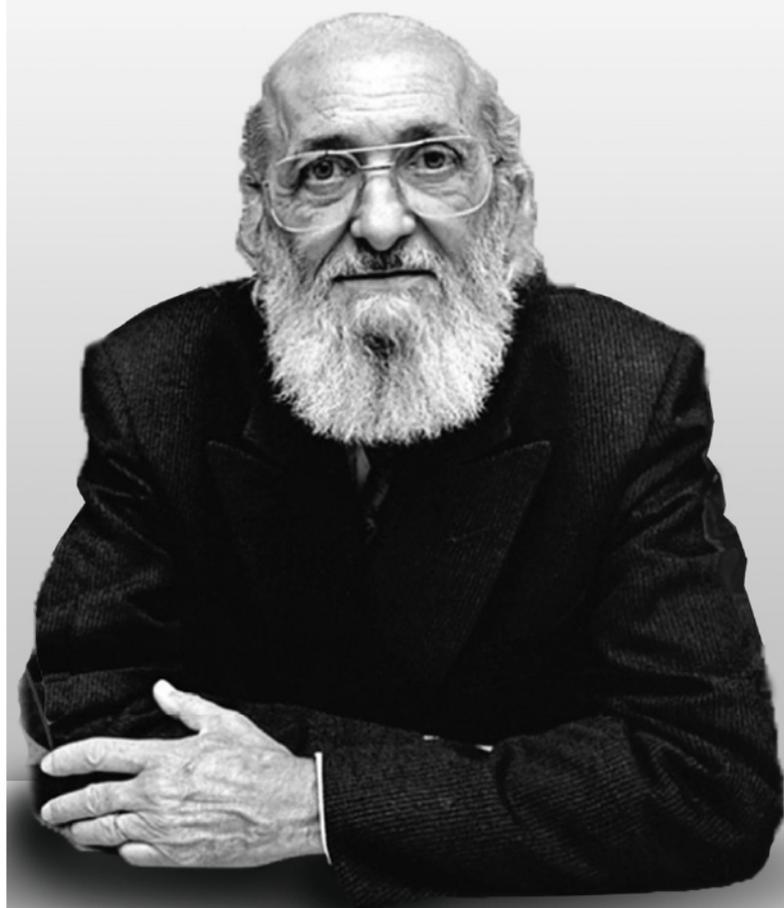


La pedagogía instrumental de PAULO FREIRE

Didáctica, diálogo conceptual y docencia

Luis Francisco Tremillo González



CIEN AÑOS | **100 DIMENSIONES**

ISBN: 978-607-8730-73-5



Primera Edición 2025

Editado en México

ISBN 978-607-8730-73-5

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 COTIDIANA

DE PAULO FREIRE

Hermenéutica, conciencia e indagación

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	9
Presentación. <i>La pedagogía instrumental</i> de Paulo Freire	12
I. A MODO DE AUTOBIOGRAFÍA: UNA RE-ESCRITURA HISTÓRICA DE MI EXISTENCIA	
<i>Semblanza histórica de mi existencia:</i>	
<i>Memorias de mi formación pedagógica y cultural</i>	18
I. 1. Etapa de la infancia: Tramas existenciales e inicio en la formación intelectual	18
I. 2. Etapa pre-adolescente. Curiosidad: el principio de la formación pedagógica	20
I. 3. Etapa de adultez: la familia y el exilio en la formación político-educativa	24
I.4. Origen del pensamiento filosófico de Paulo Freire: Hermenéutica antropológica	29
II. DISCIPLINAS EDUCACIONALES DE LA PEDAGOGÍA INSTRUMENTAL DE P. FREIRE	
II. 1. La pedagogía situacional: organización curricular y metodología dialógica	34
Organizacional	34
Curricular	37
Situacional	41
Didáctica	45
Metodológica	48
Dialógica	
Progresista	
Revolucionaria	

II. 2. Pedagogía contextual: problematización de la praxis y evaluación alfabetizadora **50**

Gnoseológica
Problematizadora
Práctica
Contextualizadora -Teórica
Alfabetizadora
Lectora -analítica-,
Escritora
Evaluativa

II. 3. La Pedagogía instrumental: las cualidades docentes y la formación integradora **70**

Cognoscitiva
Aprendizaje
De Enseñanza
Integradora
Instrumental
Cualitativa
Docente
Formativa-Técnico-Tecnológica-

Notas Pedagógicas	96
Conclusiones	124
Bibliografía Fundamental	128

Bibliografía Complementaria	130
Anexos	
Disciplinas educacionales	131
Diagrama general.....	132

Introducción

“Desde un principio, incluso en el tiempo más indeciso, casi nebuloso, en el que se visualizaba el proceso de liberación, jamás pude entenderlo como una expresión de lucha individual de hombres y de mujeres; pero por otro lado siempre rechacé la inteligencia de este proceso como un fenómeno puramente social en que se diluyese el individuo, simple manifestación de clase” (1996 :178-179).

Compartir (les), algunas “disciplinas educativas” de la “pedagogía instrumental” de *Paulo Freire*, desde donde se puede “re-estudiar” al autor, es una oportunidad de replantear algunos de los ejes educativos que nos permitirán re-valorar la vigencia del pensamiento educativo de *Paulo*. En este proyecto hermenéutico, son cuatro investigaciones, que plantean una diversidad de “disciplinas”, las cuales nos ofrecen fundamentos sólidos para interpretar holísticamente las tesis educativas y los planteamientos pedagógicos de *P. Freire*. En este texto, también examinaremos algunos aspectos de la “pedagogía instrumental”, para plantear la concepción hermenéutica de la cultura educativa que nos propone el autor. Uno de sus méritos de *Paulo Freire* es haber desarrollado una teoría crítica que supera los planteamientos tradicionales y positivistas, e incluso aquellos de raíz metafísica, de la cultura pedagógica.

Comenzaré por recordar que *Paulo Freire* nos enseña a reconsiderar, una y otra vez, nuestra teoría y nuestra práctica, así como el método que deriva de la relación dialéctica existente entre ellas. En el ámbito de la teoría de la alfabetización no hay nada que tenga más importancia que la revisión permanente del rol de una conciencia de la conciencia, de pensar acerca del pensar, de interpretar nuestras interpretaciones. Esta circularidad marea a los positivistas; hace que aquellos a quienes *Freire* llama “mecanicistas” se impacienten con la pedagogía de los oprimidos. “Uno de los rasgos que más aprecio en *Paulo Freire* es que es inquieto, pero no impaciente. Así son los vagabundos: aman el ocio, y al igual que *Sócrates*, que fue el primer miembro de la familia, disfrutaban del diálogo especulativo y crítico en entornos literarios, pero al mismo tiempo están en movimiento constante” “Pienso que una pedagogía puede ser mucho más crítica y radical, cuanto más investigativa y menos plena de “certezas” resulte. Cuanto menos “estática” más crítica”.

En este ejercicio, tal vez sea necesario revisar la historia de, y en nuestros países, -en especial, de Latinoamérica-, y esto implica analizar con rigor -re-admirar- los planteamientos sociales dualistas entre opresores y oprimidos, -dominantes y dominados- y con ello, criticar otras interpretaciones, en términos de procesos culturales híbridos, es decir, como interacciones múltiples y confusas, o como manifestación de relaciones asimétricas, e inadecuadas. Antes, -recordemos- en nuestros países existen culturas subalternas que desarrollan un proceso muy complejo de interacción entre sus tradiciones culturales. Por tanto, podemos señalar que la

integración cultural no es la solución, porque esto comprende uniformar las culturas según un modelo único. El hecho de que existan relaciones de dominación no puede hacernos perder de vista que la comunicación intercultural no implica anular la diversidad. Por el contrario, el pluralismo cultural, basado en el respeto a las diferencias, es un valor que es necesario repensar. Por ejemplo, los nuevos problemas de la sociedad “moderna”, -temas educativos-, nos indican que es necesario salir de los viejos planteamientos centrados en la educación nacionalista. Denunciamos, que tal vez esto se deba a que la globalización, limita o impide el desarrollo económico y político nacional, por ello, se plantea la necesidad de pensar en otro camino y en otra dirección para el continente de América Latina y del mundo.

Desde el propósito de este ensayo, creemos que sería necesario volver con *Paulo Freire* a sus inicios, pues en su caso, él siempre resulta interesante, no superficial; siempre complejo, aunque no complicado. Y anunciamos-, él no tiene la intención de permitir que su propia pedagogía se asiente en la “certeza”. Para aquellos lectores familiarizados con la teoría y la práctica de *Freire*, esta clase de revisión podría aparentemente no ofrecer nada, pero, por supuesto, éste no es el caso. Él invita a convertirnos en vagabundos de lo obvio, y el resultado es considerable. Obsérvese, la complejidad es consecuencia de la dialéctica existente. Nada de lo relacionado con la sociedad, o el lenguaje, o la cultura, o el alma humana, es simple: donde quiera que haya seres humanos, habrá actividad; los actos de los seres humanos son procesos, y los procesos son dialécticos. Nada, ni en la naturaleza, ni en la historia, consiste en una simple revelación: el crecimiento y el desarrollo, el cambio y la transformación, necesitan del carácter obstinado de los entornos y de todo tipo de estructuras. Esto es algo obvio, y antes de afirmar que hemos logrado comprenderlo es necesario vagabundear bastante. Se puede decir con justicia que *Paulo Freire* tiene influencia en todo el mundo, y que afrontar con éxito el problema del analfabetismo, ya sea del Tercer Mundo o en las ciudades del mundo occidental, podría muy bien depender del grado de comprensión alcanzado acerca del significado de la pedagogía de los oprimidos de *Paulo Freire*, por parte de quienes se hacen cargo de los problemas de alfabetización, de los programas de educación.

Antes, creemos adecuado identificar -y denunciar- que la crisis cualitativa y cuantitativa de los enfoques educativos, en general, y de la alfabetización, en particular, creemos que no está relacionada con lo que sucede en el ámbito histórico (la dominación -deshumanización- de los grupos elitistas, o la actitud triunfalista del neoliberalismo), sino más bien, con lo que sucede en el desarrollo y la construcción del conocimiento, es decir, en los niveles teórico, pedagógico, epistemológico y metodológico. En tal sentido, lo que tenemos hoy frente a nosotros es el predominio de las concepciones hermenéuticas que tienen mayor poder explicativo con respecto a los enfoques culturales puramente cuantitativos y deterministas.

La intención, en este texto, es desarrollar una interpretación y una explicación fundamentada de la postura hermenéutica de *Freire*. De ahí que, frente a este pensamiento pedagógico,

parece necesario hablar de interpretaciones o de hermenéuticas, o, en una mejor expresión, proponer “comunidades de intérpretes”, si deseamos alcanzar una postura crítica del conocimiento, de la (s) cultura (s) y de la (s) existencia (s) humana (s). Nuestra pretensión es, continuar con este estudio, con dichas observaciones, a fin de ratificar y ahondar, en análisis posteriores, puntos tratados en este estudio introductorio, ensayo que quizás provocará, en algunos de sus posibles lectores, reacciones sectarias. Entre ellos, -advierte *Freire*- habrá algunos que no pasarán, las primeras páginas. Unos, por considerar nuestra posición frente al problema de la liberación de los hombres como una posición más, de carácter idealista, cuando no, un verbalismo reaccionario. “Verbalismo de quien se “pierde” hablando de vocación ontológica, amor, diálogo, esperanza, humildad o simpatía. Otros por no querer o no poder aceptar las críticas y la denuncia de la situación opresora en la que los opresores se “gratifican”. De ahí que éste sea, aun con las deficiencias propias de un ensayo aproximativo, un trabajo para seres humanos radicales. Éstos, aunque discordando en parte o en su totalidad de nuestras posiciones, podrán llegar al fin de este ensayo. Sin embargo, en la medida en que asuman, sectariamente, posiciones cerradas, “irracionales”, rechazarán el diálogo que pretendemos establecer en este texto.

“En la constitución de la conciencia, mundo y conciencia se presentan como conciencia del mundo o mundo consciente y, al mismo tiempo, se oponen como conciencia de sí y conciencia del mundo. En la intersubjetividad, las conciencias también se ponen como conciencias de un cierto mundo común y, en ese mismo mundo, se oponen como conciencia de sí y conciencia de otro. Nos comunicamos en la oposición, única vía de encuentro para conciencias que se constituyen en la mundanidad y en la intersubjetividad. El monólogo, en cuanto aislamiento, es la negación del hombre. Es el cierre de la conciencia mientras que la conciencia es apertura. En la soledad, una conciencia que es conciencia del mundo, se adentra en sí, adentrándose más en su mundo que, reflexivamente, se hace más lúcida mediación de la inmediatez intersubjetiva de las conciencias. La soledad y no el aislamiento, sólo se mantiene en cuanto se renueva y revigora en condiciones de diálogo” (1970: 12-13).

Presentación. *La pedagogía instrumental de Paulo Freire*

“Un indicio de buena formación (en alfabetización en ciencias) sería este: la mente se instrumenta a sí misma, deviene curiosidad en acto. Pienso que esta curiosidad epistemológica es una cualidad sin la cual no se habría podido hacer ciencia” (2016: 172).

Sin liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas que cumplir y cuentas de rendir, no existe organización, y sin ésta se diluye la acción revolucionaria. Sin embargo, nada de esto justifica el manejo y la cosificación de las masas populares. El objetivo de la organización, que es liberador, se niega, a través de la cosificación de las masas populares, se niega si el liderazgo manipula a las masas. Éstas ya se encuentran manipuladas y cosificadas por la opresión. Hemos señalado ya, mas es bueno repetirlo, que los oprimidos se liberan como hombres y no como objetos (*Pedagogía del oprimido*, 230-131). -Organizacional-

El contenido programático de la educación brota de la reflexión crítica sobre la práctica social, una de cuyas dimensiones determinantes es la productiva. El análisis de la práctica productiva abre la posibilidad para el estudio serio, y destinada a irse ahondando gradualmente, de una temática rica y plural. Estudio a través del cual tiene que superarse la mera opinión en torno a los hechos por la comprensión de la razón de ser (*Cartas a Guinea Bissau*, p. 193). -Curricular-

Leer es un proceso abierto, y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos; el verdadero maestro no es aquel que revela el sentido del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación (*Por una pedagogía de la pregunta*, pp.13-14). -Situacional-

Un acontecimiento, un hecho, un acto, un gesto de rabia o de amor, un poema, ...una canción, un libro, nunca tienen detrás una sola razón. ...están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más cerca de lo ocurrido o de lo creado, mientras que otras son más visibles en cuanto razón de ser. Por eso a mí me interesó siempre mucho más la comprensión del proceso en qué y cómo las cosas se dan que el producto en sí (*Pedagogía de la esperanza*, p. 16). -Didáctica-

La relación dialógica -comunicación e intercomunicación entre sujetos, refractarios a la burocratización de su mente, abiertos a la posibilidad de conocer y de conocer más- es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el antidiálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer y contradice la democracia (*A la sombra de este árbol*, p. 109). -Metodológica-

Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirlo para otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirlo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación (*Pedagogía del oprimido*, p. 100). -Dialógica-

La profesora progresista enseña los contenidos de su disciplina con rigor y con rigor recoge la producción de los educandos, pero no oculta su opción política bajo la imposible neutralidad de su quehacer. La educadora progresista no se permite dudar a cerca del derecho que, por una parte, tienen los niños y las niñas del *pueblo* de saber las mismas matemáticas, la misma física, la misma biología que aprenden los niños y las niñas de las “zonas felices” de la ciudad, pero, por otro, nunca acepta que la enseñanza de un contenido determinado puede darse alejada del análisis crítico del funcionamiento de la sociedad (*Pedagogía de la indignación*, p. 55). -Progresista-

“Yo creo que el interés que hay ahora en el *Che Guevara*, en parte, refleja el hecho de que el *Che* empezó revolucionario y termina la vida, revolucionario. En el mundo actual, muchos jóvenes miran, escuchan y discrepan con muchos personajes, líderes políticos, que empezaron revolucionarios y ahora, de una forma u otra, arrepentidos, critican su pasado y buscan formular proyectos de acomodamiento con el neoliberalismo. Utilizando su prestigio del pasado, su militancia, su valentía, como instrumento para evitar debates, críticas sobre su conducta actual. Y frente a esta manipulación de sus antecedentes, el *Che* manifiesta un contraste” (*Pedagogía de la indignación*, p. 29-30). -Revolucionaria-

Si, en la educación como situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador (a la vez educando) sobre el objeto cognoscible no se agota en él, ya que, dialógicamente, se extiende a otros sujetos cognoscentes, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de ambos, en la teoría de la acción revolucionaria se verifica la misma relación. Esto es, el liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta

teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores, en general, sino actores de intersubjetividad, en intercomunicación (*Pedagogía del oprimido*, p. 163). -Gnoseológica-

Nuestra tarea revolucionaria nos exige no sólo informar correctamente sino también formar. Nadie se forma realmente si no asume responsabilidades en el acto de formarse. Nuestro pueblo no se formará, en la pasividad, sino en la acción siempre en unidad con el pensamiento. De ahí nuestra preocupación por no seguir nunca a los camaradas que memoricen mecánicamente las cosas. De ahí nuestra preocupación por desafiar a los camaradas a pensar, a analizar la realidad (*La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 176). -Problematizadora-

...creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter *directivo*, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su *politicidad*, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral (*Pedagogía de la autonomía*, p. 68). -Práctica-

Jamás acepté que la práctica educativa debía limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debía incluir la lectura del contexto (*Pedagogías del siglo XX*, P. 138) -Contextualizadora. Teórica-

Leer no consiste sólo en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (*Alfabetización. Lectura de la palabra. Lectura de la realidad*, p 51). -Lectora-

La democratización de la cultura -dijo cierta vez uno de esos anónimos maestros analfabetos- debe surgir de lo que somos y de lo que hacemos como pueblo. No de lo que piensen y quieran algunos para nosotros". ...su alfabetización que se comprende ahora como una llave que les abrirá las puertas a la comunicación escrita. Sólo así la alfabetización cobra sentido. Es la consecuencia de una reflexión que el hombre comienza a hacer sobre su propia capacidad e reflexionar, sobre su posición en el mundo, sobre el mundo mismo, sobre su trabajo, sobre su poder de transformar el mundo, sobre el encuentro de las conciencias; reflexión sobre la propia alfabetización que deja así de ser algo externo al hombre para pertenecerle, para brotar de él, en relación con el mundo, como una creación (*La educación como práctica de la libertad*, p. 142). -Alfabetizadora-

La forma escrita, al capturar la fuerza y la vida del momento dialógico, aporta una posibilidad de continuidad que permite a los lectores interactuar, crear y recrear la fuerza original en el espacio y en el tiempo nuevos. Esto demuestra que cuando leemos a Platón en forma mecánica, nuestro entendimiento es igualmente mecánico. Si leemos a Platón como palabra viva, nuestro entendimiento será vivo y continuará creciendo (*El maestro sin recetas*, p. 70).
-Escritora-

Es imposible practicar sin evaluar la práctica. Evaluar la práctica es analizar lo que se hace, comparando los resultados obtenidos con los objetivos buscados. La evaluación de la práctica revela juicios, errores e imprecisiones. La evaluación corrige y mejora la práctica, y aumenta nuestra eficacia. El trabajo de evaluar la práctica nunca deja de ser parte de la misma (*Alfabetización*, p. 103). -Evaluativa-

Cuanto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender. No casualmente en francés el mismo verbo significa enseñar y aprender, el verbo *apprendre*. La cuestión es cómo lidiar con esta aparente contradicción. En este momento, hablando con ustedes, yo estoy reconociendo estas cosas, estoy resabiendo estas cosas. De manera que en el proceso en que ustedes aprenden, ustedes me enseñan. ¿Cómo? A través de la mirada, de sus actitudes (*El grito manso*, pp. 39-40). -Cognoscitiva-

Mujeres y hombres, somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de *aprehender*. Por eso, somos los únicos para quienes *aprehender* es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la *lección dada*. Para nosotros aprender es *construir*, reconstruir, *comprobar para cambiar*, lo que no se hace sin la apertura al riesgo y a la aventura del espíritu (*Pedagogía de la autonomía*, p. 68). -Aprendizaje-

Es que el *enseñar* no existe sin el *aprender*, y con esto no quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores” (*Cartas a quien pretende enseñar*, 28). -Enseñanza-

Pero, ¿cómo aprender a discutir y a debatir en una escuela que no nos habitúa a discutir, porque impone? Dictamos ideas. No intercambiamos ideas. Discurseamos lecciones. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos *con* él. Le imponemos un orden al que él no se ajusta concordando o discordando, sino que se acomoda. No le enseñamos a *pensar*, porque recibiendo las fórmulas que le damos, simplemente las “guarda”. No las incorpora, porque la *incorporación* es el resultado de la búsqueda de algo, que exige de quien la intenta *un esfuerzo* de realización y de procura (indagación). Exige reinención (*Educación y actualidad brasileña*, p. 90). -Integradora-

En el ámbito de la formación científica -que es el objetivo del proyecto- destaco otro aspecto, propiamente epistemológico. Y basándome en eso, creo, puedo abandonar la opción vertical autoritaria hegemónica entre nosotros. Yo denominaría “epistemología de la mente curiosa” a este aspecto contrahegemónico, puesto que se constituye a través de la curiosidad. ¿A qué me refiero? Me refiero a la formación de hábitos intelectuales compatibles con la mente curiosa que conforman un estado alerta, que en el fondo no es otra cosa que el ejercicio de la curiosidad (*El maestro sin recetas*, p. 170-171). -Instrumental-

Una de esas virtudes indispensables a una o un educador progresista es la coherencia entre discurso y la práctica. Disminuir la distancia entre uno y otra es un ejercicio que se nos impone. Una cosa es hablar o escribir sobre las relaciones democráticas y creadoras entre profesores y alumnos, y otra es reprimirlos porque le hacen, al profesor, una pregunta incómoda. Una cosa es hablar bonito sobre democracia y otra es permitir que su clase, en nombre de la democracia, se transforme en un desorden que dificulta la mínima producción de algo (*La educación en la ciudad*, p. 144). -Cualitativa-

La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea parece (*Cartas a quien pretende enseñar*). -Docente-

Me parece demasiado obvio que la educación que necesitamos, capas de formar personas críticas, de raciocinio rápido, con sentido del riesgo, curiosas, indagadoras, no puede ser la que ejercita la memorización mecánica de los educandos, la que “entrena”, en lugar de formar, No puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar (*Pedagogía de la indignación*, pp. 110-111). -Formativa-

La convivencia con las técnicas en la que no falte la vigilancia ética implica una reflexión radical, nunca engañosa, sobre el ser humano, sobre su presencia en el mundo y con el mundo. Por tanto, se impone filosofar, no como puro encanto, sino como sorpresa ante el mundo, ante las cosas, la historia, que ha de ser comprendida en el juego al ser vivida en el juego en que, al hacerla, ella nos hace y rehace. El ejercicio de pensar el tiempo, de pensar la técnica, de pensar el conocimiento en cuanto se conoce, de pensar el qué de las cosas, el para qué, el cómo, el a favor de qué, de quién, el contra qué, el contra quién son exigencias fundamentales de una educación democrática a la altura de los desafíos de nuestro tiempo (*Pedagogía de la indignación*, p 113). -Técnica-

I. A MODO DE AUTOBIOGRAFÍA: UNA ESCRITURA HISTÓRICA DE MI EXISTENCIA

Semblanza histórica de mi existencia: Memorias de mi formación pedagógica y cultural

I.1. Etapa de la infancia: Tramas existenciales e inicio en la formación intelectual

“Cuando era niño, espero que mi memoria no me engañe ahora, recuerdo que tenía algunos gustos¹, algunas inclinaciones, algunos deleites, que anunciaban a mí al profesor que hoy vengo siendo. No es que algunos de los gustos que tenía no fueran gustos que tuviesen muchos otros niños sin que esto significase que, más tarde, fueran a ser necesariamente profesores. Las condiciones adversas hacen que se pierdan muchas posibilidades por el camino. Yo era, por ejemplo, muy curioso -los niños generalmente lo son- pero en mí, la curiosidad era algo siempre despierto, a la espera del más mínimo desafío para resolver mi cuerpo consciente en preguntas, indagaciones, dudas. A veces, cuando me pienso en aquel fragmento de mi vida, tengo la impresión de que era mi cuerpo todo el que era curioso. Estaba siempre haciendo preguntas y no sólo a mis padres, sino a mí también, y me daba el gusto de ir más allá de las respuestas elaboradas a partir de nuevas preguntas. Recuerdo igualmente de cuánto me agradaba arriesgarme, no en aventuras que expusieran mi cuerpo a posibles heridas, sino arriesgarme en la apreciación de las cosas, en la defensa de mis gustos en la afirmación de mí mismo”. (1997: 116-117).

Nací el 9 de septiembre de 1921, en Recife, *Estrada de Encantamento*, barrio de la Casa Amarela. *Joaquín Temístocles Freire*, de Rio Grande del Norte, oficial de la Policía Militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre. *Edeltrudis Neves Freire*, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre. Él murió hace mucho tiempo, pero me dejó una huella imborrable. Ella vive y sufre, confía sin cesar en Dios y en su bondad. Con ellos aprendí ese diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. El respeto de mi padre por las creencias religiosas de mi madre me enseñó desde la infancia a respetar las opciones de los demás. Recuerdo aún hoy con qué cariño me escuchó cuando le dije que quería hacer mi primera comunión. Elegí la religión de mi madre y ella me ayudó para que la elección fuese efectiva. Las manos de mi padre no habían sido hechas para golpear a sus hijos, sino para enseñarles a hacer cosas.

“Fui un niño de clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre” - Recuerdo casi con alegría, como si esa circunstancia me hubiera cargado de potencias aún mayores para comunicarme con el pueblo, conocerlo, conocerse mejor y actuar juntos- Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé

frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños” (1978: 17).

I.2. Etapa pre-adolescente. Curiosidad: el principio de la formación pedagógica

“Nadie hace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte. Yo no nací profesor ni marcado para serlo, aun cuando mi infancia y adolescencia estuvieron siempre llenas de “sueños” en los que rara vez me vi encarnando una figura que no fuese la de profesor. Tanto “jugué” a ser profesor en la adolescencia que cuando dicté mis primeras clases en el curso llamado entonces de “admisión” en el Colegio Osvaldo Cruz de Recife, en los años cuarenta, no me resultaba fácil distinguir al profesor imaginario del profesor del mundo real. Y era feliz en ambos mundos. Feliz cuando sólo soñaba que dictaba clases y feliz cuando efectivamente enseñaba. En realidad, yo tenía desde niño cierto gusto docente que jamás perdí. Un gusto por enseñar y aprender que me empujaba a la práctica de enseñar, que a su vez fue dando forma y sentido a aquel gusto. Ciertas dudas, ciertas inquietudes, la certeza de que las cosas están siempre haciéndose y rehaciéndose, y en lugar de inseguro me sentía firme en la comprensión que crecía en mí de que las personas no somos, sino que estamos siendo” (1996: 88).

