea una afirmación dogmática), tenemos la impresión que muchos de los que plantean estas dudas, están sólo “racionalizando” su desconfianza en el hombre concreto y en el diálogo, a través de “mecanismos de defensa”. ...lo que pretenden, es mantenerse como disertadores “bancarios”, e invasores. Necesitan justificar este miedo al diálogo, y la mejor manera es “racionalizarlo”. Es hablar de su no viabilidad; es hablar de “pérdida de tiempo”. De ahí que, entre ellos, “distribuidores” del saber erudito, y sus alumnos, jamás será posible el diálogo” (1973: 60-61).

Contrario al neoliberalismo y a la llamada “posmodernidad”, *Paulo Freire* refuta la idea de una educación neutra y defiende nuevos caminos para la formación de los docentes. *Freire* dice que no ha cambiado mucho en los últimos treinta años. “Aunque es cierto que cada vez me radicalizo más”, sostiene. El padre de la “*pedagogía del oprimido*” reafirma que sólo puede ser “buen maestro” aquel ciudadano que tiene claridad política e idoneidad científica y conoce la historia del país y las raíces autoritarias de la sociedad brasileña.

Paulo Freire recibió al editor de *Presencia Pedagógica*, *Neidson Rodrigues*, en su casa en el barrio Sumaré, en *San Pablo* donde charlaron durante casi tres horas. Siempre de buen humor, *Freire* no mostró interés en recordar su vasto currículo de militancia en la educación, que incluye la producción de obras que han sido traducidas a dieciocho idiomas, su trabajo en diversos países y haber sido nombrado doctor honoris causa por más de veinte de las universidades más respetadas del mundo. En cambio, prefirió hablar del presente y del futuro. Criticó el conformismo intelectual de la izquierda y dijo que, sin lucha, la educación y la salud jamás serán prioridades para los gobiernos. La entrevista comenzó con una provocación respecto de su trayectoria.

I.3. No se puede Ser sin rebeldía: La actitud humanista y la educación liberadora

“Vivimos un tiempo de transformaciones cada vez más radicales en los centros urbanos más dinámicos. A los 70 años nos sorprendemos vistiéndonos como no lo hacíamos a los 40. Es como si hoy fuésemos más jóvenes que antes. De ahí que una de las cualidades más apremiantes que necesitamos forjar en nosotros en la época en la que nos ha tocado vivir y sin la cual difícilmente podemos siquiera estar más o menos a la altura de nuestro tiempo, por una parte, y comprender a los adolescentes y jóvenes, por otra, es la capacidad crítica, nunca “soñolienta”, siempre despierta a la inteligencia de lo nuevo. De lo inusitado que, aunque a veces nos espante e incluso nos incomode, no puede considerarse. sólo por eso, un desvalor. Capacidad crítica de la que se deriva un saber fundamental como obvio: no hay culturas ni historias inmóviles. El cambio es una constatación natural de la cultura y de la historia. Lo que ocurre es que hay etapas en las culturas en las que los cambios se dan de manera acelerada. Es lo que se verifica hoy día. Las revoluciones tecnológicas reducen el tiempo entre uno y otro cambio. El bisnieto de finales del siglo pasado repetía, a grandes rasgos, las formas culturales de valorar, de expresar el mundo, de hablar de su bisabuelo. Hoy, en la misma familia, en las sociedades más complejas, el hijo más pequeño no repite lo de su hermano mayor, lo que dificulta las relaciones entre padres, madres, hijas e hijos” (2001: 39-40).

A los 75 años, reconocido internacionalmente como la mayor expresión de la pedagogía brasileña, *Paulo Freire* continúa siendo actual y polémico. Autor de más de un centenar de obras traducidas a dieciocho idiomas, *Freire* también es *Doctor Honoris Causa* de veintiocho universidades en *Brasil* y el resto del mundo, tiene una estatua en su honor en una plaza de *Estocolmo* (Suecia) y es ciudadano ilustre de *Los Ángeles* (*Estados Unidos*) y de nueve ciudades brasileñas. Una de esas ciudades es *Angicos*, en *Rio Grande do Norte*, donde por primera vez se llevó a la práctica el *Método Paulo Freire* en 1963. En aquella ocasión fueron alfabetizados trescientos adultos en cuarenta y cinco días. Las propuestas de la “pedagogía del oprimido” -que destacaba la creación de una conciencia colectiva crítica de la realidad como elemento básico del aprendizaje- fueron abortadas por el golpe militar de 1964. *Paulo Freire* vivió dieciséis años en el exilio, dio clases en universidades de *Europa* y los *Estados Unidos*, fue asesor de la *Unesco* y asesoró la implantación de diversos proyectos de alfabetización en el mundo.

Para *Paulo Freire*, sus ideas originales son más actuales que nunca. Contrario al discurso del mercado, *Freire* defiende una educación que parta del sentido común, respete el universo social y cultural del alumno e incentive la aprehensión crítica de la realidad y del conocimiento, en vez de la mera transferencia del saber y la memorización. Para *Freire*, los

docentes deben continuar luchando por mejores condiciones de trabajo, y la rebeldía adolescente debe ser comprendida y canalizada hacia una rebeldía creativa que ayude a transformar el mundo. En noviembre de 1996 *Paulo Freire* concedió a *Pais & Teens* la entrevista que publicamos a continuación.

I.4. Reinventar a Paulo Freire: la sustantividad de las ideas y el respeto al Otro.

“En mi caso particular, considero que la sustantividad de mis ideas -pero no su totalidad- radica en la necesidad de respetar al Otro. El respeto por el otro implica, necesariamente, mi rechazo a aceptar cualquier tipo de discriminación, mi posición radical a la discriminación racial, de género, de clase y cultural; al margen de todo esto no sería capaz de entenderme. Otra sustantividad de mis ideas es la comprensión de la historia como posibilidad, el rechazo a cualquier comprensión fatalista o visión determinista de la historia. Otro aspecto sustantivo es mi amor incondicional por la libertad y mi certeza de que podemos tornarnos seres transformadores en vez de adaptativos, podemos tornarnos seres dialógicos, podemos también tornarnos seres con capacidad de tomar decisiones y desarrollar la capacidad de ruptura. Por lo tanto, combato y lucho contra cualquier sistema -social, económico, político- que me prohíba ser, preguntar, discutir, intervenir, en suma, ser un humano decente. Podría posteriormente desarrollar esta descripción de la sustantividad que es necesario reinventar para implementar esos compromisos en un escenario histórico y cultural. Si se comprendiera que lo que subrayé como la sustantividad no puede ser modificado, podré elaborar lo que significa reinventar la sustantividad de mis ideas en diferentes momentos y condiciones” (2016: 75-76).

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

En consecuencia, -dice *Freire*- al no serme familiar el contexto de la ciudad de *Nueva York*, su historia, sus luchas, la relación entre hombres y mujeres, su cultura, sería ridículo de mi parte aportar aquello que muchos norteamericanos piden con ansiedad: recetas de técnicas y tácticas para la acción. Lo único que puedo ofrecerles es trabajar con los educandos norteamericanos y capacitarlos para que entiendan con más profundidad lo que significa

luchar contra el sexismo en tanto objeto sustantivo de conocimiento. Los educadores y educadoras norteamericanos que se atreven a ser educadores progresistas y lucha contra el sexismo o el racismo u otros “ismos” tiene la responsabilidad de analizar tanto la posibilidad como las limitaciones de las acciones en contexto, de modo que, en primer lugar, no sacrificar la fuerza que originó la lucha contra el sexismo, el racismo y otros “ismos”. Por lo tanto, como puede verse, no sólo es imposible, sino que es tragedia reducir mis ideas sustantivas a la mera técnica.

“Dije por primera vez” en los Estados Unidos, en 1971 o 1972, que yo no debía ser transplantado sino reinventado. En 1974, cuando escribí *Cartas a Guinea Bissau*, expliqué lo que quería decir con “ser reinventado”, pero siempre percibo que es muy difícil darme a entender en este punto. Por ejemplo, yo no admito la posibilidad de ser reinventado a través de una práctica autoritaria. Sin embargo, ser un docente democrático en *Cabo Verde* no es necesariamente lo mismo que serlo en *Chicago*. Reinventar a un educador democrático *caboverdiano* en *Chicago* significa en primer lugar mantener un compromiso fundamental con ser democrático, pero en segundo lugar implica indagar qué significa ser democrático dadas las restricciones y oportunidades del contexto específico. Como vemos, eso es el problema de la reinención. Tal vez el equívoco en torno a lo que significa reinventar sea producto de la impresión particular que se tiene en los *Estados Unidos* sobre lo que es una democracia. La democracia en un país del *Tercer Mundo* no puede tener las mismas características de la democracia en una sociedad rica del *Primer Mundo* como la de *Estados Unidos*. La democracia debe responder al carácter y a las necesidades sociales y culturales de un medio ambiente cultural particular. Así, lo que debemos mantener en la táctica democrática, es la sustantividad de la práctica democrática, no las características superficiales de la práctica democrática.

Por otra parte, no quiero decir con esto que debemos caer en la trampa de un relativismo cultural fácil, una especie de “se puede todo” porque la cultura así lo determina. Por lo tanto, si una cultura es supersexista y yo le reclamo que sea racional para mantener una ideología sexista porque el sexismo es parte de esa cultura, esa actitud mía contradice mi adhesión sustantiva a los principios democráticos que deberían modelar mi punto de vista, mis aspiraciones, mi sueño de un “todavía no” que es radicalmente democrático. Este concepto de reinención se está volviendo muy claro para mí. Lo que quiero decir es que una de las razones por las que numerosos progresistas y liberales en los *Estados Unidos* tiene dificultades para comprender los conceptos de *Freire*, para entender lo que significa ser reinventado, no es necesariamente que sean incapaces de entender el concepto. Tal vez se debe a que han absorbido la sustancia de mis ideas sólo hasta cierto punto, pero permanecen ideológicamente ligados a una posición antifreiriana a rajatabla. Así, al aceptar sólo en parte mis aspiraciones ideológicas, desarrollan dudas e interrogantes respecto a las técnicas y métodos específicos. De esta forma, racionalizan su postura racional y están muy lejos de adoptar críticamente lo que yo represento en términos de propuestas teóricas, del cambio y

de la democracia, lejos de la historia como posibilidad, de una sociedad menos discriminatoria y hacia un mundo más humano.

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

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

Mi objetivo, -para concluir- en esta respuesta, no es agotar todas las preguntas que puedan plantearse en los capítulos de este libro o puedan formular las lectoras o lectores que dialoguen con las palabras aquí escritas, sino dar ejemplos de cómo respondo algunas preguntas. El desafío para los lectores es repetir las preguntas del libro y responder aquellas que no respondí, y hacerlo en sus propias vidas y en su propio contexto histórico concreto. Estas páginas pueden ser un testimonio pedagógico, una serie de ejemplos, pero nunca serían respuestas inmovilizadas. Una vez más compartimos el espíritu de nuestro entendimiento del diálogo y la reinención. El texto de esta conversación, es un ejemplo de cómo pensamos todas estas dimensiones. Cabe al lector reinventar lo que encuentre aquí y tornarlo vivo en la historia” (2016: 75-79).

Una tarea central -insiste *Freire*- es generar espacios de reflexión colectiva, permanente, sistémica, de diálogo franco para poder dar un combate concreto contra la pedagogía de la docilidad, de la domesticación, de la esclavitud. Este es el desafío inmediato y de largo plazo que tenemos por delante para poder construir alternativas que nos permitan pensar, decir y hacer otros futuros posibles. De esta manera, habremos homenajeado a un *Freire* vivo y no

canonizado. Aquel que recomendaba: conocer el mundo y transformarlo revolucionariamente (2013: 84).

Entonces, también podemos decir que un mayor nivel de calidad de nuestra educación pasa por el respeto a los educadores y educadoras mediante una importante mejora de sus salarios, por su formación permanente y una reformulación de los cursos del magisterio. Todo esto implica la indispensable participación de las universidades brasileñas, ya que la tarea formadora no se restringe a las Facultades de Educación.

“Uno de los problemas cruciales de la educación brasileña -de forma errónea llamado abandono escolar, más exactamente expulsión de la escuela- es político-ideológico. Su solución pasa por la formación del educador e implica una comprensión política e ideológica del lenguaje que lo capacite para entender el carácter de clase del lenguaje. Los alarmantes índices de suspensos en los grupos de alfabetización se relacionan con la falta de preparación científica de los educadores y educadoras y también, con la ideología elitista que discrimina a los niños y niñas de las clases populares. De ahí se explica, en parte, la falta de atención de la escuela por la identidad cultural de los educandos, la falta de respeto por la sintaxis popular, la casi nula atención a los conocimientos realizados por la experiencia que los educandos poseen como bagaje. En la medida en que la pedagogía de la pregunta se afirmaba ante la pedagogía de la respuesta, en la medida en que las cuestiones en torno al cuerpo eran respondidas por el programa de Orientación Sexual, se notaba en nuestros educandos una mayor desenvoltura. El conocimiento más crítico del cuerpo consciente y la experiencia en el manejo de la pregunta estimulaban el desarrollo de la curiosidad epistemológica (1997: 60-61).

II. INTELIGENCIAS EDUCATIVAS DE LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA DE PAULO FREIRE

II. 1. Una pedagogía profética: la creatividad y la cultura de la dignidad humana

PROFÉTICA. -Esperanzadora-.

“La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y como tal, esperanzadora². De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como “proyectos”; como seres que caminan hacia adelante que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para constituir mejor el futuro³. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo. El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida este siempre en los hombres, en su aquí en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos. Solamente a partir de esta situación que les determina la propia percepción que de ella están teniendo. Pueden moverse los hombres. Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita” (1970: 92-93).

Así, al repensar en los datos concretos de la realidad vivida, el pensamiento profético, que es también utópico, implica la *denuncia* de cómo estamos viviendo y el *anuncio* de cómo podríamos vivir. Por eso mismo, es un pensamiento esperanzador. En este sentido, tal como lo entiendo, el pensamiento profético no habla apenas de lo que pueda ocurrir, sino que, hablando de cómo está siendo la realidad, *denunciádola*, *anuncia* un mundo mejor. “*Para mí, uno de los aspectos bellos del anuncio profético es que no anuncia lo que necesariamente haya de ocurrir, sino de lo que pueda o no ocurrir. El suyo no es un adecuado fatalista ni determinista. En la profecía real, el futuro no es inexorable, es problemático. Hay distintas posibilidades del futuro. Insisto de nuevo en que no es posible el anuncio sin denuncia, ni ambos sin el ensayo de una cierta postura ante lo que está o va siendo el ser humano. Creo que lo importante es que este ensayo se haga en torno a una ontología social e histórica. Una ontología que, aceptando o postulando la naturaleza humana como necesaria e inevitable, no la entienda como una priori de la historia. La naturaleza humana se constituye*

social e históricamente. En realidad, al discurso profético no puede faltarle la dimensión de la denuncia, lo que lo reduciría al discurso de la gitana o del cartomántico. Partiendo del análisis crítico del presente y denunciando las trasgresiones de los valores humanos, el discurso profético anuncia lo que pueda ocurrir, tanto lo que pueda ocurrir si se rectifican las políticas denunciadas como lo que pueda suceder si, por el contrario, se mantienen tales políticas” (2001: 131). “Cuando la educación ya no es utópica, es decir, cuando ya no encarna la unidad dramática de la denuncia y la anunciación, o bien, el futuro ya no significa nada para los hombres, o éstos tienen miedo arriesgarse a vivir el futuro como superación creativa del presente, que va ya envejeciendo. La explicación más plausible es generalmente esta última. Por eso algunas personas, hoy en día, estudian todas las posibilidades que contiene el futuro para “domesticarlo” y mantenerlo a raya con el presente, que es lo que pretenden conservar” (1990: 78).

Señalemos entonces -dice P. Freire-: “Nunca hablo de la utopía como una imposibilidad que, a veces, puede resultar bien. Mucho menos hablo de la utopía como refugio de los que no actúan o [como] objetivo inalcanzable de quien sólo devanea. Por el contrario, hablo de la utopía como necesidad fundamental del ser humano”. Ésta es parte de su naturaleza -constituida histórica y socialmente- que hombres y mujeres no prescindan, en condiciones normales, de los sueños y de la utopía⁴. “Por eso mismo, las ideologías fatalistas son negadoras de la gente, de las mujeres y los hombres. En tanto seres programados para aprender que necesitan el mañana como un pez necesita el agua, las mujeres y los hombres se transforman en seres “robados” si se les niega su condición de partícipes en la producción del mañana. No obstante, todo mañana que se piense y para cuya realización se lucha implica necesariamente sueños y utopía. No hay mañana sin proyecto⁵, sin sueños, sin utopía⁶, sin esperanza⁷, sin el trabajo de creación y desarrollo de posibilidades que viabilicen su concreción. Es en este sentido que he dicho, en diferentes ocasiones, que guardo esperanzas no por terquedad, sino por imperativo existencial. Y allí también radica el ímpetu con que luché contra el fatalismo” (2016: 69-70). “La desproblematización del futuro, en una comprensión mecanicista de la historia, de derechas o de izquierdas, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. En la comprensión mecanicista y, por tanto, determinista de la historia, el futuro ya se conoce. La lucha por un futuro ya conocido a priori prescinde de la esperanza. La desproblematización del futuro, con independencia del nombre de quién se haga, es una ruptura con la naturaleza humana, que se constituye social e históricamente. El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes rehacemos en la lucha para hacerlo” (2001: 67). “Cuando pienso en mi Tierra, pienso sobre todo en el sueño posible, aunque nada fácil, de la invención democrática de nuestra sociedad” (1997: 32).

“Es cierto, que las mujeres y los hombres pueden cambiar el mundo para mejor, para hacerlo menos injusto, pero partiendo de la realidad concreta a la que “llegan” en su

generación, y no fundadas o fundados en devaneos, sueños falsos sin raíces, puras ilusiones. Lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía o sin proyecto. Las puras ilusiones son los sueños falsos de quien, con independencia de sus buenas intenciones, hace la propuesta de quimeras que, por eso mismo, no pueden realizarse” (2001: 64). “Pero, contradictoriamente, de esos “sueños rotos, pero no deshechos”, podemos hacer renacer en nosotros la esperanza de una sociedad nueva” (2016: 27-28).

VALORAL.

“Una primera afirmación que quisiera hacer es la de que, si como es imposible pensar la educación en forma neutra, es igualmente imposible pensar en una evaluación neutral de ella. No hay cualidades⁸ por las que luchemos en el sentido de asumirlas, de recalificar con ellas la práctica educativa, que puedan ser consideradas como absolutamente neutras, en la medida misma en que, como valores⁹, son vistas desde diferentes ángulos, en función de intereses de clases o de grupos. Es en este sentido, por ejemplo, en el que tenemos que reconocer que si desde un punto de vista progresista la práctica educativa debe ser coherentemente¹⁰, un hacer revelador de verdades y no ocultador, desde un punto de vista reaccionario no siempre lo es. Y si lo es sería en diferente forma. Es que hay formas antagónicas de ver la verdad -la de los dominantes y la de los dominados” (1996: 45-46).

La autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para construcción de un clima de auténtica disciplina, nunca minimiza la libertad. Por el contrario, le apuesta a ella. Se empeña en desafiarla siempre y siempre; nunca ve, en la rebeldía de la libertad, una señal de deterioro del orden. La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los *silenciados*, sino en el alboroto de los *inquietos*, en la duda que instiga en la esperanza que despierta (1997: 89-90). *“El ambiente académico vive lleno de intolerancia por la escasez de humildad que nos caracteriza. La envidia del brillo del otro o de la otra; el miedo de perder nuestro pequeño mundo de admiradores, atraídos por una luz nueva que pueda surgir, o el miedo a no crearlo, la inseguridad en nosotros mismos, todo esto nos impermeabiliza a la experiencia de la tolerancia y de la humanidad. Y cuanto más distantes estamos de ellas más difícil se hace la sabiduría que nos deja siempre quietos en la inquietud, siempre pacientes en la impaciencia” (1996:127-128).*

Es más -dice Freire- la autoridad coherentemente democrática que reconoce la *eticidad* de nuestra presencia, la de las mujeres y de los hombres, en el mundo, reconoce, también y necesariamente, que no se vive la *eticidad* sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo. *“El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones. Decidir es romper y, para eso, tengo que correr el riesgo. No se rompe como quien toma un jugo de chirimoya en una playa tropical. Pero por otro lado la autoridad coherentemente democrática jamás se omite. Si bien se niega, por un lado, a silenciar la libertad de los educandos, rechaza, por otro, su supresión del proceso de construcción de la buena disciplina. Siempre está presente en la práctica de la autoridad coherentemente democrática un esfuerzo que la vuelve casi esclava de un sueño*

fundamental: el de persuadir o convencer a la libertad de que ella va construyendo consigo misma, en sí misma, su autonomía, con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella. Es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llevando el “espacio” antes “habitado” por su dependencia. Su autonomía se funda en la responsabilidad que va siendo asumida” (1997: 89-90).

Una de las curiosidades del tiempo o una de las razones de ser de ciertas curiosidades del tiempo es, lo nuevo emergiendo de lo viejo. *“Diría a la juventud...que, entregándose a la aventura de esa escuela seria, rigurosa, alegre, jamás prescindiera del acto serio de educar, que jamás confundiera esa alegría con la alegría fácil de no hacer, que ella prueba que la escuela tradicional pecó ahí también, no es necesario endurecer las mesas más de lo que la madera ya las endurece; no es necesario endurecer el aspecto de los niños, no es necesario poner cuello y corbata a los niños para que, imbuidos en un cierto sufrimiento, que es el sufrimiento del saber, puedan aprender. No. Pero, por otro lado, es necesario no descuidarse para que el niño no se pierda sólo en el juego, sólo en la alegría. Saber es un proceso difícil, realmente, pero es necesario que el niño perciba que, por ser difícil, el propio proceso de estudiar se vuelve agradable. Creo también que sería equivocado hablar al estudiante de que hay una compensación de la alegría en el acto de estudiar. Lo importante es que el niño perciba que el acto de estudiar es difícil, es exigente, pero es alegre desde el comienzo” (1997: 110).*

Involucrarme con la práctica educativa, sabidamente política, moral, gnoseológica, nunca dejó de realizarse con alegría¹¹, lo que no quiere decir que haya podido fomentarla siempre en los educandos. Pero en cuanto clima o atmósfera del espacio pedagógico, nunca dejé de estar preocupado por ella. *“Hay una relación entre la alegría para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se yuxtaponga a ella. La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, no se sumara o estuviera predisposto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condicionamiento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo. Sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia. Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser de esperanza que, por “x” razones, se volvió desesperanzado. De ahí que una de nuestras*

peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza” (1997: 70-71).

“Es un hecho que una educación orientada hacia la concreción de valores como la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad, la disciplina puesta al servicio del interés común, la vigilancia, el espíritu crítico- o sea, los valores en que se forjó el PAIGC durante todo el proceso de la lucha de liberación-, no sería realizable si en ella los educandos siguieran siendo, como en la educación colonial, meros recipientes de “conocimientos empaquetados”, transferidos a ellos por los educadores, puros objetos, incidencias de la acción “educativa” de esos educadores” (1977: 62).

DIGNIFICADORA.

“Yo no conmemoro la invasión, sino la rebelión contra la invasión y, si tuviese que hablar de las principales enseñanzas que la trágica experiencia colonial nos da, diría que la primera y más fundamental de ellas es lo que debe fundar nuestra decisión de rechazar la explotación, la invasión de clase, como invasores o como invadidos. Es la enseñanza de la disconformidad con las injusticias¹², la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su flaqueza una fuerza con la que venzan la fuerza de los fuertes. Yo conmemoro este aprendizaje. En realidad, el pasado nunca pasa, tal como el sentido común entiende el pasar. Lo fundamental no es que el pasado pase o deje de pasar, sino el modo crítico, despierto, con que entendamos la presencia del pasado en los procedimientos del presente. En ese sentido, el estudio del pasado trae a la memoria de nuestro cuerpo consiente la razón de ser de muchos procedimientos del presente y, partiendo de la comprensión del pasado, puede ayudarnos a superar sus huellas; a comprender cómo, a veces, se repite hoy, sin duda, el caso del pasado de la conquista, de forma diferente. Precisamente porque el pasado, sea el conquistador, sea el del conquistado, se hace presente, los quilombos, momento ejemplar de la lucha de los conquistados, se repiten hoy en las luchas populares en el suelo de América” (2001: 85).

Con esto digo, -insiste Freire-, que sin dejar de amar y de indignarnos, y precisamente a partir de ese sentimiento de indignación¹³ -porque los dominantes¹⁴ no oyen ni quieren oír la voz de la indignación en nuestros clamores-, debemos alimentar los sueños que casi siempre podemos hacer posibles para continuar siendo y sintiéndonos sujetos de la historia. De existencia verdadera. *“Para no dejar que la indignación se difumine por completo, que el espanto desalentador, que la desesperanza desestabilizadora o el cinismo adaptativo se adueñen de nosotros, respondí a los “llamados” de Paulo, que “adivinando” o mejor dicho entendiendo las señales de estas inadmisibles condiciones actuales del mundo y en especial de nuestro país, mostraba la importancia de los sueños utópicos en sus diversos ensayos y discursos. Por más contradictorio que parezca, necesitamos con urgencia reavivar nuestra capacidad ontológica de soñar, de proyectar en el futuro más cercano posible días de paz, equidad y solidaridad. Necesitamos reactivar en nuestros cuerpos consientes la posibilidad de soñar el sueño utópico que Paulo nos invita a soñar desde hace años -el sueño posible-; eso nos permitirá rescatar nuestra humanidad más auténtica, que nos fue robada por aquellos que nos explotan y nos mutilan. Por aquellos que minan nuestras esperanzas de llegar a ser una sociedad seria y justa como merecemos” (2016: 26-27).*

Tengo derecho a tener rabia, -insiste Freire- a manifestarla, a tenerla como motivación para mi lucha, tal como tengo derecho a amar, a expresar mi amor al mundo, a tenerlo como motivación de mi lucha porque, histórico, vivo la historia como tiempo de posibilidad y no de determinación. Si la realidad fuese así porque estuviese dicho que así tuviera que ser, un siquiera habría porque tener rabia. *“Mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la que participo, el mañana no es algo “pre-dado”, sino un desafío, un problema. Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi revuelta ante la negación del derecho de “ser más” inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso, no puedo cruzarme de brazos, en plan fatalista, ante la miseria, vaciando de ese modo mi responsabilidad en el discurso cínico y “tibio” que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es como es. El discurso de la acomodación o de su defensa, el discurso de la exaltación del silencio impuesto del que se deriva la inmovilidad de los silenciados, el discurso del elogio de la adaptación, tomada como “hado” o “sino”, es un discurso negador de la humanización de cuya responsabilidad no nos podemos eximir. La adaptación a situaciones negadoras de la humanización sólo puede aceptarse como consecuencia de la experiencia dominadora o como ejercicio de la resistencia, como táctica en la lucha política; doy la impresión de que acepto hoy, de condición de silenciado para luchar bien, cuando pueda, contra la negación de mí mismo”* (2001: 88-89).

Otro punto importante, en este sentido de lucha, es la frustración que los educadores experimentan cuando ven que su práctica docente¹⁵ no ha sido capaz de hacer la revolución que esperaban. De hecho, ellos se acercan a la educación liberadora de una manera idealista¹⁶, esperando que ella haga lo que no puede hacer: transformar sola a la sociedad. Finalmente, al descubrir los límites, pueden pasar a negarse a cualquier esfuerzo, incluso a aquellos importantes en el campo de la educación, y caer en la crítica negativa, algunas veces enfermiza, de los que continúan actuando como pensadores dialécticos, pero no como educadores liberadores. Saben íntimamente cómo funciona la sociedad, cómo opera el poder en ella, pero son incapaces de utilizar ese conocimiento en el aula. Necesitamos conocer los límites y las posibilidades de la enseñanza, llegar hasta los límites, y apasionarnos más allá de la educación con el fin de evitar la desesperación (2014: 67).

“...que bueno sería... que otras marchas, La marcha de los parados, de las víctimas de la injusticia, de los que protestan contra la impunidad, de los que claman contra la violencia, contra la mentira y el desprecio de la cosa pública. La marcha de los sin techo, los sin escuela, los sin hospital, los renegados. La marcha esperanzadora de los que saben que es posible cambiar” (2001: 34).

HUMANISTA/Ontológica-

“Es por estar siendo este ser en permanente búsqueda, curioso, “tomando distancia” de sí mismo y de la vida que tiene; es por estar siendo este ser dado a la aventura y a la “pasión de conocer”, para lo cual se hace indispensable la libertad que, constituyéndose en la lucha por ella, sólo es posible porque, aunque “programados”, no estamos sin embargo determinados; es por estar siendo así por lo que hemos venido desarrollando la vocación para la humanización y que tenemos en la deshumanización, hecho concreto en la historia, la distorsión de la vocación. Jamás, sin embargo, otra dimensión humana. Ni una ni otra, humanización y deshumanización, son destino seguro, dato dado, sino o hado. Por eso, una es vocación y la otra es distorsión de la vocación. Es importante insistir en que, al hablar de “ser más” o de la humanización como vocación ontológica del ser humano, no estoy cayendo en ninguna posición fundamentalista, por lo demás siempre conservadora. De ahí que insista también en que esta “vocación”, en lugar de ser algo a priori de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia¹⁷”
(1993: 94-95).

Una vez más, los hombres desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren que poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esta búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas. *“El problema de la humanización, a pesar de haber sido siempre, desde el punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación¹⁸ ineludible. Comprobar esta preocupación implica reconocer la deshumanización¹⁹ no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad -la de la humanización. Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que sólo la primera responde a lo que denominamos “vocación de los hombres”. Vocación negada, más afirmada en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada (vocación) en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada²⁰”* (1970: 31-32).

Nos parecen indispensables algunas consideraciones finales, a propósito del aspecto humanista en que debe inspirarse el trabajo de comunicación. Aspecto humanista de carácter concreto, rigurosamente científico y no abstracto. *“Humanismo que no se nutre de la visión de un hombre ideal, fuera del mundo, de un perfil del hombre fabricado por la imaginación*

por mejor intencionado que esté quien lo imagine. Humanismo que no incluye la búsqueda de concretización de un modelo intemporal, una especie de idea o de mito, al cual el hombre concreto se aliena. Humanismo que, no teniendo una visión crítica del hombre concreto, pretende un ser para él que trágicamente, está siendo una forma de casi no ser. Por el contrario, el humanismo que se impone al trabajo de comunicación, entre técnicos y campesinos, en el proceso de la reforma agraria se basa en la ciencia, no en la “doxa”, no en “me gustaría que fuese” o en gestos puramente humanitarios. Es un humanismo que, pretendiendo verdaderamente la humanización de los hombres, rechaza toda forma de manipulación en la medida en que ésta contradice su liberación. Humanismo que, viniendo de los hombres en el mundo, en el tiempo, “sumergidos” en la realidad, sólo es verdadero, en cuanto se da en la acción transformadora de las estructuras donde se encuentran “cosificados” o casi “cosificados”. Humanismo que, rechazado tanto la desesperanza como el optimismo ingenuo, es esperanzadamente crítico. Y 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 el mundo, los hombres pueden superar su situación en que están siendo un casi no ser, y pasan a ser un estar siendo en búsqueda de ser más” (1973: 83-84).

En el fondo, las resistencias -la orgánica, la cultural²¹ o ambas- son *mañas* necesarias para la supervivencia física y cultural de los oprimidos. El sincretismo religioso afrobrasileño expresa la resistencia o la *maña* con la que la cultura africana esclava se defendía del poder hegemónico del colonizador blanco. *“Es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivos, en la comprensión de futuro como problema y en la vocación para ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, tengamos fundamentos para nuestra rebeldía y no para nuestra resignación ante las ofensas que destruyen nuestro ser. No nos afirmamos en la resignación, sino en la rebeldía ante las injusticias. Una de las cuestiones centrales con las que tenemos que lidiar es la promoción de las posturas rebeldes a posturas revolucionarias que nos comprometan en el proceso radical de transformación del mundo. La rebeldía es un punto de partida indispensable, es la deflagración de la justa ira, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia, ha de extenderse hasta una posición más radical y crítica, hasta la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. El cambio del mundo supone dialectización entre la denuncia de la situación deshumanizadora y el anuncio de su superación, en el fondo, nuestro sueño” (2001: 91).*

Por otra parte, en el momento en que el nuevo poder se plasma como “burocracia”²² dominadora se pierde la dimensión humanista de la lucha y ya no puede hablarse de liberación. De ahí que la afirmación anterior, de que la superación auténtica de la contradicción opresores-oprimidos no está en el mero cambio de lugares, ni en el pasó de un polo a otro. Más aún: no radica en el hecho de que los oprimidos de hoy, en nombre de la liberación, pasen hacer los nuevos opresores. *“Lo que ocurre, sin embargo, aun cuando la superación de la contradicción se haga en términos auténticos, con la instalación de una*

nueva situación concreta, de una nueva realidad instaurada por los oprimidos que se liberan, es que los opresores de ayer no se reconocen en proceso de liberación. Por el contrario, se sentirán como si realmente estuviesen siendo oprimidos. Es que para ellos “formados” en la experiencia de los opresores, todo lo que no sea su derecho antiguo de oprimir, significa la opresión. Se sentirán en la nueva situación como oprimidos ya que, si antes podían comer, vestir, calzarse, educarse pensar escuchar a Beethoven mientras millones no comían, no se calzaban, no se vestían, no estudiaban ni tampoco pensaban y mucho menos podían escuchar a Beethoven, cualquier restricción a todo esto, el nombre del derecho de todos, les parece una profunda violencia a su derecho de vivir. Derecho que, en la situación anterior, no respetaban en los millones de personas que sufrían y morían de hambre de dolor de tristeza de desesperanza” (1970: 51-52). Es que, para los opresores, la persona humana, son sólo ellos. Los otros son “objetos”, “cosas”. Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho de vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos. Y esto, porque en última instancia, es preciso que los oprimidos existan para que ellos existan y sean “generosos”.

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. La práctica política que se funda en la concepción mecanicista²³ y determinista de la historia jamás contribuirá a disminuir los riesgos de la deshumanización de hombres y mujeres. Hombres y mujeres, a lo largo de la historia, venimos convirtiéndonos en animales de veras especiales: inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad. El sueño se convierte en una necesidad indispensable” (1993: 95-6). “El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace” (1993: 126).*

Y escribe esta advertencia: Inseguros en su dualidad de seres que “alojan” al opresor, por un lado, rechazándolo, por otro, atraídos a la vez por él, en cierto momento de la confrontación entre ambos, es fácil desde el punto de vista del opresor obtener resultados positivos de su acción divisoria. Y esto porque los oprimidos saben, por experiencia, cuánto les cuesta no

aceptar la “invitación” que reciben para evitar que se unan entre sí. La pérdida del empleo y la puesta de sus nombres en la “lista negra” son hechos que significan puertas que cierran ante nuevas posibilidades de empleo, siendo esto lo mínimo que les puede ocurrir. Por esto mismo, su inseguridad vital se encuentra directamente vinculada a la esclavitud de su trabajo, que implica verdaderamente la esclavitud de su persona. Es así como sólo en la medida en que los hombres crean su mundo, mundo que es humano, y lo crean con su trabajo transformador, se realizan. *“La realización de los hombres, en tanto tales, radica, pues, en la construcción de este mundo. Así, si su “estar” en el mundo del trabajo es un estar en total dependencia, inseguro, bajo una amenaza permanente, en tanto su trabajo no les pertenece, no pueden realizarse. El trabajo alienado deja de ser un quehacer realizador de la persona, y pasa a ser un eficaz medio de realización. Toda unión de los oprimidos entre sí, que siendo acción apunta a otras acciones, implica tarde o temprano que al percibir éstos su estado de despersonalización, descubren que, en tanto divididos, serán siempre presa fácil del dirigismo y de la dominación. Por el contrario, unificados y organizados, harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear el mundo, haciéndolo más humano”* (1970: 185-186).

En verdad, manipulación²⁴ y conquista, expresiones de la invasión cultural y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de “domesticación”. El humanismo verdadero no puede aceptarlas, en la medida en que se encuentra al servicio del hombre concreto. *“De ahí que, para este humanismo, no hay otro camino que la dialoguicidad. Para ser auténtico, sólo puede ser dialógico. Y ser dialógico para el humanismo verdadero no es llamarse, sin compromiso alguno, dialógico; es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en “seres para otro”, por hombres que son falsos “seres para sí”. El diálogo no puede iniciar una relación antagónica. El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos. Este encuentro amoroso no puede ser, por esto mismo, un encuentro de inconciliables. No hay ni puede haber invasión cultural dialógica, no ya manipulación ni conquista dialógicas: estos son términos que excluyen”* (1973:46).

Opuesto al sueño humanista, la deshumanización²⁵ es una expresión concreta de alienación y dominación²⁶; la educación humanística es un proyecto utópico de los dominados y los oprimidos. Ambas, obviamente implican la actividad de personas en una realidad social: en el primer caso, en el sentido de mantener²⁷ el *statu quo*; en el segundo, en el de la transformación radical del mundo del opresor. Aquí parece importante subrayar lo que resulta más obvio: la interrelación entre la deshumanización y la educación humanista. Nuevamente, en ambos casos, es necesaria la actividad de los hombres y las mujeres para mantener o

modificar sus respectivas realidades. *“La educación autentica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona sí desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituye el contenido programático de la educación (1970: 108). “El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanentemente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. No siendo un apriori de la historia, la naturaleza humana que viene constituyéndose en ella tiene en la referida vocación una de sus connotaciones. 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, y sobre todo, no soy si te prohíbo ser” (1993: 95). “La relación amo-esclavo, que poco importa que se presente con el disfraz más colorido, no deshumaniza sólo al esclavo sin o también al amo. Desde el punto de vista ético -y la importancia radical crece cada vez más- ambos son deshumanizados; el que domina y el dominado” (1970: 198).*

Aprovechando la inmersión de la conciencia oprimida, las élites la van transformando en aquella “vasija” de que hablábamos y depositando en ella aquellos marbetes que la hacen aún más temerosa de la libertad. Un trabajo verdaderamente liberador es incompatible con esta práctica²⁸. A través de él, lo que se ha de hacer es proponer a los oprimidos los marbetes de los opresores, como problema, propiciando así su expulsión del “interior” de los oprimidos. *“En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha de sus marbetes con los marbetes de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen el escenario de esta lucha, como si fuese alojadores de los marbetes de unos y otros. El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que, por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores, como seres duales, no están pudiendo ser. Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están. Es por esto por lo que no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea este educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o teniendo el pueblo. Sin esta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizás con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al final” (1970: 110-111).*

“Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención. La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo” (1970: 46-47).

ACTITUDINAL.

“Servir al orden dominante, es lo que hacen hoy intelectuales antes progresistas que negando a la práctica educativa cualquier intención desveladora, reducen la educación a pura transferencia de contenidos “suficientes” para la vida feliz de la gente. Consideran feliz la vida que se vive adaptados al mundo, sin ira, sin protesta, sin sueños de transformación. Lo irónico de esta adhesión a veces entusiasta de antiguos militantes progresistas al pragmatismo está en que, acogiendo lo que les parece nuevo, reencarnan fórmulas viejas, necesarias para preservar el poder de las clases dominantes. Y esto con aires de quien se siente al día, de quien supera las “antigüedades ideológicas”. Hablan de la imperiosa necesidad de programas pedagógicos profesionalizantes, pero vacíos de cualquier intención de comprensión crítica de la sociedad. ¡Este discurso es realizado en nombre de las posiciones progresistas! Sin embargo, esto es tan conservador como es falsamente progresista la práctica educativa que niega la preparación técnica al educando y solamente trabaja la realidad política de la educación. El dominio técnico es tan importante para el profesional como lo es la comprensión de la política para el ciudadano²⁹. No es posible la separación” (1997:31-32).

Entonces, es necesario replantear un aspecto importante de nuestro quehacer educativo, -la actitud- ya que, si bien faltaron las condiciones³⁰ en nuestro pasado³¹ histórico-cultural que nos dieran como a otros pueblos hábitos política y socialmente solidarios, para hacernos más auténticos dentro de la forma democrática de gobierno, sólo nos resta aprovechar las nuevas condiciones del actual clima, favorables a la democratización³², para apelar a la educación como acción social, a través de la cual poder dar al brasileño estos hábitos. *“Nuestro gran desafío, por eso mismo, dentro de las nuevas condiciones de vida brasileña, no era sólo el alarmante índice de analfabetismo y su superación. No sería la sola superación del analfabetismo, la alfabetización puramente mecánica, lo que llevaría la rebelión popular a la inserción. El problema para nosotros trascendía la superación del analfabetismo y se situaba en la necesidad de superar también nuestra inexperiencia democrática” (1969: 89-90).* En este sentido, podemos decir, que hay una serie de desajustes³³ dentro de la actividad escolar, tanto por parte de los docentes como de los alumnos.

Quiero decir que no se puede ser rebelde toda la vida, pero sí un ser dispuesto a rebelarse contra las injusticias del mundo durante la vida entera. Pero tiene que orientar su rebeldía hacia la reconstrucción. Y esta es una tarea primordial del educador o la educadora, del padre y la madre. Lidiar con la posibilidad de desafiar al educando para que este perciba que es necesario orientar su rebeldía en el buen sentido. Admito que no es fácil; no es fácil, pero es posible hacerlo³⁴ (2016:134). *“Entre nosotros, la educación tiene que ser, por encima de*

todo, una tentativa constante de cambio de actitud. De creación de disposiciones mentales democráticas, con las que se sustituyan en el brasileño antiguos hábitos culturales de pasividad, por nuevos hábitos de participación y de injerencia. Hábitos de colaboración. Aspectos ya afirmados por nosotros varias veces y reafirmados con la misma fuerza que muchas cosas consideradas obvias necesitan ser recalçadas en este país. Aspecto importante de nuestra acción educativa, pues, si en nuestro pasado histórico-cultural faltaron condiciones que nos dieran, como a otros pueblos, una constante de hábitos de solidaridad, política y socialmente, que nos hiciesen auténticos dentro del marco del estado-nación en que vivimos, de la forma democrática de gobierno, nos corresponde entonces, aprovechando las condiciones del nuevo clima cultural, eminentemente propicias a la democratización, apelar a la educación, como acción social por medio de la cual incorporemos al brasileño esos hábitos” (2001: 85-86).

Desde esta postura, se puede decir que el problema para nosotros trasciende la erradicación del analfabetismo³⁵ y se sitúa en la necesidad de erradicar también nuestra “inexperiencia democrática³⁶” por medio de una educación para la democracia, en una sociedad que se democratiza. Pero no será con esta escuela desvinculada de la vida, centrada en la palabra, en la que es altamente rica, pero en la palabra “milagrosamente” vaciada de la realidad que debería representar, pobre en actividades en que el educando adquiere experiencia del hacer, del cómo daremos al brasileño o desarrollaremos en él la criticidad de su conciencia, indispensable para su democratización (2001: 86). “Cada vez nos convencemos más, ...de que es en nuestra “inexperiencia democrática” donde se encuentran las raíces de ese gusto nuestro por la palabra hueca. Por el verbo. Por la insistencia en los discursos. Por el torneado de la frase. Es que toda esa manifestación oratoria, casi siempre también sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental. Revela ausencia de permeabilidad, característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la criticidad la nota fundamental de la mentalidad democrática. Cuanto más crítico es un grupo humano, tanto más democrático y permeable, en general. Tanto más democrático cuanto más orgánicamente ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas que exijan de él el conocimiento de su realidad, por la participación en ella, por su intimidad con ella, cuanto más superpuestos a esa realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla. A formas ingenuas de percibirla. A formas verbosas, palabreras, de representarla. Cuánto menos criticidad hay en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos. Ésta nos parece incluso que es la gran característica negativa de toda nuestra acción educativa: la de ir remarcando cada vez más en nosotros las posiciones ingenuas, que nos dejan siempre en la periferia de todo lo que tratamos. Poco, o casi nada, hay en nuestro proceso educativo que nos lleve a posiciones más indagadoras, más inquietas, más creadoras. Todo o casi todo, desgraciadamente, viene llevándonos, por el contrario, a la pasividad³⁷, al conocimiento apenas memorizado que, al no exigir de nosotros elaboración o reelaboración de lo que queremos conocer, nos deja en posición³⁸ de inauténtica sabiduría” (2001: 88).

Desde esta visión, no tememos señalar que nuestra “inexperiencia democrática”, responsable de tantas manifestaciones de nuestro comportamiento, como la matriz de esa educación desvinculada de la vida, autoritariamente verbal y falsamente humanista, en la que nos desnutrimos. Es que la vinculación³⁹ con la realidad circunstancial, que daría a nuestro proceso educativo aquel sentido de organicidad, se basa ante todo en una actitud; la democrática⁴⁰, permeable, crítica, plástica. Por otro lado, la superposición del proceso educativo, que viene caracterizando a nuestra acción educativa y haciéndola verbalista, nocional, también implica una actitud: la rígidamente autoritaria, peligrosamente acrítica, vertical⁴¹, “asistencialista”⁴².

Hablamos tanto, en términos teóricos, de la necesidad de una vinculación⁴³ de nuestra escuela con su realidad local, regional y nacional. Que debería producir su organicidad, y en la práctica continuamos distanciándonos de esas realidades y perdiéndonos en todo lo que significa antidiálogo, antiparticipación, antirresponsabilidad. Antidiálogo de nuestro educando con su realidad. Antiparticipación⁴⁴ de nuestro educando en el proceso de su educación. Antirresponsabilidad a la que se relega a nuestro educando en la realización de su propia vida. De su propio destino⁴⁵. “El espíritu de análisis y de crítica”, “la pasión por investigar”, el debate, el diálogo de que tanto carecemos en nuestra formación histórico-cultural, no se habrían dado, sin duda alguna, una postura diferente.

Uno de los grandes tópicos de nuestra educación actual, que deben enderezarse cada vez más en el sentido de nuestra democratización, es por eso mismo el de superar esa centralización casi exclusiva en la palabra, en el verbo, en los programas, en el discurso. Despojarse de todo ese verbalismo y hacerse democrática. Su gran problema consiste realmente en cambiar. En vencer ese autoritarismo señalado y, ajustándose a las condiciones faseológicas de nuestro proceso, ayudar a nuestra democratización (2001: 13-14).

En verdad, lo que viene caracterizando nuestra vida pública actual es el juego de contradicciones⁴⁶. Es el pueblo emergiendo en el escenario político, rechazando sus viejas posiciones quietistas y reclamando nuevas posiciones, ahora de participación, actuación e injerencia en la vida brasileña. Es el pueblo emergiendo y exigiendo soluciones, pero al mismo tiempo asumiendo actitudes que dejan que se transparenten fuertemente las señales de su “inexperiencia democrática”⁴⁷. Son posturas o disposiciones mentales que vienen revelando entre nosotros, enfáticamente la ausencia de aquel sentimiento que *Olveira Viana* llamó “sentimiento de estado nacional” (Viana, 1955, p. 195), y que según él es una de las bases sobre las que debe apoyarse la democracia verdadera (2001: 26).

No será escuela de cuatro y hasta de tres horas diarias, parada más de tres meses por año, con maestros mal preparados, debido incluso a las escuelas normales, escuela perdida por

completo o casi en el nerviosismo impuesto por el cumplimiento de los programas, que a veces hasta revelan cierto conocimiento de los problemas locales o regionales pero pronto se “verbalizan” transformándose así en una serie de nociones que se dictan e imponen al educando, no será esa escuela la que va a integrar a ese educando academizado con las realidades, ahora desgraciadamente nocionalizadas. *“Escuela que, disminuya en su tiempo, está íntimamente ligada con la falsa concepción que Anixio Teixeira llama “concepción mágica o mística de la escuela. No será con esa escuela, hoy además mal preparada materialmente, sin equipos, sin material didáctico adecuado, sin condiciones higiénicas, sin vitalidad, sin presupuesto, como podremos ayudar a nuestro educando a insertarse en el proceso de democratización y de nuestro desarrollo. No será con la ostensible negligencia de los poderes públicos, sobre todo federales, hacia el problema de la escuela primaria brasileña, en oposición a los gastos, a menudo no muy bien aplicados, para la enseñanza superior como hacemos una escuela primaria capaz de cumplir su tarea de dar educación básica o fundamental al pueblo brasileño. “Nada o casi nada estamos haciendo, en nuestra escuela, que desarrolle en nuestro estudiante el gusto por la investigación, por la comprobación, por la revisión de sus “descubrimientos”, lo que implicaría el desarrollo de la conciencia transitivo-crítica. Por el contrario, su comportamiento peligrosamente superpuesto a la realidad o a su contexto tempo-espacial, intensifica en nuestro estudiante la conciencia ingenua⁴⁸. La propia posición de nuestra escuela, arrullada ella misma por la sonoridad de la palabra fácil, por la memorización de trozos enormes, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir todos los medios de aprendizaje a las formas meramente nocionales, ya es esta una posición característicamente ingenua”* (2001: 87-88).

En estos Círculos de Cultura (el contexto al que a veces me refiero como teórico), una actividad curiosa y crítica por parte del sujeto constituye un punto de partida fundamental para el proceso de alfabetización. La realidad en el proceso de transformación, y el ejercicio de esta actividad crítica en el análisis de la práctica social, hacen posible que los educandos penetren más profundamente en el acto de conocer durante la fase de postalfabetización, y asuman una actitud de mayor curiosidad respecto de su propia forma de vida. *“Esta actitud crítica es característica de quien siempre cuestiona su propia experiencia, así como los razonamientos que la sustentan. En la fase de postalfabetización no se intenta alcanzar una comprensión profunda de la realidad que se analiza, sino el desarrollo de una actitud de curiosidad, para estimular la capacidad crítica de los educandos en tanto sujetos de conocimiento que se ven desafiados por el objeto que deben conocer. Lo que resulta importante es experimentar sistemáticamente esta relación entre el sujeto que busca y el objeto que hay que conocer. Esta relación no existe cuando los educandos son concebidos como pacientes, como meros receptores⁴⁹ de las palabras de los educadores”* (1989: 83).

Es en este sentido que -Freire: señala-, cada vez nos convencemos más, por otra parte, de que es en nuestra “inexperiencia democrática” donde se encuentran las raíces de ese gusto nuestro por la palabra hueca. Por el verbo. Por la insistencia en los discursos. Por el torneado

de la frase. Es que toda esa manifestación oratoria, casi siempre también sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental. Revela ausencia de permeabilidad, característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la criticidad la nota fundamental de la mentalidad democrática. *“Cuanto más crítico es un grupo humano, tanto más democrático y permeable, en general. Tanto más democrático cuanto más orgánicamente ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas, que exijan de él el conocimiento de su realidad, por la participación en ella, por su intimidad con ella, cuanto más superpuesto a esa realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla. A formas ingenuas de percibirla. A formas verbosas, palabreas, de representarla⁵⁰. Cuanto menos criticidad hay en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos. Ésta nos parece incluso que es la gran característica negativa de toda nuestra acción educativa: la de ir remarcando cada vez más en nosotros las posiciones ingenuas que nos dejan siempre en la periferia de todo lo que tratamos. Poco, o casi nada, hay en nuestro proceso educativo que nos lleve a posiciones más indagadoras, más inquietas, más creadoras. Todo o casi todo, desgraciadamente, viene llevándonos, por el contrario, a la pasividad, al conocimiento apenas memorizado que, al no exigir de nosotros elaboración o reelaboración de lo que queremos conocer, nos deja en una posición de inauténtica sabiduría”* (2001: 88).

“Estando a favor de algo o de alguien me encuentro necesariamente en situación de estar contra alguien. “¿Con quién estoy? ¿Contra qué y quién estoy?” Pensar en mi tierra sin hacerme estas preguntas y sin responder a ellas me llevaría a puros idealismos ajenos a la realidad. La falta de claridad en cuanto a los problemas implicados en estas indagaciones y el desinterés por ellos nos hace solidarios con los violentos y con el (des)-orden que les sirve” (1997: 31).

“No habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad, ejercitada o sin libertad por la que, negada, se luce. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corra. Puedo no saber ahora a que riesgos me enfrento, pero sé que, en cuanto presencia en el mundo, corro peligro. El riesgo es un ingrediente necesario de la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia. De ahí la importancia de una educación que, en lugar de tratar de negar el riesgo, estimule a las mujeres y a los hombres a asumirlo. Asumiendo el riesgo, su carácter inevitable, me preparo o me hago apto para afrontar este riesgo que me desafía ahora y al que debo responder. Es fundamental que sepa que no hay existencia humana sin riesgo, sin un peligro de mayor o menor relieve. En cuanto objetividad, el riesgo implica la subjetividad de quien lo corre. En este sentido, primero, debo saber que la condición de existentes nos somete a riesgos; segundo, debo ir conociendo lúcidamente el riesgo que corro o que puedo llegar a correr para poder conseguir desenvolverme con eficacia en mi relación con él” (2001: 40-41).