La crisis económica de 1929 obligó a mi familia a trasladarse hasta *Jaboatao*, donde parecía menos difícil sobrevivir. Una mañana de abril de 1931 llegábamos a la casa en donde había de vivir experiencias que influirían en mí profundamente. En *Jaboatao* perdí a mi padre. Allí experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. Allí, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento, que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación. En *Jaboatao* jugué a la pelota con los niños del pueblo. Nadé en el río y tuve mi primera iluminación: un día contemplé a una niña desnuda. Ella me miró y se puso a reír... En *Jaboatao*, cuando tenía diez años, comencé a pensar que en el mundo había muchas cosas que no marchaban bien. Y aunque era un chiquillo, empecé a preguntarme qué podía hacer yo para ayudar a los hombres.

“La vuelta a la infancia distante buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en que me movía -y hasta donde no me está traicionando la memoria- me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribió la experiencia vivida en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fuera gente, tal era la intimidación entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza -el lugar de las flores de mi madre- la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto -en cuya percepción me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la

capacidad de percibir- encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres” (1984: 95-96).

No sin dificultades pasé mi examen de admisión en la escuela secundaria. Tenía quince años y aún escribía ratón con dos “rr”. A los veinte años, sin embargo, en la Facultad de Derecho, había leído ya las *Soroos gramaticas*, de *Carneiro Ribeiro*; la *Réplica* y la *Tréplica*, de *Rui Barbosa*, y algunos gramáticos portugueses y brasileños; y ya empezaban a iniciarme en el estudio de la Filosofía y de la Sociología del lenguaje, al tiempo que llegaba a ser profesor de portugués en la escuela secundaria. Empezaba entonces la lectura de algunas obras básicas de la literatura brasileña y de otras obras extranjeras. *“Mi carrera de educador comenzó exactamente, durante mi experiencia como educando, cuando, bien o mal, aquellos gustos fueron estimulados, atendidos o rechazados. Muy joven todavía, y poco tiempo después de haber entrado a la secundaria, comencé a “enseñar” lengua portuguesa. Y fue enseñando gramática y sintaxis a los alumnos como comencé a prepararme para entender que, como profesor, si mi papel no era, por un lado, proponer a los alumnos que rehicieran toda la historia del conocimiento del contenido del que yo les hablaba, tampoco era, por otro, funcionar sólo para señalar el contenido que yo enseñaba. Lo fundamental sería desafiar a los alumnos a percibir que aprender los contenidos que les enseñaba implicaba que ellos los aprendiesen como objetos de conocimiento. La cuestión que se planteaba no era la de describir el concepto de los contenidos sino defenderlo para que los alumnos asumieran frente a ellos la capacidad intelectual de quien busca y de quien quiere conocer. También es cierto que, en aquella época, cuando comenzaba a darse este conocimiento del acto de enseñar, al que corresponde una comprensión dinámica y crítica de lo que es aprender, no me era posible aún hablar de él como hablo ahora”.* (1997: 68).

“Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del sanhacu el del olka-pro-caminbo-quem-vem, el del bem-te-vi, el del sabia; en la danza de las copas de los árboles sopladadas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores -de las rosas, de los jazmines-, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas. En la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mango-espada verde, el verde del mango-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las pintas negras del mango ya más maduro. La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su

sabor. Fue en esa época, posiblemente, que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar” (1984:96-97).

Como profesor de portugués atisfacía el gusto particular que siempre he experimentado por los estudios que se relacionan en mi lengua, al mismo tiempo que ayudaba a mis hermanos mayores en el sostenimiento de la familia. En esta época, a causa de la distancia (distancia que en mi ingenuidad no podía comprender), entre la vida, el compromiso que ésta exige y lo que dicen los sacerdotes en los sermones del domingo, me alejé de la Iglesia (no de Dios) durante un año, con gran tristeza de mi madre. Volví a ella gracias, sobre todo, a las lecturas de *Tristán de Atayde*, del que siempre me acuerdo, y por el que he experimentado desde entonces una admiración sin límites. Al mismo tiempo que *Atayde*, leía a *Maritain*, *Bernanos*, *Mounier* y otros. *“Interrogado sobre mi formación como educador, como sujeto que piensa la práctica educativa, jamás pondría del lado, como tiempo inexpresivo de mi vida, el que pase caminando, casi vagando, por una parte, de Recife, de librería en librería, ganando intimidad con los libros, como tampoco aquel en el que visitaba sus arroyos y sus cerros, discutiendo sus problemas con los grupos populares. O como el otro en que vivía durante 10 años con la tensión entre la teoría y la práctica y aprendí a manejarme con ella: el tiempo del Sesi. Ni el tiempo de mis estudios sistemáticos, sin importar de qué grado, estudiante o como profesor. Los saberes indecisos que se gestaron en las vivencias de Jaboatao se entregaron a la posibilidad de una reflexión más crítica y más trabajada, propiciada por el regreso a Recife” (1996: 95-96).*

La importancia del acto de leer y la reinención del acto de escribir

“Cuando comencé a escribir acerca de la importancia del acto de leer, me sentí impulsado con entusiasmo a releer momentos fundamentales de mi propia práctica de lectura, cuyos recuerdos conservaba entre las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi edad más temprana, cuando comenzó a formarse en mí una comprensión crítica del acto de leer. Al escribir este libro, establecí una distancia objetiva entre mí mismo y los momentos en los cuales se produjo en mí la experiencia del acto de leer: primero, la lectura de la realidad, la pequeña realidad en la cual me movía; luego, la lectura de la palabra, que a lo largo de mi escolaridad. No siempre fue la palabra-realidad. Hasta donde puedo recordar para recuperar mi infancia más remota, el hecho de tratar de entender mi acto de leer la realidad particular en que me movía resultaba de la mayor importancia. Al entregarme a este esfuerzo, pude recrear y revivir, en el texto que estaba escribiendo, las experiencias que había vivido en la época en que aún no leía palabras. Me veo entonces en una típica casa² de Recife, Brasil, aquella donde nací, rodeada de árboles. Algunos de los árboles eran para mí como personas, tal era la intimidad que nos unía. Jugaba protegido por su sombra, y en las ramas que se encontraban a mi alcance, experimenté los pequeños riesgos que me prepararon para riesgos y aventuras mayores (1989: 51-52).

I.3. La etapa de adultez: la familia y el exilio en la formación político-educativa

“Cuando tenía veinte años conocí a mi primera mujer, Elsa, que tu conociste personalmente. Elsa fue una gran educadora. Trabajaba como pocas con niños de preescolar y, como pocas, se daba a los niños a quienes, apasionadamente desafiaba para que escribiesen y leyesen. Ella sabía cómo lidiar con los niños sin manipularlos, astutamente o no, ni abandonarlos en el horizonte sin límites del libertinaje. Elsa vivía muy bien la tensión entre libertad y autoridad. Fui su profesor de sintaxis. Así fue como la conocí. Tenía que participar en un concurso de cuyo resultado dependía subir un escalón en su carrera profesional y me buscó para que le diera clases de esa materia. Por ese concurso de sintaxis soy hoy abuelo de ocho nietos... Nos casamos un año después y la influencia de Elsa³ en mi vida fue enorme” (1997: 119).

Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, me casé a los veintitrés años, en 1944, con *Elza Maria Costa Oliveira* de Recife, hoy *Elza Freire* católica como yo. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se amplió. “Mis hijos, con una vitalidad a flor de piel: *Lutgardes*, el menor, 10 años; *Joaquím*, 12; *María de Fátima*, 19; *María Cristina*, 20; *María Magdalena*, 22; -las tres *Marías*-. Debo mucho a *Elza* profesora de primera, y después, directora de escuela. Su valor, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que hago, la ayuda que jamás me ha rehusado y que ni siquiera tengo necesidad de pedir, me ha sostenido siempre en las situaciones más problemáticas. Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática por los problemas de la educación. Estudiaba más la educación, la filosofía y sociología de la educación que el derecho, disciplina en la cual apenas si era un estudiante mediocre. *Licenciado en Derecho en la Universidad* que hoy se llama *Federal de Pernambuco*, traté de trabajar con dos colegas. “...nadie nace educador, nadie nace médico o ingeniero o profesor. La gente se va haciendo médico, profesor o ingeniero. Lo que sucede con muchos de nosotros -influidos por nuestras condiciones ambientales- es que, desde la más tierna edad, casi siempre revelamos en nuestros juguetes, o juegos preferidos, en las representaciones de nuestras fantasías, en la exteriorización de nuestros deseos, ciertos gustos, ciertas inclinaciones, ciertas actitudes, que señalan en nosotros a un posible educador, un posible artista plástico, o un posible médico. Esto sucedió conmigo”. (1997: 117).

“Nadie comienza a ser educador un determinado martes a las cuatro de la tarde. Nadie nace educador o señalado para ser educador. La gente se hace educadora, la gente se

forma como educadora permanentemente, en la práctica y en la reflexión sobre la práctica. Es bien cierto que la gente tiene, desde niña, ciertos gustos, ciertas preferencias por cosas, o formas de ser, o de decir, o de hacer que, de vez en cuando, o casi siempre, coinciden con la naturaleza de ciertos quehaceres, como el educativo, por ejemplo. Por eso, a veces, con relación a algunos de esos gustos, los mayores dicen de los niños o de las niñas que nacieron médicos, educadores o artistas. Sin embargo, nadie nace hecho. Yo fui un niño lleno de ciertas aptitudes para la pedagogía: curiosidad, inquietud por saber, gusto de oír, voluntad de hablar, respeto a la opinión del otro, disciplina, perseverancia, reconocimiento de mis límites. Mi carrera de educador comenzó exactamente durante mi experiencia como educando, cuando, bien o mal, aquellos gustos fueron estimulados, atendidos o rechazados. Muy joven todavía, y poco tiempo después de haber entrado a la secundaria, comencé a “enseñar” lengua portuguesa. Y fue enseñando gramática y sintaxis a los alumnos como comencé a prepararme para entender que, como profesor, si mi papel no era, por un lado, proponer a los alumnos que rehicieran toda la historia del conocimiento del que yo les hablaba, tampoco era, por otro, funcionar sólo para enseñar el contenido que yo enseñaba. Lo fundamental sería desafiar a los alumnos a percibir que aprender los contenidos que les enseñaba implicaba que ellos los aprendiesen como objetos de conocimiento. La cuestión que se planteaba no era de describir el concepto de los contenidos sino desvelarlos para que los alumnos asumiesen frente a ellos la curiosidad radical de quien busca y de quien quiere conocer. También es cierto, en aquella época, cuando comenzaba a darse este conocimiento del acto de enseñar, al que corresponde una comprensión dinámica y crítica de lo que es aprender, no me era posible aún hablar de él como hablo ahora” (1977: 67-68).

Abandoné el Derecho después de la primera causa: un asunto de deudas. Tras hablar con el joven dentista, deudor tímido y vacilante, lo dejé ir en paz: que se pase sin mí, que prescindiera del abogado, ¡me sentía muy contento de no serlo en adelante! Trabajando en un departamento de Servicio Social, aunque de tipo asistencial -SESI-, reanudé mi diálogo con el pueblo siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y de Cultura del SESI de Pernambuco, y después, en la Superintendencia, de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. Eso tuvo lugar en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui, y que más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, del que me correspondió ser el primer director. “*Cuando inicié mi práctica educativa no estaba seguro de las consecuencias políticas potenciales. Pensaba muy poco en las implicaciones políticas y menos aún en la naturaleza política de mi pensamiento y mi práctica. Sin embargo, la naturaleza política de estas reflexiones fue y es una realidad. El elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador; es decir, es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor que jamás es neutral. Una vez que comprende esto, el educador ya no podrá escapar a las ramificaciones políticas. Debe interrogarse acerca de las opciones que son inherentemente políticas, si bien, a menudo lucen un disfraz pedagógico para que resulten aceptables dentro de la estructura*

existente. Por lo cual resulta muy importante decidir opciones. Los educadores deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan. A mayor grado de conciencia y de compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol del educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo. Los educadores que cumplen su tarea de forma acrítica, simplemente para conservar su trabajo, aún no han captado la naturaleza política de la educación”. (1990: 175-176).

“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 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 indico 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 anunciaría la libertad, el de una pedagogía de la indagación. De Recife al exilio, del exilio a Brasil de nuevo, en todo ese tiempo de andanza, éste es mi compromiso. Y porque éste es el compromiso con futuro construyéndose en el presente que se transforma, aprendí en el camino que es condición fundamental para continuar caminando esta siempre abierto al aprendizaje. Es de esta 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 invertido. 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).

El golpe de Estado (1964) no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de setenta días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo). Se me sometió durante cuatro días a interrogatorios, que continuaron después en el IPM del *Río*. Me libré refugiándome en la *Embajada de Bolivia* en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió lo que se quería probar, además de mi “ignorancia absoluta” (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabiduría absoluta; ésta no existe sino en Dios), lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba. Se me consideró como un “subversivo intencional”, un “traidor de *Cristo* y del pueblo brasileño”. “¿Niega usted -preguntaba uno de los jueces- que su método es semejante al de *Stalin*, *Hitler*, *Perón* y *Mussolini*? ¿Niega usted que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país...?” Lo que aparecía muy claramente en toda esta experiencia, de la que salí sin odio ni desesperación, era que una ola amenazante de irracionalismo nos había invadido: forma o distorsión patológica de la conciencia ingenua, peligrosa en extremo a

causa de la falta de amor que la alimenta a causa de la mística que la anima. (F C P: pp. 19-22).

“Nadie puede experimentar el exilio pacíficamente. En primer lugar, no hay quien se exilie por voluntad propia. En segundo lugar, nadie pasa por el exilio sin quedar profundamente marcado por la experiencia. El exilio te afecta existencialmente. Implica a todo tu ser. Te sacude física y mentalmente. El exilio magnifica tus virtudes y defectos. Y esto es lo que el exilio me hizo a mí. Fue durante el exilio cuando me di cuenta de que estaba realmente interesado en el aprendizaje. Lo que aprendí en el exilio es lo que recomendaría a los lectores de este libro: estar cada día abiertos al mundo, estar dispuestos a pensar; estar cada día preparados para no aceptar lo que se dice sencillamente porque se dice, estar predispuestos a releer lo que se lee; investigar, cuestionar y dudar cada día. Creo que es sumamente necesario dudar. Pienso que siempre es necesario no estar seguro, es decir, exageradamente seguro acerca de ciertas “certezas”. Mi exilio fue un largo periodo de continuo aprendizaje. Dado que el aprendizaje me ha interesado desde mi juventud, una vez que me encontré, durante el exilio, en ciertos sitios (Chile, Cambridge, Ginebra y La Paz), empecé a pensar y hacerme preguntas, utilizando estos lugares y el tiempo de exilio como un gran maestro. Una de mis primeras lecciones que me brindó el exilio fue que no podía y no debía emitir juicios de valor acerca de otras culturas. Nosotros los brasileños tenemos un estilo particular: la forma de caminar, expresiones típicas gestos, y así sucesivamente. Por supuesto, nuestro estilo no es ni mejor ni peor que cualquier otro. Aprendí en Chile que como brasileño reaccionaba de un modo diferente frente a ciertas situaciones. Desde la juventud he estado abierto a diferentes culturas y ese sentido de la apertura me ha ayudado a aprender muchísimo como maestro y como educador, y me ha ayudado a pensar y reflexionar acerca de mis opiniones, que no son necesariamente transferibles a otras culturas. Por ejemplo, después de mi primer mes de trabajo en Chile me resultaron obvias algunas cosas. Eran los chilenos, y no yo, quienes debían diseñar y llevar a cabo sus propias formas de educación. Segundo, yo debía ayudarlos hasta donde pudiese. Tercer, aprendí que sólo podría ayudarles si empezaba a comprenderlos mejor. Y no podría hacerlo si no entendía su cultura y su historia” (1990: 177-178).

Es justo en este sentido que fue estableciendo o viviendo relaciones docentes con grupos de estudiantes, fue enseñándoles gramática portuguesa, como comencé a volverme maestro. Y fue volviéndome maestro como, necesariamente, fui haciéndome educador. Hay algo que, desde el punto de vista de la comprensión que tengo del proceso en que vine haciéndome educador, me parece de fundamental importancia. Me refiero al casi vicio que se apoderó de mí y al que jamás renuncié -el de pensar la práctica. Al comienzo, posiblemente no supiera claramente por qué hacía eso. Era como si fuese una especie de instinto llevándome a pensar,

a indagar, en todo lo que yo hacía. Cuanto más pensaba la práctica a la que me entregaba, tanto mejor comprendía lo que estaba haciendo y me preparaba para practicar mejor. Así fue como aprendí a buscar siempre y siempre el auxilio de la teoría con la cual pudiera tener mañana mejor práctica. Así fue también como nunca dicotomicé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero si en permanente relación contradictoria, procesual” (1997: 121-122).

“Sé que amo a Elsa. Hemos estado casados y nos hemos amado durante cuarenta años. Me encanta estar con ella y con mis hijos. Me encanta ser padre. Nunca le vi nada malo al hecho de ser padre. Cuando era un hombre joven pensaba en vivir y dormir con una mujer (de lo cual nacen otras personas que no han pedido venir aquí, pero de quienes depende el mundo) podría interrumpir mi vida intelectual. Si esto hubiese sido así, hubiera preferido igualmente mi vida con Elsa y con mis hijos. Pero como mi familia y mi vida intelectual no fueron jamás incompatibles, pude tener una familia y escribir al mismo tiempo. Mi familia no fue un obstáculo para mi trabajo, y éste no se interfirió en el amor que siento por mi familia. Por eso escribo con amor y amo escribir” (1990: 194-195).

1.4. Origen del pensamiento filosófico de Paulo Freire: Hermenéutica antropológica

Abordar y analizar exhaustivamente la obra de un autor representa, cuando se realiza con el profesionalismo requerido, un desafío a la inteligencia e intencionalidad del lector; el desafío se manifiesta principalmente en el lenguaje, en la posibilidad de participar, o no, e un acervo lingüístico común que conduzca a una interpretación compartida del mundo. Esta situación se hace todavía más evidente en el caso de *Paulo Freire* cuya obra nos invita a la constante deconstrucción y reconstrucción del mundo, este juicio sobre la complejidad de la obra de Paulo Freire es compartido por muchos de sus lectores como lo atestigua *Macedo* (1994):

“Uno de los temas centrales del trabajo de Paulo Freire es su insistencia en la necesidad de que los lectores asuman una actitud crítica al abordar un texto. Es decir, los lectores no deben simplemente aceptar lo que se dice de modo pasivo, sólo porque lo haya dicho el autor, sino que deben evaluar críticamente el texto. Los lectores deberían de estar dispuestos a cuestionar y a poner en duda lo que han leído” (p. 9). Ante estas condiciones restrictivas o heurísticas presentes en el análisis de un autor como Paulo Freire, cabe preguntarse, ¿por qué en un proyecto de investigación se elige como objeto de estudio la obra de Paulo Freire? La respuesta a la pertinencia y a la presencia de P. Freire en el ámbito educativo internacional puede responder a respuestas muy amplias y variadas.

En mucho tiempo, o tal vez nunca se había tenido en nuestra historia tanta necesidad de una pedagogía que representara una esperanza de vida para los seres humanos, una pedagogía que ayudará a superar los condicionamientos sociales en que se han visto envueltas las comunidades educativas, disminuidas con acciones sociales que han venido deformando la entidad humana a través de un clima deshumanizante que provoca graves consecuencias en la naturaleza social. Aunque en los últimos años, esta discusión ha venido cobrando una importante relevancia a nivel mundial, es en el contexto del continente latinoamericano que la presencia de P. Freire cobra una fuerza especial, no sólo para pronunciar las difíciles condiciones infrahumanas sino, y sobre todo, para impulsar acciones culturales, cuestionar y solucionar situaciones de la vida común.

Su reconsideración de lo que debe ser el significado de la lectura y la escritura le lleva al diseño de una metodología hoy consolidada entre los movimientos de docentes y activistas sociales, destinada a promover una alfabetización crítica. En este método de cultura popular cuya finalidad inmediata es la alfabetización de la ciudadanía, o en una dimensión más amplia, es *la educación como práctica de la libertad*, es el ámbito en donde los educadores y los educandos, juntos inician como dominados, la tarea histórica de liberarse a sí mismos, y liberar a los dominantes, por esta razón, la *pedagogía del oprimido* se concibe como una propuesta de educación popular. Entender de esta manera las propuestas de alfabetización y

concientización es el mejor antídoto para demostrar el inmovilismo y el fatalismo implícito en el pensamiento hegemónico que trata de convencernos del fin de la historia.

La elección de este autor, para la presente investigación, respondió a su postura político pedagógica manifestada a través de una fuerte crítica al sistema escolar, y parte de reconocer los propios mecanismos culturales de opresión, que mantienen y refuerzan las formas de cultura alienada a partir del afán enciclopédico de la educación tradicional -bancaria, acumuladora de información-. Consecuentemente, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe limitarse exclusivamente a la adquisición de contenidos, que es un punto de partida de tal enciclopedismo. De ahí que los fines y los principios alrededor de los cuales constituye sus aportaciones sociales, se ubicaron en la necesidad de contribuir a realizar dicha transición que implicaba incluir nuevos contenidos educativos y constituir nuevas formas de relación entre el educador y el educando durante el proceso educativo.

Se puede decir, precisando, que esta transición se convierte en uno de los resolutivos de los procesos de cambio social donde el único elemento que garantizaría el despliegue de la democracia es el surgimiento de una nueva cultura popular acorde al proyecto de la sociedad abierta, precisamente porque una cultura de esta naturaleza generaría nuevas formas de pensar la realidad social y de actuar sobre ella, orientadas a lograr la transformación democrática. En tanto, por el contrario, un desarrollo capitalista, y pendiente, además, nunca podría ofrecer una vida democrática. De ahí que uno de los mayores obstáculos para construir una sociedad democrática sean las determinaciones históricas heredadas de la sociedad cerrada en la cual fue educado el pueblo, en este caso, el brasileño.

Las pretensiones pedagógicas de Paulo Freire, en el ámbito de la educación en general, en tanto acciones culturales para la libertad, consisten en proporcionar los medios apropiados para la transformación social, y con ello, la invitación a pensar a cerca de la dialéctica que existe entre fines y medios, en relación a la tensión entre la información y la formación, entre la desesperación y la esperanza. No hay duda que esta educación popular que despliega del contexto existencial y real de los oprimidos, ofrece a éstos la apertura de ámbitos sociales para realizar actividades que les ayuden a superar su condición social discriminatoria y su intervención limitada a través de un esfuerzo razonado, construido en la práctica colectiva que busca la liberación de todos a través de un proceso comunicativo. Planteamiento pedagógico que constituye una serie de elementos teóricos en los cuales combina dialécticamente acción y reflexión, teoría y práctica, para ofrecer una respuesta a la práctica para la diversidad cultural al proponer acciones que incluyen las diferencias culturales de las comunidades y el respeto de las distintas dimensiones sociales que conforman el continente latino y el mundo, razón por la cual, P. Freire continúa siendo el pedagogo más representativo de la educación popular en nuestro continente.

En la historia actual, la educación y la cultura constituyen campos sumamente fructíferos debido a la presencia de pedagogías novedosas que pretenden recuperar el valor de los contextos espaciales de la dimensión humana a fin de ofrecer un nuevo camino para la construcción de una sociedad y de un mundo también diferentes, relacionados con las posibilidades de crecimiento social que permitan superar su complejo estado al que han sido sometidos. De ahí que, la aguda crítica, de Paulo Freire, a la cultura y a la pedagogía, descubrieron nuevos y variados problemas sociales que necesitan ser resueltos con aportaciones de las diferentes disciplinas sociales como la economía, la lingüística, la filosofía, etc., como actividades conjuntas que, al partir de los complejos problemas que confluyen en la deformación social y cultural, les permitan superar este drama en que viven las diferentes comunidades. A pesar de la permanente desvaloración que viven las ciencias humanistas del continente latinoamericano, como resultado de una cultura superpuesta por los grupos de poder, destinada para salvar a las sociedades marginadas, se encontró que ya es posible combinar distintas disciplinas sin ningún temor.

El núcleo de la pedagogía de *Paulo Freire* se origina de la raíz de las culturas, en particular, de los contextos sociales de bajo desarrollo y se fortalece de una fuerte tradición filosófica para recibir lo mejor del método dialéctico del conocimiento, dado que su teoría contiene las técnicas más depuradas de la práctica cultural y empírica. La filosofía que subyace en el pensamiento de Paulo Freire, se constituye desde distintas vertientes filosóficas que integran la confluencia del pensamiento existencial (el ser humano como un ser en construcción), el pensamiento de la fenomenología (el sujeto construye su conciencia en cuanto intencionalidad), el pensamiento marxista (el hombre vive el dramatismo del condicionamiento económico de la infraestructura y el condicionamiento ideológico de la superestructura) y la dialéctica hegeliana (el ser humano como Autoconciencia, parte de la experiencia común hasta elevarse a sí misma a Ciencia, y por el movimiento del devenir dialéctico, lo que *en sí*, pasa a ser *en y para sí*).

En esta época en la que los avances de la pedagogía se viven en permanente discusión, los problemas sociales y educativos contemporáneos han originado desde problemas hasta debates significativos que, a su vez aportan y favorecen la dimensión social de la pedagogía. En el análisis de la cultura y de la educación, para *Paulo Freire* ya no hay límites rígidos entre las diversas ciencias como la pedagogía, la literatura, etc., ya que la propia flexibilidad del campo educativo implica en sí, las formas en que se deberá proceder en esta interrelación científica. Su propuesta pedagógica posee la virtud de la interdisciplinariedad, cualidad que recupera sistemáticamente de distintas fuentes teóricas y que logra relacionar con sentido para hacer exclusivo este aporte educativo que denomina acción cultural liberadora. Propuesta educativa que representa una acción diferente, para los nuevos retos sociales en correspondencia con la complejidad social que demanda una nueva manera de comprender el proceso histórico y educativo mediante programas variados, contruidos con la participación de los educandos.