Son estas situaciones existenciales -educativas, pedagógicas, de enseñanza- en las cuales las mujeres y los hombres practicamos la transformación de manera integral, singular y común, y en ellas las conciencias dejan de estar aisladas, si en algún momento lo estuvieron, entran en y con relación, entran en y con mediación para, de manera firme pero quizá discontinua, abandonar los meros dominios de la razón y ampliar nuestros contactos con la realidad a través también de otros dominios puede que olvidados entre ellos, aquellos relacionados con el sentir en nuestros quehaceres que enraízan en una perspectiva y guía *poiética* que suscita la posibilidad y la potencialidad de enseñar y aprender en y de nuestras experiencias singulares y comunes, siempre compartidas, a las cuales hacemos hablar con palabras, gestos, miradas... a las cuales habremos de interrogar haciendo real y efectiva la doble dimensión de que las personas humanas somos “seres programados para aprender” (2014: 11-12). *“Ponerse erecto, producir instrumentos, cazar en grupo, hablar, comprender, comunicar y comunicarse son quehaceres solidarios, a un tiempo causa y efecto de la presencia de lo humano, de la invención del mundo y de la superación de nuestro “soporte”. Estar en el mundo implica necesariamente estar con el mundo y con los otros. Para el ser que simplemente está en el soporte, sus actividades en él son simple “moverse” en el mundo; contexto histórico, social, cultural; los seres humanos “interactúan” más de lo que se mueven. En este sentido, la transición del “soporte” al mundo implica la invención de técnicas y de instrumentos que hacen más fácil la intervención en el mundo. Una vez inventadas y aplicadas, hombres y mujeres no paran de reinventarlas y de producir nuevas técnicas con las que perfeccionan su presencia en el mundo. Toda intervención en el mundo implica una cierta comprensión del mismo, un saber sobre el proceso de actuación, un inventario de hallazgos, pero, sobre todo, una visión de los fines que con ella se proponen.*

La creación se intensifica a medida de la aceleración del ritmo de los cambios logrados por las técnicas cada vez más adecuadas a los desafíos. La rigurosidad del método científico provoca una mayor exactitud en los descubrimientos” (1997: 22).

Desde esta perspectiva, es justo decir que a partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura. Y en la medida en que se crea⁵¹, recrea y decide se van conformando las épocas históricas. *“El hombre debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo. Y lo hará mejor, cada vez que integrándose al espíritu de ellas se apropie de sus temas fundamentales, reconozca sus tareas concretas. Una de las grandes - si no la mayor- tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una elite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es un sujeto. Se rebaja a ser puro objeto”.* (1969: 32-33).

Desde esta dimensión, insistiremos que se precisa estimular la imaginación de los educandos, usarla en el “diseño” de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Por qué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan? ¿Por qué al discutir la imaginación o los proyectos no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos, aunque algunos sean por el momento insuperables para la realización de su imaginación? ¿Por qué no introducir conocimientos científicos que directa o indirectamente se hallan relacionados con pedazos de su imaginación? ¿Por qué no enfatizar el derecho a imaginar⁵², soñar y luchar por el sueño? Porque la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo. Al fin y al cabo, es preciso dejar bien claro que la imaginación no es el ejercicio de gente desconectada con la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto” (1994: 78-79).

Por tanto, desde esta perspectiva, dice *Paulo*: “en mi propia experiencia social, en mi propia práctica yo descubría los caminos para hacer mejor lo que quiero hacer. En mi práctica docente aprendí la necesidad de la coherencia⁵³, que no podía tener un discurso alejado de

mi práctica, que tenía que buscar una identificación casi absoluta entre lo que decía y lo que hacía. Y esta es una virtud que se llama coherencia” (2004: 47-48). *“La cuestión de los métodos está directamente vinculada a la capacidad inventiva y creativa de los educadores políticos. Obviamente, la creatividad exige correr ciertos riesgos. Las tareas educativas que hemos discutido hasta aquí se pueden llevar a cabo a través de una comprensión plena de la naturaleza política e ideológica de los educadores, y por medio del deseo de ser creativo y de correr los riesgos que permitan que esta creatividad florezca”* (1989: 134).

Y escribe: *“Siempre concebí la enseñanza de la lectoescritura de adultos como un acto político, como un acto de conocimiento y por lo tanto como un acto creativo. Me resulta imposible estar comprometido en un trabajo de memorización mecánica de sonidos de vocales, como en un ejercicio del estilo “ba-be-bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu”. Tampoco podría reducir el aprendizaje de la lectoescritura al aprendizaje de palabras, sílabas o letras, un proceso de enseñanza en el cual el maestro llena las mentes supuestamente vacías de los educandos con sus propias palabras. Por el contrario, el estudiante es el sujeto del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en tanto acto de conocimiento y de creación”* (1989: 55). *“La vida cotidiana⁵⁴ es, necesariamente una experiencia con agentes inmersos en situaciones⁵⁵. Son estas situaciones en las cuales las mujeres y los hombres practicamos la transformación de manera integral, singular y común, y en ellas las conciencias dejan de estar aisladas, si en algún momento lo estuvieron, entran en y con relación, entran en y con mediación para, de manera firme pero quizás discontinua, abandonar los meros dominios de la razón y ampliar nuestros contactos con la realidad a través también de otros dominios puede que olvidados, entre ellos, aquellos relacionados con el sentir en sus quehaceres que enraizan en una perspectiva y guía poética que suscita la posibilidad y la potencialidad de enseñar y aprender⁵⁶ en y de nuestras experiencias singulares y comunes, siempre compartidas, a las cuales hacemos hablar con palabras, gestos, miradas... a las cuales habremos de interrogar haciendo real y efectiva la doble dimensión de que las personas humanas somos “seres programados para aprender⁵⁷”* (2013:11-12).

Así es como entenderemos la actualidad de *Paulo Freire*, en diálogo permanente con otras y otros, en una educación como proceso de relación y mediación, de producción de conocimiento y de búsqueda de belleza, de expresión y formación ética y política, de co/creación y cooperación, situada-en-contexto, como movimiento perenne de indagación; de autovalorización y asociación, de crecimiento y de esperanza de la condición humana y, en él, esa educación deriva y es atravesada por una educación de la memoria donde el testimonio -que es pregunta y respuesta, archivo y visión, experiencia vivida y narración, investigación y convivencialidad- reabre el proceso de lectura y escritura que es siempre interrogación y, sobre todo, ir más allá de contar historias más o menos sistematizadas y problematizadas, ir creando-construyendo-constituyendo, en un sentido pleno, los lugares y los dispositivos que posibiliten que la historia, singular y común, pueda hacerse y, de esta manera facilitar poéticamente y práxicamente que las mujeres y los hombres tengan contenidos y atributos liberados y las huellas y las marcas de esos conceptos, preceptos y

afectos, vestigios y/o atisbos oprimidos y del pasado vayan transformándose en un horizonte de cooperación, solidaridad y amor como desafío”. (2013: 12-13).

“Convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente. Siempre decía eso en casa a nuestras hijas y a nuestros hijos. Porque, mira, una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es exactamente la de no preguntarnos por él. De hecho, es un aprendizaje difícil, un aprendizaje diario. Basado en mi larga experiencia (viví casi dieciséis años de exilio, aprendiendo diariamente), creo que puedo decir que no es fácil. A veces uno se desanima en este proceso de aprender sin olvidar el pasado. Aprender cómo tratar con el diferente en cierto modo hiere las marcas culturales que traemos con nosotros en el alma, en el cuerpo. A menudo me cansaba también. Pero luché constantemente en el sentido de vivir la experiencia del equilibrio entre lo que me marcó de manera profunda en mi cultura y aquello que comenzó a marcarme, positiva o negativamente, en el contexto nuevo, en el contexto diferente” (2013: 11-12).

“En la contradicción entre dominante y dominado, hay un conflicto cultural y de clase. Este conflicto es tal que los dominantes doblegarán las fuerzas de los dominados y harán todo lo que se pueda para anestesiar la conciencia de estos últimos, negándoles la esencia de su cultura como algo que existe en su experiencia y por lo cual ellos también existen. Aquí la cultura adquiere su sentido más amplio, abarca desde la forma en que uno camina, hasta el conocimiento del mundo, las expresiones de este conocimiento y las expresiones de este mundo a través de la música, la danza, y así sucesivamente. El dominante necesita inculcar al dominado una actitud⁵⁸ negativa hacia su propia cultura. Los primeros favorecen en los últimos el rechazo de la propia cultura generándoles la falta de comprensión de la misma como algo desagradable e inferior. Más aún, los dominantes imponen su forma de ser, de hablar, de bailar, sus gustos, incluso su forma de comer. Hablando de comer, ahí es donde menos se imponen, precisamente porque no desean destacar que comen mejor que aquellos a quienes dominan. ¿Qué sucede cuando los dominados, finalmente, se dan cuenta de que la cultura no es tan desagradable como dicen los dominadores? ¿Qué sucede cuando sus valores no son tan deplorables, que su presencia en el mundo no es tan despreciable como aquellos pretenden? La verdad es que los dominados son seres humanos a los que se les ha prohibido ser lo que son. Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse. Es igualmente cierto cuando estas personas dominadas representan a un único pueblo, a un grupo social (como los homosexuales), a una clase social o a un sexo en concreto (como las mujeres)” (1990: 188).

La cultura no es sólo una manifestación artística o intelectual que se expresa a través del pensamiento; la cultura se manifiesta por encima de todo en los gestos más simples de la vida cotidiana. Cultura es comer de manera diferente, es relacionarse con otro de manera diferente. De modo que a mí me parece que el empleo de esos tres conceptos -cultura, diferencia⁵⁹ y tolerancia- es una utilización nueva de viejos conceptos. *“Cultura⁶⁰ para nosotros, insisto, son todas las manifestaciones humanas, inclusive la cotidianidad, y fundamentalmente en la cotidianidad se descubre lo diferente, que es esencial. Esta es una concepción de lo esencial distinta de la tradicional, que considera lo esencial como lo común, los rasgos comunes a todos. Sin embargo, para nosotros, y creo que estarás de acuerdo conmigo, lo esencial es lo diferente, lo que nos vuelve diferentes. Descubriendo y aceptando que eso es lo esencial, y que el elemento tolerancia es imprescindible en esa nueva relación, debemos luego establecer un diálogo enriquecedor entre nuestras diferencias. Así, tienes razón cuando dices que no podemos juzgar la cultura del otro según nuestros valores⁶¹ y que, en cambio, debemos aceptar que existen otros valores, que existen las diferencias y que, en el fondo, esas diferencias nos ayudan a entendernos a nosotros mismos y a comprender nuestra propia cotidianidad” (2013: 51). (Citado por Antonio Faundez)*

Una de esas maneras de hacer la crítica de la defensa que vengo haciendo de los saberes de experiencia vivida, que con frecuencia se repite todavía hoy, para mi legítimo asombro, es la que sugiere o afirma que en el fondo propongo que el educador debe quedar girando, junto con los educandos, en torno a su saber del sentido común, cuya superación no se intentaría siquiera. Y la crítica de este tenor concluye victoriosa subrayando el obvio fracaso de esa comprensión ingenua. Atribuida a mí -la de la defensa del giro incansable en torno al saber del sentido común. Pero en verdad yo nunca he afirmado, ni siquiera insinuado, tamaña “inocencia”. *“Lo que yo he dicho y repito sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciando como inservible, lo que los educandos -ya sea niños que llegan a la escuela, o jóvenes y adultos en centros de educación popular-traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religión, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros. Ese es, por lo demás, uno de los temas fundamentales de la etnociencia hoy: cómo evitar la dicotomía entre esos saberes, el popular y el erudito, o cómo comprender y experimentar la dialéctica entre lo que Snyders llama “cultura primera” y “cultura elaborada”. 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. El respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan -el horizonte del contexto cultural, que no se puede entender fuera de su corte de clase, incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar”* (1993: 81-82).

Una vez más, comprender la realidad de los oprimidos, tal como lo reflejan sus diversas producciones culturales -lenguaje, arte, música- lleva a una mejor comprensión de la expresión cultural a través de la cual los pueblos articulan su rebelión contra lo dominante. Estas expresiones culturales también representan el nivel de lucha posible contra la opresión⁶². La comprensión cultural, desde este punto de vista, es fundamental para el educador radical. La diferencia básica entre un educador radical y uno radical se refiere a las manifestaciones de resistencia. Al educador reaccionario le interesa conocer los niveles de resistencia y las formas que adopta para poder sofocarla. El educador radical debe conocer las formas y maneras en que el pueblo resiste, no para ocultar las razones de dicha resistencia, sino para explicar en el nivel teórico la naturaleza de la misma (1989: 140-141). *“Me siento obligado a repetir, para enfatizar mi posición, que la práctica democrática en coherencia con mi discurso democrático, que habla de mi opción democrática, no me obliga al silencio en torno a mis sueños, así como tampoco la crítica necesaria a lo que Amílcar Cabral llama “negatividades de la cultura” me convierte en un “invasor elitista” de la cultura popular. La crítica y el esfuerzo por superar las “negatividades” son no sólo recomendables sino indispensables. En el fondo esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del “saber de experiencia vivida”, del sentido común, al conocimiento resultante de*

procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen. De ahí que, por ejemplo, negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo revela una ideología profundamente elitista. Es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener en ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las élites. A las clases populares les bastaría con el “creo que es”, en torno al mundo” (1993: 79-80).

La cultura letrada, por ejemplo, no es una invención caprichosa del espíritu; surge en el momento de la cultura, como reflexión de sí misma, consigue decirse a sí misma, de manera definida, clara y permanente. La cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. *“La esencia humana cobra existencia autodescubriéndose como historia. Pero esa conciencia histórica, al objetivarse, se sorprende reflexivamente a sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora; y el hombre es conducido a escribir su historia. Alfabetizarse es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó, para temporalizarse, para concienciar su temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que ha de venir. El destino, críticamente, se recupera como proyecto. En este sentido, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La cultura⁶³ de las letras tiñe de conciencia⁶⁴ la cultura; la conciencia historiadora automanifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica. Enseñar a leer palabras dichas y dictadas es una forma de mistificar las conciencias, despersonalizándolas en la repetición -es la técnica de la propaganda masificadora. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía y también toda la antropología” (1970: 16).*

Una de las tareas de aprendizaje para los educadores que se consideran progresistas (yo prefiero el término “revolucionarios”) debería ser la comprensión crítica de los diferentes niveles de resistencia de las clases sometidas⁶⁵, es decir, sus niveles de resistencia dados los niveles de confrontación con las clases dominantes. *“La comprensión de sus formas de resistencia permite una mejora aprobación de su lenguaje; de hecho, no se puede comprender la esencia si no se capta la esencia del lenguaje⁶⁶. El lenguaje explicita las formas en que las personas manifiestan sus resistencias. En otras palabras, el lenguaje permite vislumbrar cómo sobreviven. Comprender la resistencia lleva a valorar la “astucia” de las clases oprimidas como una manera de defenderse de lo dominante. Esta astucia es social en la medida en que se parte de la trama social de la clase oprimida. Esta astucia se explicita mediante la utilización de su lenguaje, sus creaciones artísticas, su música, e incluso su fisiología. El cuerpo del oprimido desarrolla una gran inmunidad⁶⁷ para defenderse de las rudas condiciones a que se ve sometido” (1989: 140).*

“Puedo interferir por medio de la política, que es una acción histórica, cultural, etc.; puedo interferir con mi modo de contar y de hacer historia: no importa que me vea como un objeto completamente inmerso en ese mundo, un objeto de ese mundo, ni que sea un hambreado; yo también puedo ser sujeto de ese momento social. Todo radica en cambiar mi comprensión de las cosas. Debido a que yo proponía una comprensión más crítica, algunos marxistas de los años setenta me tildaron de idealista⁶⁸” (2018: 54).

SISTEMATIZADA/Sintética.

“Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política de la educación, como negar el carácter educativo del acto político. Sin embargo, esto no significa que la naturaleza política del proceso educativo y el carácter educativo del acto político agoten la comprensión de tal proceso y dicho acto. Del mismo modo que resulta imposible una educación neutra que pretenda estar al servicio de la humanidad en general, es igualmente impensable una práctica política desprovista de sentido educativo. Pero en este sentido, todos los partidos políticos son siempre al mismo tiempo educadores, y como tales, su objetivo político reside en ganar o perder adeptos a medida que denuncian o formulan declaraciones. Pero es en este sentido, tanto para el proceso educativo como para el acto político, que surge una de las cuestiones fundamentales: ¿a favor de quién y de qué (y por lo tanto en contra de quién y de qué) promovemos la educación? Y, ¿a favor de quién y de qué desarrollamos la actividad política? Cuanta mayor sea nuestra claridad de comprensión a través de la práctica, mejor percibiremos que es imposible separar lo inseparable: la educación de la política. Podemos, por lo tanto, entender que sea imposible pensar en la educación sin tener en cuenta la cuestión del poder. No fue la educación de clase media la que dio origen y forma a la clase media⁶⁹, sino ésta la que, al acceder al poder, tuvo la posibilidad de sistematizar su educación” (1989: 58).

Un trabajo como éste, fundado siempre en la práctica de pensar la práctica, con lo cual se perfecciona la práctica, propiciaría el surgimiento de verdaderos centros de estudio que, incluso girando en torno a temas centrales -la salud, por ejemplo-, etc.- desarrollarían análisis globales de esos temas. *“Centros que, en función misma del trabajo sistematizador del conocimiento irán 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. En un trabajo así con el pueblo, lo de veras importante es el ejercicio de aquella postura crítica frente a la realidad en que ésta comienza a ser tomada, cada vez más rigurosamente, como objeto de conocimiento, en el análisis de la propia acción transformadora sobre ella. Es tener en la actividad práctica un objeto permanente de estudio del cual resulte una comprensión de esa misma actividad práctica que sobrepase su carácter inmediatamente utilitario. Es tener en ella no sólo la fuente del conocimiento de sí misma, de su razón de ser, sino de otros conocimientos con ella relacionados” (1977: 37-38).* Pero si, desde el punto de vista crítico, no es posible pensar siquiera la educación sin pensar también la cuestión del poder, si no es posible comprender la educación como una práctica autónoma o neutra, esto no significa en modo alguno que la educación sistemática sea una mera reproductora de la ideología dominante. *“Las relaciones entre la educación en cuanto subsistema y el sistema mayor son relaciones dinámicas, contradictorias y no mecánicas. La educación reproduce la ideología dominante, es verdad, pero no hace sólo eso. Ni siquiera en sociedades*

altamente modernizadas, con clases dominantes realmente competentes y conscientes del papel de la educación, es ésta una simple reproductora de la ideología de clases. Las contradicciones que caracterizan a la sociedad tal como está siendo penetran en la intimidad de las instituciones pedagógicas en que la educación sistemática se está dando y alteran el papel o su esfuerzo reproductor de la ideología dominante” (1984: 111).

Precisamente, -señalemos-, porque la educación *no* es la palanca para la transformación de la sociedad corremos el peligro de la desesperación y el escepticismo, si limitamos nuestra lucha al aula de clase. Lo que debemos hacer, pienso yo, desde el comienzo de nuestra experiencia como profesores, es ser críticamente conscientes de los límites de la educación. Es decir, saber que la educación no es la palanca, para no esperar que ella haga la gran transformación social. *“Debemos saber que es posible conseguir algunas cosas importantes en el espacio institucional de una escuela o facultad, para ayudar a la transformación de la sociedad. Si comprendemos la naturaleza limitada y vincular de la educación, si comprendemos como la educación formal se relaciona con la sociedad global, sin ser, ella sola, la reproductora de la ideología dominante, y sin ser, tampoco, la principal palanca de la transformación: si comprendemos de esta forma nuestra práctica educativa, evitaremos, entonces, cierto optimismo ingenuo que puede llevarnos, en el futuro, a un terrible pesimismo. Si evitamos el optimismo ingenuo al comienzo, evitaremos caer en la desesperación⁷⁰ y el escepticismo” (2014: 204).*

Dado que en la síntesis cultural no existen los invasores, ni tampoco existen los modelos impuestos, los actores, haciendo de la realidad el objeto de su análisis crítico al que no dicotomizan de la acción, se van insertando, como sujetos, en el proceso histórico. *“En vez de esquemas prescritos, el liderazgo y el pueblo, identificados, crean en forma conjunta las pautas de su acción. Unos y otros, en cierta forma, renacen a través de la síntesis, en un saber y actuar nuevos, que no genero el liderazgo, sino que fue creado por ellos y por el pueblo. Saber de la cultura alienada que, implicando la acción de transformación, abriría paso a la cultura que se desenajena. El saber más elaborado del liderazgo se re-hace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, en tanto el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido en el de aquél. Todo esto implica que sólo a través de la síntesis cultural se resuelve la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y aquella del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos. La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que si niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra. El liderazgo revolucionario no puede constituirse al margen del pueblo, en forma deliberada, ya que esto sólo lo conduce a una inevitable invasión cultural” (1970: 236-237).*

Entonces, en términos de los límites de la educación liberadora, debemos comprender el propio subsistema⁷¹ de la educación. Es decir, ¿cómo se constituye o se construye la educación sistemática en el marco general del desarrollo capitalista? Necesitamos entender la naturaleza sistemática⁷² de la educación para actuar eficientemente dentro del espacio de las escuelas. *“Sabemos que no es la educación la que modela la sociedad, sino la sociedad la que modela la educación según los intereses de quienes detentan el poder. Si es así, no podemos esperar que la educación sea palanca de transformación de éstos últimos. Además, sería ingenuo pedirle a la clase dirigente en el poder que pusiera en práctica un tipo de educación que puede actuar contra ella. Si se le permitiera a la educación desarrollarse sin fiscalización política, eso conllevaría numerosos problemas para los que ejercen el poder. Pero las autoridades dominantes no permiten que eso ocurra y fiscalizan la educación”* (2014: 64).

II.2. La pedagogía sociológica: el lenguaje, la academia y la transformación popular.

EDUCATIVA.

De hecho, no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan. Dado que éste no es un proceso mecánico, una sociedad que estructura la educación para beneficiar a aquellos que detentan el poder, lleva invariablemente en sí misma los elementos fundamentales para la autopreservación. La idea de la educación como trampolín para modificar la realidad surge en parte de una comprensión incompleta del ciclo epistemológico mencionada anteriormente. La idea se solidifica en la segunda etapa, donde la educación funciona como instrumento para la autopreservación. Es como si los defensores de esta idea dijeren: "Si la educación se autopreserva, es porque puede modificar lo que preserva". Se olvidan de que las fuerzas que dan forma a la educación en pos de la auto-perpetuación no permitirán que la educación actuase en su contra. Por eso toda transformación radical y profunda de un sistema educativo sólo puede producirse (e incluso antes, no automática ni mecánicamente) cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada. Sin embargo, esto no significa que aquellos educadores que desean, o incluso más, que están comprometidos con la transformación radical o revolucionaria de una sociedad no puedan hacer nada. Tienen mucho por hacer y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender a alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas⁷³ concretas en que viven. Deberían reconocer con claridad sus limitaciones y aceptarlas con elegancia para evitar caer ya sea en un pesimismo aniquilador o en un oportunismo desvergonzado" (1990: 168).

La educación de la que hablo es una educación del ahora y una educación del mañana. Es una educación que todo el tiempo nos pone a preguntarnos, rehacernos, indagarnos. Es una educación que no acepta, si quiere ser buena, que deba poner tristes a los educandos. "Yo creo en la educación seria⁷⁴ y rigurosa⁷⁵ que me pone contento y me da alegría. Y descreo por completo de la educación que en nombre de la rigurosidad opaca el mundo. No creo, de ninguna manera, en la relación entre seriedad y fealdad. Como si para escribir con rigor o rigurosamente se tuviera que escribir feo. Si escribiera algo más bonito, comenzarían a decir: no es científico. Yo sólo escribo feo cuando no puedo, cuando no soy competente. Esa educación para la libertad⁷⁶, es una educación ligada a los derechos humanos desde esta perspectiva, tiene que ser abarcadora, totalizante, tiene que ver con el conocimiento de lo real y con la alegría de vivir. Y no sólo con la rigurosidad del análisis de cómo la sociedad se mueve, se mezcla, camina; ella tiene que ver también con la fiesta que es la vida misma. Pero es necesario hacer eso de forma crítica y no de forma ingenua. Ni aceptar la omnipotencia ingenua de una educación que lo hace todo, ni aceptar la negación de la educación como algo que no hace nada⁷⁷, pero aceptar la educación en sus limitaciones es, por lo tanto, hacer lo que históricamente puede ser hecho con y a través, también de la

educación” (2016: 47). “Sólo cuando viven con lucidez la tensa relación entre autoridad y libertad, descubren ambas que no son necesariamente antagónicas. Partiendo de este aprendizaje, las dos se comprometen en la práctica educativa⁷⁸ con el sueño democrático de una autoridad celosa de sus límites en relación con una libertad igualmente defensora de sus restricciones y de sus posibilidades. Hay algo más de lo que me convencí en el transcurso de mi larga experiencia de vida, de la que el educador constituye una parte importante. Cuanto con mayor autenticidad hayamos vivido la tensión dialéctica en las relaciones entre autoridad y libertad, tanto mejor estaremos capacitados para superar razonablemente crisis de difícil solución para quien se entregue a las exageraciones licenciosas o para quien haya estado sometido a los rigores de la autoridad despótica” (2001: 44-45).

¿Qué podrá hacer la educación con vistas a la esperanza? En cuanto proceso gonoseológico, ella implica sujetos (educadores y educandos) unidos por el objeto cognoscible o el contenido a ser enseñado por el sujeto-educador y aprendido por el sujeto-educando. “Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa -gnoseológica, estética, ética, política- su proceso implica esperanza. Los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la Historia. En el esfuerzo por mantener viva la esperanza, indispensable para la alegría en la escuela, las educadoras y educadores deberían analizar siempre las idas y venidas de la realidad social. Idas y venidas que permiten un mayor entendimiento de la esperanza. Desde el punto de vista de la Historia, el análisis riguroso de los hechos revela que los acontecimientos considerados negativos son más positivos de lo que parece. Por más extraños que sean los hechos. El remedio nunca podrá ser la cerrazón de la sociedad, de nuevo. En verdad, las situaciones negativas que estamos experimentando hoy no suponen dudas sobre la democracia. Porque estamos ejerciendo con más rigor la democracia es por lo que ciertas cosas están aconteciendo y de otras muchas estamos tomando conciencia” (1997: 119-120).

Siempre, y desde temprano, nos interesó la experiencia democrática a través de la educación. Educación de niños y de adultos. Educación democrática que fuese, por lo tanto, un trabajo del hombre con el hombre y nunca un trabajo vertical del hombre sobre el hombre o asistencial del hombre para el hombre, sin él. “Cualquiera de estos dos últimos tipos, el trabajo⁷⁹ sobre el hombre o simplemente para el hombre, es intrínsecamente antidemocrático. Antidemocracia representada por la irresponsabilidad a la que se relega al hombre, sin voz y sin acción, así insertado en el proceso en dolorosa mudez. Mudo y quieto frente a otros que, sólo ellos, saben y pueden hablar. Mudo y quieto, recibiendo las cosas de los que, sólo ellos saben pensar y hacer. Cada vez más nos convencíamos ayer y nos convencemos hoy de que el hombre brasileño tiene que ganar la conciencia de su responsabilidad social y política en la existencia de esa responsabilidad. Viviendo esa responsabilidad. Participando. Actuando. Ganando una injerencia cada vez mayor en los destinos de la escuela de su hijo. En los destinos del sindicato. De su empresa, a través de agremiaciones, grupos consejos. Ganar injerencia en la vida de su barrio. En la vida de su

comunidad rural, por la participación activa en las asociaciones, en clubes, en sociedades de beneficencia. No hay duda de que así el hombre brasileño irá aprendiendo la democracia más rápidamente. Así conseguiríamos introyectar en el hombre brasileño el sentido de nuestro desarrollo económico, haciéndolo de ese modo participante en el proceso y no mero espectador de él” (2001: 14-5).

Una de las cualidades más importantes del hombre nuevo y la nueva mujer es la certeza de que uno no puede detener su marcha, que, de no renovarse, lo nuevo se vuelve viejo rápidamente. La educación de los niños, de los jóvenes y de los adultos tiene gran importancia para la educación del nuevo hombre y la nueva mujer. Además, tiene que ser una nueva educación que pongamos en práctica de acuerdo con nuestras posibilidades. Una educación completamente diferente a la de los tiempos coloniales. *“Una educación a través del trabajo, que estimule la colaboración y no la competencia. Una educación que valore la ayuda mutua, y no el individualismo; que desarrolle el espíritu y la creatividad, no la pasividad. Una educación que esté basada en la unidad entre la práctica y la teoría, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, y que por esta razón motive a aquellos que la reciben a pensar correctamente. Tiene que ser una educación que no favorezca las mentiras ni las falsas ideas, la falta de disciplina. Tiene que ser una educación política, tan política como cualquier otra educación, pero que no pretenda ser neutral. Al estipular que no es neutral - que la neutralidad de hecho es imposible- la nueva educación afirma que su política reside en los intereses de nuestro pueblo” (1989: 104). “Preocupados por la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental, encontramos necesario prestar especial atención a los déficit cuantitativos y cualitativos de nuestra educación. Éstos déficit, realmente alarmantes, constituyen obstáculos al desarrollo del país y a la creación de una mentalidad democrática. Contradicen el ímpetu de emancipación” (1969: 97). “A mi entender, la educación para la libertad, la educación que estimula la libertad como derecho de ser, es la única educación que debería existir; pero como es una cuestión dialéctica, en el mundo hay personas que niegan la libertad, que pretenden resolver los problemas sociales e históricos mediante la negación de la libertad: son los autoritarios (2018: 70).*

Por eso no temo decir que la educación de adultos hoy, como la educación en general, en la perspectiva progresista, igual que ayer y por razones nuevas también, tiene que seguir luchando contra las ideologías fatalistas. De ahí que, desde el comienzo de la actividad del educador o educadora, tanto en relación con los educandos como en la continuidad de su práctica, sea necesario que esté convencido o convencida de que *cambiar⁸⁰ es difícil, pero posible*. Permítaseme repetir que no por otra razón propuse a los alfabetizandos, en los años sesenta, el debate sobre el concepto de cultura; de cómo trabajando el mundo de la naturaleza que no hicimos, interviniendo en él, terminamos por crear el mundo de la cultura⁸¹; en último término, la cultura⁸² como expresión del esfuerzo creador del ser humano. *“Por eso, para mí, uno de los contenidos esenciales de cualquier programa educativo, de sintaxis, de*

biología, de física, de matemáticas, de ciencias sociales, es lo que posibilita la discusión de la naturaleza cambiante tanto de la realidad natural como de la histórica y ve a los hombres y a las mujeres que no sólo son capaces de adaptarse al mundo, sino, sobre todo, de cambiarlo, seres curiosos, activos, hablantes, creadores” (2001: 106). “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 que constituye el contenido programático de la educación, en la alfabetización y en la pos-alfabetización- y al método de conocer. En primer lugar, en 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 aquellos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad” (1977: 121).

Es en este sentido que, hablar sobre educación y derechos humanos ya nos posiciona ante un primer derecho negado y que se niega que es el derecho a la educación. Es la educación misma la que pretendemos que se entregue al esfuerzo de desafiar a quien prohíbe que la educación se lleve a cabo, es la educación misma como derecho de todos que es negada a gran parte de la población⁸³. *“Esta politicidad de la educación se devela en el preciso momento en que pensamos en educación y derechos humanos, no es necesario siquiera que intentemos definir lo que entendemos por derechos humanos, pero en el preciso momento en que pensamos en educación y derechos humanos, derechos básicos, el derecho de comer, el derecho de vestir, el derecho de dormir, el derecho de tener una almohada y por la noche apoyar la cabeza en ella, ya que este es uno de los derechos centrales del animal persona, decimos que es el derecho de reposar, pensar, preguntarse, caminar; el derecho a la soledad, el derecho a la comunión, el derecho de estar con o el derecho de estar contra, el derecho de discutir, hablar, leer, escribir; el derecho de soñar, el derecho de amar. Creo que estos son derechos fundamentales -por eso mismo comencé con el derecho de comer, de vestir, de estar vivo, el derecho de decidir, el derecho al trabajo, de ser respetado-, cuando la gente piensa y percibe y constata la politicidad de la educación, lo que hace que la educación como una práctica neutra no sea viable. La politicidad es lo que exige del educador, lo que demanda algo de él, no importa que sea un profesor de derecho penal o una profesora de preescolar. No importa que sea un profesor de posgraduación de filosofía o de educación o una profesora de biología o matemática o física” (2016: 38-39).*

Ante todo, volvemos a insistir en esta cualidad: la educación no es la llave ni la palanca o el instrumento para la transformación social. No lo es precisamente porque podría serlo. Esa contradicción es la que explica, ilumina, devela la eficacia limitada de la educación. Lo que quiero decir es que la educación es limitada, la educación soporta límites. Por otra parte, eso

no es privilegio de la educación, no existe ninguna práctica humana que no esté sometida a límites, límites históricos, políticos, ideológicos, culturales, económicos, sociales, límites de competencia del sujeto o de los sujetos, límites de sanidad del sujeto; hay límites que son parte de la naturaleza de la práctica y hay límites que están implícitos en la naturaleza finita de los sujetos de la práctica. Y precisamente porque la educación se somete a límites⁸⁴, ella es eficaz (2016: 42). “...diría que es necesario no dejarnos caer, por un lado, en la ingenuidad de una educación todopoderosa; por otro en otra ingenuidad, que es la de negar la potencialidad de la educación. No. Si bien la educación no lo puede todo, si puede algunas cosas. Políticamente tenemos el deber de descubrir los espacios. A veces, incluso uso un lenguaje un poco agresivo, lo reconozco. Diría incluso que tenemos que sentir la necesidad y tener la sabiduría para invadir los espacios” (2016: 45).

“Pensar en la historia como posibilidad es reconocer también la educación como posibilidad. Es reconocer que si bien la educación no lo puede todo si puede algo. Su fuerza, como acostumbro decir, reside en su debilidad. Una de nuestras tareas, como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más “redondo”, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: unidad en la diversidad” (1996: 40).

“Es urgente que nuestra escuela se centre en nuestras condiciones culturales de hoy para que no sólo ayude a nuestra democratización sino que también evite peligros contenidos en el propio ímpetu de participación popular. Es que el nuevo clima que el país está viviendo - el de la aparición del pueblo en su vida pública-, clima de elaboración, necesita, para hacerse auténtico, de cada vez más condiciones en que venza a su gran contrario: el clima de pasividad y “asistencialización” en que surgimos y crecimos. O más bien, en que venza las marcas que nos impregnó su contrario y que, insertas en nosotros, estrangulan el nacimiento de nuevas disposiciones adecuadas al clima de hoy. Más aún, necesita un clima que sea capaz de, aprovechando todo el ímpetu del pueblo, consustanciado en lo que se ha dado en llamar rebelión popular, le dé condiciones de estabilidad y de equilibrio. Y eso sólo la educación lo hace, pero una educación relacionada con la organicidad, con su tiempo y su espacio y no superpuesta a ellos, como la nuestra, en gran parte libresca y vacía. La escuela que necesitamos, así viva, así democrática -así formadora de hábitos y no meramente propedéutica- no es una escuela que aparezca por casualidad. Y sobre todo, no es una escuela que funcione por casualidad. Aquí también, nuestro gran problema es el del pasaje o tránsito de la escuela libresca y antidemocrática a la escuela democrática, formadora de hábitos de trabajo, de participación, de crítica, de solidaridad, con al que nuestro educando, pueda desarrollar su dialogación, se integre con autenticidad en el clima cultural que hoy vivimos. Es que, aun viviendo este clima nuevo, de democratización creciente, insistimos casi automáticamente en las fórmulas pasadas, que caracterizan nuestra pasividad o nuestra “inexperiencia democrática” (2001: 96-97).

Escribir y leer forman parte, -dice Freire- como momentos importantes, de mi lucha. Puse este gusto al servicio de cierto diseño de sociedad, para cuya realización vengo, con un sinnúmero de compañeros y compañeras, participando en la medida de mis posibilidades. Lo fundamental en este gusto de que hablo es saber en favor de qué y de quién se ejerce. *“Mi gusto de leer y de escribir se dirige a una cierta utopía que envuelve una cierta causa, a un cierto tipo de nuestra gente. Es un gusto que tiene que ver con la creación⁸⁵ de una sociedad menos perversa, menos discriminatoria, menos racista, menos machista que ésta. Una sociedad más abierta, que sirva a los intereses de las siempre desprotegidas y minimizadas clases populares y no sólo a los intereses de los ricos, de los afortunados, de los llamados “bien nacidos”. Por todo eso, escribir la crítica, no malintencionada, sino lúcida y valiente de las clases dominantes, continuará siendo uno de mis frentes de lucha, igual que lo está siendo para muchos de ustedes. Soy leal al sueño. Mi acción ha sido coherente con él. Exigente con la ética, considero que ella tiene que ver con la coherencia con la que se vive el mundo, coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. ... Considero que la crítica, cuando se hace de manera ética y competente, logra que nuestras acciones se profundicen o se reorienten. Aprendemos con ellas” (1997: 168-169).*

Cuando, progresistas ayer y pragmáticos hoy, dicen que ahora nuestra lucha es por la *democracia*⁸⁶, continúan contraponiendo *socialismo* y *democracia*, reproduciendo, por lo tanto, el antiguo error. Error según el cual la democracia es posesión exclusiva de la burguesía. Revela una comprensión⁸⁷ profundamente mecanicista de la democracia, tan mecanicista que en ella no hay necesidad de indagar sobre el mundo de los valores, sobre las opciones, sobre la libertad, sobre el ser o el no ser. No sólo rechazo ese discurso, sino que afirmo que tendrá muy corta vida. Es posible que no resista una década (1996: 131-2). *“Gracias a la superación de estas dicotomías, la escuela como “mercado de conocimiento” cede su lugar a la escuela como “centro democrático”, según la expresión usada por el camarada Samora Machel. Y en la escuela como “centro democrático” desaparece, por una parte, el profesor que transmite autoritariamente un saber selecto, y, por otra, el alumno pasivo, que recibe sin más el saber transferido. En lugar de ellos surgen el profesor y el alumno militantes de que habla también Samora Machel, el profesor que aprende al enseñar y el alumno que enseña al aprender”* (1996: 143). *“Lo que les viene faltando a esos estudiantes, que mañana serán maestros de primaria, es la experiencia del debate, de la discusión en grupo, de las soluciones cooperativas, sustituida por el remarcado de la posición dogmática del profesor, que los actúa pasivamente. Es esa postura a la que acostumbramos llamar “asistencialización”, por la destrucción que sufre el educando del proceso de su educación. Una vez más nuestro proceso educativo estrangulando a nuestra democratización. La cultura nueva o el nuevo clima cultural se caracteriza por el creciente rechazo a posiciones quietistas de nuestro pueblo y nuestras escuelas de preparación de maestros de primaria, en general, viene insistiendo en los procedimientos antidemocráticos, como si estuvieran preparando maestros para una sociedad rígidamente autoritaria y no para una sociedad que se democratiza”* (2001: 100).

Por el contrario, la sociología que nuestros alumnos aspirantes a maestros estudian es, casi siempre, una “sociología enlatada”, en la expresión un tanto ruda pero correcta del profesor *Guerreiro Ramos* (1965, p. 801). Sociología casi siempre de gabinete⁸⁸. *“Casi siempre también preocupada por los problemas de esos espacios, en una posición peligrosamente enajenada cuando, en realidad, después de una “convivencia” con aspectos teóricos de esa ciencia, lo que se debería discutir con nuestros profesores primarios es la problemática nacional. Los términos antinómicos de que viene nutriéndose nuestra actualidad. La industrialización. El surgimiento del pueblo en la vida pública brasileña. La inexperiencia democrática y sus raíces culturales. El problema de la conciencia del hombre nacional y sus vínculos con la industrialización. La subestimación nacional y la enajenación cultural. El nacionalismo y la autoapropiación nacional: la autenticidad. Masificación. Asistencialización. Dialogación. La escuela en la actualidad brasileña, su papel democratizador. Éstos, entre muchos otros temas⁸⁹ de nuestra actualidad, debería ser estudiados, investigados y debatidos en nuestras escuelas de formación de profesores”* (2001: 99).

Creo, sin embargo, que aún hoy en día, en una etapa en la que resulta posible usar las escuelas para contrarrestar la introducción de ideologías, es necesario reconocer que los ámbitos públicos son extremadamente importantes para la generación pedagógica de resistencia política y social. Dentro de este panorama de ámbitos de resistencia, los educadores que buscan generar transformaciones ahora tienen varias alternativas. Algunos pueden elegir trabajar en ámbitos públicos⁹⁰ fuera de las escuelas. Otros pueden preferir trabajar en campos específicos dentro de las escuelas. *“No desestimo ninguno de estos enfoques. Lo ideal sería establecer y evaluar la relación que existe entre ambos: el más tradicional, estructurado y sistematizado, que se desarrolla en las escuelas, contra otro más dinámico, libre y contradictorio (aunque más creativo) que tiene lugar en los movimientos sociales. Un punto que desarrollé extensamente en el libro que escribí con Antonio Faundes es que la comprensión por parte de los educadores de lo que está sucediendo hoy en día en estos movimientos sociales y ámbitos de acción pública resulta vital para una pedagogía crítica. Las organizaciones políticas que no logran aprender de los agentes de estos movimientos públicos, tampoco lograrán alcanzar notoriedad histórica y política. Estoy totalmente de acuerdo con el punto de vista de Giroux respecto del rol de los movimientos públicos en la promoción de principios democráticos. La evaluación crítica que hace Giroux de estos movimientos está centrada en concebirllos como promotores de discusión. En el marco de estos ámbitos públicos de hecho es donde se han generado los movimientos antihegemónicos. En mi opinión, el problema básico de los educadores y los políticos que sueñan con el cambio reside en cómo aprender a luchar, en el sentido de generar una nueva hegemonía que evolucione a partir de las manifestaciones y experiencias que se dan dentro de estos movimientos”* (1989: 76).

Los movimientos sociales nacieron *siendo ya* políticos, aun cuando su naturaleza política no siempre fuera comprendida por los mismos interesados. Esta dimensión política (que va mucho más allá del alcance inmediato de cualquier movimiento) ampliará los objetivos y el lenguaje de la liberación. Creo que éste es un fenómeno de alcance mundial. Pero también veo algo que todavía no está completamente definido y delineado. Estos movimientos comenzaron juzgando el comportamiento tradicional de los partidos políticos hasta el punto de que éstos, en mi opinión, aparecieron ante los ojos de una gran cantidad de jóvenes como entidades desacreditadas. Los movimientos sociales no deberían detenerse en la liberación personal e individual. Sin embargo, poner en práctica un acto de liberación exige un acto de poder. E insisto, un acto de poder debería ser reinventado, es decir, recreado para que funcione según el nuevo espíritu de estos movimientos. (1990: 190). *“La militancia nos enseña que los problemas pedagógicos son sobre todo ideológicos y políticos, por más que esta comprobación pueda asustar a educadores que hablan de fines abstractos de la educación y sueñan con un modelo de ser humano arrancado de las condiciones concretas en que el ser humano se halla. El nuevo hombre y la nueva mujer no se constituyen en cabeza de los educadores más que en la nueva práctica social que sustituye a la vieja, incapaz de crearlos. Es también la militancia correcta, que requiere la unidad dialéctica entre la*

práctica y la teoría, entre la acción y reflexión, la que nos estimula a la creatividad, contra los peligros de la burocratización y de la rutina” (1977: 196-197).

Desde esta ideología social, se puede señalar que los movimientos sociales han encontrado formas de crear un nuevo discurso para la liberación. *“Recuerdo, por ejemplo, que durante el principio de los años setenta, cuando estaba en Europa, había personas que discutían los movimientos sociales, tales como el feminista o el ecologista, cuando empezaban a tener peso. Y recuerdo que ciertos representantes de la izquierda mostraban muy poco respeto por estos movimientos. La gente decía que los movimientos no tenían significado político porque no se identificaban con clases sociales, sino sólo con individuos pertenecientes a estas clases. Creí que había algo de ingenuo y dogmático en criticar a estos movimientos por inoperantes o “escapistas”, o en calificarlos de meras distracciones⁹¹”* (1990: 189-190). *“La tarea de un educador crítico consiste en abordar el mundo real de estos ámbitos públicos y agentes sociales, para aportar una contribución. Y la mayor contribución que podría aportar un educador sería reconocer los elementos teóricos que existen en las actividades de estos movimientos. El educador crítico debería hacer surgir la teoría inherente a dichas actividades, para que la gente pudiera apropiarse de las teorías que hay en sus propias prácticas. El rol del educador, por lo tanto, no consiste en acercarse al nivel de los movimientos sociales con teorías que expliquen a priori lo que está sucediendo, sino en descubrir los elementos teóricos enraizados en la práctica”* (1989: 76-77).

“También forma parte de esta percepción lúcida del cambio la naturaleza política e ideológica de nuestra postura ante él, con independencia de que seamos o no conscientes de ello; del cambio en proceso, en el campo de las costumbres, en el gusto estético en general, de las artes plásticas, de la música popular o no, en el campo de la moral, sobre todo en el de la sexualidad, en el del lenguaje, como del cambio históricamente necesario de las estructuras de poder de la sociedad, aunque aún se nieguen a ello las fuerzas retrógradas” (2001: 42).

TRANSFORMADORA/De Cambio.

“La transformación⁰² del mundo necesita tanto del sueño como la indispensable autenticidad de este depende de la lealtad de quien sueña las condiciones históricas, materiales, en los niveles de desarrollo tecnológico, científico del contexto soñador. Los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización no se verifica con facilidad, sin obstáculos. Por el contrario, supone avances, retrocesos, marchas a veces retrasadas. Supone lucha. En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contrasueños. El momento del que forma parte una generación, por ser histórico, revela señales antiguas que envuelven comprensiones de la realidad, intereses de grupos, de clases, preconceptos, la gestación de ideologías que se van perpetuando en contradicción con aspectos más modernos. Por eso mismo, no hay un hoy que no tenga “presencias” que, desde hace mucho, perduran en el clima cultural que caracteriza la actualidad concreta. De ahí la naturaleza contradictoria y procesal de toda realidad” (2001: 64-65).

En la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de *eticizar* el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los *sueños* por cuya realización lucharnos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra. *“La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger, mediante la decisión, con lo que, interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige, por tanto, como competencia fundamental. Si mi presencia no es neutra en la historia, debo asumir del modo más críticamente posible su carácter político. Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella. En el horizonte de la comprensión que tengo del ser humano como presencia en el mundo, me parece fundamental subrayar que las mujeres y los hombres somos mucho más que seres adaptables a las condiciones objetivas en las que nos hallamos. En la misma medida en que nos hicimos capaces de reconocer la capacidad de adaptarnos a lo concreto para actuar mejor, nos fue posible asumirnos (sic) como seres transformadores, y en la condición de seres transformadores percibimos que nuestra posibilidad de adaptarnos no se agota en nosotros ni en nuestro estar en el mundo. Como podemos transformar el mundo estamos con él y con otros. No hubiésemos sobrepasado el nivel de pura adaptación al mundo si no hubiéramos alcanzado la posibilidad de servirnos de nuestra propia adaptación, pensándola para programar la transformación” (2001: 43).*

Por lo tanto, es viable decirlo, la acción cultural -consciente o no- o está al servicio de la dominación o lo está al servicio de la liberación de los hombres. Ambas, dialécticamente antagónicas se procesan, como lo afirmamos, en y sobre la estructura social, que se constituye en la dialecticidad *permanencia-cambio*. Esto es lo que explica que la estructura social, para *ser*, deba *estar siendo* o, en otras palabras, *estar siendo* es el modo de “duración” que tiene la estructura social, en la acepción *bergsoniana* del término. “*Lo que pretende la acción cultural dialógica, cuyas características acabamos de analizar, no puede ser la desaparición de la dialécticidad permanencia-cambio (lo que sería imposible, puesto que dicha desaparición implicaría la desaparición de la estructura social y, por ende, la desaparición de los hombres), sino superar las contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres. Por otro lado, lo que pretende la acción cultural antagónica es mitificar el mundo de estas contradicciones a fin de obstaculizar o evitar, de la mejor manera posible, la transformación radical de la realidad. En el fondo, en la acción antidialógica, implícita o explícitamente, encontramos la intención de perpetuar en la “estructura” las situaciones que favorecen a sus agentes*”. (1970: 233-234).

Desde esta dimensión educativa, cuando más se vuelven críticamente hacia sus experiencias pasadas y presentes, en y con el mundo, que se ven mejor ahora porque lo reviven. Se dan cuenta, que éste no es para los hombres un callejón sin salida, una condición inamovible que los amenaza. Descubre, o por lo menos se predispone a hacerlo, que la educación no es, propia y exclusivamente, la permanencia o el cambio de algo. “*La educación porque se realiza en juego de estos contrarios que se dialectizan es “duración”. La educación “dura” en la contradicción permanencia-cambio. Esta es la razón por la cual, solamente en el sentido de “duración”, es posible decir que la educación es permanente. Permanente, en este caso, no significa la permanencia de valores, sino la permanencia del proceso educativo, que es el juego entre la permanencia y el cambio cultural. La dialectización referida -permanencia-cambio- que hace el proceso educativo “durable”, es el que explica la duración como un quehacer que está siendo y no que es. De ahí su condicionamiento histórico sociológico. La educación que no se transforma al ritmo de la realidad, no “duraría”, porque no estaría siendo. Por lo tanto, en la medida en que se transforma, puede, también, ser fuerza de transformación. Pero, para esto, es necesario que su transformación sea resultado de ñas transformaciones experimentadas en la realidad, a la cual se aplica. Esto equivale a decir, que la educación de una sociedad deja de estar siendo -y ya no es ahora- si se encuentra determinada por las transformaciones, que se realizan en otra sociedad, de la cual no depende. La educación importada, manifestación de la forma de ser de una cultura alienada, es una mera superposición a la realidad de la sociedad importadora. Esta “educación” que deja de ser porque no está siendo, en relación dialéctica con su contexto, no tiene fuerza de transformación sobre la realidad (1973: 97-98).*

En realidad, no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores

que la orientan. Pero como no es ése un proceso mecánico, la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quien tiene el poder pasa a tener en ella un factor fundamental para su preservación. *“La concepción de la educación como palanca de la transformación de la realidad resulta, en parte, de la comprensión incompleta del ciclo antes mencionado. Se funda en el segundo momento del ciclo, en el que la educación funciona como instrumento de preservación. Es como si los defensores de esa concepción dijeran: “Si la educación mantiene es porque puede transformar lo que mantiene”. Olvidan que el poder que la crea para que lo mantengan no le permita trabajar contra él. Es por esto por lo que la transformación⁹³ radical y profunda de la educación, como sistema, solo se da -y aun así, no de manera automática y mecánica- cuando también la sociedad sufre una transformación radical”* (1984: 88). *“La educación que se vive en la escuela no es la llave de las transformaciones del mundo, pero las transformaciones implican educación. Es en este sentido que siempre digo: como no lo puede todo, puede algo. Algo históricamente posible ahora, o posible el día de mañana. A los educadores y educadoras, en tanto políticos, les cabe percibir esos “posibles” que, realizados hoy, harán viables los “posibles” de mañana”* (2016: 85-86). *“El esfuerzo revolucionario de transformación radical de estas estructuras no puede tener en el liderazgo a los hombres del quehacer y en las masas oprimidas hombres-reducidos al mero hacer. Éste es un punto que debería estar exigiendo una permanente y valerosa reflexión de todos aquellos que realmente se comprometen con los oprimidos en la causa de su liberación. El verdadero compromiso con ellos, que implica la transformación de la realidad en que se hallan oprimidos, reclama una teoría de la acción transformadora que no puede dejar de reconocerles un papel fundamental en el proceso de transformación”* (1970: 158).

Ahora bien, para que los profesores⁹⁴ se transformen, precisamos, antes que nada, entender el contexto social de la enseñanza, y entonces preguntarnos cómo es que ese contexto distingue la educación liberadora de los métodos tradicionales. *“Retomemos aquel aspecto importante que se me hizo muy claro después del golpe: la educación no es, por sí misma, la palanca de la transformación revolucionaria. El sistema escolar ha sido creado por fuerzas políticas cuyo centro de poder se encuentra lejos de su sala de clase. Si la educación no es la palanca de la transformación, ¿cómo podemos comprender la educación liberadora? Cuando te formulas esta pregunta debes detenerte y reflexionar de otro modo. La educación liberadora es, fundamentalmente, una situación donde tanto los profesores como los alumnos deben ser los que aprendan, deben ser los sujetos cognitivos, a pesar de que sean diferentes. Esta es, para mí, la primera prueba de la educación liberadora: que tanto los profesores como los alumnos sean agentes críticos del acto de conocer”* (2014: 60). *“Creo que hemos destacado que la educación liberadora, aunque no sea la palanca de la transformación social, la transformación en sí, sin embargo, es un acontecimiento educativo. La transformación nos enseña, nos modela y nos remodela. En segundo lugar, también estamos convencidos de que la educación ayuda mucho a aclarar, a revelar las condiciones en las que nos encontramos. Esto sugiere, otra vez, lo que he propuesto anteriormente: que*

también cabe pensar en la educación liberadora como en algo que tiene lugar fuera de las aulas de clase, en los movimientos sociales que luchan contra la dominación” (2014: 211).

“También forma parte de esta percepción lúcida del cambio la naturaleza política e ideológica de nuestra postura ante él, con independencia de que seamos o no conscientes de ello; del cambio en proceso, en el campo de las costumbres, en el gusto estético en general, de las artes plásticas, de la música, popular o no, en el campo de la moral, sobre todo en el de la sexualidad, en el del lenguaje, como del cambio históricamente necesario de las estructuras de poder de la sociedad, aunque aún se nieguen a ello las fuerzas retrógradas” (2001: 42).

NACIONALISTA/Desarrollista.

“...si bien todo desarrollo es transformación, no toda transformación es desarrollo. La transformación que se realiza en el “ser para sí” de una semilla que, en condiciones favorables, germina y nace, no es desarrollo. Del mismo modo, la transformación del “ser para sí” de un animal no es desarrollo. Ambos se transforman determinados por la especie a que pertenecen y en un tiempo que no les pertenece, puesto que es el tiempo de los hombres. Éstos, entre los seres inconclusos, son los únicos que se desarrollan. Como seres históricos, como “seres para sí”, autobiográficos, su transformación, que es desarrollo, se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él. Ésta es la razón por la cual, sometidos a condiciones concretas de opresión en las que se enajenan, transformados en “seres para otros” del falso “ser para sí” de quien dependen, los hombres tampoco se desarrollan auténticamente. Al prohibirles el acto de decisión, que se encuentra en el ser dominador, éstos solo se limitan a seguir sus prescripciones. Los oprimidos sólo empiezan a desarrollarse cuando, al superar su contradicción en que se encuentran, se transforman en los “seres para sí” (1970: 206-207).

Por lo tanto, precisamos afirmar, una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo; aun cuando esté armada de medios con los cuales amplié las condiciones existenciales del hombre. *“Una educación que posibilite al hombre para la discusión⁹⁵ valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de su “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación⁹⁶ que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente o cada vez más racional” (1969: 84-85).*

Así, para que la alfabetización pudiera cumplir su principal objetivo -el de injerirse de verdad en el esfuerzo de reconstrucción nacional, contribuyendo así de manera efectiva a este esfuerzo- era necesario que se encontrara en dinámica relación con otras formas básicas de

intervención social, capaces de inscribirla como una necesidad. La alfabetización de adultos, como la educación en general, no puede superimponerse a la práctica social que se da en una determinada sociedad, sino que, por el contrario, debe emerger de esta práctica, en cuanto una de sus dimensiones. Desde antes, en los Círculos de Cultura -que funcionaban en barrios populares de la ciudad- lo que ponían de relieve era la necesidad de establecer una política de prioridades para el programa de alfabetización de adultos -una política que, sin dejar de ser nacional en sus objetivos, partiera de ciertas áreas y sectores determinados, con criterios de elección que deberían ser bien definidos. Así, pues, la cuestión fundamental que se planteaba no era la de hacer la alfabetización de adultos por sí misma o la de hacerla como si en sí misma fuera instrumento de transformación de la realidad, sino de ponerla (hay que insistir en ello) al servicio de la reconstrucción⁹⁷ nacional (1977: 42-43). *“Sabíamos que teníamos algo con que 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 no la medida en que, durante todo el proceso, jamás pretendiéramos ser sujetos exclusivos de ella, reduciendo así el papel de puros objetos a los nacionales que nos solicitaban. La ayuda auténtica -nunca está de más insistir esto- es aquella en cuya práctica⁹⁸ se ayudan entre sí todos los comprometidos, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que están esforzando en transformar. Una práctica así, en la que quienes ayudan y quienes son ayudados se ayudan simultáneamente, es la única en la que el acto de ayudar no se distorsiona en dominio de quienes ayudan sobre quienes son ayudados. A eso se debe que exista ayuda real entre las clases dominantes y las clases dominadas, ni entre las llamadas sociedades “imperiales” y las llamadas sociedades “dependientes” (de hecho, dominadas), en la comprensión de cuyas relaciones no pueden prescindirse del análisis de clase”* (1977: 14-15).

Así escribe: No hay democracia sin pueblo participante, paradoja en la que pretende mantenernos el reaccionarismo. No hay pueblo, en el sentido legítimo, sin mercado interno. Sin caminos. Sin trabajo en condiciones de buena productividad. Sin desarrollo armonioso de las estructuras económicas. De ahí, también, que el avance del país de la situación semicolonial, enajenado todavía en varias situaciones de su vida, a ser nacional, auténtico, este íntimamente ligado a una posición nacionalista⁹⁹. *“Sin la marca orgánica y progresiva de ese desarrollo, que es un imperativo existencial, amenazaremos nuestra propia supervivencia histórica y nos transformaremos en una vasta masa humana, de sistema de vida casi exclusivamente vegetativa y bajo la protección inapelable de un estado paternalista. Y en ese caso no hay manera de imaginar una vida democrática. Nos faltaran los instrumentos básicos para su ejercicio. De ahí la conexión de supervivencia entre nuestra democracia en aprendizaje y nuestro desarrollo económico, que viene provocando la creciente presencia del pueblo en la vida nacional. Presencia que quiere hacerse y se va haciendo “participación” aunque sea ingenua”* (2001: 29-30). Si analizamos ahora una sociedad desde la perspectiva del ser, nos parece que ésta sólo puede desarrollarse como sociedad “ser para sí”, como sociedad libre. *“No es posible el desarrollo de sociedades duales, reflejas, invadidas, dependientes de la sociedad metropolitana, en tanto son sociedades enajenadas*

cuyo punto de decisión política, económica y cultural se encuentra fuera de ellas: en la sociedad metropolitana. En última instancia, es ésta quien decide los destinos de aquellas, que sólo se transforman. Precisamente entendidas como “seres para otro”, como sociedades oprimidas, su transformación interesa a la metrópoli. Por estas razones, es necesario no confundir desarrollo con modernización. Ésta, que casi siempre se realiza en forma inducida, aun que alcance a ciertos sectores de la población de la “sociedad satélite”, en el fondo sólo interesa a la sociedad metropolitana. La sociedad simplemente se moderniza, no se desarrolla...” (1970: 207).

En este sentido vale señalar que la ideología autoritaria, que sobrevalora el conocimiento científico y la tecnología avanzada y desprecia la sabiduría popular, también prepondera entre aquellas personas e instituciones motivadas por la intención de ayudar. Ideología autoritaria de la “blanquitud”, según la cual el único que sabe es el centro; la “periferia” nunca sabe; el que determina es el centro, la periferia es en cambio determinada. En este ejemplo se ve claramente cómo esta ideología “inmuniza¹⁰⁰” a sus portadores contra la sola posibilidad de pensar, ni siquiera durante un segundo, que las clases populares de cualquier país puedan haber aprendido, en la práctica social en la que participan, a desarrollar técnicas para la conservación de alimentos. Nadie se toma el trabajo de preguntar, de indagar, porque la “incompetencia” de la población se considera una “dimensión de la naturaleza”. (2013: 149).

En la visión de estas reflexiones, se percibe que la historia demuestra que la nueva posición comienza a surgir cuando los elementos de modernización reemplazan a las estructuras tradicionales de la sociedad. Algunos sectores reemplazan la perspectiva tradicionalista por una actitud nueva. Las masas populares, hasta entonces casi totalmente sumergidas en el proceso histórico, comienzan a emerger en respuesta a la industrialización. La sociedad también cambia. Las clases dominantes se enfrentan con nuevos desafíos que exigen respuestas diferentes. Los intereses imperialistas que condicionan esta transición se vuelven cada vez más agresivos. Recurren a varias formas de penetración y control sobre la sociedad dependiente. En un momento determinado, el énfasis puesto en la industrialización da lugar a una ideología nacionalista de desarrollo¹⁰¹ que genera, entre otras cosas, un pacto entre la burguesía nacional y el naciente proletariado. Obviamente, nada de esto sucede por casualidad o aisladamente. El proceso¹⁰² es parte intrínseca de la historia que viven las sociedades latinoamericanas, con diferentes grados de intensidad. Este complejo movimiento, así como las diferentes perspectivas producidas en respuesta al así llamado retraso de Latinoamérica, no es ni accidental ni resultado de un capricho (1990:141). *“En realidad, ha sido la industrialización la que ha ido colocando al hombre brasileño en posición participante en nuestro acontecer político. Es decir, en una posición que implica una actitud activa del pueblo, en oposición a la otra que hacía de él un simple espectador de los hechos a cuyo desarrollo simplemente asistía, sin participar. De ahí que una de las conexiones más fuertes de nuestra democracia en aprendizaje, en la fase actual de la vida*

brasileña es la que viene haciéndose con el proceso de nuestro desarrollo económico” (2001: 29).

Mientras tanto, podemos afirmar que el propio tema de la cultura nacional y popular, podría llevar a analizar algunos problemas, entre otros, el de la universalidad de lo popular, debatido por Gramsci a la luz del internacionalismo marxista. “...me parece difícil tomar una sociedad de clases cualquiera, como la tuya, como la mía, y hablar de cultura nacional sin tener en cuenta la cuestión de las clases sociales. Porque, en realidad, para las clases dominantes la cultura nacional es lo que forma parte de su universo de clase: sus ideas, su creencia, su gusto. La no cultura nacional es “mal gusto” de las clases populares, son las “corruptelas” de su lenguaje. La ignorancia, el portugués “equivocado” de la masa popular. Por otro lado, las clases populares, a pesar del esfuerzo ideológico de las clases dominantes, pese al poder de su ideología, no se reconocen en muchos aspectos llamados nacionales por las clases dominantes. Por el contrario, saben muy bien que, en el fondo, aquello que se dice que es “nacional” es, en muchos casos, la expresión de un poder de clase que las minimiza e inferioriza. En este sentido, me parece que una de las tareas importantes a cumplir en el proceso de transformación de una sociedad de clases, con la superación del antagonismo entre clases dominantes y clases dominadas -lo que presupone la transformación del modo capitalista-, es reinventar la cultura críticamente, reinventar el lenguaje. Otra vez, la cuestión de reinención del poder¹⁰³” (2013: 134-135). “La invasión cultural, que sirve la conquista y al mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la “superioridad” del invasor, la “inferioridad” del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo a perderlo. Aún más, la invasión cultural implica que el punto de decisión de la acción de los invadidos está fuera de ellos, en los dominadores invasores. Y, en tanto la decisión no radique en quien debe decidir, sino que esté fuera de él, el primero sólo tiene la ilusión de que decide. Por esta razón no puede existir el desarrollo socioeconómico en ninguna sociedad dual, refleja, invadida. Por el contrario, para que exista desarrollo es necesario que se verifique un movimiento de búsqueda, de acción creadora, que tenga su punto de decisión en el ser mismo que lo realiza. Es necesario, además, que ese movimiento se dé no sólo en el espacio sino en el tiempo propio del ser, tiempo del cual tenga conciencia” (1970: 206).

“La reconstrucción nacional necesita de una gran variedad de conocimientos en diferentes niveles y áreas, vinculados entre sí y en relación directa con el proyecto global de la sociedad. No puede ser algo de que se habla como de cosas que fueron, sino algo que se conoce en la práctica de estar haciéndolo. De ahí la necesidad de relacionar la educación en general con la actividad productiva, fuente de aquella variedad de conocimientos necesarios para el dinamismo que debe caracterizar el esfuerzo de reconstrucción” (1977: 167-168).

DE LENGUAJE.

“Transformar el mundo a través de su trabajo, “decir” el mundo, expresarlo y expresarse, es propio de los seres humanos. La educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad. Es precisamente esto lo que no hace la educación que suelo calificar de “bancaria”, en que el educador sustituye la expresividad por la donación¹⁰⁴ de expresiones que el educando debe ir “capitalizando”. Cuanto más eficientemente lo hagan tanto mejor educado será considerado. En la alfabetización de adultos, como en la pos-alfabetización, el dominio del lenguaje¹⁰⁵ oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresividad. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje; cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento¹⁰⁶ y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas¹⁰⁷ de expresión”. (1984: 54-55).

Las formas de estar siendo, la manera de comer, la posibilidad y el propio gusto de comer, qué comer, la forma de vestirnos, la manera en que actuamos en el mundo, cómo nos encontramos con los otros y nos comunicamos; los niveles de instrucción y de educación, nuestra posición de clase en la sociedad de la que formamos parte, todas estas cosas terminan por formar nuestro lenguaje, nuestra estructura de pensar que, a su vez, también nos condiciona. Nosotros experimentamos el lenguaje, creamos socialmente el lenguaje y nos hacemos al final "lingüísticamente competentes". *“Para nosotros, educadores progresistas, no importa si enseñamos biología o ciencias sociales, o lengua nacional, es fundamental el respeto a la identidad que pasa por la clase, de los educandos. El respeto, por eso mismo, a su sintaxis, a su semántica. Y es eso lo que no ocurre entre nosotros cuando no consideramos o consideramos mal el discurso de los niños y las niñas de clases populares. Cuando, más que insinuar, dejamos clara nuestra repulsión a su forma de hablar, de escribir, de pensar, como fea, inferior y equivocada. Es esto lo que ocurre también en sociedades llamadas multiculturales donde la lengua y la cultura hegemónicas aplastan y consideran inferior la lengua y la cultura de las así llamadas minorías. La discriminación lingüística es un preconcepción de sexo, de raza y de clase también. En verdad, tenemos que respetar el lenguaje popular tanto cuando tenemos que respetar el conocimiento de las clases populares para, con ellas, ir más allá de él (1997: 163-164). “El lenguaje es culturalmente uno de los aspectos importantes del proceso de democratización de las sociedades. Naturalmente, cuando hablamos de lenguaje popular, corremos el riesgo, por un lado, de caer en el elitismo y considerar la expresión lingüística de las clases populares como algo feo o inferior, por otro, de caer en el basismo y negar la importancia y la propia necesidad que las clases populares tienen de dominar la sintaxis dominante. Necesidad de dominar la sintaxis*

dominante no sólo para sobrevivir sino también para luchar mejor por la transformación de la sociedad infame e injusta en que son humilladas, negadas y ofendidas” (1997: 164).

Lo que quisiéramos reiterar es que los educadores jamás debieran permitir que la voz¹⁰⁸ de los estudiantes fuera silenciada por una legitimación distorsionada del lenguaje estándar. La voz¹⁰⁹ de los educandos jamás debería ser sacrificada, puesto que constituye el único medio por el cual pueden dar sentido a su propia experiencia en el mundo. Deseamos afirmar que los idiomas de los educandos deben ser comprendidos dentro del marco teórico que los genera. Esto es, el sentido y el valor último de estos idiomas no puede hallarse determinando el grado de sistematización y normativa que poseen. Su verdadero sentido debe entenderse por medio de premisas que los regulan, a través de las relaciones sociales, políticas e ideológicas a las que apuntan. Hablando en general, la cuestión de la sistematización y la validez a menudo oculta el verdadero rol del lenguaje¹¹⁰ en la preservación de los valores e intereses de la clase dominante. En otras palabras, la cuestión de la sistematización y la validez se convierte en una máscara que oculta interrogantes acerca del orden social, político e ideológico dentro del cual existen los idiomas sometidos (1989: 153). *“De ahí que, al lenguaje de la posibilidad, que comporta la utopía como sueño posible, prefieran el discurso neoliberal, “pragmático”, según el cual debemos adecuarnos a los hechos tal como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma, como si no debiésemos luchar, precisamente por ser mujeres y hombres, para que se den de otra manera” (1993: 115).*

La cuestión del lenguaje, en el fondo una cuestión de clase, es igualmente otro punto en que puede atacarse la práctica educativa progresista. Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, que no busque la intimidad con el uso de metáforas y de parábolas en el medio popular, no puede comunicarse con los educandos, pierde eficiencia, es incompetente. *“Cuando me refiero aquí a la sintaxis, a la estructura del pensamiento popular, a la necesidad que tiene el educador progresista de familiarizarse con ella, no estoy sugiriendo que renuncie a la suya propia, como tampoco sugiero que renuncie a su prosodia para identificarse con la prosodia popular. Esta postura sería falsa, populista y no progresista. No se trata de que el educador llegue a decir “viniste”. Se trata del respeto y la comprensión por un lenguaje diferente. Tampoco se trata de no enseñar el llamado “patrón culto” sino de enseñarlo dejando claro al mismo tiempo que las clases populares, al aprenderlo, deben tener en él un instrumento más para luchar mejor contra la dominación” (1996: 61-62). “El problema de la sintaxis nos remite al de la estructura del pensamiento, a su organización. Pensamiento, lenguaje, concreción, aprehensión de lo concreto, abstracción conocimiento. Aquí se encuentra otro punto de estrangulamiento de la práctica progresista. La formación intelectual del educador lo lleva a pensar a partir del abstracto dicotomizado de lo concreto. Me parece mucho mejor decir que la formación lo lleva a describir más bien el concepto del objeto. En la sintaxis o en la organización popular del pensamiento se describe el objeto, no su concepto” (1996: 62).*

Creo que en última instancia todos hablamos el mismo lenguaje¹¹¹ (en el sentido abstracto) y nos expresamos¹¹² de diferentes maneras. “Una pedagogía será tanto más crítica y radical tanto más investigativa y menos llena de “certezas” se halle. Cuanto más “inquieta” sea una pedagogía, más crítica resultará. Una pedagogía preocupada por la incertidumbre inherente a las cuestiones que hemos discutido es, por naturaleza, una pedagogía que requiere investigación. Es pues, una pedagogía más relacionada con los interrogantes que con las respuestas” (1989: 70). “...Seré tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar en el educando el sentido de que prepare o refine su curiosidad, que debe trabajar con mi ayuda, buscando que produzca su entendimiento del objeto o del contenido de que hablo. En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente de mí. Él necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como alumno, y yo, como profesor, se establezca. Es por eso por lo que, repito, enseñar no es transferir contenidos a alguien, así como aprender no es memorizar el perfil del contenido transferido en el discurso vertical del profesor” (1997: 113-114).

Mi interés principal -dice Paulo- residía en el proceso de leer y escribir palabras. Pero, desde un comienzo, nunca he podido separar la lectura de las palabras de la lectura del mundo. En segundo lugar, tampoco era posible separar la lectura del mundo de la escritura del mundo. Es decir, el lenguaje¹¹³ -y esto es una cuestión lingüística- no puede entenderse sin una comprensión crítica de la presencia de los seres humanos en el mundo. El lenguaje¹¹⁴ no es exclusivamente un medio de expresar nuestras impresiones frente al mundo. El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento. “Y el lenguaje implica una inteligibilidad del mundo que no existe sin la comunicación. Con esto quiero decir que es imposible acceder al significado simplemente a través de la lectura de palabras. Primero debemos leer el mundo en el que esas palabras existen. Una de las cosas que hicieron los seres humanos a medida que comenzaron a connotar la realidad a través de su acción, a medida que comenzaron a tornarse aptos para hablar sobre la realidad, fue actuar sobre la realidad. Una de las cosas más importantes que hicieron las mujeres y los hombres fue entender y, acto seguido, comunicar su entendimiento. No hay inteligibilidad de la concreción de la realidad humana sin comunicabilidad de las cosas que entendemos. De lo contrario, es puro blablablá” (2016: 50-51). “Uno de los problemas serios que tenemos es cómo trabajar el lenguaje oral o escrito asociado o no a la fuerza de la imagen, para hacer efectiva la comunicación que se encuentra en la propia comprensión o entendimiento del mundo. La comunicabilidad de lo entendido es la posibilidad que éste tiene de ser comunicado, pero todavía no es comunicación” (1997:113). “Modificar el mundo a través del trabajo, “denominar” el mundo, expresarlo y autoexpresarse son cualidades únicas de los seres humanos. La

educación en cualquier nivel sería más gratificante si estimulara el desarrollo de esta esencial necesidad humana de expresión¹¹⁵” (1990: 45).

“Cualquier programa de alfabetización que inicie tendría que comenzar no a partir de mi lenguaje de docente de clase media, sino utilizando el lenguaje de los estudiantes como medio para el desarrollo de la alfabetización. Este proceso inicial de utilizar el lenguaje de los estudiantes mismos como punto de partida para el desarrollo de la alfabetización no significa, sin embargo, que los estudiantes no deban ser eventualmente asimilados al discurso del docente. Porque el objetivo de la educación es el desarrollo de múltiples alfabetizaciones y múltiples discursos” (2016: 52).

GENERATIVA/Heurística.

“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. En estas relaciones¹¹⁶, en las que el educador y los educandos se acercan con una actitud de curiosidad al objeto de su análisis, ni siquiera cuando los segundos necesitan alguna información indispensable para la prosecución del análisis -puesto que conocer no es adivinar- no 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. Es ésta una de las razones por las cuales, desde los comienzos de mi búsqueda en el campo de la alfabetización de adultos, he procurado superar el nivel de las cartillas. El de las cartillas, tengo que insistir, y no el de otros materiales que puedan ayudar a los alfabetizados en el ejercicio de fijación y de ahondamiento de sus hallazgos¹¹⁷” (1977: 18-19).

Entonces, podemos afirmar que ningún educador hace su marcha indiferente o a pesar de las ideas pedagógicas de su tiempo o de su espacio. Por el contrario, hace su camino desafiado por esas ideas que combate o que defiende. Se niega, se afirma, crece, se inmoviliza, envejece así o es siempre joven. Esas ideas, por otro lado, no son las hacedoras del mundo histórico y cultural, material del educador. Ellas expresan las luchas sociales, los avances y los retrocesos que se dan en la historia, pero también, se hacen fuerza actuante de cambio del mundo. Hay una relación dialéctica entre el mundo material que genera las ideas que pueden interferir en el mundo que las genera. *“Evidentemente, no podría yo escapar a eso. Más de lo que la dramaticidad, la tragicidad del Nordeste en que nací y crecí, los niveles más profundos de explotación de las clases populares, la maldad de las clases dominantes, la perversidad de las estructuras sociales, el silencio impuesto a las clases populares, que se juntaba como refuerzo a una educación libresca y autoritaria, todo eso me indicó un camino a seguir, como educador, y, por lo tanto, como político, el de la búsqueda de una educación que denunciara la opresión y que anunciara la libertad, el de una pedagogía de la indignación. De Recife a l exilio, del exilio a Brasil de nuevo, en todo ese tiempo de andanza, éste es mi compromiso. Y porque este es mi compromiso con un futuro construyéndose en el presente que se transforma, aprendí en el camino que es condición fundamental para continuar caminando, estar siempre abierto al aprendizaje. Es de esa manera, curioso y abierto a lo nuevo, como vengo aprendiendo más de lo que esperaba como Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo... Reconociendo lo ya conocido y conociendo lo no sospechado, mi vida es en estos meses un suceder de días en que casi nada me pasa inadvertido. En el fondo un tiempo penoso e intensamente agradable, como es todo tiempo de conocer y de gestar, de hacer y de rehacer” (1997: 83-84).*

En verdad, gran parte del esfuerzo que tiene que ser realizado por los alfabetizados, sobre todo en el momento de creación de sus palabras, se encuentra ya hecha en las cartillas por el respectivo autor o autora. En este sentido, en lugar de estimularse su curiosidad a los alfabetizados las *cartillas*¹¹⁸ les refuerzan su actitud pasiva, receptiva, lo cual está en contradicción con el carácter creador del acto de conocer. *“En mi opinión, este es uno de los problemas básicos que una sociedad revolucionaria tiene que plantearse en el campo de la educación en cuánto acto de conocimiento. Es el problema del papel creador y re-creador, el problema de la re-invencción que el acto de conocer exige de sus sujetos, el problema de la curiosidad frente al objeto, cualquiera que sea el momento del ciclo gnoseológico en que estén, o en que se procura conocer el conocimiento existente, o en que se trata de crear el nuevo conocimiento. Son, por lo demás, momentos indicotomizable. La separación entre esos momentos hace, de modo general, que el acto de conocer el conocimiento existe quede reducido a su manera transferencia “burocrática”. La escuela, sin importar su nivel, se “convierte en “mercado de saber”; el profesor, en un especialista sofisticado, que vende y distribuye un “conocimiento empaquetado”; y el alumno, en el cliente que compra y “come” este conocimiento”* (1977: 19-20).

En tanto, el escepticismo y la mirada crítica, así como el compromiso apasionado con el aprendizaje, son la motivación de saber que estamos descubriendo territorios nuevos. El profesor necesita ser una aprendiz activo y escéptico en el aula, que invita a los alumnos a ser más críticos y curiosos, y creativos. Por el contrario, otra cuestión es que, cuando debemos separar el hecho de *producir* conocimiento del de *conocer* el conocimiento existente, las escuelas se transforman fácilmente en espacios para la venta de conocimiento, hecho que corresponde a la ideología capitalista. *“Y hay otra cosa que tiene que se les dice a los profesores: que la enseñanza no tiene nada que ver con la investigación ni con la producción del conocimiento. A causa de eso existe el mito de que si eres un profesor que no realiza ninguna clase de investigación pierdes prestigio. Como si orientar un seminario de un semestre actual en biología, química o filosofía no tuviera ninguna importancia, como si no estuvieras siendo una especie de investigador. Cuando pienso en pasar tres horas con un grupo discutiendo la naturaleza educativa de la política, y encuentro que eso no es investigación, entonces no entiendo nada. Es decir, estoy reconociendo lo que he pensado que reconocía, con estudiantes que están empezando a conocer estas cuestiones. Pero ese tipo de dicotomía entre enseñanza e investigación también explica la dicotomía, de la que hablé, entre los dos momentos del ciclo del conocimiento: el de la producción del conocimiento nuevo y el de conocer el conocimiento existente”* (2014: 27). *“...si el educador no es llevado a “burocratizarse” en este proceso, sino a mantener viva su curiosidad, redescubre el objeto en el descubrimiento que de él van haciendo los educandos, y de ese modo, no pocas veces, percibe en él dimensiones que hasta entonces había pasado por alto. La coherencia entre la opción político-revolucionaria del educador y su práctica le es indispensable para evitar esa “burocratización”. Cuando más vigilante esté en la vivencia de la coherencia que digo, tanto más auténticamente militante se hará, y tanto más se negará*

también a asumir el papel de técnico o de especialista neutral, en tal o cual terreno” (1977: 20).

En cuanto a la producción y reproducción cultural, parece necesario investigar otras de las influencias que afectan a la educación. En general, los segmentos dominantes de cualquier sociedad hablan sobre sus intereses particulares, sus preferencias, sus estilos de vida, que conciben como expresiones concretas de la nacionalidad. De este modo, los grupos sometidos que tienen sus propias preferencias y estilos de vida, no pueden hablar de los mismos como expresiones nacionales. Les falta el poder político y económico para poder hacerlo. Sólo aquellos que tienen poder pueden generalizar y decretar que sus características de grupo son representativas de la cultura nacional. A partir de lo cual el grupo dominante desprecia necesariamente todas las características pertenecientes a los grupos sometidos, ya que se desvían de sus patrones establecidos. Esto resulta particularmente interesante cuando se comprende la asimetría generada por las instituciones sociales, y la importancia del rol que desempeñan los programas de alfabetización crítica en la desmitificación de los parámetros artificiales que se imponen a las personas. *“La alfabetización crítica tiene que afirmar la validez de los diferentes tipos de música, poesía, lenguaje y visiones del mundo. Desde este punto de vista, la clase dominante que tiene el poder de definir, perfilar y describir el mundo, comienza a declarar que la forma de hablar de los grupos sometidos es una corrupción y una degeneración del discurso dominante. Es en este sentido que los sociolingüistas están realizando una enorme contribución a la desmitificación de estas nociones. Lo que ellos demuestran es que, científicamente, todos los lenguajes son válidos, sistemáticos, que están regidos por sistemas de reglas, y que la distinción de inferioridad/superioridad es un fenómeno social. Un lenguaje se encuentra desarrollado en la medida en que alcanza una cierta estabilidad en un área particular, y en tanto es utilizado en la comprensión y la expresión de la realidad por los grupos que lo hablan. No resulta, por lo tanto, posible entender y analizar un lenguaje sin efectuar un análisis de clases. Aun cuando debemos trascender los límites de clase para comprender ciertas propiedades universales del lenguaje, no deberíamos reducir su investigación a una comprensión mecánica, ni limitarla únicamente a un análisis de clases sociales” (1989: 69).*

“Cuando una pedagogía intenta influir sobre otros factores que no podrán explicarse estrictamente mediante una teoría de clases, necesita de todos modos efectuar un análisis de clases. A partir de esta comprensión, debemos existir que las clases sociales existen y que su presencia resulta contradictoria. Es decir, la existencia de las clases sociales provoca un conflicto de intereses. Genera y da forma a modos culturales de ser y, por lo tanto, genera expresiones contradictorias de cultura” (1989: 69).

ACADÉMICA.

“En realidad, cuando pensábamos en términos críticos sobre universidad y zonas populares, universidad y pueblo, universidad y clases populares, de ningún modo estábamos admitiendo que la universidad deba ser indiferente a la preocupación rigurosa que debe tener en relación con la investigación y la docencia. La falta de rigor o la incompetencia no forman parte de la naturaleza de su relación o de su compromiso con las clases populares. Al contrario, la universidad¹¹⁹ que no lucha por un mayor rigor, por una mayor seriedad tanto en el ambiente de la investigación como en el de la docencia, siempre indicotomizables, no podrá aproximarse seriamente a las clases populares, comprometerse con ellas. El discurso que subestima la Academia, la Teoría, la Reflexión en favor de la pura práctica es falso. Tan falso y perjudicial como el que exalta solamente la reflexión teórica y niega la importancia de la práctica” (1996: 151).

Es precisamente eso lo que he venido intentando hacer a lo largo de mi vida de profesor. Pero no diría que mi forma de trabajo es la única o la mejor. Es la que me gusta. O, más que gustarme, en ella o mediante ella siento que soy coherente con mi opción política. *“Lo que me interesa, sobre todo, es oponerme teórica y prácticamente a dos asociaciones que suelen hacerse, aunque no siempre son explicitadas. La primera es la asociación entre procedimiento democrático y falta de rigor académico; la segunda, entre rigor académico y procedimiento autoritario. En el fondo, lo que hacen estas asociaciones revelan cierto tufo rancio contra la democracia y contra la libertad. Es como si, para ellos y para ellas, la democracia no tuviese nada que ver con el contexto de un seminario o de un laboratorio. Es como si primero hubiera que volverse riguroso de forma autoritaria, con una buena conducta cuidadosamente orientada y bien enmarcada para, después, con el rigor así adquirido, hacer la democracia afuera. La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Al contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventurarse, arriesgarse, crear. Las ciencias en cuanto a la deformación son las que comprometen el rigor” (2013: 67-68).* Pocas veces he percibido una implicación tan conscientemente crítica, un sentido de la responsabilidad tan claro, un gusto por el riesgo y la aventura intelectual¹²⁰ -sin lo cual no existe creatividad- tan presentes como los que encontré entre los participantes de esos cursos. Pero no debemos olvidar que, también, siempre nos encontramos con esa seguridad ideologizada según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esa “sombra” es tan fuerte, tan densa, que el profesor¹²¹ difícilmente entiende que, al enseñar, él también aprende; primero, porque enseña, quiero decir, es el mismo proceso de enseñar el que le enseña a enseñar. Segundo, aprende con aquel a quien le enseña, no sólo porque se prepara para enseñar, sino también porque revisa su saber a raíz de la búsqueda del saber del estudiante. Por otro lado, muchas veces la pregunta que el estudiante que tiene libertad para hacerla, hace sobre un tema, puede situar¹²² al profesor en un ángulo diferente, desde el cual podrá profundizar más tarde una reflexión más crítica” (2013: 66-67).

Entonces, en última instancia, mi experiencia ha sido siempre rica y me reconforta saber que jamás partí de la convicción autoritaria de que tengo una verdad indiscutible que imponer. Por otro lado, nunca dije y ni siquiera sugerí que lo contrario de no tener una verdad que imponer era no tener nada que proponer. Si no tenemos nada que proponer o si simplemente rechazamos la idea de proponer algo, no tenemos ninguna necesidad de hacerlo en la práctica educativa. *“La cuestión que se plantea radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer tampoco puede rechazar la discusión en torno a lo que propone el educando. En el fondo, esto tiene que ver con el casi misterio que implica la práctica del educador que vive la sustantividad democrática, el hecho de afirmarme sin negar a los educandos. Es esta posición, la de la radicalidad o la sustantividad democrática, la que se contraponen, por un lado, al autoritarismo y, por otro, al espontaneísmo”* (2013: 68).

Entonces, es viable señalar que los enfoques tradicionales de la alfabetización han estado, casi sin excepción, basados en un método de investigación positivista¹²³. Si bien, es importante analizar de qué forma las ideologías animan las diversas tradiciones de la lectura, limitaremos nuestra discusión a un breve análisis de los enfoques más importantes de la alfabetización, vinculándolos con la reproducción cultural o con la producción cultural. Por ejemplo, para la tradición académica, la lectura tiene un doble propósito. En primer lugar, la lógica de este enfoque¹²⁴ “procede de las definiciones clásicas del hombre bien educado - conocedor en profundidad de los clásicos, habilidoso en la expresión oral y escrita y activamente comprometido con intereses intelectuales. (1989: 146-147). Entonces, se puede decir, a veces, o casi siempre, lamentablemente, cuando pensamos o nos preguntamos sobre nuestra trayectoria profesional, el centro de referencia exclusivo está en los cursos realizados, en la formación académica y en la experiencia vivida en el área de la profesión. Queda fuera, como algo sin importancia, nuestra presencia en el mundo. *“Es como si la actividad profesional de los hombres y de las mujeres no tuviera nada que ver con sus experiencias de infancia y juventud, con sus deseos, sus sueños, su amor por el mundo o su desamor por la vida. Con su alegría o su malestar al paso de los días y los años. En realidad, no me es posible separar lo que hay en mí de profesional de lo que soy como hombre. De lo que fui como niño de Recife, nacido en el decenio de los veinte en una familia de clase media, acosada por la crisis de 1929. Niño desafiado desde muy pronto por las injusticias sociales y muy pronto indignado contra los prejuicios raciales y de clase, y más tarde también por los prejuicios acerca del sexo y las mujeres”* (1996: 88-89).

“Creo que incluso en la práctica de la educación popular el pueblo tiene derecho a dominar el lenguaje académico. Y digo esto porque hay educadores populares que en nombre de la revolución encuentran que lo correcto es romper con la academia. A mi juicio es un error, es una traición al pueblo. Lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia. Nuestro problema no es estar contra la academia sino rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo. Hay que prestigiar a la academia¹²⁵, esto es, ponerla al servicio del pueblo. Desde que hombres y mujeres inventaron la vida en común, los objetos cognoscibles fueron percibidos y estudiados a través del ejercicio de la curiosidad. El pueblo tiene derecho a saber, necesita saber que los contenidos escolares se llaman objetos cognoscibles, es decir: objetos que pueden ser conocidos” (2004: 37-38).

POPULAR.

“Lo que me parece finalmente imposible, tanto hoy como ayer, es pensar, o más que pensar, tener una práctica de educación popular en la que en la que, previa o concomitantemente, no se hayan tomado y no se tomen en serio los problemas como: 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 es enseñar? ¿Qué es aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber¹²⁶ de experiencia vivida? ¿Podemos descartarlo por impreciso, por desarticulado? ¿Cómo superarlo? ¿Qué es 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 cómo queda”?

¿Puede haber un intento serio de escritura y lectura de la palabra sin la lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene qué enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es la codificación? ¿Cuál es su papel en el cuadro de una 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 basista¹²⁷, voluntarista, y cómo superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera? ¿Cómo trabajar la relación lenguaje-ciudadanía? Práctica, política y gnoseológicamente tampoco es posible hacer educación plena sin que estas preguntas estén siempre instigándonos y sin que estemos siempre respondiéndolas” (1993: 129-130).

En tanto, *Freire* agrega: El concepto de educación de adultos va moviéndose en dirección al de educación popular en la medida en que la realidad al 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 las educadoras no pueden pensar únicamente en los procedimientos didácticos y los contenidos que se han de enseñar a los grupos populares. Los propios contenidos que se han de enseñar no pueden ser totalmente extraños a su cotidianidad, Lo que ocurre en el medio popular, en las periferias de la ciudad, en el campo, -los trabajadores urbanos y rurales que se reúnen para demandar o para discutir sus derechos-, nada puede escapar a la aguda curiosidad de los educadores dedicados a la práctica de la educación popular. *“La educación de adultos al convertirse en educación popular, se ha hecho más extensa. Algunos programas de alfabetización de educación de base en cursos de capacitación o de salud básica son sólo una parte del trabajo más amplio que se sugiere cuando se habla de educación 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 sus objetivos propios. La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes. Interesada en el proceso de conocer, la práctica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas. En este sentido la educación popular, de corte progresista, democrático, superando en lo que en la Pedagogía del oprimido llamé “educación bancaria”, intenta el esfuerzo de tener en el educando un sujeto conocedor que, por eso mismo, se asume a sí mismo como sujeto en busca de, y no como la pura incidencia de la acción del educador” (1996: 31-32).

En este sentido, la delimitación del qué conocer en el nivel mismo de la alfabetización de adultos -o sea, la constitución de su contenido programático-, no puede ser pensada fuera de los marcos de la reorientación del sistema¹²⁸ educativo global que, a su vez, tiene que estar en correspondencia con el proyecto de la nueva sociedad. Tal como la entiendo, la alfabetización de adultos ya contiene en sí la post-alfabetización. Esta continúa, ahonda y diversifica el acto de conocimiento que se inicia en aquella. No se trata, pues, de dos procesos separados -uno antes y otro después-, sino de dos momentos de uno mismo proceso social de formación. Y éste, no importa el nombre que se le dé -educación, acción cultural, animación- implica siempre, así en la alfabetización como en la post-alfabetización, una determinada teoría¹²⁹ del conocimiento puesta en práctica. *“Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer -y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer- son cuestiones teórico prácticas y no intelectualistas que no son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento. Cuestiones fundamentales, en dinámica trabazón con otras en torno al acto mismo de educar, de su posibilidad, de su legitimidad, de los objetivos y finalidades de ese acto, de sus agentes, de sus métodos, de su contenido. Solidarias entre sí, estas cuestiones exigen respuestas también solidarias. Así, al ocuparme de la cuestión de qué conocer, me hallo necesariamente metido en el para qué, en el cómo, en el en favor de qué y de quién, en el contra qué y contra quién conocer” (1977: 135-136).*

Al plantear el complejo proceso de enseñar lectoescritura¹³⁰ a adultos, quisiera volver sobre un punto relacionado con el significado que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y escribir, y consecuentemente para la enseñanza de adultos. *“La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad, Tal como sugerí con anterioridad, este movimiento de la palabra a la realidad está siempre presente; incluso la palabra hablada fluye de la lectura de la realidad. Sin embargo, en cierta forma, podemos ir más allá y decir que la lectura de la palabra no está únicamente precedida por la lectura de la realidad, sino también por una cierta forma de escribirla o de reescribirla, es decir, de transformarla por medio de un trabajo consciente y práctico. Para mí, este movimiento dinámico es esencial en el proceso¹³¹ de alfabetización” (1989: 56).*

Desde esta visión, es necesario dejar claro, sin embargo, que la escuela que queremos no pretende, por un lado, hacer injusticia con los niños de las clases llamadas favorecidas, ni,

por otro, en nombre de la defensa de las clases populares, negarles el derecho de conocer, de estudiar lo que otros estudian, por el ser “burgués “. No obstante, la creación de una escuela como ésta impone la reformulación de su currículo, tomando este concepto en su significado más amplio. Sin esta reformulación curricular no podemos tener la escuela pública municipal que queremos: seria, competente, justa, alegre, curiosa. Escuela que vaya cambiando el espacio en que el niño, de clase popular o no, tenga condiciones de aprender y de crear, de arriesgarse, de preguntar, de crecer (1997: 49-50). De ahí que, corresponda 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. *Formación científica y claridad política*¹³² *que las educadoras y los educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una mayoría significativa*. Les toca, por último, realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible. Les toca, finalmente, basados en esos saberes¹³³, hacer *educación popular*¹³⁴, en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico. “Roma no se hizo en un día” y nuestra expectativa de vida no corresponde a la expectativa de vida de la nación. (1996: 112-113).

Por lo tanto, opuesto a la educación popular, planteamos el estilo político populista. Los analistas dicen que el estilo populista exige necesariamente que en las masas emerja, cuando menos, el deseo de ostentar una posición¹³⁵ diferente en la historia actual y política de su sociedad. A este nuevo estilo se le da el nombre de populismo¹³⁶ (1989:112). En otro sentido, hay un punto, que parece necesario poner en relieve. Es el que se refiere a la “línea de masas” que caracteriza la práctica y la visión de la alfabetización en el país. Lo que con esto se pretende fundamentalmente es que la alfabetización de adultos, como acto político, en coherencia con los principios del PAIGC, que informan que la acción del gobierno, se haga a través de un real compromiso por parte del pueblo. *“En verdad, lo que marca la “línea de masas”, lo que la define como tal, es su antielitismo revolucionario, su antipaternalismo, es el papel de sujetos que las masas populares deben asumir en ella, a través de su intervención activa en la programación misma de la campaña, es el dinamismo dialéctico entre táctica y estrategia en que siempre se encuentra. Desde el punto de vista estratégico, “la línea de masas” se orienta constantemente hacia la generalización a la globalidad de la sociedad en que se lleva a cabo; desde el punto de vista táctico, sin embargo, puede partir, no de la totalidad, si las condiciones objetivas y subjetivas no lo permiten, sino de aquellas áreas en que éstas condiciones ya se están dando o se muestran prontas a darse. Si las condiciones ya están dadas, en todo o en parte, el esfuerzo de alfabetización se desarrolla rápidamente; si las condiciones están prontas a darse, ese esfuerzo las ayudara concretarse; y a si las condiciones no existen y están muy lejos de existir, la alfabetización carece de sentido. No hay, por eso, posibilidad de confundir la “línea de masas” con la generalización voluntaria de alfabetización”* (1977: 91-92).

A este respecto, es viable señalar que la comprensión crítica de las expresiones culturales de las clases sociales oprimidas es fundamental para la estructuración de planes de acción político-pedagógicos. *“Estas expresiones culturales que hablan de la manera en que ellas leen su realidad y de cómo se defienden deben estar en el punto de partida de esos planes. La movilización popular, que en si misma implica el proceso de organización, se lleva a cabo con más facilidad cuando se tienen en cuenta esas formas de resistencia popular que, de modo general, constituyen lo que he dado en llamar “mañas¹³⁷” de los oprimidos. Con ellas se defienden de las embestidas agresivas de las clases dominantes e incluso de la situación ambiental insatisfactoria en la que viven, y a veces sólo sobreviven, a consecuencia de la explotación de clase”* (2013: 83).

Al contrario de lo que ocurre con la generalización voluntarista de la alfabetización la “línea de masas” exige de las mujeres y de los hombres en ella implicados que se ejerciten, permanentemente, en la tensión entre la impaciencia y la paciencia. La generalización voluntarista, en cambio, revela en aquellas y en aquellos que ellas se entregan la negación de esas tensiones, de dónde resulta que a lo que se entregan es a la pura impaciencia. Su tendencia, al romperse la tensión necesaria, es inclinarse a acelerar el proceso independientemente de si hay o no condiciones para ello, es enseñar sin aprender, es transferir el conocimiento *so* pretexto de que “no hay tiempo que perder”. *“La ruptura de la tensión en tales circunstancias entre la impaciencia y la paciencia, los remite a los esquemas de una pedagogía anti dialógica en cuya práctica, independientemente de sus intenciones, el conocimiento aparece como algo terminado, concluido. Y no se percibe la contradicción entre la práctica en la cual el conocimiento es transferido como un “paquete” y el discurso en qué se habla de él en términos dinámicos. Lo contrario, por otro lado, sería una ruptura de la cuál resultará la casi desaparición de la impaciencia que, en tensión con la paciencia, mueve y empuja. En este caso es muy fácil resbalar hacia la pasividad que, “dejando las cosas cómo están para ver cómo quedan”, no tiene nada que ver con el sentido militantemente revolucionario de la “línea de masas”. En ésta, pues, la paciencia no es conformismo. Significa sólo que la mejor manera de hacer mañana lo imposible de hoy es realizar hoy lo posible de hoy”* (1977: 92-93).

“Situándome entre los educadores progresistas de Brasil, hoy, diría que asumirnos así significa, por ejemplo, trabajar con esmero en favor de la escuela pública, para mejorar sus patrones de enseñanza, en defensa de la dignidad de los docentes, de su formación permanente. Significa luchar por la educación popular, por la participación creciente de las clases populares en los consejos de comunidad, de barrio, de escuela. Significa incentivar la movilización y la organización no sólo de su propia categoría sino de los trabajadores en general como condición fundamental de lucha democrática con la finalidad de la transformación necesaria y urgente de la sociedad brasileña” (1997: 58).

II. 3. Pedagogía sustantiva: comunidad orgánica, psicología diversificada y tolerancia PSICOLÓGICA.

“Nadie llega solo a ningún lado, mucho menos al exilio. Ni siquiera los que llegan sin la compañía de su familia, de su mujer, de sus hijos, de sus padres, de sus hermanos. Nadie deja su mundo¹³⁸, adentrado por sus raíces, con el cuerpo vacío y seco. Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición, en el miedo de ser rechazado que, al implicar falta de confianza en nosotros mismos, significa también la negación del riesgo. Experimentamos, es cierto, en la travesía, una agitación del alma, síntesis de sentimientos contradictorios: la esperanza de la libertad inmediata de las amenazas, la levedad de la ausencia del inquisidor, del interrogador brutal y ofensivo, o de argumentador tácticamente cortés cuya labia -piensa-se entregará más fácilmente el “subversivo malvado y peligroso”; y también, para aumentar la agitación del alma, la “culpa” de estar dejando nuestro mundo, nuestro suelo, el olor de nuestro suelo, nuestra gente. De esa agitación del alma forma parte también el dolor de la ruptura del sueño, de la utopía. La amenaza de la pérdida de la esperanza. Había igualmente en la agitación del alma la frustración de la pérdida, los slogans mediocres de los asaltantes del poder, el deseo de un regreso inmediato que lleva a un sinnúmero de exiliados a rechazar cualquier gesto que sugiera una fijación en la realidad prestada, la del exilio” (1993: 29-30).

En verdad, uno de los problemas serios del exiliado o la exiliada es cómo enfrentar, de cuerpo¹³⁹ entero, sentimientos, deseos, razón, recuerdos, conocimientos acumulados, visiones del mundo, la tensión entre el hoy que está siendo vivido en la realidad prestada y el ayer, en su contexto de origen, del que llegó cargado de marcas fundamentales. *“En el fondo cómo preservar su identidad en la relación entre la ocupación indispensable en el nuevo contexto y la pre-ocupación en que necesariamente se convierte en el contexto de origen. Cómo enfrentar la saudade sin permitir que se convierta en nostalgia. Cómo inventar formas nuevas de vivir y de convivir en una cotidianeidad extraña, superando así, o reorientando, una comprensible tendencia del exiliado o la exiliada, que por lo menos por mucho tiempo no pueda dejar de tomar su contexto de origen como referencia y tiende a considerarlo siempre mejor que el prestado. A veces es realmente mejor, pero no siempre. En el fondo es muy difícil vivir en el exilio, convivir todas las nostalgias diferentes -la de la ciudad, la del país, la de las gentes, la de cierta esquina, la de la comida, convivir con la*

nostalgia y educarla también. La educación de la nostalgia tiene que ver con la superación de entusiasmos ingenuamente excesivos...” (1993: 31).

Desde otra dimensión, la de la práctica educativa, comenzaré por exponer la situación de quien, por primera vez, se expone por entero a los alumnos. Dificilmente estará este primer día libre de inseguridades, de timidez o inhibiciones, principalmente si la maestra o maestro más que pensarse inseguro se encuentra realmente inseguro¹⁴⁰, y se siente alcanzado por el miedo¹⁴¹ de no ser capaz de conducir los trabajos ni de sortear las dificultades. De hecho, el miedo¹⁴² es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo. 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 podemos vencerlo” (1994: 73).

“El miedo, la sensibilidad, los afectos y las pasiones que afectan a la mente curiosa la vuelven epistemológicamente activa o, por el contrario, pueden castrarla según sea su modo de convivencia con lo emocional. Por lo tanto, el desarrollo de la mente epistemológicamente curiosa se orienta a desenvolver emocional y racionalmente la capacidad de indagar. Todo eso implica un tratamiento y un cuidado importantes en la educación científica, que es sobre todo una forma experimental de lidiar con ambas (emoción/racionalidad) sin jerarquizarlas” (2016: 172-173).

AFECTIVA/ Emocional.

“Me gusta realmente querer y sentirme bien con los demás. Me gusta vivir, vivir mi vida intensamente. Soy el tipo de persona que ama apasionadamente la vida. Por supuesto he de morir algún día, pero tengo la impresión de que cuando muera, también será intensamente.

Moriré experimentando intensamente conmigo mismo. Por eso moriré con un enorme anhelo de vida, pues es así como he vivido. Esta es también la forma en que trabajo en pedagogía. Esta es la forma en que hago amigos, y la forma en que leo un libro. No puedo leer un libro desinteresadamente. No puedo leer un libro que no me afecta o no me moviliza. De modo que lo primero que debo decir acerca de lo que me gusta hacer, es ¡que me gusta vivir! Para mí lo más importante de la vida es trabajar creando una existencia desbordante de vida, una vida bien pensada, una vida creada y recreada, una vida hecha, rehecha y movilizada en la existencia. Cuanto más hago algo, más existo. Y yo existo intensamente. Si bien me gusta amar a la gente y vivir intensamente, puede que no siempre trate bien a los demás. Se podría pensar que al gustarme tanto la gente, siempre debo de tratar bien a las personas. Debo aceptar este defecto como parte del hecho de que me guste vivir, vivir apasionadamente. A veces, mi pasión por vivir¹⁴³, que se confunde con la pasión por conocer, me lleva a tratar equivocadamente a los demás. Pero esto es involuntario”
(1990: 192).

Comenzaremos por recordar que el amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor¹⁴⁴ es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación¹⁴⁵. *“Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimiento ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor. Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados. Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo”* (1970:102-103). *“El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquéllos; cuando para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres correctos, despojados y en una situación de injusticia: despojados de su palabra, y por eso comprados en su trabajo, lo que significa la venta de la persona misma. Sólo en la plenitud de este acto de amar, en su dar vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera. Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”* (1970: 41).

Por tanto, qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, sí, como profesor, no me ocupo por ese otro saber: 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 que participo. *“Esta apertura al querer bien no significa, en verdad, que, por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo¹⁴⁶ de expresarla. Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano. En verdad, preciso destacar como falsa la separación entre seriedad docente y afectividad. No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático, que seré mejor profesor cuanto más severo, más frío, más distante e “incoloro” me ponga en mis relaciones con los alumnos, en el trato de los objetos cognoscibles que debo enseñar. La afectividad¹⁴⁷ no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que obviamente no puede permitir es que mi afectividad interfiera en el cumplimiento ético de mi deber de profesor en el ejercicio de mi autoridad. No puedo condicionar la evaluación del trabajo escolar de un alumno al mayor o menor cariño que yo sienta por él”* (1997: 135).