Optar por el pensamiento educativo de *Paulo Freire* representa reconocer que en el corazón de su pedagogía se encuentran marcadas las diversas acciones culturales que demandan los sueños de la humanidad, tareas que deberían realizar las comunidades educativas para construir su principal propósito: el desarrollo social. La transformación de los seres humanos y de sus comunidades es una de sus funciones sociales más importantes de un pueblo, de un continente y del mundo, ya que representan la actividad cultural más importante del proceso educativo. Los aportes e intenciones de la pedagogía de *Paulo Freire*, representan una de las posibilidades de transformación para los diversos niveles y modalidades de transformación para los diversos niveles y modalidades de la educación. Uno de los supuestos concretos de los que *P. Freire* parte es el reconocimiento de que el hecho educativo, es fundamentalmente, una producción social, una creación cultural, o para decirlo de una manera más completa, es un proceso educativo en el que tanto la producción social del conocimiento como la constitución y realización de valores que eran concebidos como la síntesis de un quehacer práctico, significaban la pauta a partir de la cual podía constituirse la nueva cultura, la nueva escuela y la nueva sociedad.

La filosofía educativa de *Paulo Freire* se puede condensar en la generación de una conciencia crítica en los seres humanos como base para hacerlos optimistas: en elevarlos a ser conscientes de que es posible transformar la realidad, de que es posible vencer el fatalismo que promueve las opciones conservadoras. Por eso, es preciso construir discursos formulados haciendo hincapié en las posibilidades de incidir y transformar, o de aquello negativo que hayamos podido detectar. Su planteamiento pedagógico contiene en sí mismo, un grado significativo de provocación para la transformación de la conciencia, un desafío que partiendo de los condicionamientos ideológicos y de los mitos sociales se compromete a modificar los rumbos del conocimiento humano y del desarrollo social.

Por lo anteriormente citado, podemos afirmar que el ideario metodológico de *Paulo Freire* está encaminado a provocar un análisis crítico de las actividades cotidianas de la educación y de la cultura a fin de construir un nuevo proyecto de vida para la transformación social y laboral, y así, mejorar la participación de las comunidades en el mundo a través de acciones que aseguren la continuidad de la historia que enlaza a las diversas generaciones al ofrecerles la posibilidad para recuperar su identidad cultural común, como elemento necesario para la democratización social.

II. DISCIPLINAS EDUCACIONALES DE LA PEDAGOGÍA INSTRUMENTAL DE PAULO FREIRE

II. 1. La pedagogía situacional: organización curricular y metodología dialógica

ORGANIZACIONAL. -Planeativa.

“Ya vimos que no puede haber práctica sin evaluación. Pero la práctica también exige planificación. Planificar la práctica significa tener una idea clara de los objetivos que deseamos alcanzar a través de la misma. Significa tener conocimiento de las condiciones en las cuales vamos a actuar, de los instrumentos y de los medios de que vamos a disponer. Planificar la práctica también significa saber con quién podemos contar para llevarla a cabo. Planificar significa prever plazos, diferentes etapas que deberían evaluarse continuamente. Podemos planificar a corto plazo, a mediano plazo y a largo plazo. A veces la evaluación nos enseña que, aun cuando los objetivos que teníamos eran adecuados, los medios que escogimos no eran los mejores. A veces también percibimos, a través de la evaluación, que los plazos que nos habíamos fijado no se correspondían con nuestras posibilidades reales. Todas las actividades de nuestro país necesitan de una mejor planificación y ejecución” (1989: 103).

Desde estas visiones educativas, se puede decir que esta claridad política⁴ frente a la realidad y frente a la propia educación -claridad asociada a la permanente vigilancia en el sentido de la prevención de la coherencia entre nuestra práctica y el proyecto de la nueva sociedad- es la que nos hace evitar el riesgo de reducir la organización curricular a un conjunto de procedimientos técnicos de carácter neutro. *“La organización del contenido programático de la educación, lo mismo si se trata de la primaria, secundaria y universitaria que de la que se da en el nivel de una campaña de alfabetización de adultos, es un acto eminentemente político, como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea. El carácter político de tal quehacer existe independientemente de que tengamos conciencia de él o no. El saber cómo delimitar el qué conocer no puede estar separado del para qué conocer, ni de las demás implicaciones de este acto, a las que ya me he referido. No hay, por eso mismo, especialistas neutros, ” propietarios” de técnicas también neutras, en el campo de la organización curricular ni en ningún otro campo. No hay metodólogos neutros para enseñar cómo enseñar neutramente historia o geografía, lengua nacional o matemáticas” (1977: 137-138).*

La organización de las masas populares en clases es el proceso a través del cual el liderazgo⁵ revolucionario, a quienes, como las masas, se les ha prohibido decir su palabra, instauran el

aprendizaje de la pronunciación del mundo. Aprendizaje que por ser verdadero es dialógico⁶. *“De ahí que el liderazgo no pueda decir su palabra solo, sino con el pueblo. El liderazgo que no procede así, que insiste en imponer su palabra de orden, no organiza, sino que manipula al pueblo. No libera ni se libera, simplemente oprime. Sin embargo, el hecho de que en la teoría dialógica el liderazgo no tenga derecho a imponer arbitrariamente su palabra, no significa que deba asumir una posición liberalista en el proceso de organización, ya que conduciría a las masas oprimidas -acostumbradas a la opresión- a desenfrenos. La teoría dialógica de la acción niega tanto el autoritarismo como el desenfreno. Y, al hacerlo, afirma tanto la autoridad como la libertad. Reconoce que, si bien no existe libertad sin autoridad, tampoco existe la segunda sin la primera. La fuente generadora, constitutiva de la auténtica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento, se transforma en autoridad. Toda libertad contiene en sí la posibilidad de llegar a ser, en circunstancias especiales (y en niveles existenciales distintos) autoridad. No podemos tomarlas aisladamente, sino en sus relaciones que no son necesariamente antagónicas”* (1970: 231-232). *“Por eso la verdadera autoridad no se afirma como tal en la mera transferencia, sino en la delegación o en la adhesión simpática. Si se genera, en un acto de transferencia o de imposición antipática sobre las mayorías degenera en un autoritarismo que aplasta las libertades. Sólo al existenciarse como libertad constituida en autoridad, puede evitar su antagonismo con las libertades. La hipertrofia de una de ellas provoca la atrofia de la otra. De este modo, dado que no existe la autoridad sin libertad y viceversa, no existe tampoco autoritarismo sin la negación de las libertades, y desenfrenos sin la negación de la autoridad”* (1970: 232).

En tal sentido, podemos recordar que entre los elementos constitutivos del testimonio⁷, los cuales no varían históricamente, se cuentan con la *coherencia* entre la palabra y el acto de quien testifica; la *osadía* que lleva a enfrentar la existencia como un riesgo permanente; la *radicalización*, y nunca la sectarización, de la opción realizada, que conduce a la acción no sólo de quien testifica sino de aquellos a quienes da su testimonio; la *valentía de amar* que, creemos quedó claro, no significa la acomodación a un mundo injusto, sino la transformación de este mundo para una creciente liberación de los hombres; la *creencia* en las masas populares, en tanto el testimonio se dirige hacia ellas, aunque afecte, igualmente, a las élites dominadoras que responden a él según su forma normal de actuar (1970: 229). *“Negar -la intercomunicación- en el proceso revolucionario, evitando con ello el diálogo con el pueblo en nombre de la necesidad de “organizarlo”, de fortalecer el poder revolucionario, de asegurar un frente cohesionado es, en el fondo, temer a la libertad. Significa temer al propio pueblo o no confiar en él. Al desconfiar del pueblo, al temerlo, ya no existe razón alguna para desarrollar una acción liberadora. En este caso, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el pueblo para el liderazgo. En realidad, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo para el pueblo sino por ambos, en una solidaridad inquebrantable. Esta solidaridad sólo nace del testimonio que el liderazgo dé al pueblo, en el encuentro humilde, amoroso y valiente con él”* (1970: 163-164).

Entonces, ¿quién entre los sujetos cognoscentes, propone los temas básicos que serán objeto de la acción cognoscitiva? Si la educación, como situación gnoseológica tiene, en la relación dialógica, su esencia, puesto que, sin ella, desaparecería la co-intencionalidad de los sujetos al objeto cognoscible, ¿cuándo comienza esta relación? *“Defendiendo a la educación, como una situación, eminentemente gnoseológica, dialógica, por consecuencia, en que el educador-educando y educando-educador, se solidarizan, problematizados, en torno del objeto cognoscible, resulta obvio, que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático. De esta manera, los contenidos problemáticos, que irán a constituir el programa, sobre el cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser escogidos aisladamente por uno, o por otro, de los polos dialógicos. Si así fuese, y desgraciadamente así viene siendo (con la exclusividad de la elección que cabe, obviamente, al educador), comenzaría el quehacer educativo en forma vertical “asistencialista” (1973: 100-101).*

“La respuesta a la pregunta acerca de qué conocer tiene que ver directamente con la constitución del contenido programático de la acción educativa y, por lo tanto, incluye una serie de ángulos que no pueden ser descuidados: ángulos en los cuales el para qué, íntimamente ligado al cómo, al en favor de qué y de quién, al contra qué y contra quién, es el centro orientador mismo de la delimitación del qué conocer. En esa forma, la delimitación del qué conocer, sin la cual no es posible la organización del contenido programático de la acción educativa, está estrechamente asociada al proyecto global de la sociedad, a las prioridades que ese proyecto exige y a las condiciones concretas para su realización” (1977: 136).

CURRICULAR. -Programática.

“...el curriculum⁸ es otra instancia de política cultural cuyas prácticas significativas contienen no sólo la lógica de la legitimación y la dominación, sino también la posibilidad de formas pedagógicas transformadoras y habilitadoras. Además de traer el curriculum como una narrativa⁹ cuyos intereses deben ser desvelados e interrogados críticamente, los educadores radicales deben desarrollar en sus clases condiciones pedagógicas tales que permitan escuchar y legitimar las voces de los diferentes alumnos. El tipo de pedagogía crítica que aquí se propone está fundamentalmente relacionada con la experiencia de los estudiantes; toma como punto de partida los problemas y necesidades de los mismos estudiantes. Esto sugiere tanto confirmar como legitimar el conocimiento y la experiencia a través de la cual los estudiantes otorgan sentido a sus vidas. Obviamente, esto significa reemplazar el discurso autoritario de la imposición y la repetición, por una voz que sea capaz de hablar en sus propios términos, una voz capaz de escuchar, volver a relatar y desafiar las bases mismas del conocimiento y el poder” (1989: 43-44).

No es privilegio de nuestro proyecto pedagógico en marcha, tener carácter ideológico y político explicitito. Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empaquetado de ideología. El asunto es saber en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde. Siguiendo el espíritu de su pregunta me parece importante hablar de la imposibilidad, en todos los tiempos, de haber tenido y tener una práctica educativa sin contenido, es decir, sin objeto de conocimiento para ser enseñado por el educador y *aprehendido*, para poder ser *aprendido* por el educando. *“Esto precisamente porque la práctica educativa es naturalmente gnoseológica y no es posible conocer nada a no ser nada se sustantivice y se vuelva objeto para ser conocido, es decir, se vuelve contenido. La discusión fundamental es política. Tiene que ver con qué contenidos enseñar, a quién, en favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar. Tiene que ver con quién decide sobre que contenidos enseñar, que participación tiene los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos. Ésta es exactamente una de las preocupaciones nuestras y de que hablé antes, en el esfuerzo que hacemos para la reformulación del currículo de las escuelas municipales de la ciudad de Sao Paulo” (1997: 52-53).*

Por todo esto, insistimos, no hay otra posición para el educador o la educadora progresista frente a la cuestión de los contenidos que empeñarse en la lucha incesante en favor de la democratización de la sociedad, que implica la democratización de la escuela, como necesaria democratización, por un lado, de la programación de los contenidos, y, por el otro,

de su enseñanza. *“Pero, reafirmo, no debemos esperar a que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para comenzar la democratización de la elección y de la enseñanza de los contenidos. La democratización de la escuela, principalmente cuando por la alternancia de gobiernos en las democracias tenemos cierto ascendiente sobre la “red” o el “subsistema” del cual forma parte, es parte de la democratización de la sociedad. En otras palabras, la democratización de la escuela no es un puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación de la sociedad global, sino un factor¹⁰ de cambio también”* (1993: 108).

La cuestión que se plantea, no es la de si hay o no educación sin contenido, a la que se opondría la otra, la de puro contenido, porque, -repetamos- jamás existió práctica educativa sin contenido. El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quien elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases -cocineras, porteros, cuidadores- están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local. Y que no se diga, con cierto tufillo aristocrático y elitista, que alumnos, padres de alumnos, cuidadores, porteros, cocineras, nada tienen que ver con esto. Que el tema de los contenidos programáticos es de la pura competencia de especialistas que se graduaron para el desarrollo de esta tarea. Este discurso es hermano gemelo del otro: el que proclama que el analfabeto no sabe votar. *“No hay, nunca hubo, ni puede haber educación sin contenido, a no ser que los seres humanos se transformen de tal modo que los procesos que hoy conocemos como procesos de conocer y formar pierdan su sentido actual. El acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor -el de conocer- forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Enseñar es un verbo transitivo-relativo. Quien enseña, enseña algo -contenido- a alguien, -alumno”* (1993: 104-5).

Precisamente, utilizando las dimensiones idiomáticas de los estudiantes¹¹, de sus gustos, el educador y los educandos pueden llegar a los contenidos programáticos que sirven a los intereses de aquellos que detentan el poder. Por ejemplo, no hay que decir a los que ocupan un lugar dependiente y oprimido que no pueden opinar respecto de los estudios científicos porque tipo de exigencia curricular interesa únicamente a los estudiantes de la clase dominante. Sin embargo, el plan curricular¹² dominante debe ser a su vez gradualmente dominado por los estudiantes sometidos para ayudarles en su lucha por la justicia¹³ y la igualdad social” (1989: 133). *“Repetamos que no hay práctica educativa sin contenido. Lo que indiscutiblemente puede suceder, de acuerdo con la posición ideológica del educador o de la educadora es, por un lado, la exacerbación de la autoridad del educador que se explaya en el autoritarismo y, por el otro, la anulación de la autoridad del profesor que se hunde entonces en un clima licencioso y en una práctica igualmente licenciosa. Las dos formas implican formas diferentes de tratar el contenido. En el primer caso, el de la exacerbación*

de la autoridad y de su explayamiento en autoritarismo, ocurre la “posesión” del contenido por parte del educador o de la educadora. De este modo, “poseyendo” como cosa propia el contenido, no importa ya que tenga o no participación en su elección, poseyendo los métodos con que manipula el objeto, manipula también a los educandos. Aun llamándose progresista y democrático, el educador autoritario de izquierda, incoherente por lo menos en parte de su discurso, frente a sus educandos críticos, indagadores, que no dicen amen a sus discursos, se siente tal mal como el de la derecha. En el segundo caso tenemos la anulación de la autoridad del profesor o de la profesora que se hunde en el ya referido clima permisivo y en una práctica igualmente permisiva, en la que los educandos, entregados a sí mismos, hacen y deshacen a su gusto. Sin límites, la práctica educativa espontaneísta, que lacera algo tan fundamental en la formación de los seres humanos -la espontaneidad-, no teniendo la suficiente fuerza para negar la necesaria existencia del contenido, lo lleva, sin embargo, a perderse en un injustificable mundo pedagógico “de fantasía” (1993: 107-108).

Son tan importantes para la formación de los grupos populares, ciertos contenidos que el educador debe enseñar, así como el análisis que hagan de su realidad concreta. Y al hacerlo deben ir superando, con la indispensable ayuda del educador, su saber anterior, conformado sólo así por la experiencia, por una saber más crítico, menos ingenuo. El sentido común sólo se supera a partir de sí mismo, y no con el desprecio arrogante que los elitistas le tienen. *“Respetando los sueños, las frustraciones, las dudas, los miedos, los deseos de los educandos, niños, jóvenes o adultos, los educadores y educadoras populares tienen en ellos un punto de partida para su acción. Insisto, un punto de partida y no de llegada. Niños y adultos participan en procesos educativos de alfabetización con palabras pertenecientes a su experiencia existencial, palabras grávidas del mundo. Palabras y temas. Así entendida y puesta en práctica la educación popular puede ser percibida socialmente como facilitadora de la comprensión científica que grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias. Esta es una de las tareas fundamentales de la educación popular de corte progresista: insertar a los grupos populares en el movimiento de superación del saber del sentido común por un conocimiento más crítico, más allá del “pienso que es” acerca del mundo y de sí mismo en el mundo y con el mundo. Este movimiento de superación del sentido común implica una diferente comprensión de la historia. Implica entenderla y vivirla, sobre todo vivirla, como tiempo de posibilidad, lo que significa el rechazo de cualquier explicación determinista, fatalista de la historia. Ni el fatalismo que entiende el futuro como repetición casi inalterada del presente ni el fatalismo que percibe el futuro como algo dado de antemano, sino el tiempo histórico que vamos haciendo y que nos va rehaciendo en cuanto hacedores. Por eso la educación popular, practicada en espacio-tiempo de posibilidad por sujetos conscientes o que se van haciendo conscientes, no puede prescindir del sueño” (1996: 33.34).*

Es precisamente la comprensión autoritaria y mágica de los contenidos, que caracteriza a las dirigencias vanguardistas para quienes la conciencia del hombre y de la mujer es un “espacio” vacío a la espera de los contenidos, la que critiqué severamente en la *Pedagogía del oprimido* y vuelvo a criticar hoy como antagónica en una *Pedagogía de la esperanza*. *“Pero es preciso*

dejar claro que no todo cuerpo consciente o toda conciencia es ese “espacio” vacío a la espera de contenidos para las dirigencias vanguardistas autoritarias. Su conciencia, por ejemplo, no lo es. Es que ellas se sienten parte de un grupo especial de la sociedad (Érica Marcuse, 1986) que “posee” la conciencia crítica como algo “dado”. En este sentido se sienten como si fuesen personas ya liberadas o personas inalcanzables por la dominación, cuya tarea es enseñar y liberar a los otros. De ahí deriva su preocupación casi religiosa, su empeño casi místico, pero duro también, en el trato de sus contenidos, su certeza respecto de lo que debe ser enseñado, transmitido. Su convicción de que la cuestión esencial es enseñar, transmitir lo que debe ser enseñado y no “perder el tiempo en verborreas¹⁴” con los grupos populares sobre su lectura del mundo. Cualquier preocupación, concerniente a las expectativas de los educandos, sean ellos o ellas alumnos de ña escuela básica o jóvenes y adultos en cursos de educación popular, es puro democratismo. Cualquier inquietud del educador demócrata orientada en el sentido de no herir la identidad cultural de los educandos es tomada como purismo perjudicial. Cualquier manifestación de respeto a la sabiduría popular se toma por populismo” (1993: 109-110). “Preocupada seriamente por la lectura crítica del mundo, incluso sin importarles que las personas no practiquen todavía la lectura de la palabra, la educación popular, sin descuidar la preparación técnico-profesional de los grupos populares no acepta la posición de neutralidad política con que la ideología modernizante reconoce o entiende la educación de adultos” (1996: 33).

“Se enseña a pensar acertadamente a través de la enseñanza de los contenidos. Ni sólo la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio del “pensar acertado” desligado de la enseñanza de los contenidos” (1997: 35).

SITUACIONAL.

“La idea de una pedagogía situada es útil para revertir las competencias del profesor en el proceso dialógico, de manera que, quizá, pueda decir algo al respecto. Entiendo que la indagación estará situada en la cultura familiar, en el lenguaje o en los temas de la vida de los estudiantes. Hasta ahora, los profesores han tenido alguna experiencia con este tipo de objeto o material de estudio. Ellos llevan revistas de cultura de masas o proyectan películas populares y programas de televisión. En la pedagogía situada, sin embargo, descubrimos, con los alumnos, los temas más acuciantes para su percepción subjetiva. Situamos la pedagogía crítica en los temas subjetivos¹⁵ que aún no hayan sido analizados por ellos. Eso genera una motivación intrínseca para los temas de importancia-clave entre los alumnos, al mismo tiempo que les brinda un momento de distanciamiento en lo que respecta a su experiencia previa, sobre la que no habían reflexionado. De esta forma, la pedagogía situada en los temas de la cultura estudiantil no endosa lo dado sino que, más bien, busca trascenderlo” (2014: 166-167).

De hecho, cuando nos enfrentamos con una situación determinada en la que “encajamos” sin darnos cuenta, nos enfrentamos a una situación concreta que implica un desafío. La situación determinada, en tanto situación problemática, implica lo que, en mi último libro, *Pedagogía del oprimido*, he denominado la viabilidad no comprobada, es decir, el futuro construible. El logro de esta viabilidad no comprobada, que exige ir más allá del punto bloqueado viviendo sin referencia alguna a la conciencia, sólo se puede verificar en la *praxis*. Eso significa, y permítasenos subrayarlo, que los seres humanos no trascienden la situación concreta, la condición en que se encuentran, únicamente por medio de su conciencia o de sus intenciones¹⁶, no importa lo buenas que éstas sean. Por otra parte, la *praxis* no es la acción emprendida a ciegas, despojada de intención o de finalidad. Es acción y reflexión. Los hombres y las mujeres son seres humanos porque están históricamente constituidos como seres de *praxis*, y en este proceso han adquirido la capacidad de transformar el mundo, de otorgarle significado. Únicamente en tanto seres de *praxis*, al aceptar nuestra situación concreta como desafío, podemos cambiar su sentido por medio de la acción (1990:155-156). *“Ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella. En los opresores y en los oprimidos. En unos y en otros, ya que, concretamente empapados en esta situación, reflejan la opresión que los marca. En el análisis de la situación concreta, existencial, de la opresión, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es instaurado, repetimos, por aquellos que tienen en sus manos el poder” (1970: 52).*

De ahí que, insistimos, la problematización no es un entretenimiento intelectual, alineado y alienante, una fuga de la acción, un modo de disfrazar la negación de lo real. *“Inseparable del acto cognoscente, la problematización es, como éste, inseparable de las situaciones concretas. Esta es la razón por la cual, partiendo de estas últimas, cuyo análisis lleva a los sujetos a reverse en su confrontación con ellas, a rehacer esta confrontación, la problematización implica un retorno, crítico, a la acción. Parte de ella, y a ella vuelve. En el fondo, en su proceso, es la reflexión que alguien ejerce sobre un contenido, fruto de un acto, o sobre el propio acto, para actuar mejor, con los demás, en realidad. No hay problematización sin realidad. (De ahí que la propia discusión sobre el más allá deba tener, como punto de partida, la discusión sobre el aquí, que para el hombre, es siempre un ahora). De este modo, la concepción educativa que defendemos, y que estamos presentando como un contenido problemático ... gira en torno a la problematización del hombre-mundo. No del hombre aislado del mundo, ni de este sin él, sino de las relaciones indicotomizables, que se establecen entre ambos”* (1973: 95).

Por eso, insistimos, una verdadera praxis es imposible en el vacío antidialéctico al que nos conduce la dicotomía sujeto-objeto. Por eso el subjetivismo y el objetivismo mecanicista son siempre obstáculos para un auténtico proceso revolucionario, al margen de las formas concretas que adopten en la praxis. En este sentido, el subjetivismo al lanzarse a la simple denuncia verbal de la injusticia social, predicando la transformación de la conciencia, pero dejando intactas las estructuras sociales, es tan negativo como el mecanicismo acérrimo que, por desconfiar del análisis científico riguroso y permanente de la realidad objetiva, deviene igualmente subjetivista allí donde “actúa” sobre la realidad inventada. *“Es precisamente este objetivismo mecanicista el que descubre el idealismo o reformismo en todas las referencias al rol de la subjetividad en el proceso revolucionario. En el núcleo mismo de la cuestión, estas expresiones, no importa lo diferente que sean, surgen de la misma fuente ideológica: la pequeña burguesía. El objetivismo mecanicista es una grosera distorsión de la posición marxista acerca de la cuestión fundamental de la relación sujeto-objeto. Para Marx, estas relaciones son contradictorias y dinámicas. El sujeto y el objeto no están dicotomizados ni constituyen una identidad, sino una unidad dialéctica, la misma en la que encontramos la teoría y la práctica”* (1990:155-156).

Desde esta dimensión educativa, esta es la razón por la cual, partiendo de las situaciones, cuyo análisis lleva a los sujetos a reverse en su confrontación con ellas, a rehacer esta confrontación, la problematización implica un retorno crítico a la acción. Parte de ella y a ella vuelve. En el fondo, en su proceso de reflexión, que alguien ejerce sobre un contenido, fruto de un acto o sobre el propio acto, para actuar mejor, con los demás, en realidad. *“No hay problematización sin realidad. (De ahí que la propia discusión sobre el más allá deba tener, como punto de partida, la discusión sobre el aquí, que para el hombre, es siempre un ahora). De este modo, la concepción educativa que defendemos, y que estamos presentando como un contenido problemático, a los lectores de este estudio, gira en torno a la*

problematización del hombre-mundo. No del hombre aislado del mundo, ni de este sin él, sino de las relaciones indicotomizables, que se establecen entre ambos. No obstante, esta afirmación, debido a su importancia, merece ser aclarada. ¿Qué será realmente la problematización del hombre-mundo? ¿Qué será la problematización de las relaciones indicotomizables que se establecen entre ambos?” (1973: 95-96).

La educación que se ha verdaderamente una situación que gnoseológica, no admite para el educador, un momento donde sólo, en su biblioteca o en su laboratorio conoce y otro donde alejado de éste, simplemente narra, diserta o expone lo que conoce. En el momento mismo en que investiga, como un sujeto cognoscente, frente al objeto cognoscible no está solo, sino aparentemente. Más allá del diálogo invisible y misterioso, que establece con los hombres que como antes que él ejerció el mismo acto cognoscente, inicia un diálogo, también consigo mismo. Se pone adelante a sí mismo. Indaga, se pregunta a sí mismo. *“Cuando más se pregunta, más curiosidad siente en el entorno al objeto del conocimiento. Si queda aislado del mundo y de los hombres este se agota y ya nada encuentra. De ahí a la necesidad que tiene de ampliar el diálogo -como una fundamental estructura del conocimiento- a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro donde se busca el conocimiento y no donde se transmite. Precisamente porque no dictomiza su quehacer en dos momentos distintos: uno en que conoce y otro en que habla sobre su “conocimiento “su quehacer es permanentemente acto cognoscitivo. Jamás, por esto mismo, se deja burocratizar en explicaciones sonoras, repetidas y mecanizadas. En cualquier ocasión, cuando un educando le hace una pregunta, rehace en la explicación, todo el esfuerzo cognitivo anterior. Rehacer este esfuerzo no significa, con todo repetirlo tal cual, sino hacerlo de nuevo, en una situación nueva, en qué nuevos ángulos, antes no aclarados coma se pueden presentar claramente, o sí le abren caminos de acceso al objeto” (1973: 91).*

El proceso de creación y recreación del conocimiento nos acerca a experiencias situadas que son al mismo tiempo, singulares y comunes y, sobre todo, suscitan otros vínculos con los diálogos¹⁷ que las mujeres y los hombres puedan enhebrar con este diálogo presente, actualizándolo y materializándolo en sus prácticas, muchas veces atravesadas por inquietudes y certezas. Algunas de éstas, sólo, podemos expresarlas en el movimiento perenne de la pregunta, estableciendo un diálogo con el otro y la otra, a través de un ejercicio libre y actual en el cual las palabras afloran y, con ellas, las mujeres y los hombres que, sencilla y amorosamente, somos capaces de ponernos en juego¹⁸ y también en su lugar. (2013:10). *“Esta problematización, que se da en el campo de la comunicación, en torno a las situaciones reales, concretas, existenciales, o en torno de los contenidos intelectuales, referidos también a lo concreto, exige que sus interlocutores problematizados comprendan los signos significativos de los significados. Esta inteligencia de los signos se va dando en al Dialoguicidad que, de esta forma, posibilita la comprensión exacta de los términos, a través de los cuales, los sujetos van expresando el análisis crítico del problema en que se*

encuentran empeñados. La problematización no es (señalémoslo una vez más) un entretenimiento intelectual, alienado y alienante, una fuga de la acción, un modo de disfrazar la negación de lo real. Inseparable del acto cognoscente, la problematización es, como éste, inseparable de las situaciones concretas” (1973: 94-95).