Es este conocimiento crítico del contexto de los educandos lo que explica, más que el dramatismo, la tragedia con que conviven con la muerte mucho más que con la vida, y en la que la vida pasa a ser casi un simple pretexto para morir. El mundo afectivo de ese sin número de niños es un mundo roto, casi deshecho, vidriería hecha añicos. *“Por eso mismo esos niños precisan maestras y maestros profesionalmente competentes y amorosos y no simples tíos y tías. 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 insensibles¹⁴⁸, llenos de racionalismos a un grado tal que se vacían de vida y de sentimientos. Creo, por el contrario, que la sensibilidad frente al dolor impuesto a las clases populares brasileñas por el desinterés malvado con que son maltratados nos empuja, nos estimula a la lucha política por el cambio radical del mundo. Nada de esto es fácil de realizar y a mí no me gustaría darle a los lectores y a las lectoras la impresión de que basta querer para cambiar el mundo. Querer es fundamental pero no es suficiente. 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. Y en materia de construir para hacer el mundo, nuestro mundo, menos malo, no tenemos por qué distinguir entre acciones modestas o retumbantes. 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”* (1994: 77-78).

En el esfuerzo de recuperar mi remota infancia, por comprender mi forma de leer la realidad particular en que me movía, recreé y viví las experiencias de la época en que aún no leía

palabras. Surgió algo que parece relevante en el contexto general de aquellas reflexiones: mi miedo¹⁴⁹ a los fantasmas. Durante mi infancia, la presencia de fantasmas¹⁵⁰ era un tema de conversación permanente entre los adultos. Es importante añadir que leer¹⁵¹ mi realidad, que siempre fue básico para mí, no me hizo crecer prematuramente, al estilo de un racionalista vestido de niño. El hecho de ejercitar mi curiosidad infantil no la distorsionó, como tampoco el de comprender mi realidad hizo que me burlara de su misterioso encanto. En esta cuestión mis padres me estimularon mucho. Ellos me introdujeron a la lectura de la realidad¹⁵² en un determinado momento de esta rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato. *“Descifrar la realidad fue algo que emergió con naturalidad de la lectura de mi realidad particular; no era algo sobreimpuesto. Yo aprendí a leer y escribir en el patio trasero de mi casa, a la sombra de los árboles de mango, con las palabras de mi realidad, más que con las de la realidad más amplia de mis padres. “Mi pizarra fue el suelo, y utilice palos como tizas” (1989: 53). “En primer lugar, cuando hablamos de miedo debemos estar absolutamente seguros de que estamos hablando sobre algo muy concreto. Esto es, el miedo no es una abstracción. En segundo lugar, creo que debemos saber que estamos hablando de una cosa muy normal. Otro punto que me viene a la mente es que, cuando pensamos en el miedo, llegamos a reflexionar sobre la necesidad de ser muy claros respecto a nuestras opciones, lo cual exige ciertos procedimientos y ciertas prácticas concretas que son las propias experiencias que provocan el miedo” (1994: 63).*

“El educador no es un ser invulnerable. Es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando. Frente al miedo, lo que lo contraindica para ser educador es la incapacidad de luchar para sobreponerse al miedo, y no el hecho de sentirlo o no. El miedo de cómo se va a salir adelante en su primer día de clase, muchas veces frente a los alumnos ya experimentados que adivinan la inseguridad del maestro novato, es por demás natural” (1994: 74).

“La cuestión dialógica¹⁵³, que a mi entender es la raíz ontológica, se centra en la constatación de que el diálogo es una invención humana. Y cabe recordar que, sin esa invención, nosotros no seríamos lo que somos. Cuando uno comprende que la naturaleza humana no es algo preestablecido, también comprende que esa naturaleza puede dejar de ser una cosa para empezar a ser otra. En el sentido en que entendemos hoy el conocer, y dejamos de ser lo que estamos siendo. Es necesario que haya una modificación enorme en el ser humano, de una amplitud extraordinaria, que sea reformulado en lo social y en lo histórico, incluso a contrapelo de velocidad que conlleva la tecnología. Podemos leer la Edad Media como una época en que una forma de ser perduraba aproximadamente un siglo, en que sólo cada cien años se producían cambios. Análogamente, ahora, en plena era tecnológica, el cambio es cuestión de días. El diálogo es fundamental para el proceso de conocimiento porque en sentido estricto el conocimiento no es individual, se da socialmente en una instancia individual. Ya que tenemos subjetividad y objetividad, no se puede ahogar la individualidad en lo social, y ese es uno de los grandes errores que ha cometido el marxismo mecanicista. No podemos caer en el mecanicismo histórico-social, en que el individuo desaparece, pero tampoco en el individualismo ni mucho menos en el subjetivismo o en un idealismo que someta todo lo social a la voluntad imperiosa de la conciencia. Como individuo, cada uno de nosotros proyecta el mundo y hace el mundo. Lo que no podemos desconocer es la relación contradictoria entre esos dos polos: así, en el fondo, en lugar de entender la conciencia por un lado y el mundo por otro, propongo entender el nexo entre mundo y conciencia” (2018: 61).

Desde esta dimensión social me parece que el primer aspecto que hay que destacar es el que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social¹⁵⁴, igual que la práctica productiva, la cultural, la religiosa, etcétera. *“En cuanto práctica social la práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia, y por lo mismo un fenómeno exclusivamente humano. Y también por eso es histórica y tiene historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, con los “materiales” que la vida les ofreció, los hombres y las mujeres inventaron o descubrieron la posibilidad que implica necesariamente la libertad que no recibieron, sino que tuvieron que crear en la lucha por ella. Seres indiscutiblemente programados, pero “programados para aprender” como destaca Francois Jacob, y por lo tanto seres curiosos, sin lo cual no podrían saber, las mujeres y los hombres se arriesgan¹⁵⁵, se aventuran, se educan en el juego de la libertad” (1996: 74).*

Como en cualquiera de las categorías de la acción dialógica, el problema central con que esta concepción, como en las otras, se enfrenta, es que ninguna de ellas se da fuera de la praxis. Si a la élite dominante le es fácil, o por el menos no le es tan difícil, la praxis opresora, no es lo mismo lo que se verifica con el liderazgo revolucionario al intentar la praxis liberadora. *“Mientras la primera cuenta con los instrumentos del poder, los segundos se encuentran bajo la fuerza de este poder. La primera se organiza¹⁵⁶ a sí misma libremente, y, aun cuando tenga divisiones accidentales y momentáneas, se unifica rápidamente frente a cualquier amenaza a sus intereses fundamentales. La segunda, que no existe sin las masas populares, en la medida en que es una contradicción antagónica de la primera, tiene, en esta condición, el primer óbice a su propia organización. Sería una inconsecuencia de la elite dominadora si consintiera en la organización del liderazgo revolucionario, vale decir, en la organización de las masas oprimidas, pues aquella no existe sin la unión de éstas entre sí. Y de estas con el liderazgo. Mientras que, para la elite dominadora, su unidad interna implica la división de las masas populares, para el liderazgo revolucionario, su unidad sólo existe en la unidad de las masas entre sí y con él. La primera existe en la medida en que existe su antagonismo con las masas; la segunda, en razón de su comunión¹⁵⁷ con ella que, por esto mismo, deben estar unidas y no divididas”* (1970: 222-223).

Por el contrario, ese centralismo¹⁵⁸, que alcanza a toda nuestra acción educativa, es más bien una posición política. Una actitud enraizada en nuestras matrices culturales. A ella se debe, en gran parte, la inorganicidad de nuestra educación. Y eso porque es desde el centro que se dictan las normas, distanciadas así de las realidades locales y regionales a las que deben aplicarse. De ahí la necesidad, destacada por *Anísio Teixeira*, de una reforma ante todo política, de la que surgiría la organicidad de nuestra educación. (2001: 83). *“La escuela, en ese caso, pasaría a ser una institución local, “hecha y realizada a la medida para la cultura de la región, diversificada así en sus medios y recursos, aunque una en los objetivos y aspiraciones”. Su enraizamiento en las condiciones locales y regionales, sin olvidar los aspectos nacionales, es lo que posibilitará su trabajo de identificar a sus educandos con su propio tiempo y espacio. Y es por eso que su programación será la propia vida comunitaria local, llevada hasta donde será posible hacia el interior de su escuela, además de investigada y conocida fuera de ella. Trabajo de identificación del educando con su contexto, hecho en grupo, aunque sin olvidar su individualidad, de manera que se vaya dando al brasileño el sentido de equipo, que lo prepare para la solidaridad social y política. De ese modo encaminaremos nuestra acción educativa en el sentido de la conciencia de grupo y no en el énfasis exclusivo en el individuo. Sentimiento grupal que lamentablemente nos falta. Las condiciones histórico-culturales en que nos formamos, nos llevaron a esa posición individualista. Imposibilitaron la creación del hombre solidario, que sólo recientemente va emergiendo de las nuevas condiciones culturales en que vivimos, pero indeciso en esa solidaridad y necesitado, por eso mismo, de una educación fuertemente dirigida en ese sentido. De una educación que debe depurarse de todo resabio, de todo estímulo a esa marca individualista culturoológica. Que dinamice, por el contrario, el espíritu comunitario”* (2001: 83-84).

Por el contrario, la gran tragedia de trabajar solos, aislados, llevó a comprender que no se cambia la sociedad desde el esfuerzo individual, que es lo que el sistema quiere que hagamos. De ahí que, analizando las actitudes imperantes, vimos que no existen grupos organizados de manera sistemática que estén disputando el espacio civil con los poderosos. *“Eso nos llevó a definir grupo como un número equis de personas con objetivos precisos de trabajo que apuntan a actuar sobre lo estructural y también sobre lo coyuntural, que se reúnen sistemáticamente y seriamente por lo menos una vez por semana y en esas reuniones trabajan sobre la realidad, hacen prácticas sociales que apuntan a modificar el actual estado de cosas por lo menos a largo plazo; que leen, que estudian, que se relacionan con otros grupos que desde diferentes realidades desde distintas perspectivas pero con los mismos valores intentan hacer más o menos lo mismo. Esto, definimos, es trabajar en grupo, constituir un grupo. El grupo tiene que tener esperanza, y la esperanza -como dice Freire-, no viene hecha, hay que construirla y no se construye sin objetivos, y los objetivos no se consiguen sin seriedad, sin método, sin eficacia. El cumplimiento de los horarios, de las tareas comprometidas, de la reflexión y de la autocrítica son condición sine qua non para alcanzar la eficacia. No hay otra manera”* (2004: 91-92).

Venir, con la insistencia que lo hago, experimentar la soledad, aumenta en mí la necesidad de comunión. Aunque circunstancialmente sin compañía percibo la substantividad de “estar con”. Es interesante pensar ahora en qué medida fue importante, indispensable incluso estar con. Estar solo ha sido a lo largo de mi vida una forma de *estar con*. *“Nunca me retiro como quien tiene miedo de compañía, como quien se basta a sí mismo, o como quien se siente extraño en el mundo. Al contrario, retirándome reconozco mejor y me reconozco mi finitud, mi indigencia que me sitúan en permanente búsqueda, inviable en la soledad. Tengo necesidad del mundo de la misma forma que el mundo precisa de mí. El aislamiento sólo tiene sentido cuando, en vez de negar la comunión, la confirma como un momento suyo. El aislamiento negativo no es de aquel que tímida o metódicamente se retira sino el individualista que, de forma egoísta, hace girar todo en torno a sí y sus intereses. Es la soledad de aquel, que incluso en medio de una multitud, sólo se ve a sí mismo, a su clase o grupo, negando en su ambición el derecho de los demás. Se trata de gente que cuanto más tiene, más quiere, no le importa los medios de los que se sirve. Gente insensible que une a la insensibilidad su arrogancia y maldad; que llama a las clases populares, si está de buen humor, “esa gente”, si está de mal humor, “gentuza”* (1997: 17-18).

“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. Una práctica así, en la que quienes ayudan y quienes son ayudados se ayudan simultáneamente, es la única en la que el acto de ayudar no se distorsiona en dominio de quienes ayudan sobre quienes son ayudados. A eso se debe que no exista ayuda real entre las clases dominantes y clases dominadas, ni entre las llamadas sociedades “imperiales” y las llamadas sociedades “dependientes” (de hecho, dominadas), en la comprensión de cuyas relaciones no puede prescindirse del análisis de clase” (1977: 15).

SUSTANTIVA/Integral/ Holística.

“A decir verdad, lo que he venido proponiendo a partir de mis convicciones políticas y mis convicciones filosóficas es un profundo respeto por la autonomía absoluta del educador y la educadora. Lo que propongo es un profundo respeto por la identidad cultural de los alumnos y las alumnas: una identidad cultural que implica respeto¹⁵⁹ por el lenguaje del otro, el color del otro, el género del otro, la clase social del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro; que implica la habilidad de estimular la creatividad del otro. Pero todas estas cosas ocurren en un contexto social e histórico, no en el aire. Estas cosas ocurren en la historia y yo, Paulo Freire, no soy el dueño de la historia. Entiendo la historia como posibilidad. Luché y combato porque se respete a las personas que parten de la perspectiva de ver la historia como una posibilidad que también podría dejar de serlo. Por ésta única razón, el educador que acepta mis ideas y el día de mañana encuentra dificultades para lograr que sus alumnas y alumnos asuman el respeto hacia sí mismos no podrá decir que Freire está equivocado. Creo que en verdad este es el punto, en el sentido de que los educadores idealizan mis ideas sin internalizar un modo sustantivo de entender y aprender lo que significa ser freireano. En suma, muchos de los educadores y educadoras que me utilizan de modo superficial como un medio de resolver desde la pedagogía sus problemas técnicos son, en cierto sentido, turistas¹⁶⁰ freireanos. Se tornan casi fundamentalistas¹⁶¹ freireanos y entonces el mundo se vuelve fijo y desaparece la posibilidad de que la historia sea una posibilidad. Y yo propongo exactamente lo contrario” (2016: 54-55).

Entonces, siendo rigurosos, para que la educación no fuera una forma política de intervención en el mundo sería indispensable que el mundo en que ella se diera no fuera humano. Hay una total incompatibilidad entre el mundo humano del habla, de la percepción, de la inteligibilidad, de la comunicabilidad, de la acción, de la observación, de la comparación, de la verificación, de la búsqueda, de la elección, de la decisión, de la ruptura, de la ética y de la posibilidad de su transgresión y la neutralidad de no importa qué. No es la neutralidad¹⁶² de la educación lo que debo pretender sino el respeto, a toda prueba, a los educandos, a los educadores y a las educadoras. *“El respeto a los educadores y educadoras por parte de la administración pública o privada de las escuelas; el respeto a los educandos asumido y practicado por los educadores no importa de qué escuela, particular o pública. Por esto es por lo que de debo luchar sin cansancio. Luchar por el derecho que tengo de ser respetado y por el deber que tengo de reaccionar cuando me maltratan. Luchar por el derecho que tú, que me lees, profesora o alumna, tienes de ser tú misma y nunca, jamás, luchar por esa cosa imposible, grisácea e insulsa que es la neutralidad¹⁶³” (1997: 106-107). “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 de 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. Es inaceptable tener un discurso bien articulado, en que se defiende el derecho a ser diferente, y na práctica que niega ese derecho” (1996: 43).

La priorización de la “relación dialógica” en la enseñanza que permite el respeto al a cultura del alumno, a la valorización del conocimiento que el educando trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda, uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica¹⁶⁴ pedagógica de maestros y maestras. Esta propuesta es muy seria y muy profunda porque la participación del alumno no debe ser entendida de forma simplista. *“Lo que propongo es un trabajo¹⁶⁵ pedagógico que, a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clases social a la cual los educandos pertenecen, haya una superación de lo mismo, no en el sentido de anular ese conocimiento o de sobreponer un conocimiento u otro. Lo que se propone es que el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para formación del educando. Eso no debe y no puede ser hecho sólo depositando informaciones en los alumnos. Por eso repudio la “pedagogía bancaria” y propongo y defiendo una pedagogía critico-dialógica, una pedagogía¹⁶⁶ de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación¹⁶⁷ dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo” (1997: 95-96).*

Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática del conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de “ablandarla” o “domesticarla”. Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera la capacidad de *hallar* y obstaculiza la exactitud del *hallazgo*. Por otro lado, y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto¹⁶⁸ de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de receptor de la que el profesor le transfiera. Cuanto más me vuelvo capaz de afirmarme como sujeto que puede conocer, tanto mejor desempeño mi aptitud para hacerlo (1997:118-9).

Por el contrario, la resistencia del profesor, por ejemplo, a respetar la “lectura de mundo” con la que el educando llega a la escuela, obviamente condicionada por su cultura de clase y revelada en su lenguaje, también de clase, se convierte en un obstáculo a la experiencia del conocimiento del alumno. Saber escucharlo no significa, ya lo dejé claro, concordar con su lectura de mundo, o conformarse con ella y asumirla como propia. *“Respetar la lectura de*

mundo del educando tampoco es un juego táctico con que el educador o la educadora busca volverse simpático al alumno. Es la manera correcta que tiene el educador de intentar, con el educando y no sobre él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar¹⁶⁹ la lectura de mundo del educando significa tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento. Es preciso que, al respetar la lectura del mundo del educando para superarla, el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa. Y la curiosidad así metódicamente rigurosa hace hallazgos cada vez más exactos. En el fondo, el educador que respeta la lectura de mundo del educando reconoce la historicidad del saber, el carácter histórico de la curiosidad¹⁷⁰, y así, rechazando la arrogancia científicista, asume la humildad crítica propia de la posición verdaderamente científica” (1997: 117-8).

Es en este sentido que el hombre nuevo y la mujer nueva no aparecen por casualidad. El hombre nuevo y la mujer nueva van naciendo en la práctica de la reconstrucción revolucionaria de la sociedad. Pero, de cualquier manera, podemos pensar en algunas cualidades que caracterizan al hombre nuevo y a la mujer nueva. *“El compromiso con la causa del pueblo, con la defensa de los intereses del pueblo, es una de las cualidades. La responsabilidad en el cumplimiento del deber, no importa la tarea que nos toque, es una señal del hombre nuevo y de la mujer nueva. El sentido de la correcta militancia política, en la cual vamos aprendiendo a superar el individualismo, el egoísmo, es también una señal del hombre nuevo y de la mujer nueva. La defensa intransigente de nuestra autonomía, de la libertad que conquistamos, también caracteriza al hombre nuevo y a la mujer nueva. El sentido de solidaridad, no sólo con nuestro pueblo, sino también con todos los pueblos, sino también con todos los pueblos que luchan por su liberación, es otra característica del hombre nuevo y de la mujer nueva. Participar conscientemente en los esfuerzos de reconstrucción nacional es un deber que el hombre nuevo y la mujer nueva se imponen a sí mismos. Estudiar, como un deber revolucionario, pensar correctamente, desarrollar la curiosidad frente a la realidad que debemos conocer mejor, crear y recrear, criticar con precisión y aceptar las críticas constructivas, combatir las actividades antipopulares, son características del hombre nuevo y la mujer nueva. Participando más y más en la lucha por la reconstrucción nacional haremos nacer en nosotros mismos al hombre nuevo y la mujer nueva” (1984: 175-176).*

Antes bien, recordemos que el respeto al saber popular, implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se va creando del mundo. “Su” mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo. *“Mi preocupación por el respeto debido al mundo local de los educandos continúa generando, para mí asombro, de vez en cuando, nuevas críticas que me*

ven sin rumbo, perdido y sin salida en los estrechos horizontes de la localidad. Una vez más, esas críticas son resultado de lecturas mal hechas de mis textos o de lecturas de textos sobre mi trabajo, escritos por quienes me leyeron igualmente mal, en forma incompetente o no me leyeron. Yo merecería no sólo esas, sino otras críticas incluso contundentes, si en lugar de defender el contexto local de los educandos como punto de partida para el ensanchamiento de su comprensión del mundo me pusiera a defender una posición “focalista”. Una posición en que, perdiéndose la inteligencia dialéctica¹⁷¹ de la realidad, no se fuera capaz de percibir las relaciones contradictorias entre las partes y la totalidad” (1993: 82).

“La lucha ideológica, política, pedagógica y ética que dirige contra ella quien se posiciona en una opción progresista no escoge el lugar ni la hora. Se lleva a cabo tanto en casa, en las relaciones entre padres, madres, hijos, hijas, como en la escuela, con independencia del nivel de la misma, o en las relaciones laborales. Lo fundamental, si soy coherentemente progresista, es testimoniar, como padre, como profesor, como empresario, como empleado, como periodista, como soldado, científico, investigador o artista, como mujer, madre o hija, poco importa, mi respeto a la dignidad del otro o de la otra; a su derecho de ser en relación con su derecho de tener” (2001: 65-66).

“Sería impensable un mundo en el que la experiencia humana se diese fuera de la continuidad, es decir, fuera de la Historia. La proclamada “muerte de la Historia” implica la muerte de las mujeres y de los hombres. No podemos sobrevivir a la muerte de la Historia que, construida por nosotros, nos hace y rehace. Lo que acontece es la superación de una fase a otra, lo que no elimina la continuidad de la Historia en el interior del cambio. Es imposible cambiar el mundo -que, para ser, tiene que estar siendo- en algo inmóvil, en el que nada ocurre fuera de lo establecido. Un mundo plano, horizontal, sin tiempo. Algo así es incluso compatible con la vida animal pero incompatible con la existencia humana. En este sentido, el animal se adapta a su “soporte”, mientras que el ser humano, integrándose en su contexto, para intervenir en él, lo transforma en mundo. Por eso, podemos contar la historia de lo que ocurre en nuestro “soporte”, en nuestro entorno, hablar de las diversas formas de vida que en él acontecen, al paso que la Historia que tiene lugar en el mundo es realizada por los seres humanos. Si la comunicación y la intercomunicación son proceso que se verifican en el “soporte”, en la experiencia existencial tienen una connotación especial. Aquí la comunicación y la intercomunicación implican la comprensión del mundo. La vida en el “soporte” no implica el lenguaje ni la postura erecta que permitió la liberación de las manos. El “soporte” se hace mundo, y la vida, existencia a medida que crece la solidaridad entre mente y las manos; en proporción a como el cuerpo humano se hace cuerpo consciente, captador, capaz de aprender, transformador del mundo y no espacio vacío a ser llenado por los contenidos” (1997:21-22).

En el análisis de nuestra actualidad, volvemos a insistir, nuestra preocupación era descubrir los términos, o por lo menos algunos de los términos fundamentales, de los que se alimenta. Términos en muchos casos en posiciones antinómicas entre sí. *“Destacamos la necesidad impostergable que tiene nuestro proceso educativo de establecer relaciones de organicidad¹⁷² con esa actualidad para que, sólo así, pueda asumir la posición de instrumentalidad, en los dos planos mencionados: el de la preparación técnica de nuestro hombre, con la cual se insertara en forma apta en el desarrollo económico del país, y el de la creación de disposiciones mentales democráticas, críticas y permeables, con las que se ubicara legítimamente en el creciente impulso de democratización cultural y política que es una de las manifestaciones más importantes de nuestro “hoy”. En el análisis de nuestra actualidad destacamos, inicialmente, una de las marcas más presentes de nuestro acontecer histórico: nuestra “inexperiencia¹⁷³ democrática”, cuyos orígenes se encuentran en el “ayer” de nuestra historia; en el tipo de formación¹⁷⁴ que tuvimos. En este capítulo nos interesa analizar las líneas fundamentales de esa marca, siempre presente, que es y continuará siendo, por mucho tiempo todavía, uno de los muchos puntos de estrangulamiento¹⁷⁵ de nuestra democratización” (2001: 58).*

Y escribe: una de las connotaciones fuertes del discurso neoliberal y de su práctica educativa en Brasil y fuera de él viene siendo el rechazo sistemático del sueño y de la utopía, lo que sacrifica necesariamente la esperanza. La proclamada muerte del sueño y la utopía, que amenaza la vida de la esperanza, termina por despolitizar la práctica educativa, hiriendo a la misma naturaleza humana. *“La muerte del sueño y de la utopía, prolongación consiguiente a la muerte de la historia, supone la inmovilización de la historia en la reducción del futuro a la permanencia del presente. El presente “victorioso” del neoliberalismo es el futuro al que nos adaptaremos. Al mismo tiempo que este discurso habla de la muerte del sueño y de la utopía y desproblematiza el futuro, se afirma como un discurso fatalista. “El desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo”. “Es una pena que haya tanta miseria en Brasil. Pero la realidad es como es. ¿Qué le vamos a hacer?” Ninguna realidad es así porque así tenga que ser. Está siendo así porque los fuertes intereses de quien tiene poder la hacen así. No basta con conocer que el sistema actual no incluye a todos. A causa de este reconocimiento, es necesario luchar contra él y no asumir la postura fatalista forjada por el mismo sistema y de acuerdo con la que “no hay nada que hacer; la realidad es como es”. Si el sueño muere y la utopía también, la práctica educativa deja de tener que ver con la denuncia de la realidad malvada y el anuncio de una realidad menos desagradable, más humana. A la educación, como práctica rigurosamente pragmática -no en el sentido deweyano-, le corresponde entrenar a los educandos en el uso de técnicas y principios científicos. Entrenarlos, nada más. El pragmatismo neoliberal no tiene nada que ver con la formación”* (2001: 135-136).

Examinando, la que consideramos la antinomia fundamental de nuestra actualidad, con la que se vinculan, como ramificaciones, otras dimensiones de nuestro proceso histórico-cultural. Nos referimos a la antinomia¹⁷⁶ “inexperiencia democrática”-“aparición del pueblo en la vida pública nacional” consecuencia de los incontenidos impulsos democráticos derivados de la industrialización del país. Es decir, “de transformaciones de la infraestructura que llevan al país a la superación del carácter reflejo de su economía”. *“Nos parece que una de las tareas fundamentales de la educación brasileña, vista desde el ángulo de nuestras condiciones faseológicas actuales, será en verdad la de crear en el hombre brasileño disposiciones mentales críticas y permeables, con las que pueda superar la fuerza de su “inexperiencia democrática”¹⁷⁷. Superar esa fuerza y, perdiendo la casi perplejidad en que se encuentra hoy, insertarse cómodamente en el clima de la participación y de la injerencia. Y eso, en todos los niveles. El de la educación primaria. El de la media. El de la universitaria. Y en cualquier tipo de ensayo. En el técnico. En el humanista. Más que eso. El problema trasciende a las propias instituciones pedagógicas de educación formal y exige una planeación que incluya a la propia institución en que la educación se procesa informalmente, pero de la que derivan marcas a veces o casi siempre tan fuertes como las dejadas por la escuela¹⁷⁸. En algunos casos incluso más fuertes. Principalmente en el hombre llamado pueblo, cuya escolaridad, cuando la tiene, viene siendo, en promedio, de entre dos y tres*

años” (2001: 79-80). *“La relación de organicidad ...implica una posición cada vez más conscientemente crítica del hombre ante su contexto para que pueda intervenir en él. No hay organicidad en la superposición en que existe la posibilidad de acción instrumental. Del mismo modo, la organicidad del proceso educativo implica su integración con las condiciones del tiempo y del espacio a las que se aplica para que pueda alterar o cambiar esas mismas condiciones. Sin esa integración el proceso se vuelve inorgánico, superpuesto e inoperante”* (2001: 11).

Por el contrario, desde la práctica de la dominación, la cual se basa en la falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia. *“Mientras la vida -dice Fromm- se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fueran objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto -una flor o una persona- únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo”. Y continúa, más adelante: “ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida”. La opresión, que no es sino control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida. La concepción “bancaria” que a ella sirve. También lo es. En el momento en que se funda sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por eso mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano”* (1970: 81-82).

Desde esta visión, vale decir, no es que le atribuyamos una fuerza todopoderosa e invencible, a merced de la cual deberemos quedar eternamente incapacitados para el ejercicio más auténtico de la democracia. Es preciso sin embargo afirmar, tal vez repitiéndonos, que, si por un lado no atribuimos a esa “inexperiencia” ese topoderosismo y esa invencibilidad, por el otro tampoco nos inclinamos a aceptar una posición “ingenua” que reduce todo el problema a un puro y simple problema de educación. De educación a la que le faltarán soportes en la sociedad a la que va aplicarse, en este caso, la nuestra, que constituyan “condiciones institucionales” para su existencia. El problema es de educación, pero de educación orgánica. Es decir, de educación más “condiciones institucionales”. *“No será excesivo repetir que son esas “condiciones institucionales” las que propician la acción para el cambio, caracterizan la instrumentalidad del proceso educativo. Sin esas condiciones el proceso se vuelve inoperante y sus líneas se sitúan dentro del sentido que conforma las posiciones simplemente idealistas, sin apoyo en la realidad. “No sería posible, por ejemplo, un proyecto de*

educación democrática, con el cual oponemos o pretender oponernos a la marcante y siempre presente “inexperiencia democrática” brasileña, si nos faltasen condiciones favorables en nuestro acontecer histórico actual. Toda esa acción educativa, así, se colocaría mucho más en un plano idealista. Sería inorgánica, superpuesta, por no estar en sintonía con la realidad. Precisamente porque la democracia no es específicamente una “idea” ni una teoría, sino un “clima”¹⁷⁹ cultural, no sería posible un trabajo democrático verdadero mientras falten las condiciones que constituyan ese clima” (2001: 59). “En el momento en que se templara su frialdad o su indiferencia por los intereses humanos legítimos de los desvalidos, el de ser, de vivir dignamente, de amar, de estudiar, de leer el mundo y la palabra, de superar el miedo, de crecer, de descansar, de soñar, de hacer cosas, de preguntar, de escoger, de decir no, en la hora apropiada, en la perspectiva de un permanente sí a la vida, ya no sería una ética del mercado, ética de lucro, a cuyos intereses debemos someternos mujeres y hombres, de formas contradictoriamente diferentes: los ricos y dominantes, gozando; los pobres y sometidos sufriendo” (2001: 129-130).

Al comprometerse con los oprimidos -la clase gobernante-, inician un nuevo período de aprendizaje¹⁸⁰. Sin embargo, esto no quiere decir que su compromiso con los oprimidos sea definitivo. Durante este nuevo aprendizaje, dicho compromiso exigirá de un modo severo una confrontación, más profunda y seria que nunca, con la azarosa naturaleza de la existencia. No es fácil pasar esta prueba. *“La verdadera Pascua no es retórica o conmemorativa. Es praxis; es inserción histórica. La vieja Pascua de la retórica está muerta, no tiene esperanza alguna de resurrección. Es sólo en la autenticidad de la praxis histórica cuando la Pascua se convierte en muerte que posibilita la vida”¹⁸¹. Pero la concepción burguesa del mundo, básicamente necrofilica (amante de la muerte) y por tanto estática, es incapaz de aceptar la experiencia de la Pascua, profundamente biofilica (amante de la vida). La mentalidad burguesa -que es mucho más que una mera abstracción práctica- aniquila el profundo dinamismo histórico de la Pascua reduciéndola simplemente a una fecha en el calendario. La lujuria de la posesión, señal de concepción necrofilica del mundo, rechaza el significado profundo de la resurrección” (1990: 130-131). “Pienso en la mentalidad materialista de la posesión de las cosas, en el desprecio de la decencia, en la fijación en el placer, en el desprecio por las cosas del espíritu, consideradas de menor o ninguna valía. Adivino el refuerzo de este pensamiento en muchos momentos de la experiencia escolar en los que el indio sigue minimizado. Tengo en cuenta el todopoderosismo de sus libertades, exentas de límites, libertades que se inclinan a la licenciosidad, riéndose de todo y de todos. Imagino la importancia del vivir fácil en la escala de sus valores, de la que estará casi por completo ausente la gran ética, la que rige las relaciones cotidianas de las personas. En su lugar, la ética del mercado, del lucro: el valor¹⁸² de las personas por el dinero que ganan al mes. La aceptación del otro, el respeto al más débil. La reverencia a la vida, no sólo la humana, sino también la vegetal y la animal, el cuidado de las cosas, el gusto por la belleza, la valoración de los sentimientos carecen en absoluto, o casi de importancia” (2001: 77).*

“El investigador de la temática significativa que, nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en muerto, teme al cambio. Teme a la transformación. Ve en ésta, a la que no niega, pero sí rechaza, no un anuncio de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo o profundizarlo, sino para frenarlo. Sin embargo, al temer al cambio, al intentar aprisionar la vida, al reducirla a esquemas rígidos, al hacer del pueblo objeto de su acción investigadora, al ver en el cambio el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila” (1970: 130).

DIVERSIFICADA/Plural.

“En mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, de la ética, de la estética, de la pedagogía, no debo partir de que debo “conquistarlos”, no importa a qué costo, ni tampoco temo que pretendan “conquistarme”. Es en el respeto a las diferencias¹⁸³ entre ellos o ellas y yo, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, donde me encuentro con ellos o con ellas. Es en mi disponibilidad hacia la realidad donde construyo mi seguridad, indispensable a la propia disponibilidad. Es imposible vivir la disponibilidad para la realidad sin seguridad, pero también es imposible crear la seguridad fuera del riesgo de la disponibilidad. Como profesor no debo escatimar ninguna oportunidad para manifestar a los alumnos la seguridad con que me comporto al discutir temas, al analizar u hecho, al exponer mi posición frente a una posición gubernamental. Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo “máximo”. Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. Mi seguridad¹⁸⁴ se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua de un lado, me abre, del otro, el camino para conocer” (1997: 129-130).

Es en la práctica de hacer, de hablar, de pensar, de tener ciertos gustos, ciertos hábitos, donde acabó por reconocermé de cierta forma, coincidente con otras gentes como yo. Esas otras gentes tienen un corte de clase¹⁸⁵ idéntico o próximo al mío. *“Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yos y como tú. En rigor, siempre es el otro en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo como tú de otro lo constituyó como yo. Es una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no sólo es buena, sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. Esto es la intolerancia. Es el gusto irresistible de oponerse a las diferencias. Sin embargo, la clase dominante debido a su propio poder de perfilar a la clase dominada, en una primera instancia rechaza la diferencia, en segundo lugar, no piensa quedar igual al diferente y en tercer lugar tampoco tiene la intención de que el diferente quede igual a ella. Lo que ella pretende es administrar y remarcar en la práctica la inferioridad de los dominados al mantener las diferencias y las distancias” (1994:106-107).*

Un discurso expresa o explicita la comprensión del mundo, la opción política, la posición pedagógica, la inteligencia de la vida en la ciudad, el sueño en torno a esta vida, todo ello grávido de preferencias políticas, éticas, estéticas, urbanísticas y ecológicas de quien lo hace.

En realidad, no es este un tema neutro cuya inteligencia y cuyas consecuencias prácticas sean comunes a todas o a todos los que hablen de él. *“Esto no debe significar, sin embargo, que las diferentes opciones que marcan los distintos discursos deban alejar del diálogo a los sujetos que piensan y sueñan diversamente. No hay crecimiento democrático fuera de la tolerancia¹⁸⁶ que, a la vez que significa sustantivamente la convivencia entre desemejantes, no les niega sin embargo el derecho a luchar por sus sueños. Lo importante es que la pura diferencia no sea razón de ser decisiva para que no se rompa o ni siquiera se inicie un diálogo por medio del cual pensamientos diversos y sueños opuestos puedan concurrir al crecimiento¹⁸⁷ de los que son diferentes y al acrecentamiento de los saberes. Saberes del cuerpo entero de los desemejantes, saberes resultantes de la aproximación metódica, rigurosa, al objeto de la curiosidad epistemológica de los sujetos. Saberes hechos de experiencias, saberes “empapados” de sentimiento, de emoción, de miedos, de deseos”* (1996: 20).

Respetar la cultura diferente, respetando también la nuestra, no significa negar nuestra preferencia por tal o cual rasgo de nuestro contexto de origen o por tal o cual rasgo del contexto prestado. Esta actitud revela, inclusive, un cierto grado de maduración indispensable que a veces alcanzamos, y a veces no, al exponernos críticamente a las diferencias culturales. *“Pero de una cosa tenemos que estar advertidos en el aprendizaje de estas lecciones de la diferencia: la cultura no puede ser juzgada con ligereza diciendo “esto es peor, esto es mejor”. No obstante, que no existen aspectos negativos en las culturas, aspectos que deben ser superados. Una práctica a la que me había entregado en Brasil -la de exponerme como educador a las diferencias culturales desde el punto de vista de las clases sociales- me había preparado en cierto sentido y sin que yo me diera cuenta entonces para afrontar la necesidad de entender las diferencias culturales en el exilio. Diferencias¹⁸⁸ de clase y también de región”* (2013: 45).

Entonces, podemos decir que la tensión necesaria permanente entre las culturas en la multiculturalidad es de otra naturaleza. Es la tensión a la cual se exponen por ser diferentes en las relaciones democráticas en que se vinculan. Es la tensión de la cual no pueden huir por estar construyendo, creando, produciendo a cada paso la propia multiculturalidad, que jamás estará lista y acabada. *“La tensión, por lo tanto, en este caso es la del inacabamiento que se reconoce como razón de ser de la propia búsqueda, y la de conflictos no antagónicos; no la creada por el miedo, por la prepotencia. Por el “cansancio existencial”, por la “anestesia histórica” o por la venganza que estalla por la desesperación frente a la injusticia que parece perpetuarse”* (1993: 149). *“Una de las primeras lecciones que me enseñó el exilio, cuando daba mis primeros pasos en el contexto que me había acogido, en el sentido de vivir y no sólo de sobrevivir en la cotidianidad diferente, fue que las culturas, las expresiones culturales no son mejores ni peores, son diferentes entre sí. Al igual que nosotros, por un lado, la cultura no es, sino que está siendo y, además, no podemos olvidar su carácter de clase. Esta primera lección que de las culturas no puede decirse que sean mejores o peores,*

la aprendí en Chile, cuando comencé a conocer concretamente las formas diferentes hasta de llamar al otro” (2013: 44). Es viable decir que, “re-aprendí cosas antes aprendidas, como, por ejemplo, que la unidad en la diversidad debe ser la respuesta eficaz de los proscritos y las proscritas, de aquellos a los que se les prohíbe ser, a la vieja regla de los poderosos: dividir para reinar. Sin unidad en la diversidad ni siquiera es posible que las 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 con las otras y no las unas contra las otras” (1993: 144-145).

Soñamos con una escuela que, por ser esta, se desquite a la enseñanza de manera competente, pero, que dedicada, seria y competentemente a la enseñanza, sea una escuela generadora de alegría. Lo que tiene de serio, de sufrido, de trabajoso, en los procesos de enseñar, de aprender, de conocer no transforma este que hacer en algo triste. *“Por el contrario, la alegría de enseñar-aprender debe acompañar a maestros y alumnos en sus búsquedas constantes. Lo que necesitamos es remover los obstáculos que dificultan que la alegría se apodere de nosotros y no aceptar que enseñar y aprender son prácticas necesariamente fastidiosas y tristes. Por eso en la respuesta anterior yo hablaba de que la reparación de las escuelas, urgentemente hecha ya será un poco cambiar la cara de la escuela, desde el punto de vista también de su “alma”. Soñamos con una escuela realmente popular, que atienda, por eso mismo, a los intereses de niños de sectores populares y que tan rápidamente como sea posible, irá disminuyendo las razones en su seno para la “expulsión de los niños del pueblo” (1997: 44).*

“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” (1994: 107).

TOLERANTE/Incluyente.

“La tolerancia es un deber de todos en nuestra relación con los demás, deber de respetar el derecho de todos de ser diferentes. Sin embargo, la tolerancia me obliga a concordar con el otro si yo discrepo con él por las razones que sean. No me obliga una vez agotados los argumentos que defendiendo para no aceptar la posición del otro, a continuar, en nombre del diálogo necesario de la tolerancia, una conversación molesta y repetitiva, ineficaz y desgastante para ambos. Me obliga a respetar el pensamiento contrario al mío y al sujeto que lo piensa. Ser tolerante no significa negar el conflicto o huir de él. Al contrario, el tolerante será tanto más auténtico cuanto mejor defiende a su posición, si está convencido de su justeza. Por eso el tolerante no es una figura pálida, amorfa, que pide disculpas cada vez que se arriesga a discrepar. El tolerante sabe que la discrepancia que se apoya en el respeto por aquel y por aquella con quienes se discrepan no sólo es un derecho de todos sino también una forma de creer y desarrollar en la producción del saber. Pero en la medida en que discrepar tiene tanta importancia en las relaciones sociales, discrepar plantea una profunda exigencia ética a quien discrepa y crítica: el deber de, al hacerlo, no mentir. Finalmente, la tolerancia es una virtud y no un defecto. Sin ella no hay democracia. Enseñar tolerancia, así como enseñar democracia, implica el testimonio coherente de padres y madres de maestras y maestros” (1996: 167-168).

Es preciso insistir, una y otra vez, que la tolerancia es una virtud. Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo. Como algo que me hace coherente como ser histórico, incluso, que estoy siendo en primera instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podemos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental la tolerancia y la convivencia con los que nos es diferente. Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. *“El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple convivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia¹⁸⁹ requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Es por esto por lo que el discurso progresista del prejuiciado, en contraste con su práctica, es un discurso falso. Es por esto también por lo que el cientificista es igualmente intolerante, porque toma o entiende la ciencia como la verdad última y nada vale fuera de ella, pues es ella la que nos da la seguridad de la que no se puede dudar. No hay cómo ser tolerantes si estamos inmersos en el cientificismo, cosa que no debe llevarnos a la negación de la ciencia” (1994: 65).* ¿Cómo enseñar democracia y tolerancia a nuestros hijos e hijas, a nuestros alumnos y alumnas si les decimos o les enseñamos, que exigir derechos, luchar contra la afirmación falsa, recurrir a la ley, son prueba de autoritarismo, como si la democracia fuese permisiva? *“Queremos una*

escuela pública popular, pero no populista y que, rechazando el elitismo, no sienta rencor hacia los niños que comen y visten bien. Una escuela pública realmente competente, que respete la forma de estar siendo de sus alumnos y alumnas, sus patrones culturales de clase, sus valores, su sabiduría, su lenguaje. Una escuela que no evalúe las posibilidades intelectuales de los niños de clases populares con los parámetros usados en los niños cuyos condicionamientos de clase les dan indiscutible ventaja sobre aquellos” (1997: 48-49).

¿Cómo enseñar tolerancia y democracia a nuestros hijos e hijas, a nuestros alumnos y alumnas, si les negamos el derecho a ser diferentes de nosotros, si nos negamos a discutir con ellos por sus posiciones, su lectura del mundo, si no somos capaces de darnos cuenta que su mundo les presenta desafíos y exigencias que el nuestro no podría haber hecho? *“En el fondo la discriminación, sin importar en qué se apoye, ataca directamente a la democracia, uno de cuyos requisitos indispensables es la tolerancia. La virtud que nos enseña a convivir con lo diferente, a aprender con él. Convivir con lo diferente, obviamente sin considerarse superior o inferior a él o a ella, como persona. La tolerancia no es un favor que la “gente superior” le hace a la “gente inferior”, o una concesión que las personas bondadosas o altruistas hacen a las “personas carentes” (1996: 167). “El proceso discriminatorio genera en los que discriminan un mecanismo de defensa que casi los petrifica o los “impermeabiliza”. A veces hasta parece que se convencen, pero no se convierten. Intelectualmente aceptan que se contradicen, pero visceralmente no se sienten en contradicción. Para ellos no hay falta de conciliación entre el discurso cristiano de “ama a tu prójimo como a ti mismo” y la práctica racista. Para el racista, el discriminado o la discriminada no son el otro, sino que son eso. Es como si la práctica de discriminar, además de embrutecer a las personas, la hechizara” (1996: 167).*

Mi amplia convivencia -dice Freire- con esas diferencias¹⁹⁰ me enseñó que tener prejuicios de clase hacia ellas era contradecir de un modo funesto mi opción política. Me enseñó también a la superación de las negatividades, que exige la transformación de las bases materiales de la sociedad, marca el papel del sujeto que las clases trabajadoras deben asumir si es que quieren reinventar sus expresiones culturales. En el fondo todo eso me enseñó mucho. Me enseñó a vivir, a encarnar una posición o una virtud que considero fundamental no sólo desde el punto de vista político, sino también desde una perspectiva existencial: la tolerancia. *“La tolerancia no significa de ninguna manera renunciar a lo que nos parece justo, bueno y seguro. No, el tolerante no renuncia a su sueño, por el cual lucha de modo intransigente; en cambio, respeta al que tiene un sueño distinto. En el plano político, la tolerancia es la sabiduría o la virtud de convivir con el diferente para poder luchar contra el antagónico. En este sentido, es una virtud revolucionaria y no liberal-conservadora” (2013: 46). “No se hace ni se vive la sustantividad democrática sin el pleno ejercicio de ese derecho que incluye la virtud de la tolerancia. Tal vez las ciudades podrían estimular sus instituciones pedagógicas, culturales, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financieras, de investigación para que empeñándose en campañas con ese objetivo*

desafiasen a los niños, a los adolescentes y los jóvenes a pensar y a discutir el derecho a ser diferentes sin que eso signifique correr el riesgo de ser discriminados, castigados o, peor aún, excluidos de la vida” (1996: 30).

“Creo que el papel de un educador conscientemente progresista es demostrar a sus alumnos, constantemente, su competencia, capacidad de amar, claridad política, la coherencia entre lo que hice y lo que hace, su tolerancia, es decir, su capacidad de convivir con los diferentes para luchar con los antagónicos. Es estimular las dudas, la crítica, la curiosidad, la pregunta, el gusto del riesgo, la aventura de crear” (1997: 63-4).

PACÍFICA/Justa/Armónica.

“La afirmación de que las cosas son así porque no pueden ser de otra forma” es odiosamente fatalista pues decreta que la felicidad pertenece solamente a los que tienen poder. Los pobres, los desheredados, los excluidos estarían destinados a morir de frío, no importa si en el Norte o en el Sur del mundo. Si el poder económico y político de los poderosos desaloja a los débiles de los mínimos espacios de supervivencia, no es porque así deba ser. Es preciso que la debilidad de los débiles se transforme en una fuerza capaz de instaurar la justicia. Para ellos es necesario un rechazo definitivo del fatalismo. Somos seres de transformación y no de adaptación. No podemos renunciar a la lucha para el ejercicio de nuestra capacidad y de nuestro derecho a decidir y a romper sin el cual no podemos reinventar el mundo. En este sentido insisto en que la Historia es posibilidad y no determinismo. Somos seres condicionados, pero no determinados. Es imposible entender la Historia como tiempo de posibilidad si no reconocemos al ser humano como un ser de decisión y de ruptura. Sin este ejercicio no es posible hablar de ética” (1997: 26).

Desde esta posición, por ejemplo, citaremos algunas manifestaciones concretas de injusticia. La cuestión de la violencia, no sólo física, directa, sino subrepticia, simbólica, violencia y hambre, violencia e intereses económicos de las grandes potencias, violencia y religión, violencia y racismo, violencia y clases sociales. *“Nadie domina a nadie, nadie roba a nadie, nadie discrimina a nadie, nadie maltrata a nadie sin ser castigado legalmente. Ni los individuos, ni los pueblos, ni las culturas, ni las civilizaciones. Nuestra utopía, nuestra sana locura es la creación de un mundo en el que el poder se asiente de tal manera en la ética que, sin ella, se destruya y no sobreviva. En un mundo así, la gran tarea del poder político es garantizar las libertades, los derechos y los deberes, la justicia y no respaldar el arbitrio de unos pocos contra la debilidad de las mayorías. Así como no podemos aceptar lo que vengo llamando “fatalismo liberador”, que implica un futuro desproblematizado, el futuro inexorable, tampoco podemos aceptar la dominación como una fatalidad. Nadie me puede afirmar categóricamente que un mundo así, hecho de utopías, nunca llegue a construirse. A fin de cuentas, éste es el sueño esencialmente democrático al que aspiramos, si somos coherentemente progresistas. Sin embargo, soñar con este mundo no basta para que se concrete. Para construirlo, tenemos que luchar sin descanso” (2001: 143-144).*

Vale insistir, que ese derecho de cambiar el mundo, que pasa por el derecho de cambiar la producción, el acto productivo; el derecho de inmiscuirse en el proceso de la producción; el derecho de decir no, no a eso lo que se tiene que producir; el derecho de negar a ciertas minorías ambiciosas que produzcan lo que a ellas les parece bueno producir. Por eso es que la educación ligada a los derechos humanos, desde esta perspectiva que pasa por la

comprensión de las clases sociales, tiene que ver con la educación y liberación y no tan sólo con la libertad. Tiene que ver con la liberación porque no hay libertad; y la libertad es exactamente la lucha para restaurar o instaurar el placer de ser libre que nunca acaba, nunca termina y siempre comienza. *“Por lo tanto, la perspectiva de la educación en derechos humanos que defendemos es la de una sociedad menos injusta para que poco a poco se torne más justa. Una sociedad que se reinvente siempre con una nueva comprensión del poder, pasando por una nueva comprensión de la producción. Una sociedad en la que la gente disfrute de vivir, soñar, enamorarse, amar, querer, estimar a alguien. Tendrá que ser una educación valiente, curiosa, que despierte la curiosidad y la mantenga viva; por eso mismo una educación que, dentro de lo posible, vaya preservando a la niña que fuimos, sin dejar que su madurez la termine matando”* (2016: 45-46).

No creo que nadie, con un mínimo de sensibilidad¹⁹¹, en este país, no importa cuál sea su posición política, pueda convivir en paz con una realidad tan cruenta e injusta como ésta. Sin embargo, una cosa es sentirse mal, pero luego encontrar argumentos¹⁹² engañosos, -la “pereza del pueblo”, “la incultura del pueblo”, “Roma no se hizo en un día”- para explicar lo trágico de la situación y defender hipótesis de acción puramente asistencialistas: la otra es asumir una “justa ira” y comprometerse en proyectos políticos de transformación sustantiva de la realidad. Mi sensibilidad me lleva a horrorizarme, cuando veo, sobre todo en el nordeste brasileño, familias enteras comiendo desechos en áreas de tiraderos, comiendo basura, como “basura” de una economía que se vanagloria de ser la octava o séptima en el mundo (1997: 66). *“En este sentido la posmodernidad está, para mí, en la forma diferente, sustantivamente democrática, de tratar los conflictos, de trabajar la ideología, de luchar por la superación constante y creciente de las injusticias y de llegar al socialismo democrático. Existe una posmodernidad en la derecha, pero también existe una posmodernidad de izquierda, y no, como casi siempre se insistía, cuando no se insiste, que la posmodernidad es un tiempo demasiado especial que suprimió clases sociales, ideologías, izquierdas y derechas, sueños y utopías. Y uno de los aspectos fundamentales para la posmodernidad de izquierda es el tema del poder¹⁹³, el tema de la reinención que trasciende la el de la modernidad, el de la pura conquista”* (1993: 189). *“Es de indiscutible importancia la responsabilidad que tenemos, en cuanto seres sociales e históricos portadores de una subjetividad que desempeña un papel importante en la historia, en el proceso de ese movimiento contradictorio entre la autoridad y la libertad. Responsabilidad política, social, pedagógica, ética, estética, científica. Pero al reconocer la responsabilidad política superemos también la politiquería, al subrayar la responsabilidad social digamos “no” a los intereses puramente individualistas...”* (1994: 129-130).

La educación¹⁹⁴ para los derechos humanos, en la perspectiva de la justicia, es exactamente aquella educación que despierta a los dominados para que vean la necesidad de luchar, de organizarse, la necesidad de una movilización crítica, justa, democrática, seria, rigurosa, disciplinada, sin manipulaciones, aspirando a reinventar el mundo, a reinventar el poder. *“La*

cuestión que se está planteando aquí no es la de un educador que se inserte como un estímulo para tomar el poder, que se concentre en la toma del poder, sino la de una toma del poder que se prolongue en la reinención del poder tomado, lo que quiere decir que esa educación tiene que ver con una comprensión diferente del desarrollo, que implica una participación cada vez mayor, creciente, crítica, afectiva de los grupos populares” (2016: 43-44). “Hay algo todavía que, aun inserto en la naturaleza política a que hice referencia, jamás disocié de mi comprensión de lucha por la educación en general y por la alfabetización en particular. Me refiero al sueño utópico con que me lancé siempre en todas mis aventuras pedagógico-políticas. Mi sueño utópico que tiene que ver con una sociedad menos injusta, menos insidiosa, más democrática, menos racista, menos sexista. Enseñar a leer y escribir jamás puede reducirse, para mí, a tarea raquíta, inexpressiva, insípida, de silenciando la situación de lucha misma que justifica nuestra presencia en el mundo, contribuir a una mayor adaptación. Enseñarse a leer y a escribir, no es un pasatiempo para nosotros ni tampoco un favor, o una caridad que practicamos. Es una especie de compromiso” (1997: 139).