Por estas razones, entre otras, no hay entonces situación pedagógica sin un sujeto que enseña, sin un sujeto que aprenda, sin un espacio-tiempo en que estas relaciones se dan y no hay situaciones sin objetos que puedan ser conocidos. Pero no termina aquí la cuestión. Hay otra instancia constitutiva de la situación educativa, algo que va más allá de la situación educativa y que sin embargo forma parte de ella. *“No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías. Desde el punto de vista técnico, esta instancia, en filosofía de la educación recibe el nombre de direccionalidad de la educación. Mucha gente confunde direccionalidad con dirigismo, con autoritarismo. Sin embargo, la direccionalidad puede viabilizar tanto la posición autoritaria como al democrática, de la misma manera que le falta de direccionalidad puede viabilizar el espontaneísmo. Es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la politicidad de la educación. La politicidad de la práctica educativa no es una invención de los subversivos como piensan los reaccionarios. Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone” (2013: 41-42).* *“La situación educativa no es cualquier situación. Una situación de almuerzo, por ejemplo, puede tener en sí algunos momentos educativos, pero no necesariamente una situación educativa. Podríamos pensar en una situación en la casa, en la relación entre el padre, la madre y los hijos, pero prefiero pensar en la relación educativa típica, entre las profesoras y los alumnos. No importa que escuela sea, primaria, secundaria, universitaria o círculo de cultura. Lo que quiero hacer es analizar y descubrir con ustedes cuáles son los elementos constitutivos de la situación educativa” (2004: 31-32).*

“En tanto la práctica “bancaria”, por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecía en sí inexorable, es capaz de objetivarla” (1970: 93).

DIDÁCTICA.

“El “tratamiento” de la temática investigada considera la “reducción¹⁹” y la “codificación²⁰” de los temas -que deben constituir el programa- como una estructura. Esto es, como un sistema de relaciones en que un tema conduce necesariamente a otros, todos vinculados en unidades y subunidades programáticas. Las codificaciones temáticas son representaciones de situaciones²¹ existenciales²² -situaciones de trabajo en el campo, en que los campesinos estén usando un cierto procedimiento, menos eficiente; situaciones que representen escenas que, aparentemente, se encuentran disociadas de un trabajo técnico y que, no obstante, tiene relaciones con él, etc. Frente a una “codificación pedagógica²³” (situación²⁴ problema), que representa, como dijimos, una situación existencial dada, los sujetos interlocutores se intencionan a ella, buscando, dialógicamente la comprensión significativa de su significado. Como ésta es una situación gnoseológica, cuyo objeto cognoscible es la situación existencial, representada en ella, no cabe al educador narrar a los educandos (campesinos) lo que, para él, constituye su saber de la realidad, o de la dimensión técnica que está envuelta en ella. Por el contrario, su tarea es desafiar a los educandos (campesinos), cada vez más, para que penetren en la significación del contenido temático, frente al cual se hallan” (1973:104-105).

Antes de proseguir, me gustaría subrayar, en un paréntesis, que las consideraciones teóricas que aquí voy a hacer, resultado de la reflexión crítica sobre mi práctica y la práctica de otro que he venido analizando a lo largo de estos años, no tienen ningún carácter dogmático. Ustedes no sólo pueden sino deben re-crear lo que se ha hecho en el campo de la alfabetización de adultos, donde hay un mundo de cosas que pensar y repensar. *“Para volver al problema de la codificación en que habrán de insertarse las palabras generadoras²⁵, tal vez sea útil tomarlo, ahora, como objeto de un análisis crítico, discutiendo sobre todo el papel de la codificación²⁶ en una práctica educativo-liberadora. Cuando hablo de “una práctica educativa-liberadora”, estoy poniendo de relieve la imposibilidad de una codificación neutral (como también de una descodificación neutra), lo cual equivale a decir que una práctica educativo-dominadora se sirve asimismo de codificaciones, cuya constitución y cuyos objetivos son claramente distintos de los de aquella y frente a los cuales se pide que los educandos asuman una postura diferente. Tal vez sea también interesante, en lugar de partir de una definición de la codificación (las definiciones son siempre difíciles de hacer), intentar su comprensión a través de la reflexión que hagamos en torno al quehacer educativo en que nos hemos comprometido, iluminados por nuestra opción política, que es de índole revolucionaria” (1977: 120-121).*

Después de esto, se impone una exigencia más en la preparación de las codificaciones, cual es el que representa contradicciones en lo posible “inclusivas” de otras. Que sean codificaciones²⁷ con un máximo de “inclusividad” de otras que constituyen un sistema de contradicciones del área de estudio²⁸. Es por esto mismo por lo que, una vez preparada una de estas codificaciones “inclusivas” capaz de “abrirse” en un “abanico temático” en el proceso de descodificación, se preparan las demás “incluidas” en ella como dimensiones dialectizadas. La descodificación²⁹ de las primeras tendrá una iluminación explícitamente dialéctica en la descodificación de la segunda (1970: 142). *“Si la codificación representa una situación existencial, una situación que por esto mismo vivida por los campesinos que, en cuanto viven, no la “ad-miraban” -o, si la “admiraban”, lo hacía a través de un darse cuenta de la situación-, la descodificación, como un acto cognoscitivo, les posibilita “admirar” su no “admiración”, o su “admiración” anterior. La descodificación³⁰ es así, un momento dialéctico, en que las conciencias, co-intencionadas a la codificación desafiadora, re-hacen su poder reflexivo, en la “admiración” de la “admiración”, que se va transformando en una forma de “re-admiración”. A través de ésta, los campesinos se van reconociendo como seres transformadores del mundo”* (1973: 105-06).

En tanto, una vez descodificada la codificación “esencial”, manteniéndola proyectada como soporte referencial para las conciencias a ella intencionadas, va sucesivamente proyectando a su lado las codificaciones “auxiliares”. Con éstas, que están en relación directa con la codificación “esencial”, consigue mantener vivo el interés de los individuos, que en lugar de perderse en los debates llegan a la síntesis de los mismos. *“En el fondo, el gran hallazgo³¹ de Gabriel Bode radica en que él consiguió proporcionar a la cognoscibilidad de los individuos, a través de la dialecticidad planteada entre la codificación “esencial” y las “auxiliares”, el sentido de la totalidad. Los individuos “inmersos” en la realidad, con sólo la sensibilidad de sus necesidades, emergen de ella y, así, adquieren la razón de las necesidades. De este modo, podrán superar el nivel de “conciencia real”, mucho más rápidamente, logrando así el de la “conciencia posible”. Si es este el objetivo de la educación problematizadora que defendemos, la investigación temática siendo un momento de ella, no puede escapar de este objetivo”* (1970: 143-144). *“...una de las metas de mis esfuerzos (tal vez la más importante) resida en convertirse en un rastreador de lo obvio, a través de la concienciación desmitificadora. Al desempeñar este rol también he ido aprendiendo lo importante que resulta lo obvio como objeto de nuestra reflexión crítica, y al analizarlo en profundidad he descubierto que lo obvio no siempre es tan obvio como parece. De ahí que yo destaque (a menudo frustrado en mis auditorios) no tanto el análisis de métodos y técnicas en sí mismos, como el carácter político de la educación, que jamás puede ser neutral. Si me puedo convencer de la imposibilidad de esta neutralidad, no sólo de oídas sino comprobándolo a través de mi propia experiencia, podré percibir la relación que existe entre métodos y fines, de hecho, la misma que existe entre tácticas y estrategia. Consecuentemente, no considero mis métodos como absolutos, sino como los medios para un fin en cuya persecución se hacen y rehacen constantemente”* (1990: 169).

“Realmente, frente a una situación existencial codificada (situación diseñada o fotografiada que remite por abstracción, a lo concreto de la realidad existencial), la tendencia de los individuos es realizar una especie de “escisión” en la situación que se les presenta. Esta “escisión” en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos de “descripción de la situación”. La escisión de la situación figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes y el todo escindido” (1970:126).

METODOLÓGICA.

“La relación dialógica es el sello del proceso gnoseológico; no es favor ni cortesía. La seriedad del diálogo, la entrega a la investigación crítica no se confunde con la habladuría. Dialogar no es chismear. Por eso puede haber dialogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica de un profesor a quien los alumnos escuchan no como quien come un discurso sino como quien aprende su intelección. Aunque las cosas nunca sean solamente sus condiciones ambientales, sino ellas mismas, en acción, podemos hablar de un clima dialógico. Existe un diálogo invisible, previo, en el que no necesito inventar preguntas o fabricar respuestas. Los educadores verdaderamente demócratas no están- son dialogantes. Una de sus tareas esenciales en nuestra sociedad es promover ese clima dialógico. La experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Son elementos constitutivos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos y el diálogo. Me preocupa la distancia creciente entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica. Temo que la curiosidad lograda por una práctica educativa reducida a pura técnica sea una curiosidad castrada que no sobrepasa una posición cientificista ante el mundo” (1997: 109-110).

En la realidad de la que dependemos, la conciencia de que ella tengamos educadores y pueblo buscaremos el contenido programático de la educación. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. *“Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores. Dicha investigación implica necesariamente una metodología³² que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciadora también proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los “temas generadores” y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos. Esta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto sería el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre la realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores” (1970: 112-113).*

Volviendo a la discusión de la relación dialógica en cuanto práctica fundamental, por una parte, a la naturaleza humana y a la democracia; por otra, como una exigencia epistemológica. *“Por cuestión de método, jamás oriento de forma directa mi atención a un objeto que me*

desafía en el proceso de conocimiento. Al contrario, tomando distancia epistemológica del objeto, hago mi aproximación rodeándolo. “Tomar distancia epistemológica” significa tomar el objeto en nuestras manos para conocerlo; en el “cerco epistemológico” para mejor apropiarme de la substantividad del objeto, trato de descifrar algunas de sus razones de ser. En el cerco epistemológico no pretendo aislar el objeto para aprenderlo en sí; en esta operación procuro comprender el objeto en el interior de sus relaciones con otros” (1997: 100). “Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad. Por lo tanto, conocer no es recordar algo previamente conocido y ahora olvidado. La doxa tampoco puede superarse mediante el logos al margen de la relación dialéctica entre el hombre y su mundo, lejos de la acción reflexiva de los hombres sobre la realidad” 1989: 76).

Entonces, se puede decir que una investigación previa explora el universo de las palabras habladas en el medio cultural del alfabetizado. De ahí se extraen los vocablos de más ricas posibilidades fonéticas y de mayor carga semántica. Ellos no sólo permiten un rápido dominio del universo de la palabra escrita sino también el compromiso más eficaz (“engajamiento”) de quien los pronuncia, con la fuerza pragmática que instaura y trasforma el mundo humano. *“Estas palabras son llamadas generadoras porque, a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas. Tales significaciones son codificadas plásticamente en cuadros, diapositivas, films, etc., representativos de las respectivas situaciones que, da la experiencia vivida del alfabetizando, pasan al mundo de los objetos. El alfabetizando gana distancia para ver su experiencia, “ad-mira”. En ese mismo instante, comienza a descodificar. La descodificación es análisis y consecuente reconstrucción de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá. La inmediatez de la experiencia, mediada por la objetivación se hace lucida, interiormente, en reflexión a sí misma y crítica anunciadora de nuevos proyectos existenciales. Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo; “la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica” (1970: 6). “En el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con “reciprocidad de conciencias”; no hay profesor, sino coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo” (1970: 7).*

“La dialogicidad está llena de curiosidad, de inquietud. De respeto mutuo entre sujetos que dialogan. La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta. En el clima de dialogicidad el sujeto que pregunta sabe la razón de porqué lo hace. No pregunta por puro preguntar o para dar la impresión, a quien oye, de que está vivo” (1997: 109).

DIALÓGICA.

“El diálogo es, por tanto, el camino indispensable- dice Jaspers- no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llegó a ser yo mismo cuando los demás también lleguen hacer ellos mismos”. Era el diálogo que oponíamos al antidiálogo, propio de nuestra formación histórico-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima de transición. El antidiálogo que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza el diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados. Precisábamos de una pedagogía de comunicación con qué vencer el desamor acrítico del antidiálogo. Hay más. Quién dialoga, lo hace con alguien y sobre algo. Este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos” (1969: 104-105).

El diálogo, antes bien, debe entenderse como algo que forma parte de la naturaleza histórica de los seres humanos. Es una parte de nuestro progreso histórico en el camino para convertirnos en seres humanos. ¿Está claro este pensamiento? Es decir, *“el diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que todos los seres humanos se transforman cada vez más en seres comunicativos. “El diálogo es el momento en que los seres humanos se encuentran para reflexionar sobre la realidad, de la manera en que la hacen y la rehacen. Otra cosa: en la medida en que somos seres comunicativos, que nos comunicamos los unos con los otros, nos volvemos más capaces de transformar nuestra realidad, somos capaces de saber que sabemos, que es algo más que sólo saber” (2014: 159).* De alguna manera, por ejemplo, los pájaros *conocen* los árboles. Ellos también se comunican entre sí, usan una especie de lenguaje oral y simbólico -no un lenguaje escrito-, pero que no saben que saben (al menos hasta ahora no tenemos científicamente la seguridad de que ellos sepan que saben). Por otro lado, *nosotros*, los seres humanos, sabemos que sabemos, y sabemos también que no sabemos. Por medio del diálogo, reflexionando juntos lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad” (2014: 159). *“La palabra se entiende aquí como palabra y acción; no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez, discurre separado de la existencia. Es significación producida por la “praxis”, palabra cuya discursividad fluye en la historicidad palabra viva y dinámica y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo. La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico -reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro- es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común” (1970: 19).*

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. La palabra inauténtica por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión transformándose en palabrería en mero verbalismo. *“Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción. Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este que es acción por la acción, al minimizar la reflexión niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo. Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen. El diálogo este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu. Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieran pronunciar el mundo y los que no quieran hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo y los que no la quieren entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante”* (1970: 99-100).

Si diciendo la palabra con que al pronunciar³³ el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. *“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, exige de ellos un nuevo pronunciamiento. Los hombres no se hacen en el silencio³⁴, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”* (1970: 100). *“Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad”* (1970: 101). *“Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra,*

referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación” (1970: 100).

En tanto, el alumno que sabe escuchar implica cierto tratamiento de silencio y de los momentos intermediarios del silencio. Los que hablan de modo democrático necesitan silenciarse para permitir que emerja la voz de aquellos que deben ser oídos. *“Yo viví la experiencia del discurso de los que escuchan y percibí que el trabajo educativo a seguir requería tanto creatividad cuanto humildad. Es un tipo de trabajo que implica asumir riesgos que aquellos y aquellas que fueron silenciados no pueden asumir. En otras palabras, nada de esto tendría sentido pedagógico si el educador o la educadora no entienden el poder que tiene su propio discurso para silenciar a los otros. Por este motivo, comprender el poder de silenciar implica desarrollar la capacidad de escuchar las voces silenciadas para comenzar a buscar modos -tácticos, técnicos, metodológicos- que faciliten el proceso de lectura del mundo silencioso, que está en íntima relación con el mundo vivido por los alumnos y las alumnas. Todo eso significa que el educador y la educadora deben estar inmersos en la experiencia histórica y concreta de los alumnos y alumnas, pero nunca de una forma paternalista que los lleve a hablar por ellos sino escuchándolos de verdad” (2016: 53). “Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos. Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella, dos dimensiones -acción y reflexión- en tal forma solidarias, y que en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra” (1970: 99).*

La cuestión de la consistencia entre la opción declarada -la opción verdaderamente liberadora no depende de una práctica manipuladora o espontánea- y la práctica es una de las exigencias que se plantean los educadores críticos. Saben muy bien que la práctica no es evaluada a través del discurso³⁵, sino al revés. *“Otra cuestión, característica de una concepción crítica de la educación y la alfabetización, es que los educadores deben darse cuenta de que no están solos en el mundo. El hecho de vivir y encarnar esta confrontación obvia, como educador, significa reconocer en los otros el derecho a expresar sus pensamientos y a hablar, ya se trate de principiantes o de estudiantes universitarios, o de los participantes en una asamblea pública, y esto conlleva a la obligación que tiene el educador de escucharles. Es necesario escucharles atentamente, con la convicción del que completa una tarea, y no con la malicia del que hace un favor para recibir algo a cambio. Pero dado que escuchar implica hablar, el educador también debe hablarles. Escucharles en el sentido que hemos descrito, significa básicamente, hablar con ellos, mientras que simplemente, mientras que simplemente hablarles a ellos³⁶ sería otra forma de no escucharles” (1997: 59). “Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático³⁷ y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir*

a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando³⁸ como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con, es hablar impositivamente. Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, hablando con el como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende a difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él” (1997: 108-109).

En tanto, las dificultades mayores, o menores, impuestas por la estructura al quehacer dialógico, no justifican el antidiálogo, del cual la invasión cultural es una consecuencia. Sean cuales fueren las dificultades, aquellos que están con el hombre, con su causa, con su liberación, no pueden ser antidiológicos. Estas son las dificultades, cuyas razones, llevan a algunos hombres a hablar de tiempo perdido, o de pérdida de tiempo en la dialoguicidad. Sin embargo, si la producción se diese en el dominio de las cosas entre sí, y no en el dominio de los hombres frente al mundo, no habría que hablar de diálogo. Y no habría que hablar, precisamente porque las cosas entran en el tiempo a través de los hombres, reciben de ellos un significado-significante. Las cosas no se comunican, no cuentan su historia. Al contrario, los hombres, que son seres históricos, son capaces de autobiografiarse. *“Tiempo perdido, desde el punto de vista humano, es el tiempo en que los hombres se “cosifican” (y aun éste, desde el punto de vista concreto y realista, no rigurosamente ético, no es un tiempo perdido, ya que es allí donde se genera el nuevo tiempo, de otras dimensiones, donde el hombre conquistará su condición de hombre). Tiempo perdido, aunque ilusoriamente ganado, es el tiempo que se usa en el mero verbalismo, palabrerío, como también es perdido el tiempo del puro activismo, puesto que ninguno de los dos es el tiempo de la verdadera praxis. No hay que considerar perdido el tiempo del diálogo, que problematizando, criticando, inserta al hombre en su realidad como verdadero sujeto de transformación. ...Toda demora en la primera, demora simplemente ilusoria, significa tiempo que se gana en solidez, en seguridad, en auto-confianza, en inter-confianza que la antidiologuicidad no ofrece³⁹” (1973: 55-56).*

“La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien como me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. Como sujeto que se da al discurso de otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque escucha al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria” (1997: 115).

PROGRESISTA.

“El diálogo con las masas⁴⁰ no es una concesión, ni un regalo, ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la “pronunciación” del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización. Si una “acción libre solamente lo es en la medida en que el hombre transforma su mundo y se transforma a sí mismo; si una condición positiva para la libertad es el despertar de las posibilidades creadoras del hombre, si la lucha por una sociedad libre no se da a menos que coma por medio de ella pueda crearse siempre un mayor grado de libertad individual”, debe reconocerse entonces, al proceso revolucionario⁴¹ su carácter eminentemente pedagógico. De una pedagogía problematizante y no de una pedagogía de “depósitos”, “bancaria”. Por eso el camino de la revolución es el de la apertura hacia las masas populares y no el del encerramiento frente a ellas. Es el de la convivencia con ellas, no el de la desconfianza para con ellas. Y cuanto más exigencias plantee la revolución a su teoría, como subraya Lenin, mayor debe ser la vinculación de su liderazgo con las masas a fin de que pueda estar contra el poder opresor” (1970: 175).

Entonces, la importancia del papel del liderazgo revolucionario⁴², sin embargo, no autoriza para mandar a las masas populares, ciegamente, hacia su liberación. Si así fuese, este liderazgo repetiría el mesianismo salvador de las élites dominantes, aunque, en este caso, estuviera intentando la “salvación” de las masas populares. En esta hipótesis, la liberación o la salvación de las masas populares sería un regalo, una donación que se hace a las masas, lo que rompería el vínculo dialógico⁴³ entre ambas, convirtiéndolas en coautores de la acción liberadora, en objetos de esta acción. *“La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación. El diálogo, que es siempre comunicación sostiene la colaboración. En la teoría de la acción dialógica no hay lugar para la conquista de las masas para los ideales revolucionarios, sino para su adhesión. El diálogo no impone, no doméstica, no esloganiza. No significa esto que la teoría de la acción dialógica no conduzca a nada. Como tampoco significativa que el dialógico deje de tener una conciencia clara de lo que quiere, de los objetivos con las cuales se comprometió” (1970: 216-217). “Nuestra posición, ...es que sería realmente una ingenuidad esperar de las élites opresoras una educación de carácter liberador. Dado que la revolución, en la medida en que es liberadora, tiene un carácter pedagógico que no puede olvidarse a riesgo de no ser revolución, el acceso al poder es sólo un momento, por más decisivo que sea. En tanto proceso, al “antes” de la revolución radica en la sociedad opresora y es sólo aparente. La revolución se genera en ella como un ser social y, por esto, en la medida en que es acción cultural, no puede dejar de corresponder a las potencialidades del ser social en que se genera” (1970: 173).*

En tanto, se puede decir que un verdadero proyecto revolucionario⁴⁴, familiarizado con a dimensión utopista, es un proceso en el cual el pueblo⁴⁵ asume el rol de sujeto en la precaria aventura de transformar y recrear la realidad. La derecha, necesariamente, debe oponerse a un proyecto así, y procura inmovilizarlo. De este modo, y para utilizar los términos de *Erich Fromm*, la utopía revolucionaria es biofílica, en tanto la derecha, en su rigidez, resulta necrofílica, puesto que es un liderazgo revolucionario que se ha convertido en burocrático. *“La utopía revolucionaria tiende a ser dinámica más que estática; tiende más a la vida que a la muerte; al futuro más como desafío para la creatividad del hombre que como repetición del presente; al 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 derecha⁴⁶, 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 los hombres de organización antes que a los hombres que organizan; a mitos impuestos antes que a valores encarnados; a directrices antes que al lenguaje creativo y comunicativo; y a los slogans antes que a los desafíos. Es indiscutible 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 la derecha, su postura aristocrática, sus mitos. Los revolucionarios⁴⁷ deben dar prueba de su respeto al pueblo, de que creen y confían en él, no como mera estrategia sino como requisito implícito del revolucionario”* (1990: 101-102).

En este sentido, este ser social, como todo ser, se desarrolla (o se transforma) dentro de sí mismo, en el juego de sus contradicciones. Aunque necesarios, los condicionamientos externos sólo son eficientes si coinciden con aquellas potencialidades. *“Lo nuevo de la revolución nace de la sociedad antigua, opresora, que fue superada. De ahí que el acceso al poder, el cual continúa siendo un proceso, como ya señalamos, sólo es un momento decisivo de éste. Por eso, en una visión dinámica de la revolución, ésta no tiene un antes y un después absolutos, cuyo punto de división está dado por el acceso al poder⁴⁸. Generándose en condiciones objetivas, lo que busca es la superación de la situación opresora, conjuntamente con la instauración de una sociedad de hombres en proceso de permanente liberación. El sentido pedagógico dialógico, de la revolución que la transforma en “revolución cultural”, tiene que acompañarla también en todas sus fases. Éste es uno de los medios eficientes que evitan la institucionalización del poder revolucionario o su estratificación en una “burocracia” antirrevolucionaria, ya que la contrarrevolución lo es también de los revolucionarios que se vuelven reaccionarios”* (1970: 174). *“Dado que los hombres son*

seres históricos, incompletos y conscientes de serlo, la revolución es una dimensión humana tan natural y permanente como la educación. Sólo una mentalidad mecanicista considera que la educación puede cesar en un determinado momento, o que la revolución puede detenerse cuando alcanza el poder. Para ser auténtica, la revolución debe ser un acontecimiento continuo. De lo contrario, dejará de ser una revolución y pasará a ser una burocracia esclerótica. La revolución⁴⁹ es siempre cultural, ya sea en la fase de denuncia de una sociedad opresiva y proclamando el advenimiento de una sociedad justa, ya en la fase de una sociedad nueva inaugurada por la revolución, En la sociedad nueva, el proceso revolucionario se convierte en revolución cultural” (1990: 108).

REVOLUCIONARIA.

“La verdadera revolución no puede temer a las masas, a su expresividad, a su participación efectiva en el poder. No puede negarlas. No puede dejar de rendirles cuenta.

De hablar de sus aciertos, de sus errores, de sus equívocos, de sus dificultades. Nuestra convicción es aquella que dice que cuanto más pronto se inicie el diálogo, más revolución será. El diálogo como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios. Es necesario que quede claro que, dado que defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción.

Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente. Al ejercer un análisis crítico, sobre la realidad, sobre sus contradicciones, lo que puede ocurrir es que se perciba la imposibilidad inmediata de una forma de acción o su inadecuación al movimiento. Sin embargo, desde el instante en que la reflexión demuestra la inviabilidad o inoportunidad de una determinada forma de acción, que debe ser transferida o sustituida por otra, no se puede negar la acción en los que realizan esa reflexión. Ésta se está dando en el acto mismo de actuar. Es también acción (1970: 162).