Como por cuestiones éticas y, por qué no, también estéticas, unidas a mi formación en el seno de una familia cristiana, desde muy joven he reaccionado casi instintivamente contra las injusticias, contra los prejuicios de todo tipo, contra las ofensas, la dominación, el arbitrio, la arrogancia, la imposición de ideas o creencias, contra la falta de respeto por los débiles; y como al mismo tiempo me he afirmado en opciones progresistas, democráticas, abiertas, radicales, jamás sectarias, hablaré aquí de algunas tareas¹⁹⁵ que debe realizar una universidad católica desde la perspectiva en que me sitúo. En la perspectiva que he denominado posmodernamente progresista, porque también hay una posmodernidad irónicamente tradicionalista. Es interesante observar que la realización de éstas tareas implica el ejercicio de ciertas virtudes o cualidades que, si son crítica y auténticamente asumidas en la historia, continúan siendo jóvenes y actuales” (1996: 125-126).

“Es cierto que las mujeres y los hombres pueden cambiar el mundo para mejor, para hacerlo menos injusto, pero partiendo de la realidad concreta a la que “llegan” en su generación, y no fundadas o fundados en devaneos, sueños falsos sin raíces, puras ilusiones. Lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin una utopía o sin proyecto, Las puras ilusiones son sueños falsos de quien, con independencia de sus buenas intenciones, hace la propuesta de quimeras que, por eso mismo, no pueden realizarse” (2001: 65).

Notas Pedagógicas

¹ ¿Cuál es la herencia que puedo dejar? Exactamente una. Pienso que cuando ya no esté en este mundo se podría decir: *Paulo Freire* fue un hombre que amó. Él no podía comprender la vida y la existencia humana sin amor y sin la búsqueda del conocimiento. *Paulo Freire* vivió, amó e intentó saber. Por eso mismo fue un ser constantemente curioso. Espero que esto sea la expresión de mi paso por el mundo, incluso cuando todo lo que haya dicho y escrito sobre educación se haya sumergido en el silencio (1997: 165-166).

² En un ensayo reciente, aún no publicado, *Cultural action for freedom*, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia no son palabras vacías sino compromiso histórico (1970: 92).

³ “Yo soy un campesino, doctor, no tengo mañana diferente del día de hoy, que tampoco no es diferente del de ayer”, me dijo en una ocasión un hombre todavía joven en la Zona de Mata de Pernambuco. Sí, por el contrario, aquel hombre hubiese participado en la lucha de las Ligas Campesinas, esa experiencia le habría ayudado a cambiar su comprensión de los hechos y “su lectura del mundo”. Su fatalismo, podía haberse transformado en un sueño posible. “La utopía de la libertad que é va percibiendo como un proceso social contra la fuerza que lo oprime. A estas alturas él sabe plenamente que tiene futuro. No un futuro seguro para los campesinos explotados y otro, como pensaba antes, igualmente inapable para los dominadores (1997: 33).

⁴ Lo *inédito-viable* es una propuesta práctica de superación, al menos en parte, de los aspectos, opresores percibidos en la realidad. El riesgo de asumir la lucha por lo *inédito-viable* es producto de la naturaleza utópica, propia de la conciencia crítica, que hace del acto de soñar colectivamente un movimiento transformador, dado que, “así, cuando los seres consientes quieren, reflexionan, y actúan para derribar las *situaciones límite* [...], lo *inédito-viable* ya no es él mismo, sino su concreción en lo que antes tenía de no viable”. La conciencia crítica no sólo se predispone al cambio, sino que asume la lucha por la construcción de lo *inédito-viable*, es decir, “algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis libertadora [...], una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente, pero ya soñada”. Soñar es imaginar horizontes de posibilidad; soñar colectivamente es asumir la lucha por las condiciones de posibilidad. La capacidad de soñar colectivamente, cuando es asumida en la opción por la vivencia de la radicalidad de un sueño común, constituye una actitud de formación que no sólo se distingue por creer que las situaciones límite pueden ser modificadas, sino, fundamentalmente, por creer que ese cambio se construye de manera constante y colectiva en el ejercicio crítico del develamiento de los *temas-problemas* que las condicionan. El acto de soñar colectivamente, en la dialécticidad de la denuncia y el anuncio y en la asunción del compromiso con la construcción de esa superación, conlleva un importante potencial (trans) formador que produce y es producido por lo *inédito-viable*, puesto que lo imposible se vuelve transitorio en la medida en que asumimos colectivamente la autoría de los *sueños posibles*”. (2016: 37-38).

⁵ Creo por ello mismo que una de las tareas primordiales de los partidos populares, pero no populistas, es inventar caminos que, a la vez que develen los mecanismos de funcionamiento de la sociedad opresora a ser transformada, les hablen a las clases trabajadoras de su sueño o de sus aspectos centrales. Para mí, la cuestión principal es saber hasta qué punto los partidos populares y no populistas -y dentro de ellos los intelectuales rejuvenecidos- son capaces de experimentarse con las clases trabajadoras de forma sustantivamente democrática. Quiero saber si serán capaces de reorientar su propio sueño a partir del aprendizaje que realicen las masas populares. Pensando sobre la cuestión del sueño y de ese mínimo perfil de sueño del que hablaba antes, recuerdo la reflexión de *Marx* en *El Capital* cuando en el capítulo sobre el proceso del trabajo, compara el quehacer de la abeja con el operario, subrayando cómo la abeja “podría avergonzarse, por su perfección, a más de un oficial albañil”. Pero dice *Marx*, existe algo en lo que hasta el peor oficial albañil aventaja a la mejor abeja: el hecho de que, “antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro” (2013: 104).

⁶ El carácter utópico de nuestra teoría y práctica educativa es tan permanente como la educación en sí, que para nosotros constituye una acción cultural. Su tendencia hacia la denuncia y la anunciación no puede agotarse cuando la realidad hoy denunciada cede mañana su sitio a la realidad previamente anunciada en la denuncia. Si en las sociedades rectoras existe una angustia oculta bajo la máscara de su fría tecnología, ésta surge de la desesperada determinación de preservar en el futuro su status metropolitano. Entre las cosas que el tercer mundo puede aprender de las sociedades metropolitanas hay una que es fundamental: no imitar aquellas sociedades cuando sus utopías vigentes se convierten en un hecho. Cuando defendemos esta concepción de la educación -realista precisamente en la medida en que es utópica, es decir, en la medida en que denuncia lo que de hecho es, descubriendo, por lo tanto, entre la denuncia y su realización el tiempo de su praxis- estamos tratando de formar un tipo de educación que corresponda al modo de ser específicamente humano, que es histórico (1990: 78).

⁷ El único camino es reencontrar razones de esperanza en la desesperanza. Reconstruir la esperanza. Y para ello, hay que reconocer los diferentes tiempos históricos, reconocer que hoy la lucha es más difícil. Y si hace falta, habrá que aprender incluso a hibernar. El mundo no se va a acabar por dos o tres años de espera. Yo no tengo dudas de que mucha de la desesperanza actual frente al cinismo de esta ideología fatalista neoliberal se va a convertir en fuerza de esperanza a causa de este mismo cinismo, de ese fatalismo ideológico que no va a durar mucho tiempo. Con respecto a la dupla esperanza-desesperanza es bueno recordar que la historia no empieza ni termina con nosotros. Creo que es necesario ser más humildes en relación a nuestra tarea histórica individual. Claro que, si me considero un líder, si creo que a mí personalmente me cabe la misión de transformar el mundo, puedo caer en la desesperanza. Pero si humildemente sé que soy uno entre miles, que la historia no se acaba con mi muerte o con mi generación, sino que sigue, entonces comprenderé que lo mínimo que pueda hacer siempre será útil” (2004: 56).

⁸ Hagamos ahora unas rápidas consideraciones sobre la cuestión de la calidad o de las cualidades. Los griegos se interesaron por las cualidades de las cosas, de los objetos, de los seres. Esa preocupación continuó durante la implantación de la ciencia moderna, pero fue *Loke* quien más sistematizó la cuestión en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*. En su meticuloso estudio *Loke* clasifica las cualidades en: a) Primarias; b) Secundarias y, c) Terciarias. Las cualidades primarias -movimiento, figura, forma, impenetrabilidad, dureza- no dependen, para su existencia, de la presencia de un observador, mientras que las secundarias -dolor, color, sabor, etc.- existen como contenidos de conciencia provocados en nosotros como cualidades primarias y secundarias inherentes a la materia. La terciarias son las que se suman a las primarias y secundarias: son valores que atribuimos a las cosas que tienen sus cualidades primarias. Son las cualidades terciarias las que nos interesan principalmente aquí, en el análisis del tema educación y calidad” (1996: 44-45).

⁹ Una de las cualidades más importantes del nuevo hombre y la nueva mujer es la certeza de que uno no puede detener su marcha, que, de no renovarse, lo nuevo se vuelve viejo rápidamente. La educación de los niños, de los jóvenes y de los adultos tiene gran importancia para la educación del nuevo hombre y la nueva mujer. Además, tiene que ser una nueva educación que pongamos en práctica de acuerdo con nuestras posibilidades. Una educación completamente diferente a la de los tiempos coloniales. Una educación a través del trabajo, que estimule la colaboración y no la competencia. Una educación que valore la ayuda mutua, y no el individualismo; que desarrolle el espíritu y la creatividad, no la pasividad. Una educación que esté basada en la unidad entre la práctica y la teoría, entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, y que por esta razón motive a aquellos que la reciben a pensar correctamente. Tiene que ser una educación que no favorezca las mentiras, ni las falsas ideas, la falta de disciplina. Tiene que ser una educación política, tan política como cualquier otra educación, pero que no pretenda ser neutral. Al estipular que no es neutral -que la neutralidad de hecho es imposible- la nueva educación afirma que su política reside en los intereses de nuestro pueblo (1989: 104).

¹⁰ En este sentido una universidad católica que viva la tolerancia y dé testimonio de ella, sin tener que dejar de ser católica, no precisa ni debe discriminar a estudiantes, profesores, investigadores de otras profesiones de fe o indiferentes a ella. Su apertura al mundo es una apertura que comprende las diferencias religiosas, las diferentes lecturas del mundo, los diferentes gustos estéticos, las diferentes posiciones ideológicas. Su apertura al mundo es una apertura que comprende el progreso de la ciencia, que descarta el cientificismo del progreso de la tecnología viéndola críticamente, es decir, no negándola como algo diabólico ni aclamándola como algo para ser divinizado. Sin perder su especificidad, la universidad católica posmodernamente progresista encuentra

la razón de ser de sus certezas mucho más en la tolerancia que la hace crecer en el respeto a otras certezas que en las posiciones sectarias que niegan a otros el derecho a pensar diferente” (1996: 128).

¹¹ Mira tú, un hombre como *Georges Snyders*, el gran educador francés que, para mí, es una de las mejores expresiones de la concepción seria de la pedagogía en este fin de siglo. Él es un socialista con clara opción marxista y con una lealtad creadora al pensamiento marxista. Su último libro, *La joie a l'école (La alegría en la escuela)*, es un himno a la alegría a través de la educación. La escuela que él describe, la escuela de sus sueños, es una escuela que da saltitos, que pasa de un asunto a otro. Pero no por eso menos seria. En *Snyders* eso sería un absurdo. Sería un absurdo imaginar que él pudiera estar defendiendo la falta de seriedad. Estoy de acuerdo contigo. Esa muchachada que hoy nos está leyendo no va a construir una pedagogía de la flojera, del libertinaje. Pero creo que la tarea de la libertad, la tarea de la liberación, la historia como posibilidad, la comprensión del cuerpo consciente y sensual, lleno de vida, todo eso exige necesariamente una pedagogía de la alegría (1997: 108).

¹² Las propuestas nacidas en el seno de los movimientos sociales que traducen la voz de la mayoría del pueblo, elaboradas de manera realista a partir de nuestra concreción económica, social e histórica, son desdeñadas, ridiculizadas y dejadas de lado por los “dueños del poder”, cuando no perseguidos/as sus defensores/as y acusados/as de estar teniendo un “comportamiento político”, como si el ejercicio del derecho de ciudadanía por ser político fuera prerrogativa de la élite que detenta el poder. El ejemplo más contundente es la oposición al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Las acciones y propuestas del MST para el desarrollo sustentado con base social humanista -que creen en el sueño de democratizar el país, que pretenden mucho más que una simple “donación” de tierras a quienes las ocupan, que sobre todo quieren incluirse como ciudadanos en el sector productivo y cultural nacional- son menospreciadas, y sus militantes perseguidos encarnizadamente. Los dominantes se permiten, sin culpa, determinar que los derechos civiles y políticos de los *sentados* o acampantes sean “conculcados”. Mientras tanto, las ciudades ven morir a los indigentes en las filas de los hospitales, los ven vivir en la calle, los ven desfallecer de *hambre* y ser excluidos de las escuelas (2016: 25-26).

¹³ Las propuestas nacidas en el seno de los movimientos sociales que traducen la voz de la mayoría del pueblo, alboradas de manera realista a partir de nuestra concreción económica, social e histórica, son desdeñadas, ridiculizadas y dejadas de lado por los “dueños del poder”, cuando no perseguidos/as sus defensores/as y acusados/as de estar teniendo un “comportamiento político”, como si el ejercicio del derecho de ciudadanía por un ser político fuera prerrogativa de la élite que detenta el poder. El ejemplo más contundente es la oposición al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (M S T). Las acciones y propuestas de MST para el desarrollo con base social humanista -que creen en el sueño de democratizar el país, que pretenden mucho más que una simple “donación” de tierras a quienes las ocupan, que sobre todo quieren incluirse como ciudadanos en el sector productivo, cultural nacional- son menospreciadas, y sus militantes, perseguidos encarnizadamente. Los dominantes se permiten, sin culpa, determinar que los derechos civiles y políticos de los *asentados* o acampantes sean “conculcados”. Mientras tanto, las ciudades ven morir a los indigentes en las filas de los hospitales, los ven vivir en la calle, los ven desfallecer de *hambre* y ser excluidos de las escuelas: -Los déficits de matrículas para escuelas primarias y jardines de infantes continúan en 2014 en todo el país, una realidad absolutamente indignante e injusta para los estratos populares que tanto lo necesitan-. (2016: 26).

¹⁴ La conquista actual, que prescinde del cuerpo físico del conquistador, se da por la dominación económica, por la invasión cultural, por la dominación de clase, a través de un sinnúmero de recursos e instrumentos que usan los poderosos, neoimperialistas. Entre ellos, los instrumentos asistenciales, los empréstitos de los que se deriva el creciente endeudamiento de los sometidos. Para todo eso, los poderosos de hoy, como los de ayer, cuentan con algo de importancia fundamental: la convivencia de los dominados en cuanto seres dobles. Por eso mismo, tienen que afrontar también el placer de la libertad de los oprimidos, de los invadidos, de los desheredados, con que éstos, despiertos, en pie, a veces en la sombra, tácticamente silenciosos, “importunan” la cabeza de los poderosos. Precisamente por esta voluntad de ser nosotros mismos y este deseo fuerte, alentados por el sueño posible, por la UTOPIA, tan necesaria como viable, los y las progresistas de estas Tierras de América, marchamos para la concreción, la realización de los sueños de los VASCO, de QUIROGA y TUPAC,

de los BOLÍVAR, de los SAN MARTÍN, de los SANDINO, de los TIRADENTE, de los CHE, de los ROMERO. El futuro es de los pueblos y no de los imperios. (2001: 85-86).

¹⁵ Hasta ahora, nuestra conversación se ha centrado en la educación liberadora en tanto que educación democrática, descubridora, desafiadora, un acto crítico de conocimiento, de lectura de la realidad, de comprensión de cómo funciona la sociedad, tan sólo en el ámbito de la escuela. Pero hay otro lugar en el que la existencia y el desarrollo de la educación liberadora son posibles y es, precisamente, en el interior de los movimientos sociales. Por ejemplo, el movimiento de liberación de la mujer, el movimiento ecologista, el de las amas de casa contra el incremento del costo a la vida, todos esos movimientos de base emergerán como una tarea política muy vigorosa al final de este siglo XX. En la intimidad de esos movimientos, existen aspectos de la educación liberadora que a menudo no vemos (2014: 67). A mí, personalmente, me gusta trabajar con los movimientos sociales, populares, en la periferia de las ciudades, en lugar de hacerlo en la escuela. Pero esta preferencia no me hace sentir incómodo en las salas de clases formales. Me gustan ambas y he trabajado en las dos. Sin embargo, otro educador podría decirme: “Mira, *Paulo*, veo que mi lugar está dentro de la escuela”. Así, yo puedo decir que prefiero trabajar en la periferia, pero para otros ese no es su lugar, y se sienten perdidos ahí afuera. No se sienten competentes para trabajar ahí, pero sí para discutir la economía con los estudiantes, y aclara las cosas respecto del modo de producción capitalista. Eso también es importante (2014: 68).

¹⁶ Pienso que, si muchos profesores que sólo trabajan dentro de la escuela -encarcelados en los programas, en los horarios, en las bibliografías, en las fichas de evaluación- se expusieran dentro de sus posibilidades al mayor dinamismo, a la mayor movilidad existente en los movimientos sociales, podrían aprender sobre otra cara de la educación que no figura en los libros. Hay algo muy importante que están creando las personas, fuera de la educación formal. Para los profesores sería una experiencia de apertura a nuevas perspectivas. Con todo, respeto a los profesores que prefieren quedarse en las escuelas, incluso ahí, uno debe ser crítico dentro del sistema (2014: 69).

¹⁷ Uno de los primeros saberes, indispensables a quien, al llegar a los barrios de chabolas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho a ser, pretende que su *presencia* se vaya convirtiendo en convivencia, que su *estar en el contexto* vaya tornándose en *estar con él*, es el saber del futuro como problema y no como algo inexorable. Es el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interferente en la objetividad con la que me relaciono dialécticamente, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de acontecimientos. No sólo soy objeto de la historia, sino también su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, no constato para adaptarme, sino para cambiar. En el mismo mundo físico, mi constatación no me lleva a la impotencia (2001: 89-90).

¹⁸ Los movimientos de rebelión, en el mundo actual, sobre todo aquellos de los jóvenes, que revelan necesariamente peculiaridades de los espacios donde se dan, manifiestan en su profundidad esta preocupación en torno al hombre y de los hombres como seres en el mundo y con el mundo. En torno de *qué* y *cómo* están siendo. Al poner en tela de juicio la civilización de consumo; al denunciar las “burocracias” en todos sus matices; al exigir la transformación de las universidades de lo que resulta, por un lado, la desaparición de la rigidez en las relaciones profesor-alumno y, por otro, la inserción de éstas en la realidad; al proponer la transformación de la realidad misma para que las universidades puedan renovarse; al rechazar viejas órdenes e instituciones establecidas, buscando la afirmación de los hombres como sujetos de decisión, todos estos movimientos reflejan el sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestra época (1970: 31-32).

¹⁹ La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad, sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia, pero no es vocación histórica. En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer, sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí” no tendrían significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es, sin embargo, un *destino dado*,

sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el *ser menos* (1970: 32-33).

²⁰ Para mí, la revolución es parte de la esta naturaleza sociohistórica, en cuanto constituye lo que denomino “vocación por el ser y su devenir”. Es imposible desconocer, en la experiencia sociohistórica, la presencia de la deshumanización: la negación del devenir en su obstaculización y, por tanto, la negación de la vocación. En caso de quererlo, puedo negar la maldad que la historia nos muestra. Basta con mirar la última guerra mundial, los nazis... Y entonces yo me pregunto: ¿Será eso una vocación humana? Si la vocación o el deseo nos llevara a la destrucción de la vida, sería una vocación horrible. Pero dado que no es vocación -vale decir, una serie de principios éticos a favor de la preservación de la vida-, ¿entonces qué es? La deshumanización es la distorsión de la vocación de la historia. Nuestra lucha es contra la distorsión que supone el *ser más*. Es la revolución. Implica el devenir interno y el reconocimiento de la vocación ontológica. La forma en que se procesan el devenir y la vocación muestra que la historia se realiza de diversas maneras. Creo que la revolución es la transformación radical de las estructuras, en sentido tal que el devenir interno pueda realizarse o la vocación ontológica constituirse, concretarse. Amigos míos, las formas revolucionarias, cambian históricamente, lo que no cambia es el deseo de devenir y la necesidad del principio ontológico de la vocación (2018: 105-106).

²¹ Recuerdo sus ojos azules, arrasados en lágrimas, expresando su sufrimiento y la asunción de la *culpa* por su “fracaso” en el mundo. Personas así forman parte de las legiones de ofendidos que no ven la razón de ser de su dolor en la perversidad del sistema social, económico, político en el que viven, sino en su incompetencia. En la medida en que sienten así, piensan así y actúan así, refuerzan el poder del sistema. Entran en connivencia con el orden deshumanizador. Por ejemplo, la alfabetización en una zona de miseria sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que se vaya derivando la extroyección de la culpa indebida. A esto corresponde la “expulsión” del opresor de “dentro” del oprimido, en cuanto *sombra* invasora, sombra que, expulsada por el oprimido, ha de ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad. Obsérvese, no obstante, que, a pesar de la relevancia ética y política del esfuerzo concienciador que acabo de subrayar, no se puede detener en el, relegando a un plano secundario la enseñanza de la lengua escrita y de la lectura de la palabra. En una perspectiva democrática, no podemos transformar una clase alfabetización en un espacio en el que se prohíba toda reflexión en torno a la razón de ser de los hechos ni tampoco en una “asamblea liberadora” (2001: 95).

²² Este plasmarse no debe confundirse con los frenos anteriores mencionados, y deben ser impuestos a los antiguos opresores a fin de evitar la restauración del orden dominador. Es de naturaleza distinta. Implica la revolución que, estancándose, se vuelve contra el pueblo utilizando el mismo aparato burocrático represivo del Estado, que debía haber sido radicalmente suprimido, como tantas veces subrayó *Marx* (1970: 51).

²³ Debemos insistir mucho en este sentido para superar las ilusiones idealistas y los castillos en el aire de una eventual educación humanista que careciese de la necesaria transformación de un mundo oprimido e injusto. Un sueño de este tipo sirve concretamente a los intereses de los privilegiados y presenta con claridad una ideología que concreta el síndrome del bienestar al proponer al oprimido que espere pacientemente la llegada de días mejores que, si bien postergada, ya se avecina. No existe dimensión humanista en la opresión, así como tampoco existe deshumanización en la verdadera liberación. Pero la liberación no prende en la conciencia de las personas que están aisladas del mundo. La liberación se produce en su praxis histórica cuando incluye una conciencia crítica de la relación implícita que existe entre la conciencia y el mundo. Este es uno de los puntos fundamentales de las implicaciones pedagógicas del proceso humanista que nos lleva a otra imposibilidad ya subrayada en varios estudios: la así llamada neutralidad de la educación (1990: 123).

²⁴ Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora; Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro: Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina. La narración cuyo sujeto es el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el

educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan (1970: 72). Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidualógica; la educación problematizadora -situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica. En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo (1970: 86).

²⁵ Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando como tráfugas, a una vida feliz... Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”. Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de las estructuras que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse” de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”. Obviamente, no puede ser este el objetivo de los opresores. De ahí que la “educación bancaria”, que a ellos sirve; jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos. En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave”. El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario -un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más. Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “banquismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos (1970: 76-77).

²⁶ Quien actúa sobre los hombres para, adoctrinarlos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores. Lamentablemente, sin embargo, este “engaño” de la verticalidad de la programación, “engaño” de la concepción bancaria, caen muchas veces los revolucionarios, en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria. Se olvidan de que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de su humanidad robada, y no para conquistar al pueblo. Este verbo no debe tener caída en su lenguaje sino en el del dominador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo. En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción “bancaria” (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de “inmersión” de la conciencia oprimida (1970: 109-110).

²⁷ presentar un modelo ideal de “buen hombre”, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismo. “El humanismo -dice *Furter*- consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto”. Simplemente, no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos generales inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores) para entregarles “conocimientos” como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de “buen hombre” en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos (1970: 108).

²⁸ Siempre oré pidiendo a Dios que aumentase mi disposición para la lucha contra las ofensas que los poderosos hacen a los oprimidos. Siempre oré para que la flaqueza de los ofendidos se transformase en fuerza con al que, finalmente, vencer el poder de los soberbios. Jamás pediría a Dios que castigase a los vilipendiados que se rebelasen con justa ira contra la maldad sin límites de los ávidos. Siempre divisé en la profundidad del coraje de los renegados, incluso no siempre muy transparente, su capacidad de amar, indispensable para la restauración

de la justicia. En fin, los oprimidos no inauguraron la opresión ni los desamados iniciaron el desamor; éstos son el blanco del primero de la acción de oprimir y desamar. El comportamiento religiosos alienado ayuda a la explotación que hacen los ricos. Refuerza el discurso de aquel reaccionario, religiosamente indiferente, que con las manos crispadas, acusan a los “invasores de la tierra, instigados por subversivos profesionales que ofenden el derecho de propiedad y amenazan la paz que necesita la sociedad”. El autor de estas acusaciones no habla de los que representa el derecho agrario en Brasil. No se refiere al porcentaje de los que tienen tierras, en comparación de los que no tiene nada. No dice ¡“qué horror”! delante de las familias desesperadas que comen basuras de los hospitales, trozos de senos amputados, o restos de comida en los basureros “sanitarios” de los centros urbanos (1997: 64-65).

²⁹ El buen carpintero que no lucha por ampliar su espacio político, o que no combate socialmente para mejorar su situación, de la misma forma que el buen ingeniero que abandona la lucha por los derechos y deberes del ciudadano, terminan por trabajar en contra de la eficacia profesional. Mujeres y hombres continuamos siendo lo que *Aristóteles* decía que éramos: animales políticos. Continuamos por tanto siendo, en consecuencia, aquello en que nos convertimos: animales políticos (1997: 32).

³⁰ El mecanicismo, el tecnicismo y el economicismo son dimensiones de la misma concepción acrítica del proceso de la reforma agraria. Todas implican reducir a los campesinos a meros objetos de la transformación. Con un panorama reformista de este tipo, es importante percibir cambios para y acerca de los campesinos como si fuesen objetos, antes que con los campesinos como sujetos de transformación. Si es necesario que los campesinos adopten nuevos procedimientos técnicos para aumentar la producción, no existe otra alternativa que ofrecerles técnicas de especialistas que procuren suplantar su experiencia práctica. Sin embargo, se olvida a menudo que las técnicas, el conocimiento científico y la experiencia práctica de los campesinos están culturalmente condicionadas. En este sentido, las técnicas de especialistas constituyen manifestaciones culturales, tanto como las experiencias prácticas de los campesinos. Subestimar la creatividad regenerativa de los campesinos despreciando, despreciando sus conocimientos en cualquier nivel y tratando de “llenarlos” con lo que los técnicos consideran correctos, son expresiones de una ideología dominante. A pesar de lo cual, no queremos decir que los campesinos deberían quedarse donde están en lo que se refiere a la confrontación con el mundo natural y la política nacional. Lo que queremos subrayar es que no debería concebirse como “continentes” vacíos en los cuales se deposita el conocimiento. Muy al contrario, ellos también son los sujetos del proceso de sus creencias (1990: 53-54).

³¹ Es sabido que no existe actualidad nacional que no sea un proceso histórico. De este modo, toda la actualidad es dinámica y se nutre, entre otros valores, de los que se sitúan en el “ayer” del proceso. No es que ella deba ser necesariamente el pasado, lo que sería su propia negación. “Por eso mismo, la actualidad del ser nacional -en camino o en busca de su autenticidad, por la superación de su situación colonial o semicolonial- presenta una serie de marcas del “ayer”, que se manifiestan en el comportamiento social del hombre brasileño, y otras de hechura, más reciente que también se manifiestan en ese comportamiento. El conocimiento “crítico” de esas marcas demostrará que mucha de ellas, que se formaron lentamente durante nuestra vida colonial y que se exteriorizan aun hoy en disposiciones mentales, han ido haciéndose antinómicas, de otras provocadas por hechos nuevos. Eso explica el comportamiento contradictorio del hombre brasileño. Comportamiento contradictorio, sobre todo en la vida pública. En verdad, en el análisis de la actualidad nacional no sería posible olvidar sus marcas más remotas. Las que vienen transmitiéndose y manifestándose en el hombre a través de ciertas disposiciones mentales que, aun cuando pueden ser alteradas o sustituidas por nuevas disposiciones, provocadas ahora por nuevas situaciones histórico-culturales, siempre o casi siempre se transparentan. Por otro lado, sería igualmente imposible olvidar las más recientes, que a veces contribuyen a preparar situaciones capaces de alterar y rehacer actitudes hasta entonces comunes y generales (2001: 25).

³² Importamos la estructura de un estado nacional democrático, con todo el andamiaje de sus leyes, sin ninguna consideración previa de nuestro contexto. Posición típica o actitud normal de los grupos humanos que todavía no han alcanzado la apropiación de su ser. Posición o actitud de enajenación cultural, característica de la inautenticidad de los pueblos colonizados. La de volverse golosa e incluso mesiánicamente hacia sus matrices formadoras o hacia otras, consideradas de nivel superior al suyo, en busca de solución para sus problemas particulares, sin advertir que no existen soluciones prefabricadas y rotuladas para tal o cual problema, insertos

en tales o cuales condiciones especiales de tiempo y de espacios culturales. Cualquier acción que se superponga al problema o al contexto en que ocurre el problema implica una inautenticidad, y por eso mismo el fracaso de la tentativa. Importábamos el Estado democrático no sólo cuando no teníamos ninguna experiencia de autogobierno acumulada durante toda nuestra vida colonial, ninguna experiencia de dialogación, sino también, y sobre todo, cuando no teníamos todavía condiciones institucionales capaces de ofrecer al pueblo inexperimentado circunstancias o clima para las primeras experiencias verdaderamente democráticas. Es decir, superponíamos a una estructura económicamente feudal y a una estructura social en la que el hombre quedaba vencido, aplastado y mudo, una forma política y social cuyos fundamentos exigían, al contrario del mutismo, la dialogación, la participación, la responsabilidad política y social. La solidaridad social y política, a la que tampoco podíamos llegar, habiéndonos detenido como nos detuvimos en la solidaridad privada, revelada en una u otra manifestación como el “mutirao” (2001: 74).

³³ A decir verdad, esos descompases nunca son producto exclusivo del docente ni del alumno, sino que siempre ocurren en la relación entre ellos. A veces el docente -mal pagado, cansado, desesperanzado, preso de una rutina que lo lleva a esperar ansiosamente la hora de volver a sus casa- no se siente motivado para comprender mejor la crisis que atraviesan algunos jóvenes. Y cuanto menos entienda la problemática de la rebeldía del adolescente, por ejemplo, más difícil le resultará lidiar con ella. El adolescente, por su parte, no es ayudado a entender su propia rebeldía. En el fondo, debe encontrar posibilidades y condiciones en la actividad docente del profesor para percibir que su rebeldía, que es un derecho, no puede sin embargo ser un fin. (2016: 134)

³⁴ Tengo la impresión de que un buen camino para los docentes y los padres que tienen experiencias con adolescentes rebeldes -esos que a veces parecen no tener salvación posible- son los encuentros fraternos donde padres y docentes conversan sobre sus dificultades, asesorados o ayudados por un psicólogo competente. No un “psicologista”, es decir, alguien que no reduzca las explicaciones del mundo a la psicología. Para analizar cómo cada uno busca soluciones al problema que está viviendo. Tal vez esto sea mejor que leer libros o revistas de orientación psicológica. Cómo quedó parado el padre frente a su hijo en una situación equis, u otro padre que en una situación parecida intentó otro camino. Ese intercambio de experiencias permite profundizar enormemente la teoría de la práctica misma (2016: 134-135)

³⁵ Nuestro gran desafío, por eso mismo, en las nuevas condiciones de la vida del brasileño, no es sólo el alarmante índice de analfabetismo y su consiguiente erradicación. No será la erradicación del analfabetismo por sí sola lo que alcance totalmente a nuestra antinomia fundamental. Es evidente que la erradicación del analfabetismo creará mejores condiciones de vida para la mano de obra especializada de una sociedad en proceso de desarrollo. Cada vez más necesita de trabajo calificado. De una fuerza de trabajo técnicamente capacitada, a la que se podría llegar con mayor facilidad cuando se cuente con hombres alfabetizados, entendiendo por alfabetización algo más que saber leer y escribir en forma rudimentaria (2001: 86).

³⁶ Ésta fue, en verdad, la constante de toda nuestra vida colonial. Siempre el hombre aplastado por el poder. Poder del señor de las tierras. Poder de los gobernantes generales, de los capitanes generales, de los virreyes, del capitán mayor. Nunca o casi nunca, interfiriendo en la constitución y en la organización de la vida común. Siempre perdido en la dispersión tremenda de las tierras inmensas. Perdido y vencido por esas inmensidades a las que el tipo de colonización tenía que llevar, dificultando así el desarrollo de aglomeraciones urbanas. Aglomeraciones urbanas en las que había ejercitado, si hubieran florecido desde el inicio de nuestra colonización bajo el impulso de la voluntad popular, posiciones diferentes. Posiciones democráticas. De las que habrían nacido y se habrían desarrollado otras disposiciones mentales u otros estados de espíritu y no los que se consustanciaron con él y nos marcan hasta hoy. Estados de espíritu o actitudes que revelan constantemente nuestra “inexperiencia democrática” (1969: 68-69).

³⁷ “Dan la vida por hablar, incluso cuando es para no decir nada”, dice de los brasileños *Ina von Binzer*, aguda observadora de nuestras costumbres, que vivió entre nosotros en el siglo pasado. Y continúa la educadora alemana: Con elocuencia que derrochan un solo discurso, en nuestra tierra podrían componerse fácilmente diez; aunque no posean verdadera elocuencia ni marcada personalidad hablan todos de la misma cadencia tradicional usada en todas y cualesquiera circunstancias. Todo es exterior, todo es gesticulación y media cultura. El fraseo pomposo, la elocuencia enfática ya son de por sí falsos teatrales, pero si se busca la prueba real, si se indaga

sobre cualquier tema, se revelan incapaces de proporcionar la información deseada” (Binzer, 1956, p. 78); (2001: 89).

³⁸ La dialogación más amplia del hombre con el hombre y del hombre con su circunstancia, las respuestas en círculos cada vez más amplios a estímulos diferentes que forzosamente deberían ser factores de posturas cada vez más legítimas del hombre frente al hombre, así como del hombre frente a su mundo, pierden el sentido de su autenticidad, sacrificadas por formas “domesticadoras” del hombre. Es la masificación. La propaganda es una de esas formas. *Aldous Huxley* propone, como antídoto a su acción domesticadora, una educación en que haya un lugar destinado a lo que él llama “arte de disociar ideas”, para que se vayan creando en el hombre actitudes mentales que le permitieran resguardarse de sus efectos. No sólo resguardarse de ellos, sino soportarlos, diremos nosotros. Actitudes mentales que los coloquen en posición conscientemente crítica frente a los estímulos a los que, de ese modo, respondería en forma menos pasional. Esta posición implica un retorno al diálogo iniciado y distorsionado. Implica una incursión en la verdadera matriz de la democracia. De ahí que la conciencia transitivamente crítica sea característica de los regímenes auténticamente democráticos y corresponda a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas, y dialogales, en oposición a las formas de vida impermeables, mudas, quietas, y discursivas de las fases rígidamente autoritarias. La promoción de la conciencia predominantemente intransitiva a la predominantemente transitivo-ingenua va paralela a la promoción de los patrones económicos de la comunidad. Es una promoción que se hace automáticamente. En la medida, realmente, en que se intensifica el proceso de urbanización y el hombre va siendo lanzado a formas de vida más complejas y entrando así en un círculo mayor de relaciones y pasando a recibir mayor número de sugerencias de su circunstancia, se va verificando en él la transitivación de la conciencia. Comienza ahora a atender a otras sollicitaciones e intereses que lo van lanzando a situaciones nuevas, de las que resultan nuevas experiencias que lo sitúan de manera diferente en su contexto o frente a él (2001: 36-37).

³⁹ Esa descentralización, de la que resultaría forzosamente un creciente encuentro entre la planeación educacional y las condiciones locales y regionales, daría al proceso educativo -brasileño- el sentido de organicidad cuya falta resiente. Citemos una vez más al maestro *Anísio Teixeira*: “está claro que esta escuela, nacional por excelencia, la escuela de formación del maestro -brasileño-, no puede ser una escuela impuesta por el centro, sino el producto de las condiciones locales y regionales, planeada, hecha y realizada, a la medida para la cultura de la región, diversificada así en sus medios y recursos, aunque una en los objetivos y las aspiraciones comunes” (Teixeira, *op. cit.* P. 52).

⁴⁰ La gran reforma de la educación, así, una reforma política, permanentemente descentralizada, por la cual se creen en los municipios los órganos apropiados para administrar los fondos municipales de educación y sus sistemas educativos modestos, pero vigorosos en el sentido de la implantación local (Teixeira, *op. cit.* P. 56) (2001:12).

⁴¹ Es este gusto por la verticalidad, por el autoritarismo, enraizado en nuestras matrices culturales -reflejo de nuestra “inexperiencia democrática- lo que nos hace persistir, más que nada, en este centralismo asfixiante en el que nos debatimos (2001: 12).

⁴² La “asistencialización”, es la máxima pasividad del hombre ante los acontecimientos que lo rodean. Se opone a nuestro concepto de “dialogación”, que coincide con el de “parlamentarización” del profesor *Guerreira Ramos*. Mientras que en la “asistencialización” el hombre permanece mudo y quieto, en la “dialogación” o en la “parlamentarización” el hombre rechaza las posiciones quietistas y se vuelve participante. El asistencialismo es una dimensión de la “asistencialización” (2001: 28).

⁴³ Lo que podemos hacer en cuanto tales -aspectos- es llamar la atención de quienes nos leen, de quien nos oye, de quien trabaja con nosotros, hacia las relaciones entre los diferentes niveles de acción, el local, el regional, el internacional. Cada uno de ellos aparentemente menor con indiscutible importancia frente a lo global. En el fondo eso tiene que ver con la cuestión de la totalidad y de las parcialidades que la constituyen, en contradictoria relación unas con otras. Indiscutiblemente, el error no está en considerar las parcialidades, el error no está en la búsqueda de la comprensión de lo que se da en los ámbitos local, regional o nacional, sino en caer en lo que acostumbro llamar *visión focalista* de la realidad de acuerdo con la cual perdemos la comprensión de la

totalidad. El hecho de comprobar la internacionalización de la economía no echa por tierra la necesidad de comprender lo que se da aquí y ahora, en el ámbito local, regional y nacional, en función incluso de lo que esté dándose en lo internacional. La cuestión de la politicidad de la educación no depende o no de la internacionalización de la economía. La politicidad de la educación forma parte de la naturaleza misma de ser de la educación. Ella es tan política hoy aquí como en los Estados Unidos de América. Ha sido tan política en Europa como en Asia. No importa dónde y cuándo se dio, más o menos complejamente, la educación ha sido siempre un quehacer político (1997: 152-153).

⁴⁴ Centralismo, verbalismo, antidiálogo, autoritarismo, “asistencialismo”, son manifestaciones de nuestra “inexperiencia democrática”, conformada en actitudes o disposiciones mentales, y el conjunto constituye uno de los datos de nuestra actualidad. De los más fuertes. De los más presentes. De los más perturbadores del ritmo de nuestra democratización, otro dato de nuestra actualidad, situado más en el hoy de esa actualidad. Por eso mismo es que los brasileños insistimos tanto, en términos teóricos, en la necesidad de la descentralización educativa, siempre estrangulada por el autoritarismo, que presta al centro o a los centros una fuerza mesiánicamente salvadora y, así, proteccionistamente antidemocrática, pero continuamos hipertrofiadamente centralizados (2001: 13).

⁴⁵ Afirma *Fernando de Azevedo*, refiriéndose a las marcas profundas que dejó en nosotros la educación jesuítica: El libre examen, el espíritu de análisis y de crítica, la pasión por la investigación y el gusto por la aventura intelectual, que apenas amanecían en Europa, sin duda habrían ensanchado nuestro horizonte mental y enriquecido en el campo filosófico a nuestra cultura, que quedó sin pensamiento y sin sustancia, casi exclusivamente limitada a las letras (Azevedo, 1958, III, p.26).

⁴⁶ La antinomia fundamental de la que la actualidad brasileña viene alimentándose y de la que se ramifican otros términos antinómicos es la que se manifiesta en el juego de dos polos: por un lado, la “inexperiencia democrática”, formada y desarrollada en las líneas típicas de nuestra colonización y, por el otro, la “aparición del pueblo en la vida pública nacional”, provocada por la industrialización del país. Veamos el mecanismo de esos polos antinómicos de nuestra actualidad, que da cuerpo a las posiciones contradictorias que asume el hombre brasileño. Y más aún: veamos cómo la “inexperiencia democrática” viene convirtiéndose en un punto de estrangulamiento constante del impulso de democratización política y cultural, que explica la aparición del pueblo en la vida brasileña (2001: 26).

⁴⁷ La “inexperiencia democrática” brasileña que explica posiciones tan comunes entre nosotros, incluso en centros urbanos, como el todopoderosísimo policial, sin respeto por el hombre. Todopoderosísimo de la autoridad que todavía se apoya en el ¿sabe con quién está hablando? Falta de respeto por los derechos de los demás débiles, por la hipertrofia de los más fuertes. “Inexperiencia” que explica la práctica reveladora de la política de clanes, consustanciada con fórmulas como “Para los amigos todo, para los enemigos la ley”, siendo amigos los que siguen pasivamente al jefe. Y la ley aparece sólo en la fórmula, porque la traducción exacta de esa actitud, de esa postura antidemocrática, sería más bien: “para los amigos, para los que siguen la línea de la política del jefe, todo -incluso las cosas imposibles, cuya solución siempre se puede arreglar-, para los enemigos, nada, es decir, difícilmente lo que marca la ley” (2001: 26).

⁴⁸ La contradicción entre nuestra educación escolar y nuestro tiempo es tal que provoca en el profesor *Anisio Teixeira* la convicción de que se está creando un nuevo problema: el de la educación en sí misma (1956. P. 146) (2001: 87).

⁴⁹ De esta manera, en este momento necesitamos no sólo una revisión de todo nuestro proceso educativo, verbosamente asistencialista y por eso mismo antidemocrático, que sustituya la “actitud” actual de nuestra escuela frente a su contexto, sino también de una planeación que apunte a *situar* a todos esos organismos sociales, así como a las empresas, que reúnen hombres en torno al trabajo o la asistencia, en una línea diferente. En una “actitud” diferente. En aquella a la que hicimos referencia en la introducción a este estudio: la del trabajo del hombre con el hombre. Revisión de nuestro proceso educativo de la que surja su enraizamiento en la realidad local, ampliándose a los planos regional y nacional. Así, el problema se hace ampliamente político. Y político no sólo en el sentido de la indispensable centralización educativa, ardiente y lúcidamente defendida por el

profesor *Anísio Teixeira*, sino también en el de la planificación de medidas que logren reformas en el comportamiento de los organismos particulares, extrapedagógicos. Hemos insistido ...en la necesidad de colocarnos en posición orgánica frente a los problemas de nuestra sociedad. Para que nuestros proyectos sean válidos. Más aún: para que podamos proyectar. Ésa es la única posición que dará autenticidad a nuestros proyectos. Y es idéntica a la sugerida por *Mannheim* cuando afirma que “hemos de enfrentar los acontecimientos futuros en el plano de un pensamiento consciente, enraizado en el conocimiento concreto de la realidad (2001: 81).

⁵⁰ “Pero no se puede dejar de reconocer que a ella” -dice *Fernando de Azevedo* refiriéndose a la “cultura uniformizante asimiladora de las clases intelectuales” (1958, III, p. 222)- “se vinculan algunos de los mayores defectos de nuestra cultura: la tendencia excesivamente literaria, el gusto de la erudición por la erudición, la propensión o la resignación fácil a las elegancias superficiales del academicismo, el desinterés por las ciencias experimentales, la indiferencia por las cuestiones técnicas y además el divorcio entre el pueblo y los creadores intelectuales, en la política, en la literatura y en las artes. ¿Será que todo eso es el resultado de esa cultura general eminentemente uniformizante” de esa cultura académicamente verbal, o por el contrario esa cultura académica verbal, inclinada a la erudición por la erudición, a la palabra por la palabra, no será consecuencia de la forma de vida rígida y autoritaria que caracterizó nuestra formación? (2001: 88).

⁵¹ Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar creativamente su imaginación, obviamente en una forma disciplinada. Y esto desde el primer día de clase, demostrando a sus alumnos la importancia de la imaginación en nuestras vidas. 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 naturalmente libre, volando o caminando o corriendo suelta. En el uso de los movimientos del cuerpo, en la danza, en el ritmo, en el dibujo, en la escritura desde el mismo instante en que la escritura es *preescritura* -es garabato. En la oralidad y en la repetición de los cuentos que se reproducen dentro de su cultura. La imaginación que nos lleva a sueños posibles o imposibles siempre es necesaria (1994: 78-79).

⁵² Me impresionaba ...cómo se entregaban los campesinos al análisis de su realidad local y nacional. El tiempo sin límites que parecía requerir para amainar la necesidad de decir su palabra. Era como si de repente, rompiendo la “cultura del silencio”, descubrieran que no sólo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de rehacerlo. Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de su realidad, terminaba por mostrarles que el mundo más bonito al que aspiraban estaba siendo anunciado, en cierto modo anticipado, en su imaginación. Y en esto no hay ningún idealismo. La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la “conjetura” de lo que va hacer. 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 del 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. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía (1993: 37-38).

⁵³ Descubrí también que la efectividad de mi práctica estaba ligada a la necesidad de aceptar el protagonismo de los demás, a la necesidad de no pensar que soy el único en el mundo que puede hacer ciertas cosas, y a la necesidad de no tener resentimiento con las personas que pueden hacer las cosas que me gustaría hacer y no hago porque no soy capaz. Descubrí que no podía odiar a quien estaba feliz, pero aprendí también que debía continuar indignado ante la difícil situación que crea la infelicidad de los demás. Este respeto al derecho de los otros, este reconocer que los otros pueden hacer las cosas que nosotros no hacemos se llama humildad. Y la humildad no implica el gusto de ser humillado, por el contrario, la persona humilde rehúsa la humillación” (2004: 47-48).

⁵⁴ “En la experiencia de la cotidianidad, al orientarse en la realidad, los sujetos la toman como “el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica inmediata de la

realidad”. Lo fundamental, sin embargo, es que en el proceso educativo la realidad sea tomada por los sujetos que en ella “se mueven” no tan sólo como “el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible”, sino también y sobre todo como objeto de un conocimiento cada vez más riguroso. Conocimiento que aclara e ilumina la propia actividad práctico-sensible que tiene en la realidad el campo en que se da. Citaré una vez más a *Kosik*: “La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una *comprensión* de las cosas y de la realidad”. Una *comprensión crítica* de las cosas y de la realidad, diría yo. Así, pues, a los educadores y educandos militantes, en cuantos sujetos que “nos movemos” en el mundo, nos importa asumir el papel de sujetos conocedores del mundo que transformamos y en que nos movemos. Nos importa, con base en el análisis crítico de nuestra práctica, ir alcanzando un conocimiento cada vez más riguroso de la realidad en transformación. A través de este conocimiento se van superando, gracias al desopacamiento de la cotidianidad, ciertas formas ingenuas de confrontación con lo concreto, que se explican por las “debilidades de la cultura” “a la que *Cabral* se refería”. (1977: 180-181).

⁵⁵ Me parece, ...que la comprensión crítica de lo cotidiano abre una instancia de análisis fundamental para la comprensión de cómo chocan, cómo luchan la ideología dominante -intentando enseñorearse- de la totalidad dominada- y la dominada -resistiendo el dominio total-. Creo que una aproximación al estudio y a la comprensión de cómo se dan las cosas en el mundo de la cotidianidad puede serle muy útil a los analistas políticos para comprender de qué modo la ideología dominante no logra reducir toda la expresión cultural, no llega a reducir la creatividad popular a la ideología dominante. A veces podemos ser llevados a pensar, en una comprensión acrítica de esta lucha, que todo lo que existe en la cotidianidad popular es una pura reproducción de la ideología dominante. Y no es así. Siempre habrá algo de la ideología dominante en las expresiones populares, pero también existen, contradiciéndola, las marcas de la resistencia en el lenguaje, en la música, en el sabor de la comida, en la religiosidad popular, en la comprensión del mundo (2013: 57).

⁵⁶ La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber. La ciencia en la que se funda. En otras palabras, es cómo desde el contexto teórico “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser. Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrece la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como a pensar y a practicar mejor. Y cuánto 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. Si saber lo 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 (1994: 116).

⁵⁷ “...convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente. Siempre decía eso en casa, a nuestras hijas y a nuestros hijos. Porque, mira, una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es exactamente la de no preguntarnos por él. (...) De hecho, es un aprendizaje difícil, un aprendizaje diario. Basado en mi larga experiencia (viví casi dieciséis años de exilio, aprendiendo diariamente), creo que puedo decir que no es fácil. A veces uno se desanima en este proceso de aprender sin olvidar el pasado. Aprender cómo tratar con el diferente en cierto modo hiere las marcas culturales que traemos con nosotros en el alma, en el cuerpo. A menudo me cansaba también. Pero luché constantemente, en el sentido de vivir la experiencia del equilibrio entre lo que me marcó de manera profunda en mi cultura y aquello que comenzó a marcarme, positiva o negativamente, en el contexto nuevo, en el contexto diferente” (2013:12).

⁵⁸ Ha habido diferentes formas de comprensión negativa, y en consecuencia de crítica, a esta defensa del saber popular en la que hace tanto me empeño. Negación del saber popular tan discutible como su mitificación, como su exaltación, de naturaleza “basista”. Basismo y elitismo, tan sectarios que prisioneros *de* su verdad y *en* su verdad, se vuelven incapaces de ir más allá de sí mismo (1993: 81).

⁵⁹ Supe cuan fuertes son nuestras marcas culturales. Pero lo son muchísimo más en la medida en que las idealizamos. En verdad, cuando comienzas a decir “lo único que es bueno es lo chileno”, las marcas de tu

cultura se debilitan. Pero si, en vez de idealizarlas simplemente las tratas bien, las cuidas sin convertirlas en absolutas, entiendes que sin ellas incluso te sería difícil recibir otras marcas que, comparadas con tu historia personal, fuesen significativas. En este sentido recuerdo una carta que le escribí a un gran amigo brasileño. Hablando de mi vagabundeo por el mundo le decía: “Si las marcas de nuestra cultura no estuviesen presentes, vivas en mí, marcas que cuido con cariño, mi vagabundeo -que por causa de esas marcas tiene un significado profundo para mí- se convertiría en un puro vagar por el mundo, casi sin razón de ser”. Es interesante observar lo contradictorio de esta contradicción. Si renuncias a tus marcas culturales de origen, la nueva cultura no llega a marcarte y entonces vives un simulacro en esa cultura prestada; en cambio, si las respetas, pero no las absolutizas, te dejas marcar por la nueva cultura. Es decir, la nueva cultura no te invade, pero tampoco es reprimida. En el fondo, también te da algo. Este aprendizaje, -que repito, no es fácil- tiene que ser vivido porque el exilio así lo exige (2013: 52).

⁶⁰ El lenguaje también es cultura. Es la fuerza mediatizadora del conocimiento, pero es también el conocimiento en sí. Creo que todo esto también sucede a través de las clases sociales. Una pedagogía crítica plantea esta compensación cultural dinámica y contradictoria, y la naturaleza dinámica y contradictoria de la educación como objeto permanente de interés para los educandos. Descubrimos una simplicidad general en lo que concierne a la apreciación de estos fenómenos. -es como si todo hubiese sido conocido y decretado por los grupos dominantes. Es como si todo lo que sucede en el nivel de la cultura no tuviese nada que ver con otros discursos, como por ejemplo el discurso de la producción. Una pedagogía será tanto más crítica y radical cuanto más investigativa y menos llena de “certezas” se halle. Cuanto más “inquieta” sea una pedagogía, más crítica resultará (1989: p. 70).

⁶¹ Me siento obligado a repetir, para enfatizar mi posición, que la práctica democrática en coherencia con mi discurso democrático, que habla de mi opción democrática, no me obliga al silencio en torno a mis sueños, así como tampoco la crítica necesaria a lo que *Amílcar Cabral* llama “negatividades de la cultura” me convierte en un “invasor elitista” de la cultura popular. La crítica y el esfuerzo por superar esas “negatividades” son no sólo recomendables sino indispensables. En el fondo, esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del “saber de la experiencia vivida”, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen. De ahí que, por ejemplo, negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo revele una ideología profundamente elitista. Es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las élites. A las clases populares les bastaría con el “creo que es”, en torno al mundo (1993: 79-80).