Desde la perspectiva progresista, por tanto, mientras que la acción cultural para la libertad se enfrenta al silencio entendido a la vez como dato externo y como realidad introyectada, la revolución cultural sólo lo afronta como realidad introyectada. *“Ambas, acción cultural para la libertad y revolución cultural, son un esfuerzo por negar culturalmente la cultura dominante, aun antes que la nueva cultura resultante de dicha negación se haga realidad. La nueva realidad cultural se va negando continuamente en favor de la creciente afirmación de los hombres. Sin embargo, en la revolución cultural, esta negación tiene lugar simultáneamente con el nacimiento de la nueva cultura en el seno de la vieja. Tanto la acción cultural como la revolución cultural implican comunión entre los líderes y el pueblo, en tanto sujetos de transformación de la realidad. Sin embargo, en la revolución cultural, la comunión es tan firme que los líderes y el pueblo perecen un solo cuerpo, controlado por un proceso permanente de autoescrutinio⁵⁰. Tanto la acción cultural como la revolución se basan en el conocimiento científico de la realidad, pero en la revolución cultural la ciencia ya no se encuentra al servicio de la dominación. Hay, sin embargo, dos puntos en los cuales no existe distinción entre acción cultural para la libertad y revolución cultural. Ambos están comprometidos con la concienciación⁵¹ y la necesidad de ambos se explica a través de la “dialéctica del determinismo” (1990: 108-109).*

En última instancia, ésta -la “clase en sí misma”- es una de las tareas fundamentales de todo partido revolucionario que intente alcanzar una organización consciente de las clases oprimidas, de forma que una vez superada la etapa de “clase en sí misma” puedan llegar a la de “clase para sí misma”. *“Uno de los aspectos básicos de esta tarea se apoya en el hecho de que las relaciones entre el partido revolucionario y las clases oprimidas no son las relaciones que existen entre un bando que ofrece conciencia histórica y otro que debe recibirla, pues no la posee, y que aparece en la situación con una conciencia vacía. Si así fuese, el rol del partido revolucionario sería la transmisión de conciencia a las clases dominadas y esta transmisión implicaría llenar su conciencia con la conciencia de su clase. Sin embargo, de hecho, las clases sociales dominadas no están desprovistas de conciencia, ni es su conciencia un depósito vacío. Manipuladas por los mitos de las clases gobernantes, las clases dominadas reflejan una conciencia que no es en realidad la propia. De ahí su tendencia reformista. Impregnadas por la ideología de la clase gobernante, sus aspiraciones, en gran medida no corresponden a su ser auténtico. Estas aspiraciones vienen sobreimpuestas por las formas más diversas de manipulación social. Todo esto implica un desafío para el partido revolucionario. Los invita incuestionablemente a desempeñar un rol pedagógico⁵²”* (1990: 159-160).

Sin embargo, es en este sentido global, si las masas asocian a su emersión, o a su presencia en el proceso histórico, un pensar crítico sobre este o sobre su realidad, su amenaza se concreta en la revolución. *“Este pensamiento, llámeselo correcto, de “conciencia revolucionaria” o de “conciencia de clase”, es indispensable para la revolución. Las élites dominadoras saben esto tan perfectamente que, en ciertos niveles suyos, utilizan instintivamente los medios más variados, incluyendo la violencia física, para prohibir a las masas el pensar. Poseen una profunda intuición sobre la fuerza criticizante del diálogo. En tanto que, para algunos representantes del liderazgo revolucionario, el diálogo con las masas es un quehacer burgués y reaccionario, para los burgueses, el diálogo entre las masas y el liderazgo revolucionario es una amenaza real que debe ser evitada”. Insistiendo las élites dominadoras en la manipulación, inculcan progresivamente a los individuos el apetito burgués por el éxito personal. Manipulación que se hace ora directamente, ora a través de liderazgos populistas. Estos liderazgos, como señala Weffort, son mediadores de las relaciones entre las élites oligárquicas y las masas populares. De ahí que el populismo se constituya como estilo de acción política, en el momento en que se instala el proceso de emersión de las masas, a partir del cual ellas pasan a reivindicar, todavía en forma ingenua, su participación; el líder populista que emerge en este proceso, es también un ser ambiguo. Dado que oscila entre las masas y las oligarquías dominantes, aparece como un anfibio. Vive tanto en la “tierra” como en el “agua”. Su permanencia entre las oligarquías dominadoras y las masas le deja huellas ineludibles. Como tal, en la medida en que simplemente manipula en vez de luchar por la verdadera organización popular, este tipo de líder sirve poco o casi nada a la causa revolucionaria”* (1970: 191-192).

Es en este sentido que, un educador progresista no puede vivir de forma mecánica la tarea docente. No puede realizar la mera transferencia del perfil del concepto del objeto a los educandos. *“Si enseño lengua portuguesa, debo enseñar el uso de su contracción, la concordancia verbal y nominal, la sintaxis del verbo haber, del verbo tener, del verbo hacer, la cuestión del dativo le o del acusativo lo, o el uso del infinitivo personal. Pero enseñando lengua portuguesa no puedo postergar la cuestión del lenguaje y de sus relaciones con las clases sociales. La cuestión de la sintaxis, de la gramática, de la semántica, de la ortografía de clase. Esperar a que la enseñanza de los contenidos, en sí misma, provoque mañana la inteligencia radical de la realidad es asumir una posición espontaneista y no crítica. Es caer en la comprensión mágica del contenido atribuyéndose una fuerza crítica por sí mismo: “Cuanto más contenidos depositemos, los más diversos, en la mente de los educandos, tantas más posibilidades tendrán, más tarde o más temprano, de despertar críticamente, decidir, romper”.* (1997: 78).

Entonces, al subrayar la importancia de la ciencia, la educadora progresista también debe hacer hincapié, tanto a los niños y a las niñas pobres como a los ricos, en el deber que tenemos de preguntarnos de forma constante en beneficio de qué y de quién hacemos ciencia. *“Es tarea de mujeres y de hombres progresistas⁵³ la ayuda en la elaboración del sueño de cambio del mundo, así como en su concreción, de forma sistemática o asistemática, en la escuela, como profesor de matemáticas, de biología, de historia, de filosofía, de problemas de lenguaje, de lo que sea; en casa, como padre o como madre, en nuestro trato permanente con hijas e hijos, en nuestras relaciones con los auxiliares que trabajan con nosotros. Tarea de hombres y de mujeres que apenas hablan de democracia, pero la viven, procurando hacerla cada vez mejor. Si somos progresistas, estamos realmente abiertos al otro y la otra, debemos esforzarnos, con humildad, para disminuir el máximo de distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. No podemos hablar a nuestros hijos o en su presencia de un mundo mejor, menos injusto, más humano y explotar a quien trabaja con nosotros. A veces, podemos pagar mejor salario, pero caemos en la cantinela hipócrita según la cual “la realidad es como es y yo solo no voy a salvar el mundo”* (2001: 55). *“Es preciso testimoniar a nuestros hijos que es posible ser coherente, más aún, que ser coherente es un final de integridad de nuestro ser. A fin de cuentas, la coherencia no es un favor que hacemos a los demás, sino una forma ética de comportarnos. Por eso, no soy coherente para que me compensen, me elogien, me aplaudan. Incluso, puedo perder materialmente una cosa por haber sido coherente. No importa. La búsqueda de la coherencia, que no siempre es fácil de asumir, educa la voluntad, facultad fundamental para movernos en el mundo. Con la voluntad debilitada, es difícil decidir; sin decisión, no optamos entre una cosa y otra, no resolvemos”* (2001: 56).

“La manipulación, con toda su serie de engaños y promesas, encuentra ahí, - en la carencia de conciencia revolucionaria- casi siempre, un terreno fecundo. El antídoto para

esta manipulación se encuentra en la organización críticamente consciente, cuyo punto de partida, por esta misma razón, no es el mero depósito de contenidos revolucionarios, en las masas, sino la problematización de su posición en el proceso. En la problematización de la realidad nacional y de la propia manipulación (1970: 190).

II. 2. Pedagogía contextual: problematización de la praxis y evaluación alfabetizadora

GNOSEOLÓGICA.

“Como estamos viendo, la educación, en cuanto una situación gnoseológica que solidariza educador y educando como sujetos cognoscentes, abre a éstos, múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de la praxis... Decíamos que la educación, como situación gnoseológica, significa la problematización de contenido, sobre el cual se co-intencionan educador y educando, como sujetos cognoscentes. En esta co-intencionalidad al objeto, los sujetos cognoscentes van penetrando en él, en búsqueda de su “razón”. Así como el objeto, desvelando a los sujetos, se les presenta en un sistema estructural, en el cual se encuentra en relación directa, o indirecta, con el otro. El objeto (que puede ser una situación-problema), inicialmente “admirando” como si fuese un todo aislado, se va “entregando a los sujetos cognoscentes como un sub-todo que, a su vez, es parte de una totalidad mayor. Paso o paso, los sujetos cognoscentes, van persiguiendo la solidaridad entre las partes constituyentes de la totalidad” (1973: 98-99).

La educación como práctica de la libertad, -señala Paulo- es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes. Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan. *“Se puede decir, y no han sido pocas las veces que lo hemos escuchado: “¿Cómo es posible poner al educador y al educando a un mismo nivel de búsqueda de conocimiento, si el primero ya sabe? ¿Cómo admitir en el educando una actitud cognoscente, si su papel es de quien aprende del educador?” Tales indagaciones, en el fondo, objeciones, pueden esconder los preconceitos de quien las hace. Parten siempre de los que se juzgan poseedores del saber, frente a los educandos, considerados como ignorantes absolutos. De quien, por equívoco, error, o ideología ve en la educación dialógica y comunicativa, una amenaza. Amenaza, en la mejor de las hipótesis, a su falso saber. En verdad, muchos de los que rechazan la comunicación, que huyen de la verdadera cognoscibilidad, que es coparticipada, lo hacen precisamente porque, frente a objetos cognoscibles, no son capaces de asumir la postura cognoscente. Permanecen en el dominio de la “doxa”, fuera de la cual, son meros repetidores de textos leídos, y no sabidos, o mal sabidos” (1973: 90).*

Es en este sentido que, la educación que sea verdaderamente una situación que gnoseológica, no admite, para el educador, un momento donde sólo, en su biblioteca o en su laboratorio,

conoce, y otro donde alejado de éste⁵⁴, simplemente narra, diserta o expone lo que conoce. En el momento⁵⁵ mismo en que investiga, como un sujeto cognoscente, frente al objeto cognoscible, no está solo, sino aparentemente. *“Más allá del diálogo, invisible y misterioso, que establece con los hombres que, antes que él, ejercieron el mismo acto cognoscente, inicia un diálogo, también consigo mismo. Se pone adelante a sí mismo. Indaga, se pregunta a sí mismo. Y cuando más se pregunta, más curiosidad siente en torno al objeto del conocimiento. Sí queda aislado del mundo y de los hombres, ésta se agota y ya nada encuentra. De ahí, la necesidad que tiene, de ampliar el diálogo -como una fundamental estructura del conocimiento- a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite. Precisamente, porque no dicotomiza su quehacer en dos momentos distintos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su “conocimiento”, su quehacer es permanente acto cognoscitivo. Jamás, por esto mismo, se deja burocratizar en explicaciones sonoras, repetidas y mecanizadas. En cualquier ocasión, cuando un educando le hace una pregunta, rehace, en la explicación, todo el esfuerzo cognitivo anterior. Rehacer este esfuerzo no significa, con todo, repetirlo tal cual, sino hacerlo de nuevo, en una situación nueva, en qué nuevos ángulos, antes no aclarados, se le pueden presentar claramente, o, se le abren caminos de acceso al objeto”.* (1973: 90-91).

“Defendiendo a la educación como una situación eminentemente gnoseológica, dialógica, por consecuencia, en que el educador-educando y educando-educador, se solidarizan, problematizados en torno al objeto cognoscible, resulta obvio, que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático. De esta manera, los contenidos problemáticos, que irán a construir el programa, sobre el cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser escogidos aisladamente por uno, o por otro, de los polos dialógicos” (1973: 100).

PROBLEMATIZADORA.

“Lo que importa, fundamentalmente, a la educación como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras de los productos de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores. Plantear este mundo como un problema a los hombres, significa proponerles que “ad-miren” críticamente, en una operación⁵⁶ totalizada, su acción y la de los otros sobre el mundo. Significa “re-admirarlo”, a través de la “admiración” anterior, que puede haber sido ingenua, no totalizada. De esta manera, en la re-admiración del mundo “ad-mirado”, los hombres toman conocimiento de la manera en que estaban conociendo, y así, reconocen la necesidad de conocer mejor. Aquí reside toda la fuerza de la educación, que se constituye en situación gnoseológica. Los hombres, en su proceso, como sujetos del conocimiento, y no como recibidores de un “conocimiento” que otro u otros donan o les prescriben, van ganando la “razón de la realidad.” Esta, a su vez, y por esto mismo, se les va revelando como un mundo de desafío y posibilidades, de determinismos y de libertad, de negación y de afirmación de su humanidad, de permanencia y de transformación, de valor y cobardía, de espera, en la esperanza de la búsqueda, y de espera sin esperanza en la inacción fatalista” (1973: 96-97).

Si la educación es esa relación, entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible, en la cual el educador reconstruye, permanentemente su acto de conocer, ella es necesariamente un quehacer problematizador. La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, cavado, terminado. En este acto de problematizar a los educandos se encuentra, igualmente, problematizado: *“La problematización es a tal punto dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso. Nadie, en verdad, problematiza⁵⁷ algo a alguien, y permanece, al mismo tiempo, como mero espectador. Aun cuando, metodológicamente, prefiera mantenerse en silencio al prestar el hecho-problema, en cuanto los educandos lo captan, lo analizan, lo comprenden, estará siendo, también problematizado. Es que, cada paso hacia la profundización de la situación problemática, dado por uno de los dos sujetos, va abriendo nuevos caminos de comprensión para los demás sujetos. El educador, al problematizar “re-admira” el objeto problemático a través de la “admiración” de los educandos”.* (1973: 94-95).

La educación que se impone, entonces, a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación, no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo llena de contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de los contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. *“Al contrario de la concepción “bancaria”, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina “escisión”. Escisión⁵⁸ en la que la conciencia es conciencia de la conciencia. En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término de acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizado de sujetos cognoscentes-educador, por un lado; educandos por otro-la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos. La segunda realiza superación”* (1970: 84-85).

“La problematización, en verdad, no es la del término relación, en sí mismo. El término relación indica lo propio del hombre, frente al mundo, que es estar en él y con él, como un ser de trabajo, de acción, para transformarlo. No, que fuese ilegítimo discutir el concepto de relación, de la esfera estrictamente humana, contraponiéndola al de contacto, de la esfera animal, por ejemplo; o que fuese imposible discutirlo desde el punto de vista lingüístico, filosófico, sociológico, antropológico, etc.” (1973: 97).

PRÁCTICA.

*“Nuestro punto de partida reside en afirmar que ni el subjetivismo, por un lado, ni el objetivismo mecanicista, por el otro, son capaces de explicar correctamente este problema, que al fin y al cabo es similar aquel del cual hablábamos hace poco. No son capaces de explicarlo correctamente porque al dicotomizar el sujeto del objeto, automáticamente dicotomizan la práctica de la teoría, quebrando la ya mencionada unidad dialéctica. Aislada de la práctica, la teoría no es otra cosa que activismo ciego. Por eso no existe auténtica praxis al margen de la unidad dialéctica, acción-reflexión, práctica-teoría. De la misma manera, no existe contexto teórico al margen de la unidad dialéctica con el contexto concreto. En este último -donde se encuentran los hechos- nos hallamos rodeados por lo real, pero sin comprender necesariamente de modo crítico por qué los hechos son como son. En el contexto teórico, distanciándonos respecto de lo concreto, buscamos la *raison d'être* de los hechos’. En el contexto concreto, somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad. En el contexto teórico desempeñamos el papel de sujetos de conocimiento de la relación sujeto-objeto que tiene lugar en el contexto concreto, para poder volver a un mejor punto de reacción en tanto sujetos frente a la realidad. Esto conduce a la unidad -no a la separación- entre práctica y teoría, entre acción y reflexión. Pero ya que estos momentos sólo pueden existir realmente como unidad y proceso, no importa cuál sea el punto de partida, ya contiene en sí mismo y exige el otro punto. Y por eso la reflexión sólo es legítima cuando nos devuelve -como insistía Sartre- al contexto concreto en que procura clarificar los hechos. Al hacerlo, la reflexión consigue que nuestra acción frente a aquellos hechos sea más afectiva. Al esclarecerse una acción ya lograda o en vías de conseguirlo, la auténtica reflexión también esclarece la acción futura, que en ese momento deberá abrirse a nuevas reflexiones⁵⁹” (1990: 157).*

Ante este análisis, aclararemos, la praxis no es la acción ciega, desprovista de intención o de finalidad. Es acción y reflexión. Mujeres y hombres son seres humanos porque se han hecho históricamente seres de la praxis⁶⁰ y así se han vuelto capaces de transformando el mundo, conferirle significado. Es que, como seres de la praxis y solamente en cuanto tales, al asumir una situación concreta en la que estamos, como condición desafiante, somos capaces de modificar una significación por medio de nuestra acción. Por esto mismo es imposible la praxis verdadera en el vacío anti dialéctico al cual conduce toda la dicotomía sujeto-objeto. *“Esta es la razón por la cual el subjetivismo y el objetivismo mecanicista son siempre obstáculos al verdadero proceso revolucionario, sin importar los caminos que adopte en la práctica. En este sentido, tan perniciosos para la praxis revolucionaria es el subjetivismo que, agotándose en la mera denuncia verbal de las injusticias sociales, predica la transformación de las conciencias, dejando intactas las estructuras de la sociedad, como el mecanicismo que, voluntarista y despreciando el verdadero análisis científico de la realidad objetiva, se vuelve igualmente subjetivista al “operar” sobre una realidad inventada. Es*

precisamente ese objetivismo mecanicista el que descubre el “idealismo” o “reformismo” en cualquier referencia al papel de la subjetividad en el proceso revolucionario. En el fondo, todas éstas son expresiones, aunque diferentes, de una misma fuente ideológica: la pequeñoburguesa”. (1984:28-29). En última instancia, existe un movimiento dialéctico (incomprensible tanto desde el punto de vista subjetivista como desde una perspectiva mecanicista objetiva) que se formula como exigencia fundamental respecto de cada esfuerzo realizado para conocer la realidad. Este movimiento implica, por una parte, que el sujeto de una acción posee las herramientas teóricas necesarias para desenvolverse con respecto al conocimiento de la realidad, y por otro lado, que el sujeto reconoce la necesidad de readaptarlas una vez alcanzados los resultados del acto de conocer deben constituir las normas para juzgar el propio comportamiento (1990: 158).

Sin duda, esta cuestión nos conduce al corazón mismo el problema fundamental que ha preocupado siempre a la filosofía, en especial a la filosofía moderna. Me refiero a la cuestión de la relación entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, ser y pensamiento, teoría y práctica. Todo intento de enfocar la relación basada en el dualismo sujeto-objeto que niegue la *unidad dialéctica* es incapaz de explicar satisfactoriamente esta relación. *“La visión dualista, al quebrar la unidad dialéctica sujeto-objeto, implica la negación ya sea de la objetividad (sometiéndola a los poderes de una conciencia creada a voluntad), o de la realidad de la conciencia (transformada). En la primera hipótesis encontramos el error subjetivista, expresión de un idealismo antidialéctico y prehegeliano. En la segunda, nos enfrentamos con el error mecanicista y objetivista, igualmente antidialéctico. En realidad, la conciencia no es simplemente una copia de lo real, ni lo real sólo una caprichosa construcción de la conciencia. La única forma de evitar ambos errores⁶¹ es por la vía de la comprensión de la unidad dialéctica, en la cual se solidarizan la subjetividad y la objetividad. Entonces debemos tener en cuenta el rol de la conciencia o del ser consciente en la transformación de la realidad”* (1990: 15). En este sentido, se puede decir, que este devenir consciente, este aprender a leer y escribir la propia realidad sólo es posible *en y por* la acción de transformar la realidad opresora. En primer lugar, tratemos de ver en qué consiste el contexto teórico (1990: 158).

Desde esta reflexión, en la praxis revolucionaria existe una unidad en la cual el liderazgo, sin que esto signifique, en forma alguna, disminución de su responsabilidad coordinadora y en ciertos momentos directiva, como no pueden tener en las masas oprimidas el objeto de su posesión. De ahí que la manipulación, la esloganización, el depósito, la conducción, la preinscripción no deben aparecer nunca como elementos constitutivos de la praxis revolucionaria precisamente porque constituyen parte de la acción dominadora. *“Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente. Las masas populares no deben “admirar” el mundo auténticamente; no pueden denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino adaptarse a la realidad que*

sirve al dominador. Por esto mismo, el quehacer de éste no puede ser dialógico. No puede ser un quehacer problematizante de los hombres-mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres. En el momento en que se hiciese dialógico, problematizante, o bien el dominador se habría convertido a los dominados y ya no sería dominador, o se habría equivocado. Y si, equivocándose, desarrollará tal que hacer, pagaría caro su equívoco” (1970: 159-160). En este sentido, Freire señala, la dicotomía entre teoría y práctica, la universalidad del conocimiento despojado de su condicionamiento histórico-sociológico, el rol de la filosofía explicando el mundo sólo como instrumento destinado a nuestra aceptación del mundo, la educación como una pura presentación de hechos que transfieren valores abstractos que se pretenden herencia de un conocimiento puro: todas esas son creencias proclamadas por la conciencia ingenua del analfabeto político. *“A la vez que devenimos conscientes de la falsedad de esas creencias, nos resulta difícil negar la imposibilidad misma de una teoría sin práctica, la imposibilidad del pensamiento sin una acción transformadora sobre el mundo, así como la imposibilidad del conocimiento per se o la imposibilidad de una teoría que sólo explica la realidad y ofrece una educación neutra. Por contraste, cuanto más refinada es la conciencia ingenua del analfabeto político, más obcecada será esta persona en el momento de enfrentarse a una comprensión crítica de la realidad”* (1990: 117-118).

Desde esta reflexión, la experiencia nos enseña que no debemos suponer que lo obvio resulta claramente comprensible. De ahí nuestro axioma inicial: toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita. No podría ser de otra forma. *“El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede con los animales. Implica, por encima de todo, pensamiento-lenguaje, es decir, la posibilidad de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre transforma la realidad. En el caso del hombre, este proceso de orientación en el mundo no puede entenderse ni como un acontecimiento subjetivo, ni puramente objetivo o mecánico, sino sólo como un acontecimiento en el cual la subjetividad y la objetividad se encuentran unidas. Concebida de este modo, la orientación en el mundo plantea la cuestión de los objetivos de la acción en el nivel de percepción crítica de la realidad. Si en el caso de los animales la orientación en el mundo implica adaptación a la realidad, para el hombre implica humanizar la realidad transformándola. Para los animales no existe sentido histórico, no hay opciones o valores que pesen en su orientación en el mundo; para el hombre existe tanto una dimensión histórica como valores. En contraste con las rutinas instintivas de los animales, los hombres poseen sentido de “proyecto”. Las acciones de los hombres, desprovistas de objetivos, y no importa que éstos sean correctos o equivocados, míticos o desmitificados, ingenuos o críticos, no constituyen una praxis, aunque puedan constituir una orientación en el mundo. Y al no ser una praxis, son una acción que desconoce tanto su propio proceso como su objetivo. La interrelación entre la conciencia de propósito y de proceso es la base para planificar acciones, lo cual implica métodos, objetivos y opciones de valores”* (1990: 63-64).

“El analista crítico podrá descubrir en los métodos y textos utilizados por educadores y estudiantes, opciones de valor práctico que delatan una concepción filosófica del hombre, ya sea correcta o pobremente bosquejada, coherente o incoherente. Sólo alguien con una mentalidad mecanicista, que Marx denominaría groseramente materialista, sería capaz de reducir el aprendizaje en la alfabetización de adultos a una actividad puramente técnica.

Un enfoque tan ingenuo sería capaz de percibir que la técnica por sí sola, en tanto instrumento para la orientación de los hombres en la realidad, no es un instrumento neutral” (1990: 64).

CONTEXTUALIZADORA. -Teórica.

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dialécticamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer⁶², me sentí llevado -y hasta con gusto- a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí. Al ir escribiendo este texto, iba yo “tomando distancia” de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en el que me movía; después, lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la “palabra del mundo” (1984: 94-95).

Y escribe: “Contextualizar” no puede limitarse simplemente a remitir un texto a su contexto específico de formulación, al momento histórico-social de su elaboración; exige también su inserción en el conjunto de la obra del mismo autor, por medio de ese saludable ejercicio epistemológico al que nos invita Lucien Goldman, “comprensión” y “explicación”. La “comprensión” es la “disección” de la obra en partes para su análisis interno, es decir para la verificación de las relaciones de las partes entre sí y de cada una con el todo. Debe ser seguida por la “explicación”, es decir por su análisis a partir de la inserción en conjuntos más amplios que la tengan como parte constitutiva.

Así, ante todo, debe insertarse en el conjunto de la producción de su autor. *“La posibilidad de agotamiento de la comprensión de un texto -caso que nos interesa en el momento- se construye cuando la “comprendemos”, es decir, percibimos sus partes constitutivas, las relaciones mutuas de esas partes y sus relaciones con el todo del texto. En esa fase del proceso de conocimiento, no buscamos referencias fuera del texto. Por el momento nos interesa saber quién es el autor, sus condicionamientos de clase social a la que pertenece, su visión del mundo, sus motivaciones para la elaboración del texto en cuestión, etcétera. Aquí lo importante es agotar la comprensión de todas las “dependencias internas” del texto y las respectivas relaciones, mutuas y con el todo. Como en esta fase de la investigación la obra se aísla y se examina en su coherencia interna -en cuanto no-contradicción lógica- y en la relación entre sí (sintaxis) de los signos que la constituyen y de ellos con sus referentes (semántica), podemos llamar a este análisis “comprensivo”, “inmanente”, “lógico” o “sintáctico-semántico”. La “explicación” ya implica salir de la obra, buscar referencias fuera del texto, ir a los contextos de su elaboración y diseminación; implica verificar los conjuntos de los que forma parte paradigmáticamente, es decir, todos aquellos con los que tiene alguna relación de pertinencia o pertenencia. Cuando “explicamos” una obra la*

ubicamos en un todo más basto que la comprende como parte constitutiva. Como en esa fase de análisis salimos del interior de la obra y buscamos referencias fuera de ella, la “explicación” puede llamarse también “análisis trascendente”, “sociológico” o “pragmático” (2001: xiv-xv).

Entonces, desde esta visión de análisis, -afirmamos-: en el nivel humano, el conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad. Como presencias en el mundo, los seres humanos son cuerpos conscientes que lo transforman, obrando y pensando, lo que les permite conocer a nivel reflexivo. Precisamente por causa de eso podemos tomar nuestra presencia en el mundo como objeto de nuestro análisis crítico. De ahí entonces que, volviéndonos sobre las experiencias anteriores, podamos conocer el conocimiento que tuvimos en ellas.

Cuanto más capaces seamos de descubrir la razón de ser de por qué somos como estamos siendo, tanto más nos será posible alcanzar también la razón de ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua que podamos tener de ella. *“En el momento en que escribo, tanto como en el momento en que los lectores lean lo que estoy escribiendo ahora, tenemos que ejercer aquel análisis crítico antes mencionado. Es decir, tenemos que tener como objeto de nuestra reflexión, nuestras experiencias o las experiencias de otros sujetos en el campo que estamos tratando de entender mejor. Así nos será posible, en diferentes momentos, y no necesariamente al mismo nivel, empezar a percibir la comprensión real del contexto lingüístico: “el proceso de alfabetización política”, en el que el sustantivo alfabetización aparece metafóricamente. Considerando la presencia de esa metáfora, me parece que la mejor manera de comenzar nuestro análisis sería estudiar, aunque sea rápidamente, el proceso de alfabetización de adultos, desde el punto de vista lingüístico -que por lo demás también es político- sobre el cual se basa la metáfora” (1984: 69-70).*

Desde una dimensión político-cultural, es necesario resaltar lo siguiente: No es la curiosidad espontánea la que permite el distanciamiento epistemológico. Esta es tarea correspondiente a la curiosidad epistemológica: superando la curiosidad ingenua, ella se hace más rigurosa metódicamente. Esta rigurosidad metódica es la que permite el tránsito del conocimiento del nivel de sentido común al conocimiento científico. No es el conocimiento científico el que es riguroso. La rigurosidad se encuentra en el método de aproximación al objeto.

La rigurosidad nos posibilita una mayor o menor exactitud en el conocimiento producido o no encontrado en nuestra búsqueda epistemológica. “Al destacar la postura epistemológica curiosa como fundamental para la constitución del contexto teórico, debo dejar clara la importancia de ese espacio. La atención debida al espacio escolar, en cuanto contexto abierto al ejercicio de la curiosidad epistemológica, debería ser una preocupación de todo proyecto educativo serio (1997: 106).

Podemos decir, entonces, que en el contexto teórico tomamos distancia del contexto concreto para, objetivándolo, examinar críticamente lo que en él acontece. En el contexto concreto, existe la posibilidad de asumir por parte de los sujetos una posición reflexivo-crítica; en él la curiosidad espontánea puede llegar a tornarse epistemológica. Si, inmerso en lo concreto, no

podiese distanciarme de él para entenderlo mejor precisamente porque me encontrase actuando, la relación entre el contexto concreto y el teórico sería puramente mecánica. *“Para reflexionar teóricamente sobre mi práctica no es necesario cambiar el contexto físico. Es preciso que mi curiosidad se haga epistemológica. El contexto apropiado para el ejercicio de mi curiosidad epistemológica es el teórico. Pero lo que hace teórico un contexto no es su espacio sino la postura de la mente. De ahí que podamos convertir un momento del contexto concreto en un momento teórico. Incluso el espacio del contexto teórico no lo hace necesariamente teórico sino a través de la actitud epistemológica curiosa con al que trabajamos. De lo contrario se puede alterar la rigurosidad metódica indispensable al contexto teórico y operar en él de forma mecanicista. La práctica educativa bancaria es de este tipo”* (1997: 105-106).

Así confirma: Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría⁶³. *“Del mismo modo, no hay contexto teórico “verdadero a no ser en unidad dialéctica con el contexto concreto”. En este contexto, donde se dan todos los hechos, nos encontramos envueltos por lo real, “empapados” por él, pero no necesariamente percibiendo la razón del ser de esos mismos hechos en forma crítica. En el “contexto teórico”, “tomando distancia”, de lo concreto, buscamos la razón de ser de los hechos. En otras palabras, procuramos superar la mera opinión que de ellos tenemos y que la toma de conciencia de los mismos nos proporciona, para llegar a un conocimiento cabal, cada vez más científico de ellos. En el “contexto concreto “somos sujetos y objetos en relación dialéctica con el objeto; en el “contexto teórico” asumimos el papel de sujetos conocedores de la relación sujeto objeto que se da en el “contexto concreto”, para volviendo a éste, actuar mejor como sujetos en relación con el objeto. Estos momentos constituyen la unidad -y no la separación- de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión. Sin embargo, como estos momentos no existen, en términos auténticos, a no ser como unidad y como proceso, cualquiera de ellos que, en determinado instante, sea el punto de partida⁶⁴, no sólo requiere al otro, sino que lo contiene”* (1984:30-31).

Entonces, podemos decir que teorizar sobre la alfabetización como forma de política cultural supone que una dimensión social, cultural, política y económica de la vida cotidiana constituye la categoría fundamental para la comprensión de la escolaridad contemporánea. *“Dentro de este contexto, la vida escolar no se conceptualiza como un sistema unitario, monolítico y riguroso de normas y reglamentos, sino como un terreno cultural caracterizado por la producción de experiencias y subjetividades en medio de grados variables de acomodación, controversia y resistencia. Como forma de política cultural, la alfabetización caracteriza e interroga simultáneamente la vida escolar como un lugar determinado por la pluralidad de lenguajes y luchas encontradas, un sitio donde chocan la cultura dominante y sometida, y donde los educadores, los educandos y los administradores difieren a menudo*

en su opinión respecto al modo en que han de ser definidas y comprendidas y comprendidas las experiencias y prácticas escolares” (1989: 40-41).

“Desde decir su contexto es contradecirlo en tal o cual aspecto para modificarlo. Si se trata de un contexto con altos índices de analfabetismo, de falta de preparación de los maestros del nivel básico de la educación, la universidad no tiene cómo negarse a ofrecer su contribución para mejorar ese cuadro” (1996: 153).

ALFABETIZADORA.

“Partiendo de la lectura del mundo, que el alfabetizado hace y con la cual viene a los cursos de alfabetización (lectura que es social y de clase), la lectura de la palabra remite al lector a la lectura previa del mundo que es, en el fondo, una relectura. La palabra, la frase, el discurso articulado, no se dan en el aire. Son históricos y sociales. Es posible, en culturas de memoria preponderante o exclusivamente oral, discutir, en proyectos de educación popular, la criticidad mayor o menor contenida en la lectura del mundo que el grupo popular esté haciendo en un cierto momento, sin la lectura de la palabra. Lo que no me parece posible es hacer la lectura de la palabra sin relación con la lectura del mundo de los educandos. Por eso es por lo que, para mí, todo proceso de alfabetización de adultos implica el desarrollo crítico de la lectura del mundo, que es un quehacer político conscientizador. Lo que estaría equivocado, y jamás sugerí que se haga, es negar a los alfabetizandos el derecho que tiene de alfabetizarse porque, en nombre de la politización necesaria no, hubiera tiempo para la alfabetización stricto sensu. Ni la lectura de la palabra solamente, ni sólo la del mundo” (1997:73-74).

Insistir en que toda lectura de la palabra siempre va precedida de cierta lectura del mundo tal vez sea la mejor manera de comenzar esta cuestión. (1977: 73) Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerarse al hombre espectador⁶⁵ del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerarse como sujeto. *“En verdad, solamente con mucha paciencia es posible tolerar, después de las durezas de un día de trabajo o de un día sin “trabajo” lecciones que hable de “ala” - “Pedro vio el ala”, “El ala es del ave”-, lecciones que hablan de Evas y uvas a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: “Eva vio una uva “. Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención de reivindicación” (1969: 100).*

La alfabetización, incluso desde una perspectiva superficial, es un ejercicio a través del cual el alfabetizando se apodera, poco a poco, del misterio profundo del lenguaje⁶⁶. Es decir, va asumiendo aquello que ya hace cuando viene a alfabetizarse. Va asumiendo la legitimidad de lo que llamamos su competencia lingüística. *“El alfabetizando cuando viene a alfabetizarse, ya habla. Por eso mismo nunca se conoció un caso de analfabetismo oral. No existe. El analfabeto habla. El analfabeto tiene una competencia lingüística que él mismo*

crea, que el mismo gana socialmente. La gente habla en sociedad. Por eso nadie le enseña a hablar a nadie. Nadie le enseña la lengua a nadie. El docente enseña gramática, enseña sintaxis, pero no enseña a dominar la lengua. Eso es una práctica social que cada uno realiza con sus propias dimensiones individuales. En primera instancia, alfabetizar es eso. Al nivel de los niños y también de los adultos. Es posibilitar que alguien que ya habla comprenda la razón de ser de su habla; que incluso asuma la grafía del sonido y la grafía del habla; que no necesariamente aparece” (2016: 104-105).

El proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador⁶⁷, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñen el papel de sujetos cognoscentes tanto como los educadores. Obviamente, entonces, los alfabetizandos no son vistos como “vasijas vacías”, meros recipientes de las palabras del educador. “Desde este punto de vista, además, los alfabetizandos no son seres marginales que necesitan ser recuperados o rescatados. En lugar de ser vistos así, son considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos para quienes la solución no está en aprender a leer historias alienadas, sino en hacer historia y ser hechos por ella. Si empezamos a considerar ahora el problema de la “alfabetización” política, parece que nuestro punto de partida debe ser el análisis de qué es el “analfabeto” político. Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, “el analfabeto político”-no importa si sabe leer y escribir o no- es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo. Una de sus tendencias es a huir de la realidad concreta -una forma de negarla- perdiéndose en visiones abstractas del mundo” (1984: 72-73).

“El alfabetizando ya sabe que la lengua también es cultura, de que el hombre también es sujeto: se siente desafiado al 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 habríamos 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, 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).

LECTORA. Analítica.

“Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto de estudio se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea. Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como lo he dicho tantas veces de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto. La forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, “desarmado”, ingenuo: en su no desvalorización por conformarse de conceptos creados en lo cotidiano en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro en el rechazo de lo que se llama “lenguaje difícil”, imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o sintaxis. Reconoce incluso que el escritor⁶⁸ que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista” (1994: 36).

Leer un texto es algo más serio, que exige más. Leer un texto no es “pasar” en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, decidido. *“Leer⁶⁹, como estudio, es un proceso difícil, incluso penoso a veces, pero siempre placentero también. Implica que el lector o la lectora se adentren en la intimidad del texto para aprehender su más profunda significación. Cuanto más hacemos este ejercicio en forma disciplinada, tanto más nos preparamos para que las futuras lecturas sean menos difíciles. Leer un texto exige de quien lo hace, sobre todo, estar convencido de que las ideologías no han muerto. Por eso mismo, lo que permea el texto, o a veces se oculta en él, no es necesariamente la de quien lo lee. De ahí la necesidad de que el lector adopte una postura abierta y crítica, radical y no sectaria, sin la cual cerrará el texto, prohibiéndose aprender algo de él porque es posible que defienda posiciones antagónicas a las suyas. E, irónicamente, a veces esas posiciones son apenas diferentes. En muchos casos ni siquiera hemos leído a la autora o al autor: hemos leído acerca de ella o de él y aceptamos las críticas que se les hacen sin ir directamente a sus textos. Las asumimos como muestras” (1993: 72-73).*

¿Cómo es posible que alguien realice un ejercicio intelectual si no crea una disciplina de estudio? Precisamos eso. Necesitamos leer con seriedad, sin embargo, por encima de todo,

necesitamos aprender qué es leer⁷⁰ realmente. Por ello, soy partidario de que se exija seriedad intelectual para conocer el texto y el contexto. Sin embargo, para mí, lo importante, lo indispensable es ser crítico. *“La crítica crea la disciplina intelectual necesaria por el hecho de plantear preguntas sobre lo que se lee, lo que está escrito, el libro, el texto. No debemos someternos al texto, ser sumisos ante él. La cuestión es luchar con el texto, a pasar de quererlo. Entrar en conflicto con él. Finalmente, representa una operación que exige mucho. Así, la cuestión no es sólo imponer a los alumnos numerosos capítulos de libros, sino exigirles que se enfrenten al texto con seriedad. Mientras tanto, si se les pide que asuman una postura de lectores críticos, como quien reescribe el texto que lee, se corre el riesgo de que los estudiantes no acepten la invitación y su producción intelectual decaiga. Si los invitamos a reescribir el texto, más que simplemente tragarlo, eso puede llevarlos a pensar que nuestro propio rigor intelectual es frágil. Los estudiantes podrían pensar que no somos rigurosos por pedirles que lean críticamente un único texto, a diferencia de imponerles la obligación de leer trescientos libros en un semestre”* (2014: 30-31).

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar⁷¹ es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto qué trata o discute un cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si la realizó partiendo de una reflexión crítica sobre ciertos sucesos social o natural y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de los textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros. *“Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el pacto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto. Si en realidad estoy estudiando, estoy leyendo seriamente no puedo pasar una página, si no he conseguido alcanzar su significado con relatividad claridad”* (1994: 30)

Ese mundo escolar, donde leemos palabras que cada vez se relacionan menos con nuestra experiencia concreta exterior, se ha vuelto más especializado en el mal sentido de la palabra. Al leer palabras, la escuela se convierte en un lugar especial que nos enseña tan sólo las “palabras de la escuela” y no las “palabras de la realidad”. *“El otro mundo, el de los hechos, el mundo de la vida, en el que los acontecimientos están muy vivos, el mundo de las luchas, de la discriminación y la crisis económica (todas estas cosas están ahí), no tiene ningún contacto con los alumnos en la escuela mediante las palabras que ella exige que ellos lean. Se puede pensar esta dicotomía⁷² como una especie de “cultura del silencio” impuesta a los estudiantes. La lectura de la escuela mantiene el silencio respecto del mundo de la experiencia, y el mundo de la experiencia es silenciado, sin sus propios textos críticos”* (2014: 212). Es en este sentido que leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo⁷³. Leer⁷⁴ veinte libros, treinta libros. La verdadera lectura me

compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si ella fuera solamente producción de su autor o de su autora.

Por eso mismo, esta forma⁷⁵ viciada de leer no tiene nada que ver con el pensar⁷⁶ acertadamente y con el enseñar acertadamente (1997: 29). *“Estudiar seriamente un texto estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él. La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente. Un texto será tanto mejor estudiado en cuánto, en la medida en que se tiene de él una visión global, se vuelva a él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa de delimitación aclara la significación de su globalidad”* (1984: 49).

Es precisamente la “lectura del mundo” la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o de las “situaciones límite”, más allá de las cuales se encuentra lo “inédito viable”. Es necesario, sin embargo, dejar claro que en coherencia con la posición dialéctica en que me ubico, en que percibo las relaciones mundo-conciencia-práctica-teoría-lectura-del-mundo-lectura de la palabra-lectura-de-la-palabra-contexto-texto, la lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos impuesta a las clases populares.

Ni tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio complaciente de los educadores o educadoras en el cual, como prueba de respeto hacia la cultura popular, callen frente al “saber de experiencia vivida” y se adapten a él. *“La posición dialéctica democrática implica por el contrario la intervención de lo intelectual como condición indispensable para la tarea. Y no hay en esto ninguna traición a la democracia, a la que tan contrarias son las actitudes y las prácticas autoritarias como las actitudes y prácticas espontaneístas e irresponsablemente licenciosas. En este sentido vuelvo a insistir en la necesidad imperiosa que tienen el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus “mañas” indispensables para la cultura de la resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos. Entender el sentido de sus fiestas en el cuerpo de la cultura de resistencia, sentir su religiosidad en forma respetuosa, en una perspectiva dialéctica y no sólo como si fuera expresión pura de su alienación. Es preciso respetarla como un derecho suyo, no importa que personalmente la rechacemos en*

general, o que no aceptemos la forma como es vivenciada por el grupo popular” (1993: 101-102).

“Un partido de izquierdas que pretenda preservar su discurso en una sociedad tan fuertemente contradictoria como la nuestra, que pretenda alcanzar el poder sin el cual no es posible cambiar el país, tiene que aprender a releer la realidad. Un aprendizaje de lectura que implica el aprendizaje de un nuevo lenguaje. No puedo releer el mundo si no mejoro los viejos instrumentos, si no los reinvento, si no aprendo a ocuparme de las parcialidades que se relacionan con la totalidad que se divide para conocer. La lectura nueva de mi mundo demanda igualmente un nuevo lenguaje, el de la posibilidad abierta a la esperanza. En el momento actual estamos tan vulnerables ante situaciones imprevisibles -la colisión del asteroide con la tierra, la tragedia del sida, la posibilidad de tener mi casa espiada desde otro lugar del mundo- que la esperanza se hace indispensable para la existencia. Difícil es mantenerla, reforzarla, imposible es existir sin ella” (1997: 80-81).

ESCRITORA.

“Cuando afirmo que el texto⁷⁷ escrito permanece dialógico estoy siendo fiel a su historicidad. Pero hasta la noción de completud necesita ser problematizada. Un texto está completo en un momento histórico determinado en el que garantiza certezas. Cuando el momento cambia, su incompletud puede comenzar a verse. Entonces, el lector tiene la responsabilidad de involucrarse con la completud. La incompletud del texto puede ser tan importante como la completud en un momento histórico determinado, puesto que es la incompletud la que involucra al lector o la lectora en un proceso de reinención continua del texto en el contexto cultural e histórico que le es propio a él o ella. El lector puede abordar el texto como inmovilizado o abierto. Un texto⁷⁸ excelente es aquel que puede trascender su lugar y su tiempo. La noción de un texto inmovilizado por falta de oralidad es un equívoco de la naturaleza de la obra escrita” (2016: 68).

Desde estas consideraciones dimensionales, leer críticamente lo que escribo, en el preciso momento en que estoy en el proceso de escribir, me “habla” de lo acertado o no de lo que escribí, de la claridad o no de que fui capaz. En última instancia, leyendo y releendo lo que estoy escribiendo es como me vuelvo más apto para escribir mejor. Aprendemos a escribir cuando, leyendo con rigor lo que escribimos, descubrimos que somos capaces de reescribir lo escrito, mejorándolo o mantenerlo porque nos satisface. Pero, como dije antes, escribir no es sólo una cuestión de satisfacción personal. *“No escribo solamente porque me da placer escribir, sino también porque me siento políticamente comprendido, porque me gustaría poder convencer a otras personas, sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo y por los que lucho. La naturaleza política del acto de escribir, por su parte, impone compromisos éticos que debo asumir y cumplir. No le puedo mentir a los lectores y lectoras ocultando verdades deliberadamente, no puedo hacer afirmaciones sabiendo que no son verídicas; no puedo dar la impresión de que poseo conocimientos sobre esto o sobre aquello si no es así. No puedo citar una simple frase, sugiriendo a los lectores que leí la obra completa del autor citado. Me faltará autoridad para continuar escribiendo o hablando de Cristo si discrimino a mi vecino porque es negro, igual que no podré insistir en mis decires progresistas sí, además de discriminar a mi vecino por ser negro, también lo discriminó porque es obrero, y a su mujer porque es negra, obrera y mujer. Que no se diga que estoy dejando el ejercicio de escribir a los puros ángeles. No, escriben hombres y mujeres sometidos a límites que deben ser lo más conocido posible por ellos y ellas mismos. Límites epistemológicos, económicos, sociales, raciales, de clase, etc. Una exigencia ética fundamental ante la cual siempre debo estar atento es la que me impone el conocimiento de mis propios límites” (1996: 17-18).*

Limitándonos ahora a destacar la idea de la relación existente entre pensamiento-lenguaje y estructura social, para que la alfabetización de adultos y la postalfabetización puedan tener significados distintos. *“Conscientes de estas relaciones, al escribir textos de lectura los educadores deberían prestar mucha atención a la selección de palabras generativas. Estos textos deberían estar dirigidos a los hombres y a las mujeres en el contexto de su transformación. Estos textos no pueden ser simplemente una descripción de la nueva realidad, o la repetición de un relato paternalista. Cuando se desarrollan estos textos es necesario considerar el contenido, la forma, otros usos potenciales, y su complejidad creciente. El objetivo no debería consistir en describir algo que tendrá que memorizarse. Por el contrario, sería conveniente que los textos “problematizaran” situaciones, afrontando el desafío que la realidad ofrece cotidianamente a los educandos. Estos textos deberían en sí mismos contener un desafío, y, en tal sentido, que los educandos y el educador los tuvieran en cuenta dialécticamente para penetrar profundamente en el significado de los textos. Los mismos jamás debieran reducirse a “canciones de cuna” que generan somnolencia en vez de despertar la conciencia crítica. Más que ajustarse a rutinas típicas, las “clases de lectura” deberían consistir concretamente en seminarios de lectura, con la oportunidad constante de establecer la relación entre un determinado pasaje de un texto a debate y varios aspectos del mundo real del asentamiento”* (1990: 46).

“Pienso también que preocuparse por inmovilizar el diálogo es no comprender que el lenguaje escrito tiene la apariencia -pero sólo la apariencia- de tomar inmóvil el dinamismo de la oralidad. Pero, a decir verdad, el lenguaje escrito no torna nada inmóvil; aunque en cierto sentido fija la fuerza del discurso oral. Por eso la lectura del texto escrito debería ser la reinención del discurso oral. La trampa del lingüista radica en creer que las palabras escritas están congeladas en el tiempo. Escribir fija la fuerza de la oralidad en el tiempo, pero el lector, al involucrarse con esa fuerza, no deja de reinventar y redialogar de modo tal el texto permanece vivo y dinámico” (2016: 67).

EVALUATIVA.

“La vigilancia del buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica. Antes, por ejemplo, de cualquier reflexión más detenida y rigurosa, es mi buen juicio el que me indica ser tan negativo, desde el punto de vista de mi tarea docente, el formalismo insensible que me hace rechazar el trabajo de un alumno porque está fuera de plazo, a pesar de las explicaciones convincentes del alumno, como el menosprecio pleno de los principios reguladores de la entrega de los trabajos. Es mi buen juicio⁷⁹ el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que contradicción autoridad-libertad nos crea y confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo y libertinaje con libertad” (1997: 60).

Aclaremos entonces, la evaluación de la práctica de la maestra se impone por una serie de razones. La primera forma parte de la propia naturaleza de la práctica, de cualquier práctica. Quiero decir lo siguiente: toda práctica plantea a sus sujetos, por un lado, su programación y por el otro su evaluación permanente. *“Sin embargo, programar y evaluar no son momentos separados, el uno a la espera del otro, son momentos en permanente relación. La programación inicial de una práctica a veces se rehace a la luz de las primeras evaluaciones que sufre la práctica. Evaluar casi siempre implica reprogramar, rectificar. Por eso mismo la evaluación no se da solamente en el momento que nos parece ser el final de cierta práctica. La segunda razón por la que se impone la evaluación es precisamente la necesidad que tiene sus sujetos de acompañar paso a paso la acción por suceder, observando si va a alcanzar sus objetivos. Finalmente, verificar si la práctica nos está llevando a la concretización del sueño por el cual estamos practicando. En este sentido, la evaluación de la práctica es un factor importante e indispensable para la capacitación de la educadora. Lamentablemente, casi siempre evaluamos la persona de la maestra y no su práctica. Evaluamos para castigar y no para mejorar la acción de los sujetos, no para capacitar” (1994: 13-14).* Otro error que cometemos, quizá por ese desajuste de foco -en lugar de evaluar para capacitar mejor, evaluamos para castigar-, radica en que nos importa poco o casi nada el contexto dentro del cual se dará la práctica de cierta manera, con miras a los objetivos que poseemos. Por otro lado, el error está en cómo colocamos mecánicamente la evaluación al final del proceso.

Desde una visión crítica, podemos decir que existe la necesidad de una permanente formación para responder a nuevos desafíos, en torno a una evaluación. “Evaluación y no inspección. En ésta, serían meros objetos de vigilancia del equipo central. En aquella, son tan sujetos

como el equipo central del acto de, tomando distancia del trabajo, en realización, hacer su crítica. Entendida así, la evaluación no es el acto por el cual A evalúa a B. Es el acto por medio del cual A y B evalúan juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos encontrados en los errores y equívocos por ventura cometidos. De ahí su carácter dialógico. “Tomando distancia” de la acción realizada o en realización, los evaluadores la examinan. De esta manera, muchas cosas que antes (durante el tiempo de la acción) no se percibían, ahora aparecen en forma destacada ante los evaluadores. En este sentido, en lugar de ser instrumento de fiscalización, la evaluación es la problematización de la propia acción” (1984: 57-58).

Por estas razones, entre otras, debemos decir que el ejercicio del buen juicio. Del cual sólo obtendremos ventajas, se hace en el “cuerpo” de la curiosidad. En este sentido, cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curiosos nos podemos volver y más crítico se puede hacer nuestro buen juicio. *“El ejercicio o la educación del buen juicio va superando lo que en él existe de instintivo en la evaluación que hacemos de los hechos y de los acontecimientos en que nos vemos envueltos. Si el buen juicio no basta para orientar o fundamentar mis tácticas de lucha en alguna evaluación moral que hago, tiene, sin embargo, indiscutiblemente, un importante papel en mi toma de posición, de la cual la ética no puede estar ausente, frente a lo que debe hacer. Mi buen juicio me dice, por ejemplo, que es inmoral afirmar que el hambre y la miseria a que están expuestos millones de brasileñas y brasileños son una fatalidad frente a la cual sólo hay una cosa que hacer: esperar pacientemente a que cambie la realidad. Mi buen juicio me dice que eso es inmoral y exige de mí rigor científico la afirmación de que es posible cambiar con disciplina la voracidad de la minoría insaciable”* (1997: 61).

Entonces, podemos decir, que a través de la evaluación todos actúan en tanto sujetos, en conjunción con la organización central, en la actividad que implica tomar distancia del trabajo para poder tener una visión crítica del mismo. Vista de esta forma, la evaluación no consiste en que el educador A evalúe al educador B. Es un proceso en el cual los educadores A y B, juntos, avalúan una experiencia, su desarrollo y los obstáculos con que se enfrentan, así como posibles errores o equivocaciones. De este modo, la evaluación adquiere un carácter dialéctico⁸⁰. Los evaluadores pueden examinar una actividad en curso cuando se distancian de la misma, y así resultan obvias muchas cosas que no llegan a verse en el proceso concreto. En algún sentido, más que instrumento de fiscalización, la evaluación consiste en la presentación de la actividad en tanto formulación de problemas (1990: 47). No es posible practicar sin evaluar la práctica. Evaluar la práctica es analizar lo que se hace, comparando los resultados obtenidos con las finalidades que procuramos alcanzar con la práctica. La evaluación de la práctica revela aciertos, errores e imprecisiones. La evaluación corrige la práctica, mejora la práctica, aumenta nuestra eficiencia. El trabajo de evaluar la práctica jamás deja de acompañarla” (1996: 172). *“Esta es tarea de la ciencia que, sin el buen juicio”*⁸¹

del científico, puede desviarse y perderse. No tengo duda del fracaso del científico a quien le falte la capacidad de adivinar, el sentido de la desconfianza, la apertura de la duda, la inquietud de quien no está demasiado seguro de las certezas. Siento lástima, y a veces miedo, del científico demasiado seguro de la seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio saber” (1997: 62).