⁶² Por ejemplo, en la mayoría de las ciudades norteamericanas habitadas por la clase trabajadora, y peor aún, por los desocupados, existen murales y *graffitis* extraordinarios. Son expresiones tanto culturales como políticas. Visité Chicago con una artista que utilizaba estas modalidades y me contó cosas de los artistas negros que pintan representaciones de la vida cotidiana de las clases oprimidas sobre las paredes de los edificios. Si bien son altamente artísticas y por ello estéticas, también constituyen un acto político. Estas obras de arte constituyen un sagaz método que las clases dominantes utilizan para denunciar su injusta y a menudo opresiva situación. Denuncian por medio de la expresión artística, y a veces utilizan expresión artística para disfrazar su denuncia. Es este contexto de opresión el que dispara su necesidad de desarrollar la astucia y resistir. *Guiroux* está en lo cierto: toda pedagogía radical debe en primer lugar comprender plenamente la dinámica de la resistencia de los educandos. Por ejemplo, el año pasado se publicó en Brasil un libro interesante: *The feast of the people: Pedagogy of resistance*. El autor analiza varias expresiones culturales, diferentes momentos festivos populares, no como expresiones puramente folclóricas, sino como expresiones culturales a través de las cuales se expresa también la resistencia (1989:140-141).

⁶³ El alfabetizado ya sabe que la lengua también es cultura, de que el hombre es sujeto: se siente desafiado a develar los secretos de su constitución a partir de la construcción de sus palabras, también ellas construcción de su mundo. Para ese efecto, como también para la descodificación de las situaciones significativas por las palabras generadoras, es de particular interés la etapa preliminar del método, que aún no habíamos mencionado. En esta etapa, el grupo descodifica varias unidades básicas, codificaciones sencillas y sugestivas, que

dialógicamente descodificadas, van redescubriendo al hombre como sujeto de todo proceso histórico de la cultura y, obviamente, también de la cultura letrada. Lo que el hombre habla y escribe y cómo habla y escribe es toda expresión objetiva de su espíritu. Por esto, el espíritu puede rehacer lo hecho en este redescubrir el proceso que lo hace y lo rehace (1970: 7-8).

⁶⁴ Enseñando el máximo de respeto a las diferencias culturales que tenía que enfrentar, entre ellas la lengua, me esforcé todo lo que pude para expresarme con claridad, aprendí mucho de la realidad y con los nacionales. El respeto a las diferencias culturales, el respeto al contexto al que se llega, la crítica a la “invasión cultural” y al sectarismo, la defensa de la realidad de que hablo en *Pedagogía del oprimido*, todo eso que había comenzado a experimentar años antes en *Brasil* y cuyo saber había traído conmigo al exilio, en la memoria de mi cuerpo, fue intensa y rigurosamente vivido. Los saberes que se había ido constituyendo críticamente desde la época de la fundación del SESI, se consolidaron en la práctica chilena y en la reflexión crítica que sobre ella hice. En lecturas esclarecedoras que me hacían reír de alegría, casi como un adolescente, al encontrar en ellas la explicación teórica de mi práctica o la confirmación de la comprensión teórica que tenía de mi práctica (1993: 41).

⁶⁵ ...el enfoque romántico de la lectura ofrece un contrapunto a los modos autoritarios de la pedagogía que conciben a los lectores como “objetos”. Sin embargo, este enfoque aparentemente liberal de la alfabetización no llega a concebir la problemática de los conflictos de clase o las desigualdades de género o raza. Más aún, el modelo romántico ignora totalmente el patrimonio cultural de los grupos sometidos y proclama que todo el mundo disfruta del mismo acceso a la lectura, o que la lectura es parte del patrimonio cultural de todo el mundo. Esta incapacidad para plantear preguntas en torno al patrimonio cultural o a diversas desigualdades estructurales, significa que el modelo romántico tiende a reproducir el patrimonio cultural de la clase dominante, al cual está íntimamente ligada la lectura. Es presuntuoso e ingenuo pretender que un estudiante de clase trabajadora, acosado y perjudicado por un sinnúmero de desventajas, encuentre júbilo y autoafirmación únicamente a través de la lectura. Pero es aún más grave que la tradición romántica no logre vincular la lectura con las asimétricas relaciones de poder que existen en el interior mismo de la sociedad dominante, relaciones que no sólo definen y legitiman ciertos enfoques de la lectura, sino también inhabilitan a ciertos grupos, excluyéndolos de dicho proceso (1997: 150).

⁶⁶ Hasta aquí hemos argumentado que todos los enfoques de la alfabetización no han logrado brindar un modelo teórico para habilitar a los agentes históricos con la lógica de la autodeterminación individual y colectiva. Si bien estos enfoques pueden diferir en sus presunciones básicas acerca de la alfabetización, comparten un rasgo común: todas ignoran el rol del lenguaje como fuerza principal en la constitución de las subjetividades humanas. Es decir, ignoran el modo en que el lenguaje puede confirmar o negar las historias y experiencias vitales de las personas que lo utilizan. Esto resulta más claro en nuestro análisis del rol del lenguaje en los programas de alfabetización (1997: 150).

⁶⁷ Si esto no fuese así, no sería posible explicar cómo millones de latinoamericanos y africanos continúan sobreviviendo en condiciones infrahumanas. En condiciones similares, tú y yo no necesitaríamos más de una semana. Nuestros cuerpos jamás han tenido que desarrollar el sistema inmunológico necesario para combatir esa clase de realidad. Una vez más, comprender la realidad de los oprimidos, tal como la refleja sus diversas producciones culturales -lenguaje, arte, música- lleva a una mejor comprensión de la expresión cultural a través de la cual los pueblos articulan su rebelión contra lo dominante. Estas expresiones culturales también representan el nivel de lucha posible contra la opresión. Por ej. . . , en la mayoría de las ciudades norteamericanas habitadas por la clase trabajadora, y peor aún, por los desocupados, existen murales y *graffitis* extraordinarios. Son expresiones tanto culturales como políticas. Visité *Chicago* con una artista que utilizaba estas modalidades y me contó cosas de los artistas negros que pintaban representaciones de la existencia cotidiana de las clases oprimidas sobre las paredes de los edificios. Si bien son altamente artísticas, y por ello estéticas, también constituyen un acto político. Estas obras de arte constituyen un sagaz método que las clases dominadas utilizan para denunciar su injusta y a menudo opresiva situación. Denuncian por medio de la expresión artística, y a veces utilizan la expresión artística para disfrazar su denuncia. Es este contexto de opresión el que dispara su necesidad de desarrollar su astucia y resistir (1989: 140).

⁶⁸ Podría haber sido idealismo, pero en verdad no: formaba parte de las elucubraciones de mi búsqueda. Y resultaba estimulante desde una perspectiva teórica. Durante la campaña de alfabetización en Brasilia, en uno de los barrios satélites, una mujer nordestina ve una jarra, me mira y dice: “Yo hago eso, yo hago cultura”. Una afirmación maravillosa. De ahí a entender que haciendo eso se hace cultura no hay más que un paso, vale decir, al entender que se modifica la materia que proporciona el mundo, el barro, con esa mano que lo transforma en jarra, es posible entender que también la política del país es modificable. Así, vemos un ejemplo de la comprensión inmediata de que se puede cambiar el mundo. (2018: 54).

⁶⁹ Antes de tomar el poder, la burguesía sencillamente no esperaba que la aristocracia le diese la posibilidad de poner en práctica la educación que deseaba. Sin embargo, históricamente, la educación de clase media comenzó a tomar posiciones mucho antes de que la clase media llegara al control de la situación. Su sistematización y generalización sólo fue viable una vez que la burguesía se convirtió en clase dominante. Pero, si desde el punto de vista crítico es imposible pensar en la educación sin considerar la cuestión del poder; si bien resulta imposible comprender la educación como una práctica autónoma o neutra, ello no significa que la educación sistemática sea puramente una réplica de la ideología dominante. Las relaciones que existen entre la educación y los sub o macrosistemas son relaciones dinámicas contradictorias y no mecánicas. Es cierto que la educación reproduce la ideología dominante, pero esto no es lo único que hace. Aún en las sociedades muy modernas, con clases dominantes verdaderamente competentes y conscientes del rol de la educación, ésta no se limita a repetir la ideología de la clase dominante. Las contradicciones que caracterizan a la sociedad tal cual es ahora, penetran en la intimidad de las instituciones pedagógicas en la que opera la educación sistemática y modifican su rol o su tarea de portavoces de la ideología dominante (1997: 58).

⁷⁰ Mientras hablabas, pensaba cómo, por ejemplo, un profesor que imparte clases hace varios años, intentando ser para los alumnos un modelo muy concreto de docente radical y democrático, cómo puede, después de cinco años, caer en la desesperación y el escepticismo. Porque, de hecho, las dos circunstancias, la de la desesperación y el escepticismo son tentaciones constantes que sufrimos, o a las que estamos expuestos al debatirnos con los problemas concretos de la educación (2014: 203). Podría decir que estoy enseñando desde los diecinueve años, cuando aún estaba en la secundaria, porque empecé tarde. Era cuando enseñaba sintaxis portuguesa. Naturalmente, al principio tenía mi optimismo ingenuo, que empecé a controlar mediante la práctica. Es decir, cuanto más era profesor, más entendía qué significaba serlo. Y ahora que la educación es mi principal campo de acción, aún no me siento tentado por la desesperación o por el escepticismo. Como veo claramente los límites ante mí, “me ayudó” a evitar esas dos tentaciones. Conocer los límites de la educación no me llevó a reducir mi actividad en este ámbito, sino que, por el contrario, amplió mis objetivos políticos. Sin embargo, sobre todo amplí mi trabajo político fuera de las escuelas. Entendí la necesidad de actuar donde las palancas de la transformación existen realmente. Por lo tanto, este deseo de trabajar tanto fuera como dentro de la educación formal, en los barrios, por ejemplo, no disminuyó mi deseo de educar: tan sólo ofreció un camino nuevo para realizarlo (2014: 204-205).

⁷¹ El educador liberador debe estar atento al hecho de que la transformación no es sólo una cuestión de métodos y técnicas. Si la educación liberadora fuera sólo eso, entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas. Pero ese no es el punto. La cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad. La crítica que la educación liberadora tiene para ofrecer, sin lugar a dudas, no es aquella que acaba en el subsistema de la educación. Por el contrario, la crítica en el aula liberadora va más allá del subsistema de la educación y se convierte en la crítica a la sociedad. No cabe duda de que el movimiento de la Nueva Escuela, el movimiento progresivo, o de la Escuela Moderna, realizó muy buenas contribuciones al proceso educacional, pero la crítica de la Nueva Escuela quedó, en general, en el nivel de la institución y no se extendió a la sociedad en su conjunto. En la educación liberadora, lo que demuestra una posición seria es, para mí, el estímulo a la crítica que supera los muros de la escuela. Es decir, al fin y al cabo, cuando criticamos las escuelas tradicionales, lo que debemos criticar es el sistema capitalista que ha modelado esas escuelas. No fue la educación la que creó las bases económicas de la sociedad; sin embargo, al haber sido moldeada por la economía, puede transformarse en una fuerza con influencia en la vida económica (2014: 63-64).

⁷² En los años setenta conocimos varias teorías que intentaron comprender la educación como una parte de la reproducción de la sociedad, un tema que *Henry Guiroux* ha estudiado muy bien. El hecho es que las relaciones entre el subsistema de la educación y el sistema global de la sociedad no son mecánicas. Son relaciones históricas, dialécticas y contradictorias. Esto significa que, desde el punto de vista de la clase dirigente, de las personas que están en el poder, la tarea principal de la educación sistemática es reproducir la ideología dominante (2014: 64).

⁷³ Por ejemplo, es posible que en ciertas circunstancias históricas los educadores no puedan participar directamente en algún que otro aspecto de la transformación revolucionaria de la sociedad, pero esto no invalida su rol, aunque sea menos activo, mientras les resulte históricamente viable. A lo largo de la historia no hacemos lo que quisiéramos hacer sino lo que resulta históricamente posible. De este modo reconocemos la necesidad de alcanzar una comprensión cada vez más lúcida de sus objetivos (que son políticos) y de sus limitaciones, de forma que, cuando resulte posible, pueden enfrentarse con éxito a la tentación del pesimismo o el oportunismo oscilantes. Este siempre resulta un momento existencial difícil. A menudo, precisamente cuando alcanzan este punto, los educadores oyen hablar de concienciación. Por varias razones (por ejemplo, porque no comprenden sus objetivos) abordan la concienciación como personas que siguen escuchando pasivamente, no como personas que se apropian de su verdadero significado. De esta forma, mistifican el proceso de concienciación, otorgándole poderes que en realidad no posee. Tarde o temprano la magia desaparece, llevándose consigo toda esperanza ingenua que pudiese contener. Al verse frustrados, lejos de rechazar esta mistificación, estos educadores rechazan el rol como sujetos en la transformación de la realidad y se unen a las filas de los mecanicistas (1990: 168-169).

⁷⁴ ...enseñar a alguien a leer y a escribir palabras es algo demasiado serio que exige de quien enseña un fuerte respeto por quien está siendo enseñado. ¿Qué quiero decir con serio respeto por aquellos aquellas que estarán siendo o serán enseñados a leer y a escribir? Me refiero, naturalmente, al respeto al conocimiento, no importa que sea en la cotidianidad, en el sentido común, que el educando trae en su cuerpo, en la memoria de su cuerpo a veces ya cansado y abatido, a la escuela. Respeto por su lenguaje, su pronunciación a su sintaxis, su semántica. Respeto por su cultura, por su identidad cultural, que es también de clase. Es necesario, por otro lado, dejar claro que la cuestión principal en la alfabetización, en la enseñanza de la escritura y de la lectura, no es de naturaleza y técnica. Las cuestiones principales en la alfabetización son de naturaleza político-ideológica y científica a la que se juntan aspectos técnicos necesarios. El punto de partida es la decisión, la voluntad política de hacer, la regimentación de los recursos, y la formación rigurosa de los educadores y educadoras. (1997: 138-139).

⁷⁵ Yo me siento riguroso si te provoco *a ti*, a ser riguroso. El rigor es algo que existe en la historia, está hecho a través de la historia. Por ello, lo que hoy es riguroso puede no serlo mañana. El rigor no es universal. Universal es la necesidad de ser riguroso. (El rigor es un deseo de saber, una búsqueda de respuesta, un método crítico de aprender. Quizás el rigor sea, también, una forma de comunicación que provoca al otro a participar, o lo incluye en una búsqueda activa. Probablemente esta sea la razón por la que tanta educación formal en las aulas no consigue motivar a los estudiantes. Los estudiantes son excluidos de la búsqueda, de la actividad del rigor. Las respuestas les son dadas para que las memoricen). Me parece que ésta -la *motivación*- es una cuestión interesante. Nunca conseguí entender el proceso de motivación fuera de la práctica, antes de la práctica. Es como si, primero, se debiera estar motivado para, después, entrar en acción. ¿Me comprendes? Esta es una forma antidialéctica de entender la motivación. La motivación forma parte de la acción. Es un momento de esa misma acción. Es decir, tú te motivas a medida que actúas, y no antes de actuar (2014: 21-22).

⁷⁶ Podríamos discutir, por ejemplo, la pedagogía del oprimido al ponerse en práctica en el interior del sistema escolar brasileño, de la escuela primaria, de la escuela secundaria o superior, pensar en los obstáculos materiales, de orden ideológico con los cuales nos enfrentamos al intentar poner en práctica una educación en favor de la emancipación de la gente. Podríamos aún discutir el mismo esfuerzo en favor de tal práctica educativa fuera del sistema escolar, en el campo de la educación informal o también analizar las barreras que se levantan o que se oponen, a una forma de compromiso popular (1997: 81).

⁷⁷ No es justo, no es científico, ni políticamente acertado acusar de todos nuestros males a las políticas

educativas. En rigor de verdad, si las políticas funcionan eficientemente es porque los docentes somos en algún punto funcionales y tenemos actitudes que favorecen esas políticas. Lo mismo vale para los estudiantes. La idea no es hacer aquí un tribunal, de ningún modo. Pero debemos reflexionar crítica y autocríticamente. Dentro de la escuela, como el modelo que aprendimos es el del maestro aislado, la propuesta tiene que ser generar colectivos de trabajo. Cosa fácil de decir, pero, dadas las condiciones laborales docentes, no siempre fácil de implementar. Hay que vencer esta tendencia al individualismo, única manera de generar nuevas prácticas. (2013: 83-84).

⁷⁸ Estoy convencido de que ninguna educación que pretenda estar al servicio de la belleza de la presencia humana en el mundo, al servicio de la seriedad del rigor ético, de la justicia, de la firmeza de carácter, del respeto a las diferencias, comprometida en la lucha por la realización del sueño de la solidaridad puede realizarse si falta la tensa y dramática relación entre autoridad y libertad. Tensa y dramática relación en la que ambas, autoridad y libertad, viviendo plenamente sus límites y sus posibilidades, aprenden, sin tregua casi, a asumirse como autoridad y libertad. (2001: 44-45).

⁷⁹ *Paulo Freire* se opone a la concepción bancaria de la educación (según la cual el educador efectúa depósitos, que van acumulando valor e intereses). El área de la nutrición ofrece otra metáfora. “Coma esto. ¡Le sentará bien!”, a lo cual *Freire* cita el sarcástico saludo de *Sartre*, “*O! philosophie alementaire*”. En vez entender la educación como una extensión -una aproximación, realizada hacia los alumnos, de ideas valiosas que deseamos compartir-, debe existir un diálogo, un intercambio dialéctico a partir de las cuales se formulan y se transformen, a medida que los educandos que participan del Círculo de Cultura reflexionan sobre lo que han pensado e interpretan sus interpretaciones (1989: 17-18).

⁸⁰ Por mi parte no tengo duda de que la confrontación no es pedagógica sino política. No es peleando pedagógicamente que voy a cambiar la pedagogía. No son los filósofos de la educación los que cambian la pedagogía, son los políticos bajo nuestra presión los que van a hacerlo, si presionamos. La educación es una práctica eminentemente política. De allí la imposibilidad de implementar pedagogía neutra. En el fondo, no hay nada neutro. Para mí, esta es una pelea política. Y uno de los problemas que debemos afrontar hoy es como comunicarnos con las grandes mayorías que ahora se encuentran divididas en minorías y que no se perciben así mismas como mayorías. Hay que reinventar los caminos de la comunicación, de la intercomunicación. Coincidiendo con *Habermas*, no tengo duda de que la cuestión de la comunicación es esencial en este fin de siglo. Y no es posible pensar el tema de la comunicación sin afrontar, por ejemplo, el tema de la inteligibilidad del mundo. Es justamente la posibilidad de intermitir el mundo lo que permite comunicarlo. Para nosotros como educadores, la cuestión a afrontar es como trabajar la comunicabilidad como transformarla en comunicación. Tarea eminentemente política. Soy optimista. Repito lo que para mí es una certeza: cambiar es difícil pero posible (2004: 60-61).

⁸¹ Fue *Francisco BRENAND*, el genial artista brasileño, excelente pintor y no menor ceramista, quien las realizó a petición mía. En realidad, a petición de *Ariano SUASSUNA*, brasileño que se transformó en ciudadano del mundo, partiendo de *Teperua*, el solar paraibano en el que nació. A la par de lo que iba haciendo y buscando, *Ariano* me dijo en uno de nuestros encuentros, entonces habituales: “Tiene que hablar con *BRENAND*. Ya estoy viendo la belleza de su trabajo, platicando de diferentes situaciones que usted necesita para desafiar a los alfabetizandos en la discusión sobre la cultura”. Días después, organizó una reunión en su casa y nos presentó. Así nacieron los hoy perdidos “dibujos de *BRENAND*”, como llamamos en aquella época a esos cuadros, en los que se daba, de manera ejemplar, la unidad entre arte y educación. (Los originales de *BRENAND* fueron requisados al entonces Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, como se llamaba en la época, por el IV Ejército, durante el golpe militar de 1 de abril de 1964, como material peligroso y subversivo. No se ha vuelto a saber nada de ellos (2001: 107-108).

⁸² En este sentido, es tan cultura el pozo que, empujados por la necesidad, cavan los campesinos en el suelo, como el poema de un trovador anónimo. Son tan cultura los instrumentos con los que los campesinos cavan en el suelo, su forma de hacerlo, como las *Bachianas* de *VILLA-LOBOS*. Es tan cultura el texto que ahora escribo,

culturalmente influido, como la bendición con la que se defienden los campesinos de lo que llaman “*espinhela caída*”. Tan cultura es la figura de barro de VITALINO como un cuadro de SCLLIAR. Diez eran las situaciones concretas, *codificaciones*, como las llamo, cuya “lectura” posibilita el comienzo del desarrollo de la actividad cultural humana (2001: 107).

⁸³ Y esta primera reflexión enseguida me lleva a comprobar otra obviedad que es exactamente la naturaleza política de la educación, es decir, comprobar la absoluta imposibilidad de que tengamos un proceso educativo que esté dirigido al “bienestar de la humanidad”, por ejemplo. Cuando digo esto me retrotraigo a mi juventud, a algunas lecturas de libros ingenuos de filosofía de la educación, que intentaban explicar o definir la educación como un esfuerzo al servicio de la humanidad o del bienestar de la humanidad. Esto en verdad no ocurre y no existe. La imposibilidad de una educación neutra resulta de esta cualidad que la educación tiene de ser política, no necesariamente partidaria, por supuesto (2016: 38).

⁸⁴ Pasemos entonces a comprender esta contradicción: tal vez la educación lo pueda todo, como con cierta ingenuidad mucha gente piensa todavía -he oído decir a muchos en este país y en otros, pero sobre todo en este, que el gran problema de Brasil es la educación-; daría la sensación de que la educación, por encima de todo, pudiera reordenar la sociedad que tiene delante. Pero en caso de no ser así, es; precisamente porque no es. Y porque no es, es; porque es limitada, es eficaz. Volvamos a la idea anterior: si la educación lo pudiera todo, no habría por qué hablar de sus límites. Pero precisamente porque no lo puede todo, puede “algunas cosas”, y en este poder algunas cosas, reside la eficacia. Así, se plantea al educador la cuestión de saber cuál es este *poder ser* de la educación, que es histórico, social, político. (2016: 42-43).

⁸⁵ Al referirse al futuro como posibilidad, la juventud de hoy nos habla menos con categorías sociológicas y más con categorías éticas y antropológicas. Son categorías relacionados con el amor, la amistad, la transparencia, la voluntad política. La educación que está naciendo en esa juventud habla mucho de vida, singularidad, cuerpo. El cuerpo se convierte en una preocupación que es rescatada de manera progresista. Parece que la lucha por la liberación, en algunas generaciones pasadas, no valorizaba tanto el cuerpo de las personas, era más social. Esa generación quiere practicar la generación con placer, con amor, con el cuerpo. Creo que su pedagogía ha valorizado mucho lo singular, la persona, el individuo, en esta lucha. Creo que, por eso, sus ideas son, aún hoy, más actuales que en el pasado, por causa de ese rescate de la singularidad. ¿Usted valoriza la contribución de cada uno en el proceso de transformación de la historia? (1997: 105-106).

⁸⁶ Frente a la situación en la que los socialistas se volvieron socialdemócratas, intervencionistas o conformistas, Paulo señala que hay quienes se quedaron del otro lado, completamente marxista. *Marx* ya no es el mismo, el *Marx* que necesitamos no es el *Marx* no es el de ayer. Estamos en el siglo XXI y, para ser marxistas, no podemos aceptar la rigidez de *Marx*. Los marxistas viven una situación difícil: “*Marx* es intocable, dice la verdad”. El que dice eso no es marxista, es alguien que idealizó una postura histórica y que por eso mismo tiene historicidad, no es válida *in aeternum*. Si alguien viene y me dice *Marx* no murió, yo no lo acepto, pero lo único válido para el presente son los principios fundamentales del análisis marxista. Necesito adecuar lo que hizo *Marx* a la historia de hoy, que no es la de ayer. Cuando *Marx* escribió *El capital* ni siquiera existían los bancos nacionales. Si *Marx* volviera a la vida, no entendería nada; por ejemplo, no podría comprender el poder que tienen las multinacionales: en *Nueva York* saben que si *Brasil* está teniendo una buena o mala producción de *soja* porque lo ven desde un satélite. Tengo un amigo que trabaja en eso y me ha dicho: “Paulo, si fuera necesario, yo podría mirar por satélite, y después decir cuántos metros de jardín tiene tu casa. Diría incluso cuál sería el riesgo de dejarte en paz ahí”. Usted me entiende: ese amigo mío es brasileño, puede hacer eso aquí en Brasil. En este preciso momento. Si usted le contara eso a *Marx*, se caería de espaldas (2018: 94-95).

⁸⁷ Ayer fue la derecha que, oponiéndose duramente a la práctica educativa progresista, nos acusaba de subversivos e irresponsables porque proponíamos una educación comprometida con la transformación del mundo, con miras a la superación de las injusticias sociales. Hoy, la resistencia a la pedagogía progresista se manifiesta principalmente a través del discurso neoliberal que habla de la nueva historia, sin clases, sin lucha, sin ideologías, sin izquierda y sin derecha. Y muchos de los que ayer se alineaban en las filas de la izquierda, aún hoy a aquel discurso el suyo propio, en el que hablan y afirman, estupefactos frente a la caída del muro de *Berlín*, que en los nuevos tiempos nuestra lucha es por la democracia. Si las cosas llegan a cambiar, entonces veremos qué hacemos por el socialismo. Entonces no tenemos que hablar de sueños, de utopías, sino entregarnos

pragmáticamente a la capacitación técnico-profesional de las clases populares. Formación para la producción (1996: 131-132).

⁸⁸ Orientación opuesta a ésta que criticamos, de enseñanza de una sociología verbalista o desvinculada de la vida, fue la del maestro Gilberto Freyre en la Escuela Normal de Pernambuco en 1929-1930. Experiencia que puede ser considerada verdaderamente pionera entre nosotros: la de sus alumnas identificándose con la realidad en estudio y no teniendo de ella solamente un conocimiento intelectualizado (2001: 99).

⁸⁹ El profesor *Guerreiro Ramos* (1958) insiste en la demostración de la necesidad de hacer de nuestra “reducción sociológica” y sugiere como temas inmediatos entre nosotros algunos de los señalados más arriba, a los que se agrega otros de importancia igualmente capital. En la sociedad industrial o en proceso de industrialización, en que las escuelas no pueden aislarse de sus comunidades locales ni mantener con otras agencias relaciones meramente espontáneas, sino sistemáticas sus profesores en general vienen formándose sin ninguna experiencia de cómo pueden hacerse esas relaciones. Como mucho están intelectualmente informados de cómo pueden hacerse esas relaciones. Se gradúan sin ninguna sensibilidad para los problemas concretos de su medio inmediato, de su región, de su país. Se forman, por el contrario, desarrollando el gusto por la palabra vacía. De ahí, más tarde, la desconexión peligrosa entre lo que se aprende y lo que se hace. Entre lo que se aprende y aquello a lo que se refiere lo aprendido, tan común en nuestra escuela primaria. El sol del salón de clase, en general, no es el sol de aquí afuera. Es otro totalmente nocionalizado (Weil, 1954). La vida de la clase es otra vida. “Encuadrada” o “vestida” de colores a veces completamente diferente de los colores de la otra. De la verdad, que está aquí afuera. La injerencia de los estudiantes en los destinos de esas escuelas en general no existe. Su posición viene siendo de pasividad. Al máximo de “algazara”. Nunca o casi nunca de quien tiene “voz”. Difícilmente se lanzan a proyectos de investigación. Su contacto con la realidad, no sólo de su comunidad local, sino regional y nacional, se reduce en el mejor de los casos a informaciones discursivas (2001: 99-100).

⁹⁰ Un educador que no evoluciona, que no tiene en cuenta las reflexiones y exigencias de *Giroux*, que se queda al margen de su tiempo. En *Brasil* yo he dado mucha importancia a la perspectiva de *Giroux*, utilizando una terminología aparentemente algo distinta. Por ejemplo, he insistido en que una educación radical y crítica tiene que prestar atención a lo que sucede actualmente en varios movimientos sociales y sindicatos. Los movimientos feministas, los movimientos para la paz, y todos aquellos que expresan resistencia, genera, a través de su práctica, una pedagogía de la resistencia. Nos muestran que es posible pensar en la educación como algo estrictamente reducido al entorno escolar. No es posible negar siempre la posibilidad de las escuelas, pero debemos reconocer que históricamente existen momentos en que el entorno escolar ofrece a veces más, y otras veces menos oportunidades (1997: 75).

⁹¹ Recuerdo a una pareja, buenos amigos nuestros, que había vuelto recientemente de *Brasil*, y con quienes había trabajado en el Instituto de Acción Cultural que creé en *Ginebra*. Eran extremadamente críticos con estos movimientos. Discutíamos sus críticas, que me parecían dogmáticas y sectarias. Y de ahí en adelante, sentí que los movimientos sociales constituían su propio lenguaje como momentos y movimientos de liberación (1990: 190).

⁹² En el corazón mismo de la pedagogía del conocimiento de *Paulo Freire* se aloja la noción de que el hecho de nombrar la realidad se convierte en un modelo para la transformación. La educación no sustituye a las acciones políticas, pero les resulta indispensable, por el papel que desempeña en el desarrollo de la conciencia crítica. Esta, a su vez, depende del poder transformador del lenguaje. A las personas que participan en los Círculos de Cultura de *Freire* se les pide que, al nombrar la realidad, pasen revista a sus poblados y sus granjas, y recojan los nombres de las herramientas, lugares y actividades que ocupan un lugar central en sus vidas. Estas “palabras generativas” se organizan luego según “tarjetas de descubrimiento”, en una especie de cuadrícula por vocales, constituyendo un generador personal de terminología. Algunas de las palabras resultantes no tienen sentido, mientras que otras se pueden reconocer. Lo más importante es que permite combinar el sonido con la letra (forma) y éstos con el significado o la posibilidad de significado. El significado se encuentra implícito desde el principio, lo cual ciertamente no sucede con los dos métodos de enseñanza de la lectura que prefieren los educadores norteamericanos. El basado en la fonética y el que opera según la secuencia “mire/diga”. El *código* y la *codificación* -que corresponden a *qué se dice* y *qué se significa*- se aprenden correlativa y

simultáneamente. El aprendizaje de la relación que existe entre las letras y los sonidos *-la clave-* avanza junto con la *codificación* o interpretación. Por lo tanto, el significado se encuentra presente desde el comienzo en la medida que los educandos “problematizan lo existencial”. Por medio de dibujos que pueden representar, por ejemplo, a un cazador primitivo o una cocina sórdida, o como respuesta a un cubo de agua u otras codificaciones, pueden nombrar lo que ven y recordar, identificando e interpretando el significado de lo que ven (1989: 17).

⁹³ La educación, “dura”, en la contradicción permanencia-cambio. Esta es la razón por la cual, solamente en el sentido de “duración”, es posible decir que la educación es permanente. Permanente, en este caso, no significa la permanencia de valores, sino la permanencia del proceso *educativo*, que es el juego entre la permanencia y el cambio cultural. La dialectización referida *-permanencia-cambio-* que hace el proceso educativo “durable” es el que explica la educación como un que hacer que *está siendo* y no que *es*. De ahí, su condicionamiento histórico sociológico. La educación que no se transforma al ritmo de la realidad no “duraría”, porque no estaría haciendo. Por lo tanto, en la medida en que se transforma, puede también, ser fuerza de transformación. Pero, para esto, es necesario que su transformación sea resultado de las transformaciones experimentadas en la realidad, a la cual se aplica. Esto equivale a decir que la educación de una sociedad deja de *estar siendo* -y ya no *es* ahora- si se encuentra determinada por las transformaciones, que se realizan en otra sociedad, de la cual depende. La educación importada, manifestación de la forma de ser una cultura alineada, es una mera superposición a la realidad de la sociedad importadora. Esta “educación”, que deja de *ser* porque no *está siendo* en relación dialéctica con su contexto, no tiene fuerza de transformación sobre la realidad. (1973: 97-98).

⁹⁴ Independientemente de la política del profesor, cada curso apunta hacia una dirección determinada, siguiendo ciertas convicciones sobre sociedad y sobre el conocimiento. La selección del material, la organización del estudio y las relaciones del discurso, todo se amolda al entorno de las condiciones del profesor. Esto es muy interesante debido a la contradicción que enfrentamos en la educación liberadora. En el momento liberador, debemos intentar convencer a los alumnos y, por otro lado, debemos respetarlos y no imponerles ideas. Por medio de la búsqueda para convencer a los alumnos de tu testimonio sobre la libertad, de tu confianza en la transformación de la sociedad, debes resaltar, indirectamente, que las raíces del problema están mucho más allá del aula: están en la sociedad y en el mundo. Exactamente por eso el contexto de la transformación no es sólo el aula, sino que se encuentra fuera de ella. Si el proceso fuera liberador, los estudiantes y los profesores emprenderían una transformación que incluya el contexto fuera del aula de clase. Porque lo que realmente ocurre en un seminario, si eres un profesor comprometido con la educación liberadora, es que das tu testimonio de respeto por la libertad, un testimonio a favor de la democracia, de la virtud de convivir con las diferencias y respetarlas. En el contexto del aula, tú das todas estas pruebas; la prueba de la radicalidad, pero nunca de sectarismo. Incluso así, sabes que la lucha política que puede cambiar la sociedad no tiene lugar sólo dentro de la escuela, a pesar de que esta forme parte de la lucha por el cambio. Así, finalmente, la educación liberadora debe ser comprendida como un momento, o un proceso, o una práctica en la que estimulamos a las personas a movilizarse o a organizarse para adquirir poder (2014: 61).

⁹⁵ La alfabetización de adultos en cuanto acto político y acto de conocimiento, comprometida con el proceso de aprendizaje de la escritura y la lectura de la palabra, simultáneamente con la “lectura” y la “reescritura” de la realidad y la posalfabetización en cuanto continuación profundizada del mismo acto de conocimiento iniciado en la alfabetización, son por un lado expresiones de la reconstrucción nacional en marcha, y por el otro, prácticas impulsoras de la reconstrucción. Una alfabetización de adultos que, en lugar de proponer la discusión de la realidad nacional y sus dificultades, en lugar de plantear el problema de la participación política del pueblo en la reinención de su sociedad, estuviera girando alrededor de los *ba-be-bi-bo-bu*, añadiéndoles discursos falsos sobre el país, -como ha sido tan común en tantas campañas- estaría contribuyendo a que el pueblo estuviera simplemente representando en su historia. En *Sao Tome e Principe*, por el contrario, lo que viene interesando es el desvelamiento de la realidad. La educación con que el gobierno se viene comprometiendo es la que desoculta y no la que esconde en función de los intereses dominantes (1984: 131-132).

⁹⁶ A decir verdad, la educación colonial heredada, educación discriminadora, mediocrementemente verbalista, y uno de cuyos principales objetivos era la “desafricanización” de los nacionales, con nada podría contribuir en el sentido de la reconstrucción nacional, puesto que no se había constituido para ello. La escuela colonial *-la primaria, la secundaria y la técnica (esta última separada de la anterior)-*, antidemocrática en sus objetivos, en

su contenido, en sus métodos, divorciada de la realidad del país, era por eso mismo una escuela de pocos y para pocos y estaba en contra de las grandes mayorías. Seleccionaba incluso a la pequeña minoría de quienes a ella tenían acceso, expulsando después de los primeros encuentros a la mayor parte de quienes la formaban y, continuando su filtraje selectivo, iba aumentando el número de los renegados -renegados en quienes remachaba el sentimiento de inferioridad, de incapacidad, frente a su “fracaso. Al reproducir (cómo no podía dejar de ser) la ideología colonialista, la escuela colonial procuraba inculcar en los niños en los jóvenes el perfil que de ellos se había forjado esa misma ideología, un perfil de seres inferiores, de seres incapaces, cuya única salvación sería volverse “blancos” o “negros” de alma blanca (1977: 22-23).

⁹⁷ Sabíamos lo que había significado esa lucha, en cuanto forjadora de la conciencia política de gran parte del pueblo... Sabíamos que iríamos a trabajar no con intelectuales “fríos” y “objetivos” ni con especialistas “neutrales”, sino con militantes comprometidos en el esfuerzo serio de re-construcción de su país. De re-construcción, digo bien. Porque *Guinea-Bissau* no parte de cero, sino de sus fuentes culturales e históricas, de algo muy suyo, del alma misma de su pueblo, que la violencia colonialista no pudo matar. Donde sí podrían partir de cero es en el aspecto de las condiciones materiales en que la dejaron los invasores cuando, ya derrotados en lo político y en lo militar tuvieron que abandonarla definitivamente después del 25 de abril, con un legado de problemas y de descuido que dice mucho del “esfuerzo civilizador” del colonialismo (1977: 14).

⁹⁸ Por eso insisto en que la única manera como podíamos prestar de veras nuestra colaboración, por modesta que fuera, era en cuanto militantes, y nunca como especialistas “neutrales”, como miembros de una misión extranjera de “asistencia técnica”. 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 1ª, 2ª... que luego llevaríamos en nuestras manos a Guinea-Bissau, como una dádiva generosa. 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. 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 por el PAIGC en las antiguas zonas liberadas... (1977: 15).

⁹⁹ Un aspecto de los más importantes en el cuerpo de la actualidad nacional. Situado al lado de la aparición del pueblo y en conexión igualmente con nuestro desarrollo económico, es el creciente ímpetu de autoaprobación del ser nacional. En posición antinómica a ese ímpetu se hallan corrientes reaccionarias del país, interesadas en mantener su estado de dependencia o de enajenación semicolonial. Así, uno de los polos de este binomio apuntado, el de las fuerzas reaccionarias, interesadas en el subdesarrollo nacional, se convierte en traba para la democratización del país. El otro polo, el que, unido a las condiciones faseológicas brasileñas, viene luchando por una autenticidad nacional cada vez mayor, está estimulando en el pueblo en vías de aparición sus impulsos de promoción democrática. La bandera que agrupa a los adeptos de ese ímpetu de promoción es llamada “nacionalismo”, contra a otra, reaccionaria y por momentos incluso “entreguista”. Los pueblos de formación colonial, enajenados en sus formas de cultura, parecen vivir su inautenticidad derivada de esa enajenación, en general, en dos etapas diferentes con posiciones también diferentes, antes de volverse auténticos. En la primera, se subestiman y se desvalorizan. En la segunda se sobreestiman. La enajenación es síntoma de la primera posición. La autosobreestimación, que a veces implica incluso la disminución de otros, es señal de la segunda posición, que también se revela en posiciones de vanidad. Ambas son formas de inmadurez del ser nacional. En la medida en que madura, se hace auténtica. Se verifica en él la búsqueda inquieta, pero consiente, de autoapropiación. Reconoce su posición, sus limitaciones, sus deficiencias, y lucha para superarlas. Se identifica. Se ubica críticamente en su contexto. Proyecta. El nacionalismo verdadero es exactamente la corporificación de esa posición de autenticidad nacional, o mejor, de búsqueda de esa autenticidad. Es el concepto del profesor *Guerreiro Ramos*: El nacionalismo es más que el amor a la tierra y la lealtad a los símbolos que lo representan. Es todo eso y el proyecto de elevar una comunidad a la apropiación total de sí misma, es decir, de tornarla lo que la filosofía de la existencia llama un “ser para sí” (2001: 55).

¹⁰⁰ Una vez más, la cuestión de la primera pregunta. El ejemplo vuelve a mostrarnos cómo las primeras preguntas se pierden, destruidas por la fuerza de las respuestas vigentes. La institución referida no le preguntó nada a la población. Planteo las respuestas de la tecnología de congelación, de congelador. Si hubiese

preguntado habría descubierto que aquella población, a través del tiempo y en la lucha por autopreservarse, habría encontrado respuestas a algunas de sus preguntas fundamentales. ¡Es increíble! (2013: 149-150).

¹⁰¹ Me parece que cualquier reinvención del proceso de desarrollo debe partir no sólo de la determinación de las necesidades fundamentales del pueblo (que el propio pueblo debe descubrir, reinventar) sino también del conocimiento que él tiene para responder a sus necesidades. Los gobiernos en los que el pueblo es líder deben reconocer las presiones del exterior, tanto de amigos como de enemigos. “Todo intento de formular una nueva concepción, una reorganización del desarrollo, debe partir del conocimiento y las técnicas que el pueblo posee para responder a esas necesidades. Como decíamos, cualquier proyecto político debe tener en cuenta ese sentido común, esas respuestas empíricas del pueblo a sus necesidades. Y, partiendo de eso, abrimos en espacio para que el pueblo desarrolle aún más su tecnología, sus conocimientos para responder a sus necesidades en ese juego de descubrir necesidades y reinventarlas, o de recrear técnicas, o de utilizar al máximo aquellas técnicas y conocimientos que permitan satisfacer esas necesidades. Creo que podemos proponer una forma de desarrollo que responda lentamente a las verdaderas necesidades del pueblo, pero con su imaginación y su participación, con sus acciones, sus reflexiones y sus conocimientos” (2013: 148-149). (Citado por Antonio Faundez)

¹⁰² Los economistas han sido los primeros en analizar este proceso, seguidos atentamente por sociólogos y algunos educadores. Juntos dan forma y ponen en práctica el concepto de planificación social. Entonces es cuando la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) empieza a desempeñar un papel decisivo. Más tarde aparece la contribución de instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), órgano de las Naciones Unidas, encargado de formar economistas para el continente sudamericano (1990: 141).

¹⁰³ Tomemos el lenguaje, que no puede ser pensado fuera de las relaciones de clase, fuera de las condiciones económicas, fuera del poder. ¿Quién define que un cierto patrón de habla es el bueno, el culto? Si existe uno que es el culto es porque existe otro que es inculto. ¿De quién es uno y de quién es otro? ¿Quién dice que el lenguaje de los niños populares está mal, que es deficiente? ¿Quién habla de la incapacidad de abstracción, de la falta de coherencia en el lenguaje de las clases populares dominadas? Todo eso lo hace quien tiene poder y, además, lo hace en función de su poder, o sea, al servicio de sus intereses. Quien tiene poder económico perfila a quien no lo tiene. Es por eso que las clases dominadas sólo pueden perfilar a los dominantes cuando, quitándoles el poder, lo reinventan. Por lo tanto, la transformación del modo de producción capitalista en socialista, la reinvención del poder, también deberían orientarse en el sentido de la reinvención del lenguaje, de la creación de una nueva sintaxis. De esta forma, poco a poco, ya no tendríamos el lenguaje de los dominantes, con su gramática instrumentalizadora de su poder, ni tampoco el lenguaje “errado” de los dominados, considerado inferior, ilógico; en cambio, tendríamos una especie de síntesis dialéctica de ambos lenguajes, superaríamos el dominio de un lenguaje sobre otro, de una sintaxis sobre la otra y, en última instancia, alcanzaríamos la reinvención del lenguaje (2013: 135).

¹⁰⁴ Hemos expulsado a los colonialistas portugueses de nuestro territorio y ahora debemos descolonizar nuestra mentalidad” Esto último es mucho más difícil de lograr que la expulsión física del colonizador. A veces, los colonizadores son expulsados, pero permanecen culturalmente, porque han sido asimilados por las mentes de las personas que quedan. Esta terrible presencia persigue al proceso revolucionario, y, en algunos casos, obstaculiza el movimiento hacia la liberación. El idioma no resulta indemne. Cuanto más persista esta presencia colonialista en el espíritu asimilado del pueblo colonizado, mayor será el rechazo experimentado hacia el propio idioma. De hecho, el idioma es una parte tan importante de la cultura, que, al rechazarlo, la reapropiación de la propia cultura se convierte en una ilusión revolucionaria. Lo ex colonizados continúan estando cultural y mentalmente colonizados de muchas maneras. Al pueblo colonizado se le dijo, ya sea verbalmente o mediante sistemas de mensajes diferentes a la estructura colonial, que no poseía instrumentos idóneos de expresión cultural. Lo que poseían era un desagradable dialecto, una corrupción del idioma colonial. Este perfil lingüístico impuesto por los colonizadores, finalmente convenció al pueblo de que su idioma era en realidad un sistema inferior y corrupto, no merecedor de un verdadero *status* educativo. El pueblo termina creyendo que su forma de hablar es salvaje. Se avergüenza de hablar su propio idioma, especialmente en presencia de los colonialistas que constantemente proclaman la belleza y superioridad de su lengua. Los gustos y comportamientos de los colonizadores, incluyendo el idioma, son los modelos impuestos por la estructura colonial a lo largo de siglos

de opresión, En algún momento los ex colonizados internalizan estos mitos y se sienten avergonzados (1989: 127-128).

¹⁰⁵ Los educadores deben desarrollar estructuras pedagógicas radicales que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de utilizar su propia realidad como base de la alfabetización. Esto, obviamente, incluye el idioma que hablan fuera del aula. Cualquier otra posibilidad implicaría negar los derechos de los estudiantes, que se encuentran en el centro de la noción de alfabetización emancipadora. Cuando no se logra basar un programa de alfabetización en el idioma nativo, quiere decir que las fuerzas de oposición pueden neutralizar los esfuerzos de los educadores y líderes políticos en pos de la descolonización mental. “Los educadores y líderes políticos deben darse cuenta de que “el lenguaje es inevitablemente una de las principales preocupaciones de una sociedad que, liberándose del colonialismo y negándose a ser arrastrada al neocolonialismo, busca su propia reacción. En la lucha por recrear una sociedad, la reconquista de la propia realidad se convierte en un factor fundamental”. Es de enorme importancia otorgar la absoluta prioridad a la incorporación del lenguaje de los estudiantes como principal vehículo de la alfabetización, porque a través del propio idioma pueden reconstruir su historia y su cultura. En este sentido, el idioma de los estudiantes es el único medio por el cual pueden desarrollar su propia voz, prerrequisito indispensable para el desarrollo de un sentido positivo de la autoestima. Tal como lo argumenta *Guiroux*, la voz de los estudiantes es “el medio discursivo de hacerse “escuchar” y de definirse a sí mismos como autores activos de su propio mundo”. La autoría de la propia realidad, que también incluirá al propio idioma, implica lo que *Mikhail Bakhtin* define como “volver a narrar un relato con las propias palabras” (1989: 152). Los educadores, deben entender plenamente el sentido más amplio de la “habilitación” de los educandos. Es decir, la habilitación jamás debería limitarse a lo que *Aronowitz* describe como “el proceso de estimarse y quererse”. Además de este proceso de habilitación, también debería ser un medio que capacite a los estudiantes para “cuestionar y tomar selectivamente aquellos aspectos de la cultura dominante que les proporcionen la base para definir y transformar, más que para servir, a un orden social más amplio”. Esto significa que los educadores deberían comprender el valor de dominar el lenguaje estándar del conjunto de la sociedad. (1989: 152-153).

¹⁰⁶ El lenguaje es constituido por, y es constitutivo de identidades, incluso políticas. Para usted, para mí, hablar un idioma diferente del nuestro, sobre todo en ciertos dominios de nuestra experiencia existencial, no es fácil. Sabemos, por ejemplo, cuán difícil es, no desde el punto de vista puramente prosódico, decir “yo amo” o “yo odio” en un idioma que no es el nuestro propio. En verdad, no es fácil expresar sentimientos en una lengua extranjera. Uno de los problemas que enfrentamos hoy, es que el capital cultural de las clases socialmente subordinadas se constituye y se expresa en un tipo de lenguaje diferente del lenguaje vehiculado en las escuelas porque el lenguaje de éstas se encuentra conectado con el lenguaje de las clases medias, más elaborado que aquel. Este problema del lenguaje es muy importante en sociedades democráticas, en sociedades multiculturales, multiraciales y se constituye en un serio problema para los recién llegados, los nuevos inmigrantes que llegan de diferentes áreas, que aprenden los patrones culturales dominantes y se obligan también a dominar el lenguaje nacional (1997: 161-162).

¹⁰⁷ Tal es el caso de la reforma agraria. Una vez que el latifundio se convierte en asentamiento (establecimientos individuales para los antiguos arrendatarios de las grandes haciendas) es de esperar que surjan nuevas de expresión y de pensamiento-lenguaje. Cuando se crean estos establecimientos, las palabras y las frases que solían incorporar constelaciones culturales y cosmovisiones típicas del sistema de latifundio tienden a perder su fuerza original. “Patrón. Sí patrón” “¿Qué puedo hacer si no soy más que un campesino?” “Mande que le obedecemos” “Si el patrón lo dijo, debe ser cierto” “¿Tiene idea de con quién está hablando?” Estas palabras son incompatibles con el concepto de *asentamiento*, dado que se trata de un sistema que se autodemocratiza. Si junto con estos cambios se pudiera desarrollar un medio educativo que profundizara en la comprensión crítica del cambio político y económico que se ha producido -y que fundamentalmente también ha transformado los hábitos laborales- esta educación ayudaría del mismo modo a establecer un nuevo pensamiento-lenguaje. (1990: 45-46).

¹⁰⁸ Al hablar de la reafricanización de los habitantes de Cabo Verde, Amílcar Cabral destacaba lo que también denomina identidad cultural. No se puede africanizar al pueblo en el marco de su propia cultura, que es su

identidad, si su cultura está rota. El lenguaje es una de las expresiones más inmediatas, auténticas y concretas de la cultura. Por lo tanto, para mí, la reafricanización de Guinea Bissau y Cabo Verde implica la reapropiación total de la cultura, que también incluye el lenguaje. Digo “reapropiación” porque jamás dejó de existir cierta apropiación. Ningún colonizador puede castrar al pueblo culturalmente, salvo a través del genocidio. El proceso colonial genera una oposición increíble y dialéctica. Es decir, no existe intervención colonial que no provoque una reacción por parte del pueblo que debe ser colonizado. Pienso que este problema no es necesariamente lingüístico, sino político e ideológico. Implica decisiones políticas por parte del gobierno y del partido. Pero estas decisiones políticas también implican una serie de consecuencias administrativas y económicas (1990: 179).

¹⁰⁹ Si bien, el concepto de voz es fundamental para el desarrollo de una alfabetización emancipadora, la meta jamás debería ser limitar a los estudiantes a lo vernáculo. Esta constricción lingüística conduce inevitablemente a un gueto lingüístico. Los educadores deben entender plenamente el sentido más amplio de la habilitación de los educandos. Es decir, la habilitación jamás debería limitarse a lo que *Aronowitz* describe como “el proceso de estimarse y quererse”. Además de este proceso, la habilitación debería ser un medio que capacite a los estudiantes para “cuestionar y tomar selectivamente aquellos aspectos de la cultura dominante que les proporcionarían la base para definir y transformar, más que para servir, a un orden social más amplio. Esto significa que los educadores deberían comprender el valor de dominar el lenguaje estándar del conjunto de la sociedad. Por medio de la plena apropiación del lenguaje estándar dominante, los estudiantes se habilitan lingüísticamente para dialogar con los diversos sectores de la sociedad en general (1989: 152-153).

¹¹⁰ Para desarrollar un programa de alfabetización -en cualquier sitio- un programa en el que los lectores sean “sujetos” más que “objetos”, los educadores deben de comprender la calidad productiva del lenguaje. *Donald* lo expresa de este modo: Pienso que el lenguaje es más *productor* que *reflector* de la realidad social. Esto significa cuestionar la premisa según la cual en tanto sujetos parlantes utilizamos el lenguaje simplemente para organizar y expresar nuestras ideas y nuestras experiencias. Por el contrario, el lenguaje es una de las prácticas sociales más importantes, a través de la cual llegamos a experimentarnos como sujetos. Mi opinión al respecto es que una vez que trascendemos esta concepción del lenguaje como mero medio de comunicación, como instrumento igual o neutralmente disponible para todos los que participan de los intercambios culturales, podemos comenzar a analizar el lenguaje como ejercicio de significación y a la vez como un *sitio* para la lucha cultural y el mecanismo que produce relaciones antagonistas entre diferentes grupos sociales (1989: 153-4).

¹¹¹ Basados en las campañas llevadas a cabo en las ex colonias portuguesas en África, en las cuales participamos directa o indirectamente y que luego seguimos en su desarrollo a través de los años. Si bien haremos frecuentemente referencia a estos experimentos en alfabetización, creemos sin embargo que las cuestiones que planteamos acerca del rol del lenguaje en la alfabetización pueden generalizarse para cualquier contexto lingüístico en el que existan relaciones de poder asimétricas. Los programas de alfabetización de las excolonias portuguesas en África estuvieron caracterizados por un constante debate acerca de si el idioma que había que utilizar debía ser el portugués o las lenguas nativas. Este debate, sin embargo, oculta cuestiones de naturaleza más grave, que rara vez son planteadas. Tienen que ver con el argumento de *Gramsci*, según el cual “cada vez que de una u otra forma resurge la cuestión del lenguaje, significa que se avecina otros problemas, como los relativos a la conformación y expansión de la clase dominante, la necesidad de establecer relaciones más “íntimas” y seguras entre los grupos gobernantes y las masas populares nacionales, es decir, lo concerniente a la reorganización de la hegemonía cultural (1989: 150-151).