“Sucede que el buen comienzo de una buena práctica sería la evaluación del contexto en que se dará. La evaluación del contexto significa un reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué. En este sentido, ese pensar crítico sobre el contexto que implica evaluarlo, precede a la propia programación de la intervención que pretendemos ejercer sobre él, al lado de aquellos y aquellas con quienes trabajamos”

(1994: 14). (C a q p e)

III. 3. La pedagogía instrumental: las cualidades docentes y la formación integradora

COGNOSCITIVA.

“Mi experiencia enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos. El educando se reconoce reconociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. Entre otros ángulos, éste es uno que distingue al educador⁸² o la educadora progresista de su colega reaccionario” (1993: 44).

Esta necesidad, que sienten los educadores, de “asumir” la ingenuidad de los educandos para poder superarla, está muy relacionada con las estructuras autoritarias. Pero, asumir la ingenuidad de los educandos exige por parte de los educadores una muy necesaria humildad, para poder también asumir su capacidad crítica, superando también, de este modo, nuestra propia ingenuidad. Sólo los educadores autoritarios niegan la solidaridad que existe entre el acto de enseñar y el acto de ser educado por aquellos a quienes se educa; sólo los autoritarios separan el acto de enseñar del de aprender de forma que quien cree saber es quien realmente enseña, y quien supuestamente no sabe nada, el que aprende. El educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento.

Es en este sentido que, el profesor autoritario que se niega a escuchar a los alumnos, se cierra a esa aventura creadora. Niega a sí mismo la participación en este momento de belleza singular: el de la afirmación del educando como sujeto de conocimiento. *“Es por eso por lo que la enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la apertura total del*

profesor o de la profesora a la tentativa legítima del educando por tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce. Más aun, implica la iniciativa del profesor que debe estimular esa tentativa en el educando, ayudándolo para que la realice. Es en este sentido como se puede afirmar que es tan erróneo separar práctica de teoría, pensamiento de acción, lenguaje de ideología, como separar la enseñanza de contenidos del llamado al educando para que se vaya haciendo sujeto del proceso de aprender. Desde una perspectiva progresista lo que debo hacer es experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo que es, y de cómo aprender. Al enseñar matemáticas enseño también cómo aprender y cómo enseñar, cómo ejecutar la curiosidad epistemológica indispensable a la producción del conocimiento” (1997: 119-120). “El educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento”.

“Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social, igual que forman parte de ella la creación, la invención, el lenguaje, el amor, el odio, el asombro, el miedo, el deseo, la atracción por el riesgo, la fe, la duda, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología. Y enseñar y aprender a través de todas esas actividades humanas” (1996: 22).

DE APRENDIZAJE.

“Forma parte de las condiciones en que es posible aprender⁸³ críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden ser simplemente trasferidos a ellos, a los educandos. Por el contrario, en las condiciones de verdadero aprendizaje⁸⁴ los educandos se van trasformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñando, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñando, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos. Se percibe, así, la importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si -mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador” (1997: 28).

Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos, exige tanto de educadores como de educandos, una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos. Para que aprender a leer y escribir constituya un acto de conocimiento, los educandos deben asumir desde el principio el rol de sujetos creativos. No se trata de memorizar y repetir determinadas sílabas, palabras y frases, sino de reflexionar críticamente sobre el proceso de leer y escribir en sí, y acerca del significado profundo del lenguaje⁸⁵ (1990: 70). *“No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta de un aprendizaje en el que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz. Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender, participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” (1997: 25-26).*

Lo que yo niego -aclara Paulo- no es la directividad de la educación. Lo que yo niego es que el conocimiento se transfiera o se transmita de un sujeto a otro que, en el caso, recibiría pasivamente el “regalo” que le fue hecho. El conocimiento se crea, se inventa, se reinventa, se aprende. El conocimiento se hace. El alumno no conoce en la medida en que, aprehendiendo la comprensión profunda del contenido enseñado, lo aprende. Aprender el contenido pasa por la previa aprehensión del mismo (1997: 142). *“En su caso, antes de buscar aprehenderlo -el “tema generador” en su riqueza, en su significado, en su pluralidad,*

en su devenir, en su constitución histórica, tendríamos que comprobar inicialmente su objetividad. Y sólo así podríamos intentar su capacitación. Aun cuando esta posición -de duda crítica- sea legítima, nos parece que la comprobación del “tema generador”, como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras” (1970: 113).

Desde las líneas de este análisis, o bien, expresado con más especificidad, *“en una perspectiva así, indiscutiblemente progresista, mucho más posmoderna que moderna, según entiendo la posmodernidad, y nada “modernizadora”, enseñar no es simplemente transmitir conocimientos en torno al objeto o contenido. Transmisión que se hace en su mayor parte a través de la pura descripción del objeto, que los alumnos deben memorizar mecánicamente. Enseñar, siempre desde el punto de vista posmodernamente progresista de que hablo aquí, no puede reducirse a un mero enseñar a los alumnos a aprender a través de una operación en que el objeto del conocimiento fuese el acto mismo de aprender” (1993: 77).* Entonces, aprender⁸⁶ y buscar, a los que necesariamente se juntan enseñar y conocer y que por su parte no pueden prescindir de libertad, no sólo como donación sino como algo indispensable y necesario, como un *sine qua non* por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo. Y es justamente porque estamos programados, pero no determinados, estamos condicionados, pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, por lo que nos hacemos aptos para luchar por la libertad, como proceso y no como meta. *“Es por eso también, por lo que el hecho de que “cada ser -dice Jacob- contiene en sus cromosomas todo su propio futuro”, no significa de ninguna manera que nuestra libertad se ahogue o se sumerja en las estructuras hereditarias como si ellas fuesen el lugar indicado para la desaparición de nuestra posibilidad de vivirla. Condicionados, programados, pero no determinados nos movemos con un mínimo de libertad de que disponemos en el marco cultural para ampliarlo. De esta manera, a través de la educación como expresión también cultural podemos “explorar más o menos las posibilidades inscritas en los cromosomas” (Jacob 1991) (1994: 104-105).*

“Enseñar a aprender sólo es válido -desde ese punto de vista, repítase- cuando los educandos aprenden a aprender la razón de ser del objeto o del contenido. Enseñando biología u otra disciplina cualquiera es como el profesor enseña a los alumnos a aprender. En la línea progresista, por lo tanto, enseñar implica que los educandos, “penetrando” en cierto sentido el discurso del profesor, se apropien de la significación profunda del contenido que se está enseñando. El acto de enseñar vivido por el profesor ...va desdoblándose por parte de los educandos, en el acto de conocer lo enseñado” (1993: 77).

DE ENSEÑANZA.

“El acto de enseñar vivido por el profesor o la profesora va desdoblándose, por parte de los educandos, en el acto de conocer lo enseñado. A su vez, el profesor o la profesora sólo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropian, en que lo aprehenden. En este caso, al enseñar re-conocen el objeto ya conocido. En otras palabras, rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos. Enseñar es así la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento. Por eso enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos en acción se encuentra en la base del enseñar-aprender. Enseñar un contenido por la apropiación o por la aprehensión de éste por parte de los educandos exige la creación y el ejercicio de una disciplina intelectual que debe ir forjándose desde el nivel preescolar. Pretender la inserción crítica de los educandos en la situación educativa, en cuanto situación de conocimiento, sin esa disciplina es una espera vana. Pero, así como no es posible enseñar a aprender sin enseñar cierto contenido a través de cuyo conocimiento se aprende a aprender, tampoco se enseña la disciplina de que hablo a no ser en y por la propia práctica cognoscitiva de la que los educandos van volviéndose sujetos cada vez más críticos” (1993: 77-78).

Sin duda, una de nuestras tareas⁸⁷ cuando enseñamos algún contenido, ... además de enseñar sociología, desde mi punto de vista, tú deberías enseñar cómo conocer. Tú deberías enseñar a pensar correctamente, lo que no se hace más que a través de la enseñanza⁸⁸ del contenido, es una verdad. *“Si enseñar y aprender forman parte del mismo proceso de conocer, en el momento en que tú enseñas sociología tú debes revelar a los estudiantes cómo estudias, cómo te aproximas al objeto de tu conocimiento, lo que significa para ti la búsqueda de conocimiento⁸⁹. Lamentablemente, la mayoría de las veces consideramos éste un lado que debe ser escondido de nuestra vida privada de intelectuales y nos perdemos entonces en largas exposiciones⁹⁰ sobre el objeto. Peor aún, casi siempre hacemos inmensos discursos defendiendo el concepto del objeto” (1997: 135-136).*

“Por causa de todo ello es por lo que insisto y vuelvo a insistir en una educación crítica, desveladora. No me convence el argumento de que la enseñanza de los contenidos depositados en el educando más pronto o más tarde provocará la percepción crítica de la realidad. En la perspectiva progresista, el proceso de enseñar -en el cual el que enseña desafía al educando a aprehender el objeto para aprenderlo en sus relaciones- implica el ejercicio de la percepción crítica, de sus razones de ser. Implica aguzar la curiosidad

epistemológica del educando que no puede satisfacerse con la mera descripción del objeto. No debo dejar para mañana indefinido algo que forma parte ahora de mi tarea de educador progresista: la lectura crítica del mundo, al lado de la lectura crítica de la palabra” (1997: 78).

Convencido de que durante gran parte de las actividades iniciales en que se encuentra el alfabetizador (a) y los alfabetizandos girando alrededor: la alfabetizadora, de la enseñanza de la palabra y de sus implicaciones en el mundo; los alfabetizandos, del aprendizaje de la lectura y de la escritura; en el fondo, ambos se encuentran, por su compromiso con enseñar y aprender, involucrados en el proceso común de conocer.

Ambos son sujetos cognoscentes, cada uno en su ámbito: el que enseña lo ya sabido por él, por eso, al enseñar reconoce lo antes conocido; el que aprende conociendo lo no conocido aún por él, conoce mejor alguna cosa que sabía mal o cubre una laguna de saber⁹¹. *“En este sentido, la alfabetización vista en profundidad no es sólo ni puede ser el momento en que mecánicamente la mente burocrática del educador inicia el “tratamiento” burocratizante de la mente de los alfabetizandos, ¡rellenándola de frases, de palabras, de sílabas, de letras, de exclamaciones! La alfabetización en tanto adquisición, producción y reinención de la lengua escrita y necesariamente leída, debe, por su seriedad, constituirse en un tiempo de introducción al pensar correctamente. Respetando el saber del sentido común comenzar a aproximar a los alfabetizandos a la comprensión más profunda del lenguaje, de la razón de ser de las cosas, de sus dificultades para superarlas” (1997: 136-137).*

Pero ahora, al enseñar, no como un *burócrata* de la mente sino reconstruyendo los caminos de la curiosidad -razón por la que su cuerpo consiente, sensible, emocionado, se abre a las *adivinaciones* de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad- el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. *“El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprehendido por estar siendo señalado. No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador sí aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad⁹² ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, sí es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico⁹³ de su práctica” (1994: 28-29).*

“No hay como no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz. Partir del “saber de experiencia vivida” para superarlo no es quedarse en él” (1993: 67).

INTEGRADORA.

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención. No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren en este impulso democrático, con una educación de este tipo. Y no sería posible porque esta educación contradice este impulso y hace resaltar nuestra inexperiencia democrática⁹⁴. Educación en antinomia con el surgimiento del pueblo a la vida pública brasileña. Y eso en todos sus grados -primaria, media, universitaria (1969: 92-93).

Cada vez nos convencemos más, de que es en nuestra “inexperiencia democrática” donde se encuentran las raíces de ese gusto por la *palabra*⁹⁵ 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 tanto más orgánicamente ligado a las condiciones de su circunstancia. Tantas 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, palabreras, de representarla⁹⁶. Cuanta 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 posición de inauténtica sabiduría” (2001: 88).

Pero ¿Cómo aprender a discutir y a debatir en una escuela que no nos habitúa a discutir, porque impone? *“Dictamos ideas. No intercambiamos ideas. Discurseamos lecciones. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no se ajusta concordando o discordando, sino que se acomoda. No le enseñamos a pensar, porque recibiendo las fórmulas que le damos, simplemente las “guarda”. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo, que exige de quien lo intenta un esfuerzo de realización y de procura. Exige reinención. Con una escuela así, repitémoslo, no será posible formar hombres que se integren en este impulso de democratización que nos caracteriza actualmente. Y no será posible porque esta escuela contradice ese impulso y remarca nuestra “inexperiencia democrática”. Es una escuela en relación de antinomia con la aparición del pueblo en la vida pública brasileña⁹⁷. Y que por eso mismo compromete nuestra democratización. Insistimos entonces en la necesidad que tiene nuestro tiempo en ritmo acelerado de cambios de tener, en nuestras escuelas, no sólo centros de alfabetización de nuestros niños, sino centros donde formen hábitos de solidaridad y de participación⁹⁸. Hábitos⁹⁹ de investigación. Disposiciones mentales críticas. Oportunidades de participación¹⁰⁰ en el propio gobierno de la escuela, a través de sugerencias, que muchas veces probablemente serán inadecuadas, cuya inviabilidad será demostrada por el educador¹⁰¹ (2001: 90).*

Lo que esta escuela, en relación de organicidad con nuestras condiciones faseológicas actuales, de sociedad en proceso de industrialización, debe realmente hacer, es integrarse¹⁰² a su espacio y a su tiempo. Sus relaciones con las otras agencias y con las otras escuelas dentro de su sistema resultaran en su vitalidad y en el intercambio de experiencias indispensables. *“Es ahí, además, donde podrá ayudar en mucho a la identificación de nuestro hombre con el proceso de democratización que nos caracteriza. Es que al trabar relaciones que deben ser cada vez más íntimas con las familias de sus alumnos debe crear un clima propicio a la participación, a la injerencia de esas familias en su destino. Es decir que sus relaciones con las familias de los educandos, sistemáticas y conscientemente críticas, deben hacerse en el sentido de la creación y de la ampliación de la postura participante de la familia en algunos de sus problemas, que en general hasta ahora son considerados privativos suyos. Erradamente considerados, agreguemos. Es el clima de dialogación lo que la escuela debe crear para las familias ligadas a ella. Clima eminentemente democrático con que la escuela, integrada con nuestra problemática y fiel a sus notas más enfáticas, ayudara a disminuir la discordancia entre la dimensión externa y la interna de nuestra democracia. Y eso, porque esa dialogación implicara ofrecer a las familias oportunidades y condiciones de experimentar el autogobierno” (2001: 92).*

En medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. *“En verdad, se afirma que la posición común del hombre en el mundo, visto no sólo como estando en él sino como él, no se agota en mera pasividad. Puede interferir, ya que no sólo se reduce a una de las*

dimensiones de las que participa -la natural y cultural-, de la primera por su aspecto biológico, de la segunda por su poder creador. Su ingerencia, salvo por accidente o distorsión no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, disponiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo -el de la historia y de la cultura. La integración en su contexto -que resulta de estar no sólo en él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización- implica que tanto la visión de sí mismo como la del mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado. Su integración lo arraiga. Hace de él, usando la feliz expresión de Marcel, un ser “situado y adaptado”. De ahí que la masificación implique el desarraigo del hombre, su “destemporalización”, su acomodamiento, su ajuste. Si no diese esta integración, que es una característica de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, sería a penas un ser acomodado, o ajustado, y la historia y la cultura, dominios exclusivamente suyos, no tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. Por eso, cada vez que se le limita la libertad, se transforma en un ser meramente ajustado o acomodado. Es por esto por lo que, minimizado y cercenado, acomodado a lo que se imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora” (1969: 30-32).

Después de todo, es posible señalar que el hombre no vive auténticamente mientras no se halle integrado con su realidad. Críticamente integrado con ella. Y que no vive una vida auténticamente auténtica mientras se sienta extranjero a su realidad. Dolorosamente desintegrado de ella. Enajenado de su cultura” (2001: 10-11).

Solamente una escuela¹⁰³ democráticamente centrada en su educando y en su comunidad local, viviendo sus circunstancias, integrada con sus problemas, llevara a los estudiantes a una nueva postura frente a los problemas, llevara a los estudiantes a una nueva postura frente a los problemas del contexto. La de la intimidad con ellos. La de la investigación en lugar de la mera, peligrosa y fastidiosa repetición de trozos y de afirmaciones desconectadas de sus propias condiciones de vida. La del trabajo. La de la vitalidad, en lugar de la que insiste en la transmisión de lo que “Whitehead llama “ideas inertes, es decir, ideas que son meramente recibidas por la mente sin ser utilizadas en nuevas combinaciones” (2001: 84-85).

¿Cómo aprender a discutir y a debatir en una educación que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el

educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinvención (1969: 93).

INSTRUMENTAL.

“La formación que ustedes buscan en este proyecto, ...es la formación de la mente epistemológicamente curiosa. Vale decir que la Alfabetización en Ciencias apuesta a la formación de percepciones ciento por ciento activas entre, por una parte, el fenómeno que nos envuelve por entero y, por la otra, el espíritu crítico que pretendemos mantener y que exige cierta clase de distanciamiento. Es una Alfabetización de la visión científica del mundo. Por lo tanto, el objeto que se pretende conocer es la propia perspectiva científica. Al objetivar ese objeto -por favor, acepten la redundancia- me distancio de él y, al mismo tiempo, oriento mi curiosidad. Mi mente va cambiando la calidad de los enfoques y los tratamientos. ¿Y qué sería eso? La curiosidad, en el sentido epistemológico, es la adecuación entre mente y circunstancias; lo que pretende esta adecuación es conocer la razón de ser de los fenómenos y de los objetos. Vale decir que busca historizar (fenómenos y objetos) y, al hacerlo, quien así opera (la mente y el sujeto) se constituyen históricamente. La curiosidad¹⁰⁴ se burila, perfecciona, refina e instrumenta a sí misma; deviene, toda ella, dirección y acción al incidir sobre un objeto. La curiosidad no incide sólo sobre el objeto, como si lo aislara, sino también sobre las relaciones del objeto y sobre su propia relación con el objeto” (2016: 171-172).

En realidad, toda información, trae en sí misma la posibilidad de extenderse hacia la formación, siempre que los contenidos que constituyen la información sean dominados por el informado y no sólo *deglutidos* o simplemente *sobrepuestos* a él. “En este caso la información no comunica, sino que vehicula comunicados, palabras de orden. La información es comunicante, o genera comunicación, cuando aquel a quien se le informa algo aprehende la sustantividad¹⁰⁵ del contenido que está siendo informado; cuando el que recibe la información va más allá del acto de recibir y, recreando la recepción la va transformando en producción de conocimiento del comunicado, va tornándose también en sujeto de proceso de información, que por eso mismo se transforma en formación. Por otra parte, la educación no puede darse en la limitación acrítica y asfixiante de las especialidades. Sólo existe educación en la medida en que vamos más allá de un saber puramente utilitario. Por eso mismo, no estoy formando, en la plenitud de la comprensión del concepto, educadores y educadoras que, embriagados por el discurso pragmático neoliberal, entienden que hoy la cuestión esencial para la educación es, de modo general, la información sin formación; de datos a los que se sumará la preparación estrictamente técnico-profesional. Vale decir, una práctica¹⁰⁶ educativa carente de sueños, de denuncia y de anuncio. Una práctica educativa asexual, neutra. Es muy cierto, destaquemos, que por otro lado tampoco vale la práctica educativa que se queda en la denuncia y en el anuncio en el alumbramiento frente al sueño, y olvida o minimiza la preparación técnica, la instrumentación para el trabajo” (1996: 116-117).

Antes bien, anticipándonos y aunque después tengamos que insistir en la afirmación, que nuestra educación tiene que presentar una duplicidad de planos instrumentales: el de la preparación técnica que ubicará adecuadamente al hombre nacional en el proceso de desarrollo y el de la formación de disposiciones mentales con las que pueda adherirse al desarrollo, aceptando, incluso conscientemente, los traumas y las restricciones derivadas de la industrialización, a veces necesariamente acelerada. *“Formación de disposiciones mentales democráticas con las que se identifique con el clima cultural nuevo. Uno de los aspectos más importantes de nuestra acción educativa, en la fase actual de nuestra historia, será sin duda trabajar en la dirección de formar en el hombre brasileño un sentido especial, que llamamos sentido de la perspectiva histórica. Cuanto más se desarrolle ese sentido, tanto más crecerá en el hombre nacional el significado de su inserción en el proceso del que entonces se sentirá participante y no mero espectador. La apropiación de esa perspectiva histórica, que él incorporara a su sabiduría con el desarrollo de su conciencia¹⁰⁷ crítica, es en verdad lo que lo pondrá en condiciones de comprender restricciones de las que a veces resultan sacrificios personales y colectivos que sin embargo son necesarios para el interés general. Los resultados positivos de esos sacrificios, sin embargo, se ubican en el futuro, a veces incluso cercano”* (2001: 19). *“Quiero profundizar en la dimensión benéfica del error. Nosotros sabemos que la respuesta obtenida a través de la experimentación no siempre es suficiente o satisfactoria. Muchas veces el fruto de nuestro empeño intelectual no está a la altura de la exigencia de las preguntas. Es necesario entonces que el científico educador sepa lidiar con la ansiedad. No castrarla, pero sí amansarla. Es en eso, en ese ejercicio, que el científico educador inventa la rigurosidad necesaria”* (2016: 175).

Hay un punto de fundamental importancia que es preciso subrayar en la superación de la práctica educativa domesticadora y su remplazo por la liberadora. Me refiero a la imposibilidad de una praxis verdaderamente liberadora si el educador sigue el modelo del “domesticador”. Mientras que éste es siempre el educador de los educandos, el educador para la liberación tiene que “morir” como educador exclusivo de los educandos a fin de renacer, en el proceso, como educador-educando de los educandos. Por otro lado, tiene que proponer a los educandos que también “mueran” como exclusivos educandos del educador a fin de que renazcan como educandos-educadores del educador-educando. Si esa “muerte” mutua y sin ese mutuo “renacimiento”, la educación para la liberación es imposible. *“Esto no significa, obviamente, que el educador desaparezca como si fuera una presencia innecesaria. Al rechazar la manipulación, jamás acepte el espontaneísmo. La educación, ya sea como instrumento de reproducción de la ideología dominante o como método de acción transformadora revolucionaria exige siempre esa presencia. Hay, sin embargo, una diferencia radical entre las dos formas de estar presente y de ser una presencia. Freinet, para hablar solamente de uno de los grandes pedagogos contemporáneos inscritos en la perspectiva liberadora, jamás dejó de estar presente, pero tampoco exacerbó nunca su presencia de los educandos en sombra de la suya”* (1984: 76-77).

En la línea de estas consideraciones, no será excesivo que insistamos en que nuestra democracia está en aprendizaje, en cierto aspecto, del histórico-cultural, fuertemente marcada por discordancias nacidas de nuestra “inexperiencia” en el autogobierno. Y por el otro lado, amenazada por la promoción de la conciencia transitivo-ingenua a la que estamos llegando y que no será capaz de ofrecer al hombre brasileño, nítidamente, la apropiación del sentido altamente cambiante de la sociedad y del tiempo en que está viviendo. Más aún, no le dará lo que es peor, la convicción de que participa en los cambios de la sociedad. Convicción indispensable para el desarrollo de la democracia.

Doblemente importante resulta, entonces, el esfuerzo de reformular el problema de nuestra acción educativa en el sentido de la democracia. Acción educativa que sin olvidar las condiciones culturoológicas de nuestra formación paternalista, vertical y por eso antidemocrática, no olvide tampoco, y sobre todo, las condiciones actuales de nuestra existencia histórica. Condiciones, por lo demás, altamente propicias para el desarrollo de nuestra mentalidad democrática, si son críticamente aprovechadas. Y eso porque a las épocas de cambios acelerados corresponde una mayor flexibilidad mental¹⁰⁸ del hombre, lo que lo predispone a formas de vida más plásticamente democráticas (2001: 38). Es realmente esa conciencia transitivo-ingenua, más permeable y flexible que la intransitiva, la responsable de todo este ímpetu de promoción que nos caracteriza. Y que fácilmente sorprendemos en todas las manifestaciones de la vida brasileña. Esta ansia de nuevos patrones, esta determinación de participar en la vida nacional, están, sobre todo, descruzando los brazos de nuestro hombre, hasta donde esta expresión significa renuncia a viejas posiciones quietistas y búsqueda de nuevas actitudes: las de participación en los problemas y acontecimientos que le interesan. Las de compromiso, contra las anteriores de “acomodación” (2001: 40).

“Era, pues, preciso juntar, ...una práctica educativa basada en el estímulo y en el desarrollo de la curiosidad epistemológica. Con todo, era necesario que mantuviéramos los ojos bien abiertos para evitar, rigurosamente, cualquier dicotomía entre el hacer y el pensar, entre la práctica y la teoría, entre saber o aprender técnicas y conocer la razón de ser de la propia técnica, entre educación y política, entre información y formación. El camino es la información formadora, es el conocimiento crítico que implica tanto el dominio de la técnica cuanto la reflexión política en torno a quien, en favor de quién y de qué, contra quién y contra qué se encuentran tales procedimientos técnicos” (1996: 116-117).

CUALITATIVA.

“No es difícil percibir que hay varias cualidades que la escucha legítima demanda de su sujeto. Cualidades que van siendo constituidas en la práctica democrática de escuchar.

Discutir cuales son estas cualidades indispensables debe formar parte de nuestra preparación, aun sabiendo que ellas necesitan ser creadas por nosotros, en nuestra práctica, si nuestra opción político-pedagógica es democrática o progresista y si somos coherentes con ella. Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógica-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica”
(1997: 115).

Comenzaré por la *humildad*, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. *“La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejada de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor”* (1994: 60).

Entonces, precisando, el diálogo como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad. *“No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres”*. Fe¹⁰⁹ en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres. (1970: 104). *“La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de sentirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar del encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más”* (1970: 104). *“Sin humildad se hace difícil realizar tal programa. El aprendizaje de otra virtud se impone: la perseverancia, tenacidad con que debemos luchar por nuestro sueño. No podemos desistir ante los primeros embates, sino aprender a partir de ellos para*

equivocarnos menos. En la existencia de una persona, cinco, diez, veinte años representan algo, a veces mucho, pero no en la historia de una nación” (1997: 62).

En este mismo sentido, precisamos también sumar la cualidad de la *amorosidad*, sin la cual, el trabajo de la maestra pierde significado. Y *amorosidad* no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar sin ninguna duda que no creo que sin una especie de “amor armado”, como diría el poeta *Tiago de Melo*, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Es preciso, sin embargo, que ese amor, sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener un derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es esta la forma de amar indispensable al educador progresista... Pero sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la *valentía* de luchar al lado de la valentía de amar. La valentía como virtud no es algo que se encuentre fuera de mi mismo. Como superación de miedo, ella lo implica.