¹¹² Esto tiene que ver con la pregunta que me hiciste respecto de los diferentes discursos. Si tomamos el caso brasileño, es posible encontrar el tipo de lenguaje hablado por la clase dominante, y otros tipos hablados por trabajadores, campesinos y grupos similares. Forman parte de la noción abstracta de lo que llamamos portugués brasileño. Esto no es un lenguaje entendido como abstracción, sino un lenguaje en tanto sistema concreto hablado por grupos diferentes. Es importante, entonces, comprender estas diferentes variedades del lenguaje. Implican diferentes gramáticas y diferentes representaciones sintácticas y semánticas que están condicionadas y explicadas por personas que ocupan diferentes posiciones respecto de las fuerzas de producción (1989: 70).

¹¹³ De acuerdo con *Paulo Freire*, el lenguaje proporciona metáforas generativas. Su concepción del hombre en tanto animal de lenguaje (*animal symbolicum*) está de acuerdo con las concepciones de *Whitehead Peirce*, *Cassirer*, *Langer*, y otros de quienes deriva una filosofía de la liberación. En palabras de Freire: “El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras. Incluso históricamente, los seres humanos en primer lugar transformaron la realidad, luego la denominaron, y por último la pusieron por escrito. Se trata de diferentes momentos históricos. Los seres humanos no comenzaron denominando ¡A!, ¡F!, ¡N! Lo primero que hicieron fue liberar sus manos y asir la realidad”. El aprender a “escribir” la realidad, es decir, tener la experiencia de transformar la realidad y de tocarla, es previo a la lectura de la palabra y al aprender a escribirla para poder leerla después”. *Freire* seguramente entendería a qué se refería Emerson cuando hablaba de la “mano de la mente” (1989: 15).

¹¹⁴ A veces estamos tan acostumbrados a pensar en el lenguaje como “medio de comunicación”, que puede resultar sorprendente descubrir, o recordar, que el lenguaje es el *medio* que nos permite construir aquellos *significados* que comunicamos. La pedagogía de *Paulo Freire* está basada en una comprensión filosófica de este poder generativo del lenguaje. Cuando hablamos, el poder discursivo del lenguaje -su tendencia a la sintaxis- genera pensamiento simultáneo. No pensamos nuestros pensamientos primero y los ponemos en palabras después; decimos y significamos simultáneamente. La articulación de las palabras y la producción de significados son simultáneas y correlativas. (*Freire* al igual que *Vigotsky*, desestima la cuestión de la prioridad del lenguaje o del pensamiento por considerar que es equivalente a tratar de determinar qué fue primero, si el huevo o la gallina.) (1989: 15-16).

¹¹⁵ Esto es precisamente lo que no logra la (como a veces denomino) “educación bancaria”. En la misma, el educador reemplaza la autoexpresión por un “depósito” que espera que el educando “capitalice”. Se le considera mejor educando cuando más eficiente lo haga. En la alfabetización de adultos, así como en la postalfabetización, el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresión. Aprender a leer y escribir, por lo tanto, no tendrán significado alguno si se logra a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Este proceso de aprendizaje sólo es válido cuando el educando empieza simultáneamente a percibir la estructura del lenguaje, al tiempo que adquiere habilidad con la mecánica del vocabulario. A medida que percibe la estrecha relación que existe entre lenguaje, pensamiento y realidad en la propia autotransformación, ve la necesidad de contar con nuevas fórmulas de comprensión y de expresión (1990: 45).

¹¹⁶ Cuando en los Círculos de Cultura, *Freire* demuestra que el rol el diálogo en la generación de significados, también está sugiriendo una manera de dejar de lado el estéril debate acerca del carácter “natural” del lenguaje. La capacidad para el lenguaje es innata, pero sólo puede materializarse en un entorno social. Los campesinos y el maestro se comprometen en una actividad dialogal, en un intercambio activo del cual emergen significados, y lo que es más, *se los ve emerger*: en la pedagogía de *Paulo Freire* resulta esencial que los educandos se vean habilitados por la noción de serlo. Esta idea se enfrenta al saber convencional de las prácticas educativas vigentes según las cuales, si bien el *saber cómo* resulta de crucial importancia, el *saber qué* es una pérdida de tiempo. El modelo convencional en el aprendizaje de un segundo idioma, así como en la “adquisición” de “destreza en la alfabetización” reside en la actividad motriz. Esta concepción de aprendizaje, unida a los modelos de desarrollo del crecimiento cognitivo, legítima la idea de la enseñanza entendida como “intervención”, y la teoría en tanto imposición autoritaria. La noción de *concienciación* de *Freire* desestabiliza estas ideas. Él nos ayuda comprender plenamente el sentido del nombre de nuestra especie, *Homo sapiens sapiens*: el hombre es el animal que sabe que sabe. En la *pedagogía del oprimido*, *Freire* argumenta con elocuencia que nuestra especie no sólo vive en el momento presente sino en la historia. El lenguaje nos otorgó el poder de recordar significados, con lo cual no sólo podemos interpretar -lo cual es una capacidad animal general- sino que podemos también interpretar nuestras interpretaciones. El *saber qué* garantiza la existencia de una dimensión crítica y nos traslada desde el comportamiento estímulo-respuesta, instintivo, no mediatizado de otros animales, a la actividad mediatizada, la construcción de significados, la producción de la cultura (1989: 16).

¹¹⁷ Me refiero, por ejemplo, a los hallazgos que vayan haciendo en el dominio de la lengua cuando, al ser descompuestas las palabras generadoras, comiencen a crear otras tantas, a través de las combinaciones silábicas. Esos materiales son otra cosa, puesto que se fuerzan el aprendizaje en cuanto acto creador y por eso he estado en defensa de ellos (1977: 18-19). Y como cuestión crucial para el desarrollo de una comprensión crítica y dialéctica de la voz, es necesario que los educadores reconozcan que los significados y las ideologías que se encuentran en los textos no son las únicas posiciones que pueden adoptar los estudiantes. Dado que la subjetividad y la identidad cultural de los estudiantes son en sí mismas contradictorias, es importante vincular el modo en que los estudiantes generan significados, con los diversos discursos y formaciones sociales externas a la escuela, que colaboran activamente en la construcción de sus contradictorias experiencias y subjetividades. Los maestros deberían brindar a los alumnos la oportunidad de cuestionar diferentes lenguajes o discursos ideológicos tal y como se desarrollan en una serie de textos los materiales. Esto es importante por unas cuantas razones. Una pedagogía crítica necesita en primer lugar validar e investigar la producción de lecturas diferentes. Al hacerlo, se estimula a los alumnos a cometer la tarea teórico y práctica de cuestionar sus propias teorías. Además, una pedagogía así generaría las condiciones necesarias para identificar y problematizar las múltiples y contradictorias formas de ver el mundo que los estudiantes utilizan en la construcción de su percepción de la realidad. La cuestión reside aquí en continuar luego con el desarrollo y estudio del modo en que los alumnos llevan a cabo ciertas operaciones ideológicas, en particular para desafiar o adoptar algunas posiciones que se ofrecen en los textos y los contextos a que pueden acceder tanto en la escuela como en la sociedad en general (1989: 45).

¹¹⁸ Consideremos dos tipos diferentes de manuales: uno pobre y otro de buen nivel, según los criterios propios del género. Supongamos que el autor del manual de buen nivel basó la selección de palabras generativas en un conocimiento previo de cuáles son las palabras de mayor resonancia para el educando (situación infrecuente, aunque posible). Digamos que el autor del segundo manual, adelantándose un paso más, sugiere a los educandos que utilicen, que promuevan en los educandos la discusión de ciertas palabras, oraciones o textos. Tras considerar cualquiera de estos dos casos hipotéticos, podemos concluir legítimamente que, lo reconozcan o no los autores, existe una concepción del hombre implícita en el método y el contenido del manual. Esta concepción se puede reconstruir a partir de varios ángulos. Partimos del hecho, inherente a la idea y la utilización del manual, de que es el educador quien escoge las palabras y las propone al educando. En la medida en que el manual es el objeto mediador entre el educador y los educandos, y éstos deben ser “llenados” con palabras que han escogido los educadores, es muy fácil detectar una primera dimensión importante de la imagen del hombre que aquí emerge. Se trata del perfil de un hombre de un hombre cuya conciencia esta “especializada” y que para saber debe ser “llenado” o “alimentado”. Esta es la misma concepción que llevó a Sartre a exclamar “*O philosophie alimentaire*” como crítica a la noción según la cual “conocer es comer”. Esta concepción “nutricionista” del conocimiento, tan común en la práctica educativa actual, se encuentra con toda claridad en el manual de lectura. -El concepto nutricionista del conocimiento lo sugieren las “lecturas controladas” en clases que sólo consisten en disertaciones; la utilización de diálogos memorizados en el aprendizaje del lenguaje; las notas bibliográficas que no sólo indican el capítulo, sino las líneas y las palabras que deben leerse; los métodos de evaluación aplicados para medir el progreso de los educandos en el aprendizaje- (1990: 65). Se considera que los analfabetos están “desnutridos”, no en el sentido literal en el cual muchos de ellos lo están realmente, sino porque les falta el “alimento del espíritu”. Coherentemente con esa concepción del conocimiento como alimento, se concibe el analfabetismo como una “mala hierba” que intoxica y debilita a las personas que no pueden leer ni escribir. De este modo se habla mucho a cerca de la “erradicación” del analfabetismo para curar la enfermedad. De esta manera, y privadas de su carácter de signos lingüísticos constitutivos del pensamiento-lenguaje del hombre, se transforman las palabras en meros “depósitos de vocabulario”, el alimento del espíritu que se espera que los analfabetos “coman” y “digieran”. Esta concepción “nutricionista” del conocimiento quizá también explique el carácter humanitario de ciertas campañas de alfabetización del tercer mundo. Si existen millones de analfabetos, “hambrientos de palabras”, “sedientos de frases”, es necesario *concederles* la palabra para salvarlos del “hambre” y de la “sed”. La palabra, según el concepto naturalista de conciencia implícito en el manual de lectura, debe ser “depositada”, no puede resultar del esfuerzo creativo de los educandos. Según esta concepción, el hombre es un ser pasivo, objeto, y no sujeto, el proceso de aprender a leer y escribir. En tanto objeto, su tarea consiste en “estudiar” las así llamadas lecciones de lectura, que de hecho son casi

totalmente alienantes y alienadas, pues tiene poco a nada que ver con la realidad sociocultural del educando (1990: 65-66).

¹¹⁹ La importancia de que una universidad como al federal de Pernambuco, en el Nordeste brasileño, contribuya a la formación permanente de maestros y maestras de la enseñanza básica y media del estado y, por lo menos, de los municipios de la llamada Gran Recife, así como la de que participe en la formación popular desde la alfabetización misma, era algo que nos parecía ser tarea y deber de la acción universitaria, sin que esto significase la disminución de la seriedad en el ejercicio de la docencia y la investigación (1996: 150-151).

¹²⁰ Creemos que este aparente vacío que ha quedado en el paradigma crítico, hay que empezar a llenarlo de respuestas y contenidos que necesariamente deben salir de una construcción colectiva. Tenemos que empezar a dar respuestas teóricas en el sentido de encontrar ideas que apunten a la coincidencia en la construcción de un proyecto colectivo, que sean como un *solcito* que nos cobije a todos, que por un lado no empuje de atrás y por el otro lado lo tengamos firme adelante: hay que volver a trabajar en este sentido el concepto de *Revolución*, el de construir “otro país” y otros más que saldrán de las cosas que vinimos haciendo y de nuestros encuentros. También tenemos que dar respuesta política, en el sentido de unificar reclamos de las mayorías hacia nuestros representantes que obviamente no cumplen con sus promesas, como pueden ser: pan, trabajo, salud, educación, justicia para todos. Tenemos que dar respuestas metodológicas y organizativas, como son el trabajo grupal, la construcción de redes reales, solidarias, horizontales, participativas. Y fundamentalmente tenemos que dar, respuestas éticas que no dejen dudas de que no queremos el sistema capitalista que en la construcción del nuevo paradigma no seremos dogmáticos ni el ponderemos palabras antes de hacerlo y que de verdad y sobre todo, somos incomparables (2013: 93-94).

¹²¹ He insistido tanto en trabajos anteriores como en otros más recientes, en que los profesores deben tomar las inquietudes de los estudiantes, sus dudas, su curiosidad y su relativa ignorancia como desafíos. En el fondo, la reflexión sobre todo eso es iluminadora y enriquecedora para ambos. La curiosidad y la expresividad del estudiante a veces pueden sacudir la seguridad del profesor. Es por eso que, al limitarlas, el profesor autoritario limita también las de él (2013: 67).

¹²² ...quería hacer algunos comentarios sobre los riesgos que corremos los intelectuales cuando tenemos una visión según la cual esos dos mundos se contraponen. Dado que nuestra visión contrapone esos dos mundos, tarde o temprano tenemos que optar por uno de ellos. Pero al hacerlo, decretamos la negación del otro. El primer riesgo que corremos es que, a pesar de que nuestro discurso esté a favor de las masas populares, nuestra práctica continúe elitista. Cuando optamos por el mundo de acá, la opción por el mundo popular es apenas verbal. Rompemos, contraponemos los dos mundos, las dos filosofías. Por eso mismo decretamos que nuestro mundo es mejor. Es el mundo de la rigurosidad. Ese rigor tiene que superponerse e imponerse al otro mundo. El otro riesgo de la visión contrapuesta es el basismo, que también conocemos. Es el riesgo según el cual existe una negación completa del primero, de la rigurosidad; por lo tanto, nada que sea científico sirve. La academia es despreciada, toda rigurosidad no es sino una teoría abstracta y poco útil, puro intelectualismo parloteante. La única verdad está en el sentido común, en la base popular, en las masas populares. Entonces es con ellas con quienes debemos estar. Es interesante también observar cómo, en la primera posición contrapuesta, se pone un énfasis extraordinario en la teoría. Son las lecturas teóricas las que en verdad forman. En la segunda, la que vale es la práctica, sólo la participación concreta en las áreas populares, a veces incluso, con simulacros de lenguaje que la propia masa popular rechaza. Ni elitismo ni basismo. Uno es el opuesto positivo del otro. Es decir, no debemos oponer el elitismo al basismo ni el basismo al elitismo. Porque no soy elitista, no voy a ser basista; porque no soy basista no voy a ser elitista (2013: 88-89).

¹²³ Esto, de hecho, ha generado una instancia epistemológica en la cual se exalta el rigor científico y el refinamiento metodológico, mientras “la teoría y el conocimiento quedan subordinados a los imperativos de la eficiencia y el dominio técnico, y la historia es reducida a una posición científica “empírica”. En general, este enfoque abstrae las cuestiones metodológicas de sus contextos ideológicos y consecuentemente ignora la interrelación que existe entre las estructuras sociopolíticas de una sociedad y el acto de leer. En parte, la exclusión de las dimensiones sociales y políticas de la práctica de la lectura da lugar a una ideología de la

reproducción cultural, que contempla a los lectores como “objetos”. Es como si sus cuerpos conscientes estuviesen sencillamente vacíos, esperando que los rellenen las palabras del educador (1989: 146-147).

¹²⁴ Este enfoque de la lectura ha servido principalmente a los intereses de las élites. En este caso, la lectura se contempla como la adquisición de formas predefinidas de conocimiento, y se organiza en torno al estudio del latín y el griego y el dominio de las grandes obras clásicas. En segundo lugar, dado que no sería realista pretender que la gran mayoría de la sociedad alcance niveles tan altos, se redefinió la lectura en términos de la adquisición de la capacidad de leer, de decodificar, de adquisición de vocabulario, etc. Esta segunda lógica pretendía legitimar un enfoque dual: un nivel para la clase dominante y otro para la mayoría desposeída. De acuerdo con Giroux (*Theory and Resistance*): “Esta segunda noción está destinada principalmente a los estudiantes de la clase trabajadora cuyo patrimonio cultural se considera menos compatible con, y por tanto, en términos de complejidad y valor, inferior a, los conocimientos y valores de la clase dominante”. Este enfoque académico doble es, por naturaleza, inherentemente alienante. Por un lado, hace caso omiso de la experiencia vital, la historia y el idioma de los educandos. Por otro, exagera la importancia del control y comprensión de la literatura clásica y el uso de material literario como “medios de ejercitar la comprensión (literal e interpretativa), la adquisición de vocabulario y el reconocimiento de palabras. Por lo tanto, en este sentido, la alfabetización se ve desprovista de su dimensión sociopolítica; de hecho, funciona para reproducir valores y significados dominantes. No contribuye en modo significativo alguno a la recuperación de la historia, la cultura y el lenguaje de la clase trabajadora (1989: 147-148).

¹²⁵ Hay muchas cosas comunes que trabajamos muchas veces sin poder colectivizarlas. Por ejemplo, la relación existente entre lo político-pedagógico y lo artístico. La pregunta es: ¿qué tiene que decir, o qué tiene que darle lo artístico a lo político pedagógico, y qué tiene que darle lo político-pedagógico a lo artístico? ¿Cómo mancomunamos en una sola cabeza y corazón, principios y sentimientos? El primer taller que me invitaron a participar, hablaron músicos, bailarines, teatreros, artesanos. Yo hice una sola pregunta: Disculpen ustedes los que bailan, los que cantan, los que forjan, los que hacen música, ¿a favor de quién, en contra de quién bailan, cantan o forjan? Se armó el *bolonquí* terrible y no hable más porque no tuve más que decir. ¿Cómo podemos construir arte sin perder de vista los valores esenciales? ¿Desde qué ética construir un mundo mejor? me parece que esto es lo que estamos pretendiendo desde la educación formal e informal, puesto que los dos espacios existen y deben ser ocupados. En este caso la pregunta es: ¿cómo vamos ligando lo académico con lo popular? Son los temas a afrontar. Lo estamos y lo seguiremos haciendo hasta el fin de nuestros días (2014: 92-93).

¹²⁶ En las idas y venidas del habla, en la sintaxis obrera, en la prosodia, en los movimientos del cuerpo, en las manos del orador, en las metáforas tan comunes en el discurso popular, estaba llamando la atención del educador allí presente, sentado, callado, hundiéndose en su silla, sobre la necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene. 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. Sin embargo, el cambio de la comprensión, aunque de importancia fundamental, no significa, todavía, el cambio de lo concreto. El hecho de que no haya olvidado nunca la trama en que se dio ese discurso es significativo. El discurso de aquella noche lejana se aparece frente a mí como si fuese un texto escrito, un ensayo que tuviese que revisar constantemente. En realidad, fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes -el de que el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle *al* pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo. Y eso implica el respeto al “saber de experiencia hecho”, a partir del cual únicamente es posible superarlo (1993: 25).

¹²⁷ El sectarismo del que se nutre el basismo, tendría que llevarlo necesariamente a perder la visión más dinámica, contradictoria, procesual de la realidad. El exceso de certeza restringe la práctica basista y la hace indiscutiblemente autoritaria. Distorsiona en ella su intención democrática. El error del basismo no está en valorar las bases populares, sino en hacerlas únicas depositarias de la virtud. Su error no está también en criticar, negar, rechazar el intelectualismo academicista, el teoricismo arrogante, sino en rechazar la teoría misma, la necesidad de rigor, de la seriedad intelectual. Por eso es que la comprensión crítica del basismo exige el entendimiento de las relaciones entre práctica y teoría, de la que he hablado tanto en esta conversación. Uno de

los trabajos político-pedagógicos para ser hechos por educadores, verdaderamente progresistas, junto a los movimientos populares es demostrar prácticamente que la teoría es inseparable de la práctica. Es que la teoría es indispensable a la transformación del mundo. En verdad, no hay práctica que no tenga incrustada una cierta teoría. Cuanto mejor yo sepa la razón de ser, no sólo del proceso en que me encuentro comprometido para cambiar la sociedad, sino, también cuanto mejor sepa la razón de ser de las posibles reacciones con que me enfrentaré en la práctica transformadora, tanto más eficazmente podré trabajar. En verdad, sin teoría nosotros nos perdemos en medio del camino. Pero, por otro lado, sin práctica nos perderemos en el aire. Sólo nos encontramos en la relación dialéctica, contradictoria, práctica-teoría y, si nos perdemos, a veces al fin nos reencontramos. Otro aspecto que me preocupa en el basismo es su extrema falta de humildad que lo hace arrogante. Es por eso por lo que en el basismo no hay lugar para el diálogo sino sólo para la polémica (1997:159-160).

¹²⁸ Si el sistema educativo sigue el modelo elitista, verbalista, autoritario, que satisfacía los intereses de los colonizadores, aunque se haya reformado en tal o cual punto, la alfabetización de los adultos, sin importar qué orientación tenga, acabará por ser, para algunos, una vía de acceso a los privilegios que el sistema defenderá. De ese modo, discutir la alfabetización de adultos y la post-alfabetización exige que se discuta la educación en su globalidad. Y discutir ésta significa -vuelvo a repetirlo- pensar el proyecto global de la sociedad. Mientras que la educación colonial tenía como uno de sus principales objetivos, al lado de la “desafricanización” de los nacionales, la preparación de cuadros subalternos para la administración, ahora lo importante es la formación del hombre nuevo y de la mujer nueva, a lo cual se asocia la creación de aquel nuevo tipo de intelectual a que antes me refería. Y esta fundamental tarea no podrá ciertamente llevarse a cabo con lo que la sociedad en reconstrucción heredó del colonizador (1977: 141).

¹²⁹ No veo cómo la educación popular, no importa dónde y cuándo, pueda haber prescindido o pueda prescindir del esfuerzo crítico de involucrar a educadores y educadoras por un lado y educandos por el otro en la búsqueda de la razón de ser de los hechos. En otras palabras, centrándose la educación popular en la producción cooperativa, en la actividad sindical, en la movilización y en la organización de la comunidad para asumir la educación de sus hijos y de sus hijas a través de las escuelas comunitarias -sin que esto deba significar un estímulo al Estado para que no cumpla uno de sus deberes como lo es ofrecer educación al pueblo, la que debe sumarse a la defensa de la salud- en la alfabetización y en la postalfabetización, cualquiera que se la hipótesis, no es posible descartar el proceso gnoseológico. El proceso de conocer forma parte de la naturaleza misma de la educación, de la cual la práctica llamada *educación popular* no puede ser la excepción. En una perspectiva progresista, la educación popular no puede, por otro lado, reducirse al puro entrenamiento *técnico* que los grupos de trabajadores realmente necesitan. Ésa es la manera necesariamente estrecha de *capacitar*, que a la clase dominante le interesa, la que *reproduce* a la clase trabajadora 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, pero tiene igualmente el derecho de saber la razón de ser del propio procedimiento técnico. Tiene el derecho de conocer los orígenes de la tecnología, así como el de tomarla como objeto de su curiosidad y reflexionar sobre el indiscutible adelanto que ella implica, pero también sobre los riesgos a que nos expone. Ésta es sin duda una cuestión no sólo profundamente actual sino también vital de nuestro tiempo. Y la clase trabajadora no debe formar parte de ella simplemente como el obrero de *Tiempos modernos* que se vio ocupado en el acto de apretar tornillos, en la producción en serie, que *Chaplin* criticó genialmente. Lo que me parece fundamental para nosotros hoy, mecánicos o físicos, pedagogos o albañiles, carpinteros o biólogos, es la asunción de una posición crítica, vigilante, indagadora, frente a la tecnología. No endemoniarla ni endiosarla (1993: 126-127).

¹³⁰ Hablar de alfabetización de adultos y bibliotecas populares es hablar de los problemas de la lectoescritura: no tanto de las palabras en y por sí mismas como de la otra lectura implícita, que es anterior y simultánea. La comprensión crítica de la alfabetización, que implica la comprensión igualmente crítica de la lectura, exige además una comprensión crítica de las bibliotecas. Sin embargo, al hablar de una visión crítica, autenticada por la práctica de una modalidad de alfabetización igualmente crítica, no sólo admito, sino que subrayo la existencia de una práctica opuesta, una comprensión que en un ensayo publicado hace mucho tiempo llamé

ingenua. (Paulo FREIRE, “Una Alfabetización de Adultos -Crítica de una visión ingenua, comprensión de su visión crítica”, en *Acción Cultural para la liberación y Otros Escritos*, 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz y Tierra, 1981). (1989: 57).

¹³¹ Por este motivo, siempre he insistido en que las palabras que se utilizan al organizar un programa de alfabetización provienen de lo que yo llamo “el universo de palabras” de las personas que están aprendiendo, expresando su lenguaje real, sus ansiedades, temores, esperanzas y sueños. Las palabras deberían cargarse con el sentido de la experiencia existencial de los educandos, y no de la del educador. El examen de este universo de palabras, nos proporcionan las palabras de la gente, plenas de realidad, palabras que provienen de su lectura de la realidad. Podemos entonces reintegrárlas insertas en lo que yo llamo “codificaciones”, cuadros que representan situaciones reales. Por ejemplo, la palabra *ladrillo* puede ser inserta en una representación de un grupo de albañiles construyendo una casa. No obstante, antes de dar forma escrita a la palabra popular, acostumbramos a estimular a los educandos con un grupo de situaciones codificadas, de modo que aprendan la palabra en vez de memorizarla mecánicamente. Decodificar o leer situaciones representadas los conduce a una percepción crítica del significado de la cultura, al llevarlos a comprender de qué modo el trabajo de los seres humanos transforma la realidad. Básicamente, las representaciones de situaciones concretas permiten que la persona reflexione sobre sus interpretaciones de la realidad, les permite comprender su indignancia de un modo diferente a la concepción fatalista que tienen a veces de la injusticia (1997: 56).

¹³² Desde el punto de vista autoritariamente elitista, por eso mismo reaccionario, existe una incapacidad casi natural del pueblo. Incapaz de pensar correctamente, de abstraer, de conocer, de crear, eternamente “menor”, permanentemente expuesto a las ideas llamadas exóticas, el pueblo precisa ser “defendido”. La sabiduría popular no existe, las manifestaciones auténticas de la cultura del pueblo no existen, la memoria de sus luchas debe ser olvidada, o hay que contar aquellas luchas de diferente manera; la “proverbial incultura” del pueblo no permite que participe activamente de la reinvenición constante de su sociedad. Quienes piensan así y así actúan defienden una extraña democracia, que será tanto más “pura” y perfecta, según ellos, cuanto menos pueblo participe en ella. “Elitizar” los grupos populares, sin el menor respeto por su lenguaje y su visión del mundo, sería el sueño, me parece irrealizable de quienes se colocan en esa perspectiva (1984: 120-121). De hecho, es necesario que la alfabetización de adultos y el proceso posterior estén al servicio de la reconstrucción de la nación y contribuyan a que el pueblo, al apropiarse de partes cada vez mayores de la historia, pueda finalmente darle forma. Esto implica estar presente en ella, y no simplemente representado en ella. Pobres de aquellos, por ejemplo, aceptan pasivamente, sin la menor preocupación un anuncio que diga: “Se ha decretado que los martes comenzaremos a decir buenas noches a las 2 de la tarde” Esta sería la actitud de personas que no están presentes sino representadas, en la historia. Cuanto más conscientemente construyan su historia, más claramente comprenderán las dificultades de su permanente proceso de liberación, dificultades que deben afrontar en terrenos económicos, sociales y culturales. En la medida en que la reconstrucción nacional es la continuación de la lucha armada y los esfuerzos del pasado por alcanzar la independencia, el pueblo debe asumir la tarea de rehacer su sociedad, rehaciéndose a sí mismo simultáneamente. Si no asume ambas tareas a la vez, el pueblo dejará de participar gradualmente en la construcción de su historia. Esta tarea mayor constituye, pues, un desafío histórico del actual periodo de transición tanto para el pueblo de *Santo Tomé y Príncipe*, como para sus líderes. De este modo, la alfabetización y el proceso que la continúa, no pueden mantenerse al margen de la movilización popular en términos de participación real. La movilización es eminentemente política y pedagógica: las principales formas de responder a este desafío histórico. Y como tal, la movilización proporciona la verdadera información para el desarrollo; no puede reemplazarse por slogans de domesticación centrados en problemas minúsculos (1989: 81).

¹³³ ...en la medida en que penetramos en las resistencias para entenderlas y vamos conociendo mejor las expresiones culturales y el lenguaje de las clases dominadas, logramos entender también cómo se encarna la ideología dominante, cuáles son los vacíos que nos consigue llenar o que sólo llena aparentemente y en función de la resistencia de las clases populares. “No tengo ninguna duda de que la comprensión del sentido común de las clases populares -como interpretan su papel en el mundo, en la historia, cómo se ven en su relación con los liderazgos políticos-, la comprensión crítica de sus sueños, todo eso es indispensable para cualquier esfuerzo de lucha por la transformación de la sociedad. Sin comprender esas relaciones, sin considerar los límites de la

resistencia de las clases populares, en el sentido de estimularla para superarlos, es difícil actuar políticamente con eficiencia revolucionaria. *Guevara* acostumbraba bajar de la Sierra, en forma discreta, claro, para, trabajando como médico entre los campesinos de las comunidades próximas a su centro de acción, aprender con ellos sus formas de resistencia. En otras palabras, es necesario captar las mañas para entender también el miedo. Y el miedo es una cosa normal. Basta estar vivo para sentirlo. Pero es necesario entender también los límites del miedo para poder comprender los espacios de resistencia” (2013: 84).

¹³⁴ A esta altura de la reflexión me parece importante dejar claro que la educación popular cuya puesta en práctica, en términos amplios, profundos y radicales, en una sociedad de clase, se constituye como un nadar contra la corriente, es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de lo real. 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 un 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 (1996: 112-113).

¹³⁵ Es como si los oprimidos comenzaran de pronto a descubrir la posibilidad de desviarse del estado complaciente en el cual se encuentran; comienzan a ver la posibilidad de asumir riesgos diferentes. Se podría decir, simbólicamente que antes, en su inmersión, los riesgos eran preponderantemente estáticos. Antes, los riesgos se referían únicamente a la supervivencia frente a la explotación. En ciertos sentidos, el rol sometido de los oprimidos era contemplado como el producto de dificultades climáticas (por ejemplo, no llueve, por lo tanto, no tenemos trabajo ni comida) y no como la calculada explotación de la clase dominante. Al emerger, los oprimidos comienzan a asumir riesgos: el riesgo de alzar la voz, los riesgos sociales, históricos y políticos de protestar. No hay razones claras que expliquen esta emergencia; tal vez se deba a cambios que surgen en las fuerzas productivas de la sociedad, en función de una situación llevada a su punto límite por los miembros de la clase dominante. Y estas emergencias implican el asumir nuevos riesgos: el riesgo de ser arrestado en la calle e ir a prisión. Pero también existe el “contrarriesgo”: la posibilidad de ser escuchado. Esto provoca una respuesta a través de un estilo político que a menudo se llama populismo. Por lo tanto, podemos decir que el estilo político populista es más una respuesta que una causa. No es el estilo populista lo que provoca el alzamiento de los oprimidos lo que lleva a los políticos a cambiar de táctica para continuar en el poder (1989: 112).

¹³⁶ Cuando los oprimidos se alzan y las clases dominantes necesitan defenderse (responder defensivamente al alzamiento, pero conservando su poder), el liderazgo que era llamado populista asume una ambigüedad que se manifiesta en la relación entre las clases que surgen y las clases dominantes. Por un lado, para continuar siendo populista, el liderazgo necesita del apoyo de la gente de la calle. Por el otro, necesita establecer límites en relación a las acciones de esa gente, para que no se produzca una ruptura en el estilo burgués de la política y la sociedad en general. Esos límites se establecen para evitar la transformación de la sociedad, para que los oprimidos no se conviertan en revolucionarios. De este modo, las clases dominantes crean obstáculos para evitar que las clases sometidas trasciendan su condición y adquieran conciencia de clase (1989: 112).

¹³⁷ En mi experiencia en áreas rurales y urbanas, no sólo brasileñas, fui aprendiendo a entender cómo el cuerpo de los oprimidos acaba por crear defensas en las situaciones más dramáticas, cómo diestramente se inmuniza. Es una especie de “vacunación”, aunque precaria, pero sin ella no se salvaría nadie. En el ámbito de la cultura, sin pretender excluir la defensa del cuerpo de ese ámbito, las mañas se vuelven necesarias para luchar contra la invasión de la cultura dominante. Es interesante observar como los afrobrasileños cultos “aceptaron” asimilar santos y santas de la tradición católica para defenderse. Creo también que el dominio del lenguaje, en el plano de la sintaxis y de la semántica, los oprimidos se afirman y se defienden mañosamente. A veces, cuando dicen una cosa están afirmando otra; es una forma de defender su verdad (2013: 83-84).

¹³⁸ Dejar Recife en 1932, la casa relativamente en la que nació -mi primer mundo-, y partir hacia *Jaboatao* fue una experiencia traumática, con todo y la curiosidad que la propia mudanza pudiera provocar. Dejábamos Recife

por las dificultades que la familia había comenzado a enfrentar hacia dos o tres años, como consecuencia de la situación de *Rodvalho*, uno de mis tíos maternos, que estaba a dos pasos de la quiebra. Y las dificultades se habrían anticipado si no hubiese sido por la ayuda que él nos venía dando desde el momento en que mi padre quedara inactivo por razones de salud. El hecho es que en aquella mañana de abril la mudanza me arrancaba de mis rincones preferidos, me separaba de mis árboles más íntimos, del canario que todas las mañanas cantaba tempranito sobre la cumbre de la casa, de los compañeros con los que jugaba. *Albino F. Vital* era uno de ellos. Amigo fraterno hasta el día de hoy. Científico más conocido fuera de Brasil que entre nosotros, en su campo: la fitopatología. *Pedro y Sergio*, hijos del “señor” *Zuza*, maestro de una banda de música que nunca pasó de los ensayos. Una niña grande bonita, a la que todos los días, durante el recorrido de la casa la escuela, el Grupo Escolar *Mathias* de Albuquerque, soñaba con decirle, aún más planeaba decirle: “Eres linda y me gustas mucho”, pero como el valor no era suficiente me iba contentando con el gusto de querer decir y no decir. Y el gusto de querer decir era tan fuerte que en cierto momento era como si ya lo hubiese hecho. El silencio en que muchas veces hacíamos casi todo el trayecto de la casa al Grupo (ella era mi vecina) yo lo vivía como si fuese el tiempo de una larga conversación, en la que ella me decía y me repetía que yo también le gustaba (1996: 53).

¹³⁹ En las líneas y entrelíneas de la *Pedagogía del oprimido* discuto este fenómeno. *Fanon* y *Memmi* también lo hacen o la han hecho antes que yo. El miedo del oprimido, ya sea como individuo o como clase, que lo inhibe a luchar. Pero el miedo no es una abstracción, ni tampoco la razón de ser del miedo. El miedo es muy concreto y causado por motivos concretos; por lo tanto, y hasta que se pruebe lo contrario, concretos también. A esto se debe que por *n* razones, estando las dirigencias en otro nivel, de mayor “inmunidad” contra el miedo que afecta a las mayorías deben imponerse una forma especial de tratar con aquel miedo. Una vez más, entonces, se les plantea a las dirigencias la necesidad de vivir seriamente, rigurosamente, las relaciones entre táctica y estrategia... En último análisis, la cuestión que se les plantea a las dirigencias es saber qué acciones y en qué niveles pueden ser tácticamente puestas en práctica a través de la lectura crítica de la realidad. En otras palabras, qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy (1993: 119-120). “era de que gran parte de los trabajadores que emigraban de sus países, al llegar al contexto de préstamo los embargaba un sentimiento de alivio y de alegría por tener *trabajo* o por tener qué hacer, por un lado, y por el otro una sensación de miedo, miedo de perder su ínfima seguridad encontrada en el contexto de préstamo. Su fragilidad era mayor que el mínimo tenor de aventura o de riesgo necesario para aceptar un compromiso político, por leve que fuese (1993: 118). Todavía recuerdo las palabras con que el sacerdote terminaba su relato: “Viví fuerte tensión ética entre continuar la lucha contra los explotadores, que, inclusive, aprovechando la dependencia emocional de los oprimidos los chanteaban, o por poner punto final a esta lucha en respeto a su debilidad, devolviéndoles la relativa seguridad en que vivían, en el fondo falsa pero indispensable (1993: 119).

¹⁴⁰ En el fondo, de repente, la situación concreta que ella o él enfrentan en el salón de clases no tiene casi nada que ver con los discursos teóricos que se acostumbraron a escuchar. En ocasiones incluso existe alguna relación entre lo que escucharon y estudiaron, pero los asalta una incertidumbre demasiado grande que los deja aturridos y confusos. No saben cómo decidir (1994: 73).

¹⁴¹ 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 objeto de 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 luchar y sin esfuerzo (1994: 43-44).

¹⁴² A medida que tengo más y más claridad sobre mi opinión sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia. Es que al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su

ideología. Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestros miedos. Antes que nada, reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Sí estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, *educar* mi miedo, de dónde nace finalmente mi valentía. Es por esto por lo que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se ve construyendo mi valentía necesaria. Es por esto por lo que hay miedo sin valentía, qué es el miedo que nos avasalla, que nos paraliza, pero no hay valentía sin miedo, qué es el miedo que, “hablando” de nosotros como gente, va siendo limitado, sometido y controlado” (1994: 63-64). A lo largo de mi vida nunca he perdido nada por exponerme a mí mismo y a mis sentimientos, evidentemente dentro de ciertos límites. En una situación como ésta, creo 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. Es hablarles sobre el propio derecho al *miedo*, que no puede ser negado a la figura del educador o de la educadora. Así como el educando, ellos tienen derecho de tener *miedo*” (1994: 73-74).

¹⁴³ Ahora, sin dejar de lado el concepto de que me gusta vivir, también me gustan una gran cantidad de otras muchas cosas. Realmente me encanta conversar. Conversar con amigos, recordando y reviviendo experiencias pasadas que experimentamos juntos. Hace dos o tres años, *Elsa* y yo hospedamos en nuestra casa a una vieja amiga, que trabajó conmigo en *Chile*. Es una excelente socióloga y yo la quiero entrañablemente. Al igual que yo ella también está enamorada de la vida. E igual que yo ama el *pisco*, bebida típica de su país. Me trajo una botella de *Chile*. Recuerdo que pasamos toda la noche hablando y bebiendo *pisco*. Fue el tipo de conversación en que hablamos de todo y de cualquier cosa, y todo era válido, nuestras dudas, nuestra risa, nuestra tristeza, nuestros recuerdos, nuestras alegrías, nuestra crítica respecto de lo que hicimos y dejamos de hacer. Revivimos una parte de su vida, cuando era muy joven, en *Chile*, y luego una parte de mi vida cuando trabajé en *Chile* y ella era mi asistente. Me encanta hacer este tipo de cosas, conversar con amigos. Con mis amigos, aquí en los *Estados Unidos*, lo hacemos cada vez que podemos. Recuerdo todas las horas que pasé hace dos años en *Boston* conversando contigo y con *Henry Guiroux*. Cuando iba hacia los *Estados Unidos* pasé por *México* y estuve algún tiempo con mis amigos allí, conversando y recordando. No siento que pierda el tiempo haciéndolo. Aprendo mucho en esas conversaciones. Para mí, pueden ser tan ricas como un seminario bien planificado, y pueden ser tan rigurosas como éstos. Desde que he regresado a Brasil, muchas veces, tras una conversación en una terraza, vuelvo a casa y escribo alguno de los puntos que han aparecido en la conversación, y reflexiono al respecto. Para mí, conversar con dos, tres cuatro o más personas es una forma de leer la realidad (1990: 192-3).

¹⁴⁴ Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización. ¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que éstos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biofilico. *Guevara*, aunque hubiera subrayado el “riesgo de parecer ridículo”, no temió afirmarlo: “Déjeme decirle -declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano-, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad (Ernesto Guevara, *Obra Revolucionaria*, Ediciones ERA, 1967. México, pp. 637-638) (1970: 103).

¹⁴⁵ Recuerdo que cuando enseñaba portugués en las escuelas de secundaria, de forma muy dinámica, algunos alumnos vinieron y me dijeron que las clases les hacían sentirse más libres. Acostumbraban decirme: “Paulo, ahora sé que puedo aprender”. Eso significaba, sin duda, un tipo de liberación de algo. En el plano individual, algunos alumnos estaban pasando por un autobloqueo, a causa de una restricción externa, que provenía de otros profesores que les decían que no eran capaces de aprender. En la medida en que, al desafiarlos, pueden hacerles comprobar que podían aprender, ellos se sintieron más libres. Me daba cuenta del progreso de los estudiantes,

pero en aquel tiempo aún estaba lejos de ver el aspecto político de esa situación. Los estudiantes me hablaban sobre sus sentimientos de libertad, en clases eran treinta o treinta y cinco alumnos, como también individualmente cuando les enseñaba en sus casas. Ellos me transmitían sentimientos muy dinámicos. Mi enseñanza, entonces, era una mezcla de formas didácticas tradicionales y críticas. Explicaban las reglas de corrección gramatical en clase; sin embargo, por encima de todo, los estimulaba a escribir breves trabajos, que yo leía de a uno y después utilizaba como texto, durante toda una clase, empleando sus escritos como ejemplos de gramática y sintaxis, analizando los temas sobre los que escribían, y no de un libro escolar. Y también utilizaba textos de autores brasileños de prestigio (2014: 51-52).

¹⁴⁶ No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a la práctica cognoscitiva integrada con ellos. Estar prevenidos y abiertos a la comprensión de las *relaciones* entre los hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad. Nada de eso puede escapar a la tarea docente de la educadora en la “lectura” de su clase, con la que manifiesta a sus alumnos que su práctica docente no se limita sólo a la enseñanza mecánica de los contenidos. Y aún más, que la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos (1994: 77).

¹⁴⁷ En la pedagogía de *Paulo Freire* no hay lugar para la dicotomía entre “lo afectivo” y “lo cognitivo”, que resulta tan importante en la teoría de la educación norteamericana, El entiende el pensar y el sentir junto con el hacer como aspectos de todo lo que llevamos a cabo para comprender la realidad. Uno de los rasgos notables de Paulo Freire es que es capaz de presentar sus ideas acerca del poder generativo del lenguaje y el rol de la conciencia crítica, de un modo totalmente accesible, cuando no son precisamente ni triviales ni sencillas. Es un verdadero maestro del aforismo, y de lo que *Kenneth Burke* denomina “anécdota representativa”, un relato que se trasciende a sí mismo, al modo de metáfora. Nos previene respecto de lemas, pero las máximas son harina de otro costal, y crea unas frases soberbias. No deberíamos pensar que leer a *Freire* constituye un ejercicio de revisión de ideas recibidas. Aun cuando propone ideas convencionales, se produce un enriquecimiento de significados a medida que va desarrollando contextos y trazando inferencias. Paulo Freire no sólo es un teórico excepcional, sino que es uno de los grandes educadores de este siglo (1989: 18).

¹⁴⁸ Al igual que el modelo de desarrollo cognitivo, el enfoque romántico está basado en un método de interacción centrado principalmente en la construcción de sentido; sin embargo, el enfoque romántico concibe el significado como generado por el lector, no en la interacción entre lector y autor vía texto. El modo romántico destaca enormemente lo afectivo y concibe la lectura como la realización del yo y una experiencia jubilosa. Un escritor alababa “la recreación de refrescantes concepciones acerca de la personalidad y la vida implícitas en el trabajo (literario); el placer y la liberación de tensiones que puede proporcionar esa experiencia... la profundización y expansión de la sensibilidad en el sentido de la sensualidad, y el impacto emocional sobre la vida cotidiana (1997: 149-151).

¹⁴⁹ No podría haber un retorno mejor para las andanzas de los fantasmas. Recuerdo las noches en que, rodeado de mis propios temores, esperaba que pasará el tiempo, que la noche terminara, que llegara el amanecer, trayendo la luz y el canto de los pájaros de la mañana. Con la claridad del día, mis temores nocturnos agudizaban mi percepción de numerosos sonidos que se perdían en el bullicio de cada día, pero se acentuaban misteriosamente en el profundo silencio de la noche. Sin embargo, a medida que me familiarizaba con mi realidad y la comprendía mejor, al leerla mejor, mis temores disminuyeron (1997: 53).

¹⁵⁰ Para aparecer en sus diferentes modalidades, los fantasmas necesitaban la oscuridad o la penumbra, lamentando la pena de sus culpas, riendo burlonamente, reclamando oraciones, indicando dónde estaba oculto su tesoro. Yo tenía probablemente unos siete años, y las calles del barrio en que nací estaban iluminadas por luz de gas. Cuando caía la noche, las elegantes farolas se entregaban a la varita mágica de los faroleros. Desde la puerta de mi casa yo solía observar la delgada figura del que trabajaba en mi calle. A medida que avanzaba de lámpara en lámpara con un rítmico balanceo, cargando sobre el hombro su larga varilla. Era una luz muy frágil, más aún que la que teníamos dentro de la casa; la luz no llegaba a disipar las sombras; antes bien, éstas últimas acababan engulléndola (1997: 53).

¹⁵¹ Me encanta leer. Y me encanta escribir, aun cuando no me resulta fácil. Para mí escribir es siempre un ejercicio difícil, pero apetecible. También me encantan algunas cosas comunes como los deportes, especialmente el fútbol. Me encanta el mar y las playas. Y me encanta caminar por la playa y tomar baños de sol. Me encanta caminar por las grandes ciudades. *Nueva York* me relaja. Me encanta perderme en el centro de las grandes ciudades. A veces no me siento tan bien cuando me siento perdido en pequeñas comunidades. Me encanta escribir cartas. Recibo mucha correspondencia y trato de contestarla con la ayuda de una buena amiga. De vez en cuando pienso que debería escribir una carta al mundo, pidiéndole a la gente que *no* me escriba porque no me resulta fácil contestar a todas las cartas. Pero mi amiga se ha ofrecido a ayudarme, y me ha sido muy útil. Amo a los niños. Puedo equivocarme, pero creo que los niños también me quieren. No sólo mis nietos, que obviamente saben que soy su abuelo, sino a los niños de la calle. En *Europa* solían llamarme *Papá Noel* en Nochebuena, al igual que en Brasil, por mi barba blanca. Se me acercan corriendo en la calle. A veces me pregunto por qué. ¡Supongo que no les atemorizo! (1990: 193-194).

¹⁵² Cuando ingresé en la escuela privada de *Eunice Vasconcelos*, ya sabía leer y escribir. Quisiera rendir aquí un sentido homenaje a *Eunice*, cuya reciente desaparición me produjo un profundo dolor. Eunice continuó y profundizó la tarea de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, la frase y la oración, nunca implicó una ruptura con la lectura de la *realidad*. Con ella, leer la palabra, significaba leer la *palabra-realidad*. No hace mucho visité con profunda emoción la casa donde nací. Pisé el mismo suelo sobre el que por primera vez me incorporé, me incorporé, caminé, empecé a hablar y aprendí a leer. Era la misma realidad que se presentó originalmente a mi comprensión, a través de mi lectura de ella. Volví a ver algunos de los árboles de mi niñez. Los reconocí sin dificultad. Estuve a punto de abrazar sus gruesos troncos, que en mi infancia fuesen jóvenes. Luego me envolvió lo que quisiera llamar una suave y tranquila nostalgia, que emanaba de la casa, los árboles, la tierra. Dejé la casa sintiéndome contento, sintiendo la felicidad de alguien que se ha reencontrado con sus seres queridos (1997: 53-54).

¹⁵³ Hay varios puntos en común entre *Lev Vigotsky* y *Paulo Freire*, principalmente porque los dos -uno en la Rusia de los años treinta y otro en Brasil de los años sesenta- intentaron encontrar salidas para el analfabetismo. Si bien *Piaget* y *Freire* apuestan a la acción dialógica, *Piaget* fortalece su método basándose en el monologismo. Para *Freire* el sujeto debe ser tanto interactivo -en sintonía con *Vigotsky*- como activo, según las orientaciones generales de *Piaget*. Por eso, en su teoría, *Freire* se aproxima a *Piaget* y a *Vigotsky* y produce una síntesis entre el método individualista del primero y el método dialéctico del segundo (2018: 62).

¹⁵⁴ Sin querer resistir en la necesidad del trabajo en común -dice *Mario Cabral*- (Carta VI) y sin pretender reenfatizar lo que ya sabemos, estoy convencido de que las dificultades con que por ventura se están topando ustedes para lograr este esfuerzo podrán ser superadas fácilmente. “En verdad, cuanto más nos asumimos como militantes, aclarándonos a nosotros mismos en nuestra práctica política, lucidos en las cuestiones básicas -por ejemplo, en favor de quién y de qué nos hallamos comprometidos- tanto más capaces somos de ir venciendo las tentaciones individualistas que obstaculizan el trabajo en equipo. La militancia es lo que hace de nosotros algo más que simples especialistas. La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas. En este sentido, una reunión de militantes que evalúan juntos su propia práctica -práctica no *para* el pueblo sino *con* él- no puede convertirse en una reunión de especialistas en actitud de defensa de unos frente a los otros. La reunión de militantes ha de ser siempre, por eso mismo, una reunión dialógica, jamás polémica, lo cual de ninguna manera significa que no existan divergencias y puntos de vista diferentes, sino que éstos deben superarse por el camino de la discusión seria y profunda. A todo esto, se debe el que siempre insista, en mis conversaciones con educadores, no propiamente en las técnicas y los métodos, sino en la claridad política del educador- militante en relación con el interés a cuyo servicio se ha puesto” (1977: 195-196). “...vimos que no existen grupos organizados de manera sistemática que estén disputando el espacio civil con los poderosos. Eso nos llevó a definir grupo como un número equis de personas con objetivos precisos de trabajo que apuntan a actuar sobre lo estructural y también sobre lo coyuntural, que se reúnen sistemáticamente y seriamente por lo menos una vez por semana y en esas reuniones trabajan sobre la realidad, hacen prácticas sociales que apuntan a modificar el actual estado de cosas por lo menos a largo plazo; que leen, que estudian, que se relacionan con otros grupos que desde diferentes

realidades y desde distintas perspectivas pero con los mismos valores intentan hacer más o menos lo mismo. Esto, definimos, es trabajar en grupo, constituir un grupo. El grupo tiene que tener esperanza, y la esperanza, como dice *Freire*, no viene hecha, hay que construirla y no se construye sin objetivos, y los objetivos no se consiguen sin seriedad, sin método, sin eficacia. El cumplimiento de los horarios, de las tareas comprometidas, de la reflexión y de la autocrítica son condición *sine qua non* para alcanzar la eficacia. No hay otra manera” (2004: 91-92).

¹⁵⁵ Por eso el esfuerzo por la unión de los oprimidos no puede ser un trabajo de mera esloganización ideológica. Éste, distorsionado la relación auténtica entre el sujeto y la realidad objetiva, separa también lo *cognoscitivo* de lo *afectivo*, que, en el fondo, son una totalidad no dicotomizable. Realmente, lo fundamental de la acción dialógico-liberadora, no es “desadherir” a los oprimidos de una realidad mitificada en la cual se hallan divididos, para adherirlos a otra. El objetivo de la acción dialógica radica, por el contrario, en proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del porqué y del cómo de su “adherencia” para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta. El significar, la unión de los oprimidos, la relación solidaria entre sí, sin importar cuáles sean los niveles reales en que éstos se encuentren como tales, implica, indiscutiblemente, una conciencia de clases. La “adherencia” a la realidad en que se encuentran los oprimidos, sobre todo aquellos que constituyen las grandes masas campesinos de América Latina, exigen que la conciencia de la clase oprimida pase, si no antes, por lo menos concomitantemente, por la conciencia del hombre oprimido (1970: 224-225).

¹⁵⁶ Continúo afirmando que la población tiene necesidades y expectativas con relación a la escuela, Las escuelas y los equipos que trabajan en diferentes instancias de la Secretaría Municipal de Educación (SME) necesitan conocer esas necesidades y expectativas y considerarlas en el proceso que debe llevar al cambio de la escuela. Dos acciones principales han sido desarrolladas por esta Secretaría para que se pueda conocer lo que la población quiere de la escuela, así como las críticas que tiene en relación a la misma. Una de ellas fue la instalación, en todas las escuelas de los consejos de escuela, con carácter deliberativo. Esos consejos deben ser actuantes y participar efectivamente de las decisiones y realizaciones de la escuela (1997: 97).

¹⁵⁷ Nosotros estamos en la búsqueda por fuera de escenarios convencionales, sin popas y desde el llano, trabajando en forma horizontal con jóvenes y adultos para buscar el crecimiento colectivo. A mí me da la impresión de que, aun con dificultad, empieza a aparecer una nueva forma de movimiento crítico constructivo, que como dice *Pablo Imen*, no puede ni debe ser nostálgico, pero tampoco anticipatorio. A nosotros nos interesa, no sólo la palabra, sino también el gesto, el gesto y la palabra como unidad indisociable. La palabra no transforma por sí sola, no cambia, puede ayudar a reflexionar, pero la palabra separada del gesto, que muchas veces revela los movimientos interiores, suele resultar engañosa o incomprensible. Y lo difícil es encontrar los gestos de la educación popular, hacerla hablar con los códigos de la gente, llevarla a construir desde la práctica concreta, militante, subjetiva, desde espacios distintos que permitan recrear un ambiente crítico y propositivo (2013: 85-86).

¹⁵⁸ Si en verdad aún no vivimos una fase en la que “los cambios más importantes se producen por medio de la deliberación colectiva”, el creciente ímpetu popular nos llevará a ese punto, a condición de que no haya en él involución que lo deforme o lo distorsione, haciéndolo más fuertemente pasional que crítico. Es éste, por lo tanto, uno de los más importantes objetivos de nuestro educativo actual que, en este aspecto, nos parece altamente humanista. Trabajo que, más altamente, será de una política de planificación democrática, en consonancia con nuestra actualidad. Planificación que no significa dirigismo, ni coordinación dirigista, como advertía *Manheim*. Su gran obstáculo, tal vez realmente el mayor, se encuentra en el centralismo asfixiante de nuestra política administrativa, tan combatido por el profesor *Anísio Teixeira*. Centralismo que es una de las manifestaciones de nuestra “inexperiencia democrática”. De ahí su preservación, a pesar de todas las críticas que se le hacen. A pesar de sus sugerencias en el sentido de su superación. “Tengamos pues -clama el profesor *Anísio Teixeira*-, el buen sentido elemental de confiar en el país y en los brasileños, entregándoles la dirección de sus asuntos y, sobre todo, de su más cara institución, la escuela, cuya administración y cuyo programa deben ser de responsabilidad local, asistida y aconsejada técnicamente por los cuadros estaduais y federales” (*Teixeira*, 1957, p. 53).

¹⁵⁹ Es fundamental que un biólogo discuta la naturaleza de las formas de vida que analiza, pero es igualmente fundamental discutir la solidaridad, la ética, el amor, la dignidad, el respeto, hacia los otros, la naturaleza de la democracia. Los materialistas dicen que estos temas que acabo de mencionar son expresiones de un romanticismo o un idealismo inoperantes. Suele escucharse con frecuencia: “Yo también fui idealista, ya vas a crecer”. Ese es el punto de vista profundamente estrecho que sólo sirve para fortalecer las ideas de los neoliberales -teledirigidas por el mercado- que no quieren que se planteen problemas que interfieran en el camino de la acumulación de la riqueza (2016: 62).

¹⁶⁰ Creo que otra cuestión fundamental que refleja la ansiedad de muchos educadores -no sólo respecto de mi obra sino también de la de otros pensadores, como, por ejemplo, *Dewey*, *Montessori* o *Freinet*- es que muchísimos educadores esperan que nosotros, en tanto pensadores, aportemos técnicas para salvar al mundo. Habría que ser sobrehumano para poder dar una respuesta pedagógica que sea correcta y adecuada para todos los contextos (2016: 54).

¹⁶¹ También me siento frustrado cuando oigo la queja contraria, cuando escucho decir que “Freire es universalizador”. No soy un universalizador. Lo que hago, sin pretensión alguna, es aportar ciertos parámetros para trabajar cuestiones de opresión en lo que estas cuestiones dicen del contexto pedagógico. Pero es posible que no pueda aportarles recetas que provean certezas curriculares ni medios para enseñar en un gueto negro en los Estados Unidos, ni medios para enseñar en las nuevas comunidades “de color” en Europa, ni medios para enseñar en barrios étnicos en cualquier otro lugar del mundo. Sería deshonesto de mi parte hacerlo sin conocer el contexto. Por lo tanto, necesito ser reinventado y recreado de acuerdo con las demandas -pedagógicas y políticas- de cada situación específica (2016: 56).

¹⁶² Antes bien, para que la educación fuera neutral sería preciso que no hubiera ninguna discordancia entre las personas con relación a los modos de vida individual y social, con relación al estilo político puesto en práctica, a los valores que deben ser encarnados. Sería preciso que no hubiera, en nuestro caso, por ejemplo, ninguna divergencia acerca del hambre y la miseria en Brasil y el mundo; sería necesario que toda la población nacional aceptara verdaderamente que hambre y miseria, aquí y fuera de aquí, son una fatalidad de fines de siglo. Sería preciso también que hubiera unanimidad en forma de enfrentarlos para superarlos (1997: 106).

¹⁶³ ¿Qué otra cosa es mi neutralidad sino una manera tal vez cómoda, pero hipócrita, de esconder mi opción o mi miedo de denunciar la injusticia? “Lavarse las manos” frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él. ¿Cómo puedo ser neutral frente a una situación, no importa cuál sea, en el cuerpo de las mujeres y de los hombres se vuelve puro objeto de expoliación y de ultraje? Lo que se plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que motiva y sustenta la lucha: *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación*. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que, ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decrete. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica. La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente (1997: 107-108).

¹⁶⁴ Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Vivir o encarnar esta comprobación evidente, en cuanto educador o educadora, significa reconocer a los otros -ya sean alfabetizados o participantes en curso universitarios; alumnos de escuelas primarias o miembros de una asamblea popular- el derecho a decir su palabra. Derecho de ellos a decir al cual corresponde nuestro deber de escucharlos. De escucharlos correctamente, con la convicción de quien cumple un deber y no con la malicia de quien hace un favor para recibir mucho más a cambio. Pero, como escuchar implica hablar también, al deber de escucharlos

corresponde el derecho que igualmente tenemos de hablarles. Escucharlos en el sentido antes expresado es, en el fondo, *hablar con ellos*, mientras que simplemente hablarles a ellos sería una forma de no oírlos. Decirles siempre nuestra palabra, sin jamás exponernos y ofrecernos a la de ellos, mientras que simplemente a ellos sería una forma de no oírlos. Decirles siempre nuestra palabra, sin jamás exponernos y ofrecernos a la de ellos, arrogantemente convencidos de que estamos aquí para salvarlos, es una buena manera que tenemos de afirmar nuestro elitismo, siempre autoritario. Éste no puede ser el modelo de actuar de una educadora o de un educador cuya opción es liberadora. Quien sólo habla y nunca oye; quien “inmoviliza” el conocimiento y lo trasfiere a estudiantes, no importa si de escuelas primarias o universitarias; quien oye apenas el eco de su propias palabras, en una especie de narcicismo oral; quien considera petulancia de la clase trabajadora el reivindicar sus derechos; quien piensa, por otra parte, que la clase trabajadora es demasiado inculta e incapaz, y por lo tanto, necesita ser liberada desde arriba, no tiene en realidad nada que ver con la liberación ni con la democracia. Por el contrario, quien así actúa y piensa, consciente o inconscientemente, ayuda a la preservación de las estructuras autoritarias (1984: 113-114).

¹⁶⁵ “La narración del mito, entretanto, objetivando el mundo mítico y así entreviendo su contenido racional, acaba por devolver a la conciencia la autonomía de la palabra, distinta de las cosas que ella significa y transforma. En esa ambigüedad con que la conciencia hace su mundo, apartándolo de sí, en el distanciamiento objetivamente que lo hace presente como mundo consciente, la palabra adquiere la autonomía que la hace disponible para ser recreada en la expresión escrita. Aunque no haya sido un producto arbitrario del espíritu inventivo del hombre, la cultura letrada es un epifenómeno de la cultura que, al actualizar su reflexividad virtual, encuentra en la palabra escrita una manera más firme y definida de decirse, esto es, de existenciarse discursivamente en la “praxis” histórica. Podemos concebir la superación de las letras; lo que en todo caso quedará es el sentido profundo que la cultura letrada manifiesta: escribir no es conversar y repetir la palabra dicha, sino decirlo con la fuerza reflexiva que a su autonomía le da fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia creadora de cultura” (1970: 18).

¹⁶⁶ Dialogar no es preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa. La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes se entrega a su desvelamiento crítico. La importancia de esa comprensión de la realidad dialógica se aclara en la medida en que tomamos el ciclo gnoseológico como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de la adquisición del conocimiento existente y la fase del descubrimiento, de la creación del nuevo conocimiento. Ésta “corresponde, además -como destaca el profesor *Álvaro Vieira Pinto*- a la más elevada de las funciones del pensamiento, la actividad heurística de la conciencia”. En ambas fases del ciclo gnoseológico se impone una postura crítica, atenta, a los sujetos cognoscentes, frente al objeto de su conocimiento. Postura crítica que es negada cada vez que, rompiéndose la relación dialógica, se instaura un proceso de pura transferencia de conocimiento, en el cual conocer deje de ser un acto creador y recreador para ser un acto “digestivo” (1984: 82-83).

¹⁶⁷ El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en el nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen. Vemos que, de este modo, la conciencia adquiere existencia y busca planificarse. El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización. Es, pues, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e, incesantemente, busca reencontrarse más allá de sí misma. Conciencia del mundo, se busca ella misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí misma es comunicarse con el otro. El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más intersubjetiva, más densidad subjetiva gana el sujeto. La conciencia y el mundo no se estructuran sincrónicamente en una conciencia estática del mundo: visión y espectáculo. Esa estructura funcionaliza diacrónicamente en una historia. La conciencia humana busca conmensurarse a sí misma en un movimiento que transgrede, continuamente todos sus límites. Totalizándose más allá de sí misma, nunca llega a totalizarse enteramente, pues siempre se trasciende a sí misma (1970: 13-14).

¹⁶⁸ Nadie puede conocer por mí, así como yo no puedo conocer por el alumno. Desde la perspectiva progresista en que me encuentro, lo que puedo y debo hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber. Mi papel de profesor progresista no es

sólo enseñar matemáticas o biología sino, al tratar la temática que es, por un lado, objeto de mi enseñanza, y por el otro, del aprendizaje del alumno, ayudar a éste a reconocerse como *arquitecto* de su propia práctica cognoscitiva. Toda enseñanza de contenidos demanda de quien se encuentra en la posición de aprendiz que, a partir de cierto momento, comience a asumir la autoría del conocimiento del objeto (1997: 119).

¹⁶⁹ La falta de respeto a la lectura del mundo del educando revela el gusto elitista, por consiguiente, antidemocrático, el educador que, de esta manera, sin escuchar al educando, no habla con él. Deposita en él sus comunicados. Hay todavía algo de verdadera importancia por discutir en torno a la reflexión sobre el rechazo o el respeto a la lectura de mundo del educando por parte del educador. La lectura del mundo revela, como es evidente, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. También revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo (1997: 118).

¹⁷⁰ Otra tarea de una universidad así, entendida en su triple actividad, la de la docencia, la de la investigación y la de la extensión, consiste no sólo en manifestar sino en vivir la permanente búsqueda de la pasión por la curiosidad. Esta pasión no se enseña más que viviéndola y posibilitando que otros la vivan. Cuanto mejor la experimento, tanto más fácilmente puedo hacer que se vuelva sobre sí misma, teniéndola entonces como sujeto y objeto de sí misma. (1996: 128)

¹⁷¹ Habríase incurrido así en aquel error criticado en cierto momento de este texto por campesinos a través de la relación que hacían entre la *sal*, como parte, como uno de los ingredientes de la *sazón*, y ésta como totalidad. Jamás fue eso lo que hice o propuse a lo largo de mi práctica de educador, que me viene proporcionando la práctica de pensar en ella, y de la que ha resultado todo lo que he escrito hasta ahora. Para mí viene siendo difícil, incluso imposible, entender la interpretación de mi respeto a lo *local*, como negación de lo *universal*. De lo local o de lo regional. Por ejemplo, no entiendo cómo, cuándo acertadamente se critican las posiciones que “ahogan” o “suprimen” la totalidad en la localidad -focalismo para mí- se da como ejemplo el “universo vocabular mínimo”, categoría que uso en mi comprensión general de la alfabetización. El “universo vocabular mínimo” emerge naturalmente de la investigación necesaria que se hace; fundándonos en él es como elaboramos el programa de alfabetización. Pero yo nunca dije que el programa que ha de elaborarse dentro de ese universo vocabular tenía que quedar absolutamente adscrito a la realidad local. Si lo hubiera dicho no tendría del lenguaje la comprensión que tengo, revelada no sólo en trabajos anteriores, sino en este ensayo también. Más aun, no tendría una forma dialéctica de pensar (1993: 82-83).

¹⁷² La utopía revolucionaria tiende a ser dinámica más que estática; tiende más a la vida que a la muerte; el futuro más como desafío para la creatividad del hombre que como repetición del presente; el amor más como liberación de los sujetos que como posesividad patológica; a la emoción de la vida antes que a frías abstracciones; a vivir juntos en armonía más que al carácter gregario; al diálogo antes que al mutismo; a la praxis más que a la “ley del orden”; a los hombres que se organizan reflexivamente para la acción, y no a aquellos que se organizan para la pasividad; al lenguaje creativo y comunicativo antes que a señales prescriptivas; a los desafíos reflexivos más que a *slogans* domesticadores; y a valores que se viven antes que a los mitos que se imponen. La derecha, en su rigidez, prefiere lo muerto a lo vivo; lo estático a lo dinámico; el futuro como repetición del pasado más que como aventura creativa; a formas patológicas de amor antes que al amor verdadero; a la fría esquematización antes que a la emoción de vivir; al espíritu gregario antes que a la auténtica convivencia; a hombres de organización antes que a hombres que organizan; a mitos impuestos antes que a valores encarnados; a directrices antes que al lenguaje creativo y comunicativo; y a *slogans* antes que a desafíos. Es indispensable que los revolucionarios proporcionen cada vez más testimonios de la diferencia que los separa de la élite de derechas. No es suficiente condenar la violencia de derecha, su postura aristocrática, sus mitos. Los revolucionarios deben dar prueba de su respeto por el pueblo, de que creen y confían en él, no como mera estrategia, sino como requisito implícito del revolucionario (1990: 101-102).

¹⁷³ No es que le atribuyamos una fuerza todopoderosa e invencible, a merced de la cual deberemos quedar eternamente incapacitados para el ejercicio más auténtico de la democracia. Es preciso sin embargo afirmar, tal vez repitiéndonos, que, si por un lado no atribuimos a esa “inexperiencia” ese todopoderosismo y esa invencibilidad, por el otro tampoco nos inclinamos a aceptar una posición “ingenua” que reduce todo el problema a un puro y simple problema de educación. De educación a la que le faltarían soportes en la sociedad

a la que va a aplicarse, en este caso la nuestra, que constituyan “condiciones institucionales” para su existencia. El problema es de educación, pero de educación orgánica. Es decir, de educación más “condiciones institucionales”. No será excesivo repetir que son esas “condiciones institucionales” las que propician la acción para el cambio, que caracterizan la instrumentalidad del proceso educativo. Sin esas condiciones el proceso se vuelve inoperante y sus líneas se sitúan dentro del sentido que conforma las posiciones simplemente idealistas, sin apoyo en la realidad”. (2001: 58-59).

¹⁷⁴ Si las élites opresoras se fecundan necrofilicamente en el aplastamiento de los oprimidos, el liderazgo revolucionario sólo puede fecundarse a través de la *comunidad* con ellos. Ésta es la razón por la cual el quehacer opresor no puede ser humanista, en tanto que el revolucionario necesariamente lo es. Y tanto el deshumanismo de los opresores como el humanismo revolucionario implican la ciencia. En el primero, ésta se encuentra al servicio de la “reificación”; y en el segundo caso, al servicio de la humanización. Así, si en el uso de la ciencia y de la tecnología con el fin de reificar, el *sine qua non* de esta acción es hacer de los oprimidos su mera incidencia, en el uso de la ciencia y la tecnología para la humanización se imponen otras condiciones. En este caso, a los oprimidos se transforman también en sujetos del proceso o continúan “reificados”. Y el mundo no es un laboratorio de anatomía ni los hombres cadáveres que deben ser estudiados pasivamente. El humanismo científico revolucionario no puede, tener en los oprimidos objetos pasivos útiles para un análisis cuyas conclusiones prescriptivas deben seguir. Esto significaría dejarse caer en uno de los mitos de la ideología opresora, el de la *absolutización de la ignorancia*, que implica la existencia de alguien que la decreta a alguien. El acto de decretar implica, para quien lo realiza, el reconocimiento de los otros como absolutamente ignorantes, reconociéndose y reconociendo a la clase a que pertenece como los que saben o nacieron para saber. Al reconocerse en esta forma tienen sus contrarios en los otros. Los otros se hacen extraños para él. Su palabra se vuelve la palabra “verdadera”, la que impone o procura imponer a los demás. Y éstos son siempre los oprimidos, aquellos a quienes se les ha prohibido decir su palabra (1970: 169-170).

¹⁷⁵ Esta tendencia de la conciencia opresora a inanimar todo y a todos, que tiene su base en el anhelo de posesión, se identifica, indiscutiblemente, con la tendencia sádica. “El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura animada), señala *Fromm*, es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea, es decir que el fin del sadismo es convertir un *hombre en cosa*, algo animado en algo inanimado, ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad”. “El sadismo aparece, así, como una de las características de la conciencia opresora, en su visión necrófila del mundo. Es por esto por lo que su amor es un amor a la inversa: un amor a la muerte y no a la vida. En la medida en que para dominar se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la inquietud, el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata a la vida. De ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más, de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del “orden” opresor con el cual manipulan y aplastan. Los oprimidos, como objetos, como “cosas” carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores” (1970: 54-55).

¹⁷⁶ El gran problema de nuestra educación actual, su problema más enfático, es el de la inadecuación al clima cultural que viene extendiéndose y tiende a extenderse a todo el país. Es una educación en gran parte, o casi toda, fuera de tiempo y superpuesta al espacio o a los espacios culturales del país. De ahí su inorganicidad. Su ineficiencia, contra la cual vienen levantándose “críticamente” conscientes los Anísio Teixeira, los Fernando de Azevedo, los Lourenco Filho, los Almeida Júnior, los Farias Gois. Los Artur Rios, los Roberto Moreira, por no citar más (2001: 79).

¹⁷⁷ El hombre brasileño necesita cada vez más de actitudes mentales que le permitan realizar en mejores condiciones su ajuste a un mundo con un rápido ritmo de cambio, que exige creciente flexibilidad mental e iniciativa. Que exige decisión. Que requiere como afirma *Zevedei Barbu* en *Democracy and dictatorship* (p. 87). “más confianza en la capacidad de su propia mente para captar la relación entre las cosas, organizar su ambiente y descubrir nuevas formas de ajuste” (2001: 79).

¹⁷⁸ Refiriéndose a la necesidad de ampliar las esferas de la acción educativa en las sociedades en las que el pueblo asume posiciones participantes -que es en parte nuestro caso- afirma *Manheim*, en *Diagnóstico de nuestro tiempo*, pp. 84-85: “Ningún sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que esté unido en una estrategia común con las influencias

sociales que actúan fuera de la escuela. Sólo mediante la cooperación con ellas, y en nuestros días de modo especial, es posible poner un freno a las influencias sociales que, de otra suerte, desorganizan la vida de la comunidad. “Pero tan pronto como las masas se hacen políticamente activas, son necesarias nuevas formas de educación y la selección y mantenimiento de los patrones normativos en extremo individualizados de la *élite* se transforman en asuntos que interesan a todo el público. En esta fase ya no es posible limitar el problema de la educación a la escuela.” Son sugerentes en este sentido las palabras del profesor *L. Thomas Hopkins* (1941, p. 113): ...la escuela es sólo una de muchas ocasiones que el individuo tiene de educarse”. Y más adelante: Los adultos que se esfuerzan por negociar una oposición alrededor de una mesa de consejo para resolver una diferencia de opinión entre la administración y los trabajadores están desarrollando una actividad educativa que puede tener profundos efectos en el comportamiento futuro de miles de personas. Los padres que en su casa tratan de llegar a un acuerdo con su hijo de cuatro años sobre algún problema de su vida general están desarrollando una actividad educativa muy importante” (2001: 80).

¹⁷⁹ Es necesario afirmar, sin embargo, desde el principio, que lo que es característico de la democracia no es una idea o una teoría específica, sino un clima cultural específico (2001: 59).

¹⁸⁰ Este nuevo aprendizaje ha de quebrar violentamente con el concepto elitista de la existencia que habían absorbido durante su ideologización. El *sine qua non* del aprendizaje exige que, en primer lugar, experimenten realmente su propia Pascua, que mueran en tanto elitistas para resucitar del lado de los oprimidos, que vuelven a nacer con los seres a los que no se les ha permitido ser. Un proceso de este tipo exige renunciar a mitos que son muy queridos: el mito de la superioridad, de su pureza, de sus virtudes, su sabiduría, el mito de que son los salvadores de los pobres, el mito de la neutralidad de la Iglesia, de la teología, la educación, la ciencia, la tecnología, su propia imparcialidad. De ahí surgen otros mitos: el de la inferioridad de los demás, el de su impureza espiritual y física, y el de la ignorancia absoluta de los oprimidos. Esta Pascua que finaliza en un cambio de conciencia, debe experimentarse existencialmente. (1990: 130-131).

¹⁸¹ ...nos advierte de la urgencia de que asumamos el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales como el respeto a la vida de los seres humanos, la vida de los otros animales, la vida de los pájaros, la vida de los ríos y de los bosques. “Paulo, estás defendiendo el valor de la vida en su universalidad, en todas sus formas, con la vehemencia de Cristo, que expulsó a los profanadores del santuario, y con el lenguaje poético y místico de Francisco de Asís, elegido como el mayor personaje del milenio recién acabado: Tu defensa no se inspira en un sentimentalismo vago, sino en la radicalidad de una exigencia ética que proclamas así”: “No creo en el amor entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no nos hacemos capaces de amar el mundo” (2001: 34).

¹⁸² “Que extraño divertirse matando a un indio, matando a gente. Hundido en el abismo de una profunda perplejidad, espantado ante la perversidad intolerable de esos jóvenes *despersonalizándose*, pienso en un ambiente en que han *decrecido*, en lugar de *crecer*. Pienso en sus casas, en su clase social, en su barrio, en la escuela. Pienso, entre otras cosas más, en el testimonio que les hayan dado para pensar y sobre cómo pensar. La posición del pobre, del mendigo, del negro, de la mujer, del campesino, del obrero, del indio, en ese pensamiento” (2001: 77).

¹⁸³ Como forma de producción histórica, textual, política y sexual, la voz de los estudiantes debe estar enraizada en una pedagogía que permita que los alumnos hablen y aprecien la naturaleza de la diferencia como parte de una tolerancia democrática y condición fundamental del diálogo crítico, de un desarrollo de formas de solidaridad enraizadas en los principios de la confianza y el compartir, y del compromiso de mejorar la calidad de vida. Una pedagogía crítica de la alfabetización y la voz necesita desarrollarse en torno a una política de la diferencia y la comunidad que no esté basada solamente en la exaltación de la pluralidad. Una pedagogía sí debe derivar de una forma particular de comunidad humana donde la pluralidad resulte dignificada a través de la construcción de las relaciones sociales dentro de las clases, en las cuales todas las voces se unifiquen tanto a sus esfuerzos por identificar y recordar momentos de sufrimiento como en sus intentos por superar las condiciones que perpetúan ese sufrimiento (1989: 44).

¹⁸⁴ Me siento seguro porque no hay razón para avergonzarme por desconocer algo. Ser testigo de la apertura a los otros, la disponibilidad curiosa hacia la vida, a sus desafíos, son saberes necesarios a la práctica educativa. Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de mi reflexión crítica. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo (1997: 130).

¹⁸⁵ Es preciso dejar bien claro que la sociedad a cuyo espacio llegaron otros grupos étnicos por motivos económicos, sociales, históricos, y así se insertaron en relación subordinada, tiene su clase dominante, su cultura de clase, su lenguaje, su sintaxis, su semántica de clase, sus gustos, sus sueños, sus fines, sus proyectos, sus valores, programas históricos. Sueños, proyectos, valores, lenguaje que la clase dominante no sólo defiende como suyos, y siendo suyos define como nacionales, como ejemplares, pero también, por eso mismo “ofrece” a los demás, a través de *n* caminos, entre ellos la escuela, y no acepta rechazos. Por ello no existe verdadero bilingüismo, mucho menos multiculturalismo fuera de la multiculturalidad, y no existe ésta como fenómeno espontáneo sino como fenómeno creado, producido políticamente, trabajado a duras penas en la historia. De ahí, otra vez, la necesidad de inventar una unidad en la diversidad. Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa el comienzo de la creación de la multiculturalidad. Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (1993: 149-150).

¹⁸⁶ Una de las virtudes, a la que quisiera referirme ahora y sin la cual la universidad católica progresista se pierde, porque pierde la dirección y se vuelve tradicionalista y reaccionaria, es la tolerancia. Es la virtud cuya práctica nos enseña a convivir con lo diferente, sin que eso signifique que los diferentes desistan de continuar defendiendo sus posiciones. No. La tolerancia significa únicamente que los diferentes tienen derecho de seguir siendo diferentes y de aprender de sus diferencias. Diferencias de naturaleza religiosa, cultural, sexual, político-ideológica, diferencias raciales y de clase. La tolerancia no pretende negar ni tampoco esconder los posibles conflictos entre los diferentes, ni por otro lado desconocer que hay diferentes que son más que diferentes porque son antagónicos entre sí. Lo que la tolerancia pretende es la convivencia posible, respetadas las diferencias de los que conviven. Una universidad es más democrática cuanto más tolerante es, cuanto más se abre a la comprensión de los diferentes, cuanto más puede tornarse objeto de la comprensión de los demás” (1996: 126-127). En el fondo, la tolerancia que debe informar las distintas tareas de la universidad, la docencia, la investigación, la extensión; las relaciones entre las facultades, las relaciones entre los diferentes departamentos o programas, es algo que deben perseguir todas y todos los que la entienden indispensable para la vida universitaria” (1996: 127).

¹⁸⁷ Pienso que la frase de *Mariategui* resume muy bien nuestros planteamientos sobre la importancia del Otro para nuestro autoconocimiento: “Salimos hacia el exterior, no para descubrir el secreto de otros, sino para descubrir el secreto de nosotros mismos”. “Él vio con claridad que ese desafío de descubrir el secreto del Otro será la mediación que nos llevará a descubrir el secreto de nosotros mismos. De ahí la importancia del Otro y de la diferencia, de entrar en el secreto del otro, de comprender ese secreto para entender nuestro propio secreto. Esto, tanto en el plano individual como en el colectivo, tanto en el plano de la persona como en el de la masa, de los grupos sociales, etc. Ahora bien, me gustaría volver a plantear al problema del descubrimiento del Otro y de la importancia de partir de lo que es el Otro para proponer una praxis de la transformación de la realidad, una teoría del poder, una teoría de la pedagogía que posibilite o contribuya al proceso de transformación de la realidad, considerando que el Otro es cultura, una cultura diferente” (2013: 121-122).

¹⁸⁸ Cuestiones de gusto, no solamente del color de la ropa, del estilo de la casa, de la presencia, para mí abusiva, de fotos en las paredes, sino también del sabor de la comida, de los aderezos. La preferencia, en los bailes, por la música a todo volumen. Diferencias relevantes en el lenguaje, en el plano de la sintaxis y de la semántica. Mi amplia convivencia con esas diferencias me enseñó que tener prejuicios de clase hacia ellas era contradecir de un modo funesto mi opción política. Me enseñó también que la superación de sus negatividades, que exige la

transformación de las bases materiales de la sociedad, marca el papel de sujeto que las clases trabajadoras deben asumir si es que quieren reinventar sus expresiones culturales (2013: 45-46).

¹⁸⁹ No dudo de que la experiencia radical de tolerancia forma parte de la renovación inaplazable que los partidos de izquierda necesitan acometer para permanecer con validez histórica. Tolerancia que no se confunde con lo “deja estar para ver cómo queda”. Tolerancia en las relaciones entre los diferentes modos de comprender la acción política de sus militantes y que no significa ausencia de principios, de disciplina. Pero la tolerancia que ha de vivirse en la intimidad de un partido trasciende sus fronteras. No es sólo lo que debe estar vigente entre posiciones progresistas en el interior del partido, sino entre éste y la sociedad civil. Tolerancia entre sus líderes y las clases populares que se hace explícita en sus discursos y en su práctica (1997: 80).

¹⁹⁰ Una práctica a la que me había entregado hacía algunos años en Brasil -la de exponerme como educador a las diferencias culturales desde el punto de vista de las clases sociales- me había preparado en cierto sentido y sin que yo me diera cuenta entonces, para afrontar la necesidad de entender las diferencias culturales en el exilio. Diferencias de clase y también de región. Cuestiones de gusto, no solamente respecto del color de la ropa, del estilo de la casa, de la presencia, para mí abusiva, de fotos en las paredes, sino también del sabor de la comida, de los aderezos. La preferencia, en los bailes, por la música a todo volumen. Diferencias relevantes en el lenguaje, en el plano de la sintaxis y de la semántica (2013: 45).

¹⁹¹ Mi sensibilidad herida hace más aún que dejarme horrorizar y ofendido como persona: me deja indignado y me empuja hacia la laucha política en el sentido de la transformación radical de esta sociedad injusta. Mi sensibilidad golpeada me pone triste al saber el número de niños y niñas de los sectores populares en edad escolar, en Brasil, que tiene “prohibido” entrar a la escuela; al saber que, entre los que consiguen entrar, la mayoría es expulsada y aún se dice de ella que desertó de la escuela. Mi sensibilidad castigada me hace horrorizar al saber que el analfabetismo de jóvenes y adultos ha crecido en estos últimos años, al percibir como fue relegada la escuela pública por desinterés. Al comprobar que, en una ciudad como Sao Paulo, hay aproximadamente un millón de niños y niñas en las calles. Pero, junto al horror que una realidad como ésta me provoca, la rabia necesaria y la indagación indispensable me dan aliento en la lucha democrática por la superación de ese escándalo y esa ofensa (1997: 66-67).

¹⁹² No creo, sin embargo, en la magnanimidad de las clases dominantes como tales. Es posible y comprobable la existencia en magnanimidad *individuos* miembros de las clases dominantes, pero no la magnanimidad de los dominantes como clase. Las condiciones históricas, simplemente las han colocado en esta posición en la que el acuerdo de paz es un momento de la lucha para ellas y para las clases populares, pero no el fin de la lucha. Las fuerzas populares necesitan estar preparadas, y estoy seguro de que los están, a juzgar por lo que escuché de algunos líderes. No pueden “dormir” como si nada pudiese ocurrir mientras “duermen”, no pueden desmovilizarse ni descuidar su preparación, *so pena* de ser aplastadas. De cualquier modo, esta forma de encarar la tregua, no siempre explícita por las partes del conflicto, la tregua como un momento de lucha, como intento de construcción o de invención de una paz de la que puede resultar una experiencia democrática diferente e algo que revela o anuncia una nueva fase histórica. No es una “historia nueva” sin clases sociales, sin lucha entre ellas, sin ideología, como si de repente, por arte de magia, desapareciesen las clases sociales con sus conflictos y sus ideologías por las mangas del saco negro de un gran mago. Es claro que estas cosas no suceden, principalmente porque se trata del dominio de lo político, sin engendrar un juego de tácticas en el que los dos lados miden sus propios pasos y los de quien camina del otro lado en función de sus propias posiciones estratégicas. En el fondo, las concesiones que se hacen los antagonistas son pensadas en términos de pérdidas menores, que a veces y a largo plazo se transforman en victorias para uno de ellos” (1993: 187-188).

¹⁹³ No es este tiempo demasiado especial, sin clases, como el que estamos viviendo en *Brasil* en los años noventa, ni tampoco en *Suiza*, ni mucho menos en El Salvador. Por eso, inclusive, uno de los aprendizajes que la posmodernidad progresista exige de nosotros es que no siempre la victoria total de la revolución evita que ella se pierda más adelante. A veces se pierde en pleno goce de su poder, que ella simplemente conquistó, pero no reinventó, no recreo. Se pierde en el exceso arrogante de certeza en sus certezas, por la consecuente falta de humildad, por el ejercicio autoritario de su poder. Se pierde por su posmodernidad. Conceder es pues la mejor forma de *ir ganando* hasta que en cierto momento realmente se *gana la lucha* que jamás es final y completa.

Ganar la lucha es proceso sin un punto en el que se pueda llamar final. Cuando se absolutiza este punto, la revolución se inmoviliza (1993: 189-190).

¹⁹⁴ El gran problema del educador no es discutir si la educación puede o no puede, sino discutir *dónde* puede, *cómo* puede, con *quién* puede, *cuándo* puede; es reconocer los límites que su práctica impone. Es percibir que su trabajo no es individual sino social y se da en la práctica social de lo que él es parte. Es reconocer que la educación, aunque no se ala llave, la palanca de transformación social, como tanto se viene pregonando, es sin embargo indispensable para la transformación social. Es reconocer que hay espacios posibles que son políticos, hay espacios institucionales pero que son ocupados por las educadoras y los educadores cuyo sueño es transformar la realidad injusta con la que conviven todos los días, para que los derechos puedan comenzar a ser conquistados y no donados (2016: 43).

¹⁹⁵ Es por eso por lo que, viendo las cosas con realismo, conseguir la paz en el *Salvador*, con las limitaciones evidentes, con concesiones que a veces un poco mayores de lo que se podría esperar, es la mejor manera de avanzar, porque es la posible. Es la mejor manera de que el pueblo se afirme, de que gane voz, presencia en la reinención de la sociedad, de que se disminuyan las injusticias. Digo más, es la mejor manera de crear e ir consolidando un modo de ser democrático del que resulte inclusive el aprendizaje, por parte de los que están acostumbrados a poder todo, de mucho de lo que les parece una amenaza a sus privilegios -obviamente entendidos por ellos como sus derechos inalienables- es apenas el hacer efectivos los derechos por parte de quien venía siendo privado de ejercerlos. El aprendizaje de que sus privilegios, como el de explotar a los débiles, el de prohibirles ser, el de negarles la esperanza, son inmorales y como tales precisan ser extirpados. Por otro lado, el aprendizaje por parte de los aplastados y las aplastadas, de los impedidos de ser, de los renegados, de que por medio de la lucha seria, decidida, incansable, es posible rehacer el mundo. De que la esperanza tiene, en la medida en que sólo así ella puede también parir otras luchas en otros niveles. El aprendizaje, finalmente, de que en una nueva práctica democrática es posible ir aumentando los espacios para los pactos entre las clases e ir consolidando el diálogo entre quienes son diferentes. Vale decir, ir profundizando las posiciones radicales y superando las sectarias (1993: 188-189).

Conclusiones

...quienes tenemos un compromiso con un mundo mejor, y sentimos hoy más que nunca que nuestros sueños, se están “rompiendo”, una vez más debemos procurar, cómo y con Paulo, rehacer socialmente los sueños posibles de transformación, porque sabemos que sólo fueron “deshechos” en apariencia, porque soñar es un destino. Es decir: todos los que nos existenciamos, los que, en el trascurso de milenios, de siglos, nos hicimos seres humanos, hombres y mujeres, estamos irremediable y felizmente “condenados” a soñar. Soñar sueños humanizadores. Soñar sueños ético-políticos. El sueño posible pedagogizado debe ser socializado: Pedagogía de los sueños posibles. (pp. 27-28).

Después de este estudio hermenéutico, es igualmente necesario, compartir (les) algunas ideas concluyentes, textos educativos que volverán a ser una pauta para nuevos encuentros entre personas y ciudadanos (as) interesados (as) en analizar -reconstruir- las ideas rectoras del pensamiento pedagógico del autor en estudio. La obra educativa freiriana es una de las apuestas más sólidas y reconocidas de la educación popular y la cultura liberadora. A partir de identificar la cultura como una expresión viva, y de reconocerla como una creación activa, social, *Freire* replanteo, como educación, todo aquello que se tratara de construir acciones culturales para la emancipación de los seres humanos. Por tanto, podemos reafirmar, que ésta pedagogía equivale a una filosofía de la cultura popular, es decir, a una filosofía del lenguaje o de los significados, a una filosofía de aprendizajes culturales.

En el hecho educativo se propone, por ejemplo, partir de identificar la alfabetización, como ideología que debería concebirse como una construcción comunitaria siempre implícita en la organización de nuestra visión histórica, presente y futura; más aún, era necesario que la noción de alfabetización estuviese asentada en un proyecto ético y político que dignificara y ampliara las posibilidades de vida y de libertad de los seres humanos. En tanto construcción social, la alfabetización debía estar enraizada en un espíritu crítico y en un proyecto de posibilidad que capacitar a las personas para participar en la comprensión y la transformación de su sociedad. Además, en tanto control de habilidades específicas y formas particulares de conocimiento, la alfabetización tenía que convertirse en una precondition para la emancipación social y cultural. Tal vez, un planteamiento útil, -en *Freire*- fue la idea de admitir y hacer posible la comunicación entre diversas culturas, que incluye, la comprensión adecuada de la propia cultura. Su planteamiento de conocimiento local -cultural- se distingue del conocimiento general -las otras culturas- en cuanto que es una manera interpretativa de una visión cósmica del conocimiento. Desde una visión holística de *Freire*, la lectura y la comprensión crítica del entorno constituyen la base para la construcción de un conocimiento más libre y democrático. Para ello se fomenta un diálogo continuo mediante un proceso interactivo de reflexión-acción. Entonces, afirmamos, que la vigencia de su pensamiento trasciende fronteras y el ámbito restringido y originario de la alfabetización de personas adultas. La pedagogía de *Paulo Freire* posee un marcado carácter político, pero nada dogmática, no es una pedagogía para la adaptación, sino para la transformación social.

Por lo tanto, teniendo como prioridad la intención de interpretar la cultura como un conjunto de significados, *P. Freire* ha desarrollado una teoría hermenéutica. Sin embargo, él mismo reconoce, que este modo de interpretación, no es algo nuevo, sino que ya tiene sus antecedentes históricos, basados en acciones sociales como expresiones que manifiestan significados. Además, señala que la reflexión hermenéutica en grupo, favorece el sentido propio del diálogo, en la construcción del conocimiento cotidiano, a partir del “aquí” y del “ahora”. Por tanto, podemos confirmar que la hermenéutica pretende, según él, interpretar los discursos que comparten y proyectan los ciudadanos de las diversas culturas. En decir, cada nuevo significado de la realidad, cada nueva concepción o aprendizaje, será una creación que reemplazará la anterior construcción o conocimiento. Ésta idea nos permite acercarnos a una mejor comprensión de la cultura, la cual se compone por variados universos discursivos, o lenguajes conceptuales que aluden a la realidad.

Es en este sentido que, si realizamos un análisis de las categorías conceptuales que plantea *P. Freire*, en su obra educativa, podemos ver que no existe tanto un problema de que su legado educativo necesita ser analizado, sino que es preciso revisar las mismas categorías con las cuales nos presenta su teoría educativa y sus planteamientos pedagógicos. Sin duda, en su crítica, *Freire* presentó la problemática de la educación de la liberación, dentro del marco de lo que podríamos decir, la relación interpersonal, -intersubjetiva-, y sobre todo elabora una serie de categorías psicosociales que son las que fundamentaron su herencia educativa -categorías de *persona*, de *cultura*, de *diálogo*, de *apertura*, de *alteridad*, detrás de la cual está toda filosofía. Es decir, en sus tesis y en su propuesta, existe una serie de categorías que implican una determinada comprensión de la realidad. Entonces, lo que habría que discutir es si esas categorías son lo más aptas para esa comprensión de la realidad.

En cuanto a la problemática educativa, es claro que esas categorías, reflejan lo que es la primera experiencia educativa en la que *Paulo Freire* enuncia en su libro *La educación como práctica de la libertad*, donde aparece toda *relación dialógica*, la *relación interpersonal*, el *diálogo*, la *palabra* y todas esas categorías. Ahora bien, si procediéramos a analizar la experiencia del mismo *Freire*, y lo que él dice en ese momento sobre la utilización de ese lenguaje, veríamos que en ese momento él no sólo considera que está superado, sino que creó que ese lenguaje es encubridor de la realidad. Si leemos los últimos escritos de *Freire*, el planteo el diálogo, de la relación interpersonal, etc., ya modificó sustancialmente su enfoque y pasa por un planteamiento mucho más de lo *político*, de lo *organizativo*, que él ha sacado de su misma experiencia. Entonces, creemos que ese lenguaje, en concreto en América Latina tiene una historia, es decir, creo que esas categorías como análisis de la realidad educativa, desde ese entonces, tendrían una connotación; pero en este momento parece claro que poseen otro significado, porque están inmersas dentro de una historia que no ha aparecido.

Por ejemplo, al identificar las categorías que ha empleado, y así, integrar la idea de “historia”, desde la perspectiva de la filosofía, resulta difícil su comprensión. Sin embargo, en esa idea del proceso que realiza *Paulo Freire*, en torno al concepto histórico, parece claro que él plantea la historia de una manera histórica, porque en su lenguaje se observa cómo la historia ha ido evolucionando y se ha transformado en un nuevo lenguaje adaptado a una experiencia histórica. No obstante, creemos que la referencia que hemos hecho a la historia, es una referencia ahistórica. Y es en este sentido que, se habló de “persona” de un modo general, mientras que la persona, también es, un sujeto histórico. De la misma forma, se habla del “diálogo” como un elemento clave de una relación interpersonal, pero es un diálogo indefinido que no tiene marcos, no tiene referencia histórica concreta. También, aunque en un sentido confuso, se habla de “conflicto”, cuando no aparecen contradicciones propias de la historia, o por lo menos no son muy claras las contradicciones que enmarcan los procesos históricos. En síntesis, planteamos la necesidad de profundizar en el lenguaje con el cual debemos compartir nuestras experiencias. Sobre todo, porque a veces, un lenguaje, más que transmitir una experiencia, puede resultar encubridor de la experiencia cuando ese lenguaje no asume precisamente lo que queremos que asuma que es su proceso histórico.

Para *Freire*, el problema educativo, de importancia indiscutiblemente grande, es de los que deben ser vistos en forma orgánica y considerados desde el punto de vista de nuestra actualidad. Identifica también, en el juego de sus fuerzas, que algunas o muchas de ellas son antinómicas entre sí. Cualquier planeación educativa, para cualquier sociedad, debe responder a las normas y a los valores de esa sociedad. Sólo así puede funcionar el proceso educativo, ya sea como fuerza estabilizadora o como factor de cambio. A veces, preservando determinadas formas de cultura. Otras, interfiriendo en el proceso histórico en forma instrumental. De cualquier modo, para ser auténtico es necesario que el proceso educativo se coloque en relación de organicidad con el contexto de la sociedad a la que se aplica. Realmente, -advertimos- sin la conciencia de nuestra realidad, sin apropiación de sus dimensiones educativas, sin intimar con ella, sin ocupar, en relación con ella, una posición en que su visión parta de ella misma, no será posible ningún diagnóstico verdadero de sus problemas. Y, en consecuencia, de diagnósticos falsos resultan terapias también falsas. Las posiciones enajenadas, de subestimación del ser, no llevan al país a su autoapropiación. Solamente la conciencia de sí mismo, que lo llevará a la mayoría de edad, es lo que pondrá en una posición de equilibrio: ni la de subestimación ni la de sobreestimación.

Cuando *Freire* sostiene que sus ideas “nunca se dirigen a las especificidades de raza y de género en el contexto de los Estados Unidos”, señala también que es muy posible que no haya establecido las especificidades de raza y de género en el contexto de los Estados Unidos por la sencilla razón de que no conocía ese contexto. “Lo que ofrezco es una estructura general que exige un profundo respeto por el otro en cuanto a la raza y el género. Lo que ofrezco, al evitar la universalización de la opresión, es la posibilidad de que el educador utilice mis análisis y teorizaciones sobre la opresión y los aplique a un contexto específico.

Ya lo he dicho muchas veces y me siento frustrado cada vez que vuelvo a oír el mismo reclamo”. “Si tu voz, Paulo, fuese una voz solitaria, la esperanza sería difícil. Nos alegra verte situado en un proceso histórico de gran envergadura. Tengo la certeza absoluta de que todos los grandes maestros, -antes citados- y decenas de otros asentarán lo que escribiste en tus Cartas pedagógicas. Ellas arrojarán luces nuevas sobre los caminos de millares de educadores y de muchos millones de personas del mundo entero que, inspirados en tu obra, luchan para lograr la construcción de un nuevo proyecto de humanidad” (2001: 36). “En verdad, estamos aquí para retomar un diálogo comenzado hace mucho tiempo. Con algunos directamente; con otros, indirectamente. En cualquiera de los casos, a través de la mediación de nuestros escritos, Pero, en la medida misma en que este encuentro dialógico, la simplicidad y la espontaneidad que deben caracterizarlo no pueden convertirse, la primera en simplismo, la segunda en espontaneísmo”.

En la historia de la humanidad, pocos intelectuales han tenido la resonancia ideológica que *Paulo Freire* tuvo en América Latina y el mundo. Él es uno de los representantes más importantes que han surgido en la pedagogía y en la educación del siglo pasado y de principios de éste. *Paulo* sigue siendo hoy, un precursor de la *Educación Liberadora*, cuyo significado es inacabado y controversial. Tal vez el dinamismo y la evolución de su pensamiento, la maduración de algunas cuestiones, el olvido de otras, al igual que sus errores, así como el relato de las tramas de la infancia, de la adolescencia y de la edad adulta, es lo que lo transformó en el educador que hoy es: un clásico y un contemporáneo del mundo

“La educadora o el educador progresistas deben estar en cambio permanente, deben reinventarme y reinventar continuamente lo que significa ser democrático en su propio contexto cultural e histórico específico” (2016: 55).

Bibliografía Fundamental

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI (cuadragésima cuarta edición), México, 1969, pp. 151.

_____ *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, México, 1970, pp. 240.

_____ *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Editorial Siglo XXI, (décimo primera edición), México, 1973, pp. 109.

_____ *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Editorial Siglo XXI, (octava edición), México, 1977, pp. 238.

_____ *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Editorial Siglo XXI, (décima edición), México, 1984, pp. 176.

_____ MACEDO, Donaldo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires- México, 1989, pp. 176.

_____ *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1990, pp. 204.

_____ *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, (segunda edición), México, 1993, pp. 226.

_____ *Cartas a quien pretende enseñar*, Editorial Siglo XXI (segunda edición), México, 1994, pp. 141.

_____ *Política y educación*, Editorial Siglo XXI, México, 1996, pp. 132.

_____ *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Editorial Siglo XXI, 1996, pp. 226.

_____ *Pedagogía de la autonomía*, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 139.

_____ *La educación en la ciudad*, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 169.

_____ *A la sombra de este árbol*, Editorial El Roure, S. A., (primera edición), Barcelona, 1997, pp.170.

_____ *Educación y actualidad brasileña*, Editorial Siglo XXI, México, 2001, pp. 122.

_____ *Pedagogía de la indignación*, Editorial Morata, Madrid, 2001, pp. 151.

_____ *El Grito Manso*, (primera edición), México, 2004, pp. 101.

_____ FAUNDEZ, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Editorial Siglo Veintiuno (primera edición), Buenos Aires, 2013, pp. 221.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira, *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2014, pp. 286.

_____ *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*, Editorial Siglo Veintiuno, (primera edición), México, 2016, pp. 187.

_____ *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Editorial Siglo XXI, México, 2016, pp. 187.

_____ *La voz del maestro. Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo*, Editorial Siglo XXI, 2018; PP. 142.

Bibliografía complementaria

CABRERA, O. 1999. *Paulo Freire: Su vida, convicciones políticas y el paradigma de la impugnación*. Editorial Mediabyte, S. A., República Dominicana, pp. 221.

INODEP, 1980. (Instituto Ecuménico al Servicio del Desarrollo de los Pueblos), *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la Liberación*, Editorial Marsiega (quinta edición), Madrid, pp. 177.

LOPEZ. L. 2000; *Paulo Freire. Entre la opresión y la esperanza*. Pedagogías del siglo XX; 10, 132-141.

NÚÑEZ, H. C. 2003; *Vigencia del pensamiento de Paulo Freire*, Crefal, México, pp. 108.

TORRES, N. Carlos, *Entrevistas con Paulo Freire*, Editorial Gernika (primera edición), México, 1978, pp. 107.

Paulo Freire en América Latina, Editorial Gernika (primera edición), México, 1981, pp. 207.

La praxis educativa de Paulo Freire, Editorial Gernika (cuarta edición), México, 1981, pp. 172.

TREMILLO, G. L. F.; 2005. Tesis: *La educación dialógica de Paulo Freire. Una metodología para la transformación social*. México, D F. pp. 160.



Inteligencias
educativas de la
**Pedagogía
Comunitaria**

Diversificada

Tolerante
Incluyente

Pacífica
Justa

Profética
Esperanzadora

Valoral

Dignificadora

Humanista
Ontológica

Actitudinal

Creativa
Poética

Cultural
Estructural

Sistemizada
Sintética

Educativa

Sociológica
Estructural

Transformadora
de cambio

Desarrollista
nacionalista

De lenguaje

Generativa
Heurística

Académica

Popular

Psicológica

Afectiva
Emocional

Comunitaria
Social

Sustantiva
Integral-holista

Orgánica

Dimensiones educadoras de la pedagogía cotidiana			
PERCEPTIVA	HERMENÉUTICA Interpretativa	CIRCUNSTANCIAL	COTIDIANA Concreta- Material
SUBJETIVA	OBJETIVA Consciente	EVOLUTIVA Progresiva	CONCIENCIADORA
AD-MIRATIVA De Asombro	FENOMENOLÓGICA	RELACIONAL	EXISTENCIAL
EPISTEMOLÓGICA	INDAGATIVA De Investigación	CRÍTICA	FILOSÓFICA
PEDAGÓGICA	OPERATIVA Argumental	SIGNIFICATIVA	DE SABIDURÍA
NOCIONAL	INTERROGATIVA	CONCEPTUAL	LIBERADORA Emancipadora
Directrices culturales de la pedagogía ciudadana			
ANTROPOLÓGICA	INCONCLUSA	AUTÓNOMA De Identidad	CIUDADANA
ÓSMICA Universal	RADICAL	POLÍTICA	ÉTICA ESTÉTICA
COGNITIVA Argumentativa	DISCIPLINARIA	CIENTÍFICA De Conocimiento	CONCIENTIZADORA
MORAL Espiritual	ECOLÓGICA	PARTICIPATIVA	IDEOLÓGICA
DEMOCRÁTICA	PLURALIZANTE	TEMPORAL	ESPACIAL
TRANSITIVA	ECONÓMICA	TRASCENDENTAL	HISTÓRICA
Disciplinas educacionales de la pedagogía instrumental			
ORGANIZACIONAL	CURRICULAR Programática	SITUACIONAL	DIDÁCTICA
METODOLÓGICA	DIALÓGICA Intercomunicativa	PROGRESISTA	REVOLUCIONARIA Activa
GNOSEOLÓGICA	PROBLEMATIZADORA	PRÁCTICA Práxica	CONTEXTUALIZADORA Teórica

ALFABETIZADORA	LECTORA Analítica	ESCRITORA	EVALUATIVA
COGNOSCITIVA	DE APRENDIZAJE	DE ENSEÑANZA	INTEGRADORA
INSTRUMENTAL	CUALITATIVA	DOCENTE	FORMATIVA. -Técnica Tecnológica-
Inteligencias educativas de la pedagogía comunitaria			
PROFÉTICA Esperanzadora	VALORAL	DIGNIFICADORA	HUMANISTA Ontológica
ACTITUDINAL	CREATIVA Poiética	CULTURAL Estructural	SISTEMÉTIZADA Sintética
EDUCATIVA	SOCIOLÓGICA Estructural	TRANSFORMADORA De Cambio	DESARROLLISTA Nacionalista
DE LENGUAJE	GENERATIVA Heurística	ACADÉMICA	POPULAR
PSICOLÓGICA	AFECTIVA Emocional	COMUNITARIA Social	SUSTANTIVA Integral- Holista
ORGÁNICA Biofilica	DIVERSIFICADA	TOLERANTE Incluyente	PACÍFICA Justa. -Armónica



Universidad Pedagógica de Durango
Carretera al Mezquital Km. 4.2, Predio
Rústico Calleros, C.P. 34 194
Durango, Dgo., México

upd.edu.mx