La tolerancia es otra virtud sin la cual es imposible realizar un trabajo serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice. “La tolerancia, sin embargo, no es una posición irresponsable de quien juega el juego del “hagamos de cuenta”. Ser tolerante no significa ponerse en convivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor y disfrazarlo. *“La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortés, delicada, de aceptar o tolerar la presencia no muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud” (1994: 64-65).*

Las virtudes o las cualidades de las educadoras progresistas, deben ser creadas por nosotros en nuestra práctica. No es fácil participar en una lucha permanente contra preconceptos que hace mucho están “habitando” en nuestro cuerpo, haciéndolo moverse de acuerdo con ellos. *“Una de esas virtudes indispensables a una o un educador progresista es la coherencia entre discurso y la práctica. Disminuir la distancia entre uno y otra es un ejercicio que se nos impone. Una cosa es hablar o escribir sobre las relaciones democráticas y creadoras entre profesores y alumnos, y otra es reprimirlos porque le hacen, al profesor, una pregunta incómoda. Una cosa es hablar bonito sobre democracia y otra es permitir que su clase, en nombre de la democracia, se transforme en un desorden que dificulta la mínima producción de algo” (1997: 144).* “...hace ya treinta y cinco años más o menos, yo ya estaba viviendo con una gran intensidad y vivenciando una de las virtudes necesarias del educador democrático, que es saber escuchar; es decir, saber cómo escuchar a un niño o una niña

negros con su lenguaje específico, con su sintaxis específica; saber cómo escuchar al campesino negro analfabeto; saber cómo escuchar al alumno rico; saber cómo escuchar a los así llamados representantes de las minorías, que son básicamente oprimidas. Si no aprendemos a escuchar esas voces, en verdad no aprendemos a hablar. Sólo los que escuchan hablan. Los que no escuchan terminan por gritar, vociferando el lenguaje para imponer sus ideas” (2016: 53).

Me gustaría ahora agrupar -y reestudiar posteriormente- la *decisión*, la *seguridad*, la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia* y la *alegría de vivir* como cualidades que deben ser cultivadas¹¹⁰ por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas.

“Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia.

Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción “bancaria” de la educación”
(1970: 105).

DOCENTE.

“Una de las tareas más hermosas y gratificantes que tenemos por delante como profesores y profesoras, es ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a prender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros. Esto nos permite intentar una teoría de la inteligibilidad de los objetos. Esto no quiere decir que la tarea es fácil. El profesor¹¹ o la profesora no tienen derecho de hacer un discurso incomprensible en nombre de la teoría académica y decir después: que se aguanten. Pero tampoco tienen que hacer concesiones baratas. Su tarea no es hacer simplismo porque el simplismo es irrespetuoso para los educandos. El profesor simplista considera que los educandos nunca estarán a la altura de comprenderlo y entonces reduce la verdad a una verdad a medias, es decir, a una falsa verdad. La obligación de profesores y profesoras no es caer en el simplismo porque el simplismo oculta la verdad, sino la de ser simples. Lo que nosotros tenemos que hacer es lograr una simplicidad¹² que no minimice la seriedad del objeto estudiado, sino que la resalte”. (2004: 25-26).

Desde la postura de esta dirección educativa, podemos decir que cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativas, discursiva, disertadora*. Narración de contenidos que, por ellos mismo, tienden a petrificarse, o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra¹³- y objetos pacientes, oyentes -los educandos. *“Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y como tal sería mejor no decirla” (1970: 71). “Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor debe desatar. Eso no tiene nada que ver con la transferencia de contenidos y se refiere a la dificultad, pero, al mismo tiempo, a la belleza de la docencia y de la discencia” (1997: 114).*

Desde otra visión, -la conservadora-, con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora -situación gnoseológica- a fin de realizar la superación -de la contradicción- afirma la dialogicidad y se hace dialógica. En verdad no sería posible llevar a cabo una 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. A través del diálogo se opera la superación de lo que resulta un nuevo término: *“no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador”*. De este modo, el educador ya no es el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educando a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual *“los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas*” (1970: 86).

De este modo, en un acto de depositar en el cual los educandos son 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 de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. *“Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinversión en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. En la visión “bancaria” de la educación el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones, instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y a al conocimiento como procesos de búsqueda. El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera de esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador”* (1970: 72-73).

En verdad, en una visión bancaria, no puede haber conocimiento, pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos. Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer de educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos. *“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos. Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente. El papel que a estos les corresponde (tal como señalamos en páginas anteriores) es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la “preservación de la cultura y del conocimiento”, no existe ni conocimiento ni cultura verdadera”* (1970: 86-87). *“...éste -el ciclo del conocimiento- tiene solamente dos momentos se relacionan permanentemente: uno es el momento en el que conocemos el conocimiento existente; el otro, el momento en el que producimos el nuevo conocimiento. Aunque insista en la imposibilidad de separar mecánicamente un momento del otro, aunque haga hincapié en que somos momentos de un mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en el que conocemos el conocimiento existente es preponderadamente el de la docencia, el de enseñar y aprender; el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderadamente el de la investigación”* (1996: 151).

En el fondo, el discurso sintético o simplificado, pero bastante comunicante, podría hacerse en forma ampliada así: mi intención en este texto es mostrar que la tarea del docente¹¹⁴ que también es aprendiz¹¹⁵, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea¹¹⁶ que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. *“Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Por eso se dice en el tercer bloque del enunciado: Cartas a quien se atreve a enseñar. Es preciso atreverse en el sentido pleno de esta palabra para*

hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue o meloso, acientífico si es que no anticientífico. Es preciso atreverse para decir científicamente y no blablandamente¹¹⁷, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero¹¹⁸. Con los sentidos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognitivo de lo emocional” (1994: 8).

“No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz. Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad” (1997: 25-26).

FORMATIVA. TÉCNICA-TECNOLÓGICA.

“La formación¹¹⁹ permanente de las educadoras, que implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esa dialéctica entre la práctica y la teoría. Los grupos de formación en los que esa práctica de sumergirse en la práctica para iluminar en ella, lo que en ella se da, y el proceso en el cual se da lo que se da, son, si se realizan bien, la mejor manera de vivir la formación permanente. El primer punto que debe ser afirmado en relación con los grupos de formación, en la perspectiva progresista en que me sitúo, es que ellos no producen sin la necesaria existencia de un liderazgo democrático, alerta, curioso, humilde y científicamente competente. Sin esas cualidades¹²⁰ los grupos de formación no se realizan como verdaderos contextos teóricos. Sin ese liderazgo cuya competencia científica debe estar por encima de la de los grupos, no se logra la revelación de la intimidad de la práctica ni es posible sumergirse en ella, e iluminándola percibir los equívocos y los errores cometidos, y las “traiciones” de la ideología o los obstáculos que dificultan el proceso de conocer¹²¹. Un segundo aspecto que tiene que ver con la operación de los grupos es el que se refiere al conocimiento que los grupos deben tener de sí mismos. Es el problema de su identidad, sin la cual difícilmente se constituye de manera sólida. Y si no lo consiguen a lo largo de su experiencia no les es posible saber lo que quieren con claridad, cómo avanzar para tratar de conseguirlo que quieren, que implica saber para qué, contra qué, en favor de qué, de quién se comprometen en el mejoramiento de su propio saber”
(1994:124-125).

Por esta razón, -señala Paulo- estoy convencido de que una de las más importantes tareas en las que se debería centrar la formación permanente de los educadores, sería invitarlos a pensar críticamente en lo que hacen. Pensar la práctica sobre la que he insistido tanto a lo largo de esta conversación. Es exactamente en esa línea en la que parece importante que los educadores y educadoras, realmente tocados o ya comprometidos con el sueño democrático, discutan con los niños, sus alumnos, en torno de cuán difícil, pero al mismo tiempo, necesario y bonito, es hacer democracia. Que los maestros, de vez en cuando, llamen, humilde y críticamente, la atención de los alumnos sobre un descuido suyo del que resultó un gesto o una explosión poco democrática¹²². ¿Por qué me perdí así? *“Los aspectos más profundos del currículo oculto, se encuentran, permítame la reiteración, en las experiencias sociales, históricas, culturales, de clase, de la sociedad de la que los profesores forman parte. De ahí, por eso mismo, la importancia de los estudios en torno de la formación histórica de la sociedad a la que, a veces, prestamos poca atención. Creo estar siendo obvio en que, al referirme al currículo oculto, estoy tomándolo con la misma amplitud con que entendemos el currículo explícito. No reducimos, por eso mismo, su comprensión, la del currículo explícito, a una mera relación de contenidos programáticos. En verdad, la comprensión del currículo abarca la vida misma de la escuela¹²³, lo que en ella se hace o no se hace, las relaciones entre todos los que hacen la escuela. Abarca la fuerza de la ideología y su*

representación no sólo en cuanto a ideas sino como práctica concreta. En el currículo oculto el “discurso del cuerpo”, las facciones del rostro, los gestos, son más fuertes que la oralidad. La práctica autoritaria concreta hecha por tierra el discurso democrático dicho y repetido” (1997: 145-146).

La experiencia de aumentar los conocimientos, que ya tenías, -los saberes con que el educando, y el educador, llegan a la escuela para desarrollar su práctica educativa- debido a tu práctica, aun antes de aprender a leer y escribir; la experiencia de consolidar y profundizar, en grupo, los conocimientos que obtuviste en la primera fase de tus estudios y la de adquirir otros conocimientos. *“La experiencia de discutir más organizadamente un mayor y variado número de temas, a partir de la lectura de textos. Pero, sobre todo, esperamos que hayas percibido la importancia de pensar correctamente, de reflexionar. Esperamos que hayas percibido que nuestra tarea revolucionaria no podría ser simplemente la de dar informaciones. Nuestra tarea revolucionaria nos exige no sólo informar correctamente sino también formar. Nadie se forma realmente si no asume responsabilidades en el acto de formarse. Nuestro pueblo no se formará, en la pasividad, sino en la acción siempre en unidad con el pensamiento. De ahí nuestra preocupación por no seguir nunca a los camaradas que memoricen mecánicamente las cosas. De ahí nuestra preocupación por desafiar a los camaradas a pensar, a analizar la realidad” (1984: 176).*

Entonces, desde esta dimensión formativa, el problema que se plantea a una sociedad que quiere ser revolucionaria no es de continuar formando intelectuales elitistas para que después “se suiciden” sino el de no permitir que estos constituyan como tales. Es, por consiguiente, el problema de cómo hacer positiva la negatividad antes mencionada; el de cómo formar los cuadros, no sólo fuera del país, sino dentro de él, en una perspectiva no idealista; el de cómo delimitar lo que se debe conocer, en relación estrecha con métodos pedagógicos nuevos; en última instancia, el de cómo reorientar el sistema educativo superando por completo la herencia colonial. Diferentes objetivos, diferentes contenidos, diferente práctica, diferente concepción de la educación” (1996: 140-141). *“No sé si ya os habéis dado cuenta de que, por lo general, cuando se interroga alguien sobre su preparación profesional, el interrogado al responder tiende a comenzar por enumerar sus actividades escolares, resaltando su formación académica, su tiempo de experiencia en la profesión. Difícilmente se toma en consideración por no rigurosa la experiencia existencial mayor. La influencia, a vencer casi imperceptible que recibimos de tal o cual persona con que convivimos, o de tal o cual profesor o profesora, a quien jamás le faltó coherencia, así como la competencia juiciosa de personas humildes y serias. En el fondo, la experiencia profesional se da en el cuerpo de la existencia mayor. Se gesta en ella, recibe su influencia y en cierto momento se vuelve influyente sobre ella” (1996: 95).*

Precisamente porque sé que cambiar es difícil pero posible me entrego al esfuerzo crítico de trabajar en un proyecto de formación de educadores, por ejemplo, o de obreros, de la construcción, de formación y no de puro entrenamiento técnico-profesional. En la formación, no separo la capacitación técnico-científica del educando de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía (2001: 105). *“Es preciso subrayar a las educadoras y educadores de buena voluntad, aunque equivocados, que cuanto más se vacíe la educación de sueños por cuya realización se lucha, tanto más irán ocupando las técnicas el lugar de los sueños, hasta que llegue el momento en que la educación quede reducida a ellas, Llegada ahí, la educación es puro entrenamiento, es pura transferencia de contenidos, es casi adiestramiento, es puro ejercicio de adaptación al mundo. El “sueño” de los que hoy niegan a la práctica educativa cualquier relación con los sueños y utopías, como el sueño de la autonomía del ser, que supone la asunción de su responsabilidad social y política, el sueño de la reinención constante del mundo, el sueño de la liberación, el sueño, por tanto, de una sociedad menos desagradable, menos malvada, es el sueño de la adaptación silenciosa de los seres humanos a una realidad considerada intocable. Es tan urgente como necesaria la comprensión correcta de la tecnología, que se niega a entenderla como una obra diabólica que amenace siempre a los seres humanos o como algo que esté constantemente al servicio de su bienestar”* (2001: 112). *“Es en este sentido que, la comprensión crítica de la tecnología, que debe infundir la educación que necesitamos, ve en ella una intervención cada vez más sofisticada en el mundo que ha de someterse a examen político y ético. Cuanto mayor va siendo la importancia de la tecnología, más se afirma la necesidad de una rigurosa vigilancia ética sobre ella, de una ética al servicio de las gentes, de su vocación ontológica, la de ser más, y no la ética estrecha, malvada, como la del lucro, la del mercado. Por eso mismo, la formación técnico-científica, que necesitamos urgentemente, es mucho más que un puro entrenamiento o adiestramiento para el empleo de procedimientos tecnológicos. En el fondo, hoy, la educación de adultos, como la educación en general, no puede prescindir del ejercicio de pensar críticamente sobre la misma técnica”* (2001: 112-113).

“La seguridad con la que la autoridad se mueve implica otra, la que se funda en la competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. “El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase. Esto no significa, sin embargo, que la opción y la práctica democrática del maestro o de la maestra sean determinadas por su competencia científica. Hay maestros y maestras científicamente preparados pero autoritarios a toda prueba. Lo que quiero decir es que la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro” (1997: 88-89).

TÉCNICA.

“La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica no tiene nada que ver con la estrechez tecnicista y científicista que caracteriza el mero entrenamiento. Por eso, el educador progresista, capaz y serio, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente. Por eso, al enseñar con seriedad y rigor su disciplina, el educador progresista no puede acomodarse, abandonando la lucha, vencido por el discurso fatalista que apunta, como única salida histórica actual, la aceptación, entendida como expresión de la mente moderna y no como “trágala” del que ahí está porque está ahí es el que debe estar. Es evidente que el papel de una educadora crítica, amante de la libertad, no consiste en imponer a l educando su gusto por la libertad, su rechazo radical de un orden deshumanizador, no consiste en decir que sólo existe una forma de leer el mundo, que es la suya. No obstante, su papel no se agota en la enseñanza de su disciplina, con independencia de que sea lo más competente posible en ella. Al testimoniar con la seriedad con la que trabaja, el rigor ético en el trato con las personas y los hechos, la profesora progresista no puede callarse ante la afirmación de que “los chabolistas son los grandes responsables de la miseria”; no puede callarse ante el discurso que habla de la imposibilidad de cambiar el mundo porque la realidad es así” (2001: 54).

En este sentido, entre otros, la pedagogía radical nunca puede hacer concesión alguna a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al *entrenamiento* y no a la *formación*. 2001: 55). La asistencia técnica, que es indispensable, cualquiera que sea su dominio, sólo es válida, en la medida en que su programa, naciendo de la investigación del “tema generador “del pueblo, va más allá del puro entrenamiento técnico. La capacitación técnica es algo más que el entrenamiento, porque busca conocimiento, es apropiación de procedimientos. No puede nunca reducirse al adiestramiento, puesto que la capacitación sólo se verifica en el dominio de lo humano. “*El hombre, como antes afirmamos, al contrario del animal, cuya actividad es él mismo, es capaz de ejercer un acto de reflexión, no solamente sobre sí mismo, sino sobre su actividad que se encuentra separada de él, como asimismo separado de él se encuentra el producto de su actividad. La asistencia técnica, en la cual se practica la capacitación, para ser verdadera, sólo puede realizarse en la praxis. En la acción y en la reflexión. En la comprensión crítica de las implicaciones de la propia técnica. La capacitación técnica, que no es adiestramiento animal, jamás puede estar disociada de las condiciones existenciales de los campesinos, de su visión cultural, de sus creencias. Debe*

partir del nivel en que se encuentran, y no de aquel que el agrónomo juzga deberían estar” (1973: 103).

Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos. Un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en torno a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética. *“Lo que necesitamos es la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica¹²⁴ del sujeto sin la cual se dificultan la invención y la reinención de las cosas. Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos y no abandonarlas a su suerte o casi, o, peor aún, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba. En este sentido, el ideal para una opción política conservadora es la práctica educativa que, “entrenando”, todo lo posible la curiosidad del educando en el dominio técnico, deje en la máxima ingenuidad posible su conciencia en cuanto a su forma de estar siendo en la polis: eficacia técnica, ineficacia ciudadana; eficacia técnica e ineficacia ciudadana al servicio de la minoría dominante” (2001: 136-137).*

Realmente, -podemos decir-, que las condiciones faseológicas en que nos encontramos son cada vez más favorables a la revisión de nuestro trabajo educativo y de nuestra escuela que, debiendo asumir posiciones verdaderamente humanistas, tiene que inclinarse al sentido de la preparación técnica y científica del hombre. Pero aun cuando esos prejuicios¹²⁵ contra las actividades manuales, indiscutiblemente muy fuertes entre nosotros, y que se extienden a las técnicas, tiendan a diluirse por la presión de las ya mencionadas condiciones actuales, derivadas de nuestra industrialización, todavía constituyen un obstáculo para nuestro desarrollo, así como para nuestra democratización. Es urgente entonces destacar todo lo posible y crear todas las posibles condiciones favorables para la preparación técnica, en el sentido más amplio de la expresión, del hombre brasileño, con lo que se atenderá a esas condiciones especiales de nuestra actualidad (2001: 50).

“La formación técnico-científica abarca por un lado la capacitación técnica, y por el otro la aprehensión de la razón de ser de la propia técnica. Más aún, la formación técnico-científica no puede prescindir, so pena de mutilarse y mutilarnos, de la incesante búsqueda de la creación de un saber pensar, de un pensar acertadamente, de un pensar crítico. Pensares y saberes que, no contentándose con la “fonología” y la “morfología” de la técnica o de la ciencia se extienden hacia la “sintaxis” (1996: 130-131).

TECNOLÓGICA.

“Desde el punto de vista del poder y de la ideología neoliberal, la pedagogía crítica apenas tiene que ver con la rapidez con que se resuelven los problemas de naturaleza técnica o dificultad burocrática. Las cuestiones sociales y político-ideológicas no integran el horizonte de las preocupaciones de la práctica educativa, considerada neutra por presencia. Esta característica debe mantenerse en el entrenamiento y en la formación¹²⁶ de los, jóvenes trabajadores necesitados de un saber técnico que los cualifique para el mundo de la producción. Neoliberales y progresistas estamos de acuerdo con la exigencia actual que plantea la tecnología. Tenemos divergencias frontales en la respuesta pedagógico-política que debe darse. Para nosotros, progresistas, no se puede pensar en una preparación técnica en sí misma que no se pregunte en favor de qué, de quién y contra qué se trabaja. Desde el punto de vista pragmático, desde el cual ya no existe derecha ni izquierda, interesa hacer a las personas más competentes para afrontar las dificultades con las que se encuentran” (1997: 52).

Antes bien, además que nos defendamos de una mentalidad que viene prestando a la máquina, en sí, poderes mágicos. Es una posición “ingenua” que no alcanza a percibir que la máquina es apenas una pieza entre otras de la civilización tecnológica en que vivimos. Para hacer girar las máquinas con eficiencia y obtener de ellas el máximo de que son capaces es necesaria la presencia del hombre capacitado. Del hombre preparado para su manejo. No sólo para su manejo sino también para su preparación. Y más aún, para hacer nuevas máquinas (2001: 108). *“No soy un ser en el “soporte” sino un ser en el mundo, con el mundo y con los otros; un ser que hace cosas, sabe e ignora, habla, teme y se aventura, sueña y ama, se indigna y se encanta. Un ser que rehúsa aceptar la condición de mero objeto; que no baja la cabeza ante el indiscutible poder acumulado por la tecnología porque, reconociéndola como producción humana, no acepta que ella en sí misma sea mala. Soy un ser que rechaza pensarla como si fuese una obra del demonio para echar a perder la obra de Dios...” (1997: 24). De ahí que, no me basta con decir:” ¿qué hay qué hacer?” La tecnología necesariamente conlleva el autoritarismo y éste, el desempleo. Los desempleados que se apañen; que procuren el ocio, un tema fundamental de la “postmodernidad”. (1997: 24). A pesar de las diferencias entre el siglo XIX y el momento actual -que exigen más precisión en los métodos de análisis, reformulaciones técnicas, producción de nuevos saberes- no desapareció la dominación de la mayoría por unos pocos. Resaltó la situación incómoda de los intelectuales del Tercer Mundo, que contemporáneamente con los colegas del Primer Mundo, discuten con ellos la posmodernidad mientras conviven en sus países con la expoliación desenfrenada de un capitalismo dependiente, perverso, atrasado (1997: 52-53).*

Por tanto, en la medida en que la máquina sustituye al hombre en los trabajos más pesados, la civilización tecnológica exige de él un grado mayor de educación técnica y científica. Y también le exige mayor grado de criticidad. *“Se habla mucho, entre nosotros, del desarrollo económico, de industrialización rápida del de las áreas menos desarrolladas del país, pero casi siempre se habla sin pensar en la preparación, no sólo de los técnicos dirigentes y medios, sino de la mano de obra calificada. Mano de obra indispensable para tener éxito en empresas de esa índole. No es que debiéramos detener cualquier tentativa en ese sentido mientras no dispusiéramos de técnicos y de personal capacitado en número suficiente. Pero ya deberíamos estar orientando la formación de técnicos del nivel medio de acuerdo con las tendencias o la vocación industrial de las áreas en ritmo de industrialización. Una vez más tropezamos con los ya mencionados principios contra el trabajo manual, extendidos al trabajo técnico, que en gran parte es lo que viene dificultando su formación entre nosotros. De ahí la necesidad que nos parece urgente de una “ideología” de la educación técnica, al mismo tiempo que se hacen las reformas necesarias y se preparan las unidades para esa enseñanza. De este modo estaríamos identificando una dimensión importante de nuestro proceso educativo con nuestras condiciones faseológicas actuales”* (2001: 108-109).

Desde esta postura, creo, -dice Freire-, que no será excesivo volver a insistir en que la necesidad de un trabajo así, concienciador, sitúo la educación de adultos en una perspectiva democrática, igual que la sitúa hoy. El momento actual une al fatalismo, tradicionalmente existente entre nosotros, unas razones nuevas, insertas en el discurso ideológico neoliberal. En los años sesenta, los movimientos de izquierda reforzaban su decisión a favor de la lucha en la existencia objetiva de la miseria, de la injusticia, de la explotación. En los años noventa, tras la caída del socialismo autoritario, el discurso tendencioso dominante no niega la miseria, pero hace creer con aires científicos, que es una fatalidad de los tiempos, ante lo que hace falta paciencia (2001:110). *“Para mí, nunca ha sido tan necesario como ahora el trabajo serio, la investigación meticulosa y el trabajo crítico en torno al poder dominante que conquista dimensiones crecientes. La actividad de los intelectuales progresistas no puede ser la de quien, reconociendo la potencia de los obstáculos, los considera insuperables. Esta sería una posición fatalista, extraña a la tarea de los progresistas. Considerando los obstáculos como desafíos, la tarea de éstos es buscar las respuestas adecuadas”* (1997: 53).

Es en este sentido, también, que una de las principales implicaciones políticas de la posesión y uso de tecnologías asociadas al sondaje remoto y a sistemas geográficos de información es la capacidad de hacer previsiones respecto a situaciones ambientales. - “ambiente entendido aquí como el sustrato físico, histórico y socioeconómico generado por el enfrentamiento dialéctico entre naturaleza y hombre. “Las citadas tecnologías permiten ejecutar, con precisión cartográfica, en relación a fenómenos ambientales, la tarea de identificación, definición del lugar y área del incidente, clasificación, evaluación y previsión, generando informaciones esenciales como apoyo a la decisión político-económica en cuanto al uso de los recursos ambientales (1997: 54).

Otro dato del momento actual, en los contextos que sufren el impacto de la modernización tecnológica, es la exigencia que se impone de decisiones rápidas y variadas ante desafíos inesperados. En otras palabras, ante sorpresas en la actividad profesional, por ejemplo, la necesidad de afrontarlas de manera que se supere el peligro de daños mayores del proceso en el que se dieran las sorpresas (2001: 110). *“En los años sesenta era imposible que el educador o educadora progresista, coherente, defendiera una educativa como puro entrenamiento técnico del educando. Sin embargo, eso es lo que hacen ahora los educadores “pragmáticos”. Por tanto, el combate contra el fatalismo inmovilista que supone una educación crítica sigue siendo una necesidad imperiosa en nuestros días. Si nuestra opción es democrática, la educación de adultos no puede convivir con el discurso de su neutralidad, que es el discurso de su negación”* (2001: 110).

“La revolución permanente y cada vez más rápida de la tecnología, baluarte del capitalismo en contra del socialismo, altera la realidad socioeconómica y exige nuevas formas de comprensión de los hechos sobre los cuales se deba fundar la nueva acción política. Hoy ya no es posible usar en áreas más modernas del Tercer Mundo tácticas políticas que fueron eficientes a mediados del siglo y que ahora comienzan a ser ineficaces” (1997: 53).

Notas Pedagógicas

¹ Desde niño me ha gustado el estudio, comprender las cosas, hablar de las cosas. Y esos gustos forman parte de la práctica pedagógica. Después, en la adolescencia, me hice profesor de portugués; primero particular, para ayudar a mi madre, y después, a los 19 años, empecé a dar clases en la escuela secundaria donde había estudiado. (2016: 79).

² La vieja casa, sus dormitorios, sala, ático, terraza (que alojaba los helechos de mi madre), patio trasero, todo esto constituía mi primer mundo. Fue en ese entorno donde comencé a gatear, gorjear, incorporarme, dar mis primeros pasos, pronunciar mis primeras palabras, pronunciar mis primeras palabras. Realmente, ese mundo especial se presentaba como el campo de mi actividad perceptiva y por lo tanto como objeto de mi primera lectura. Los *textos*, las *palabras* y las *letras* de ese contexto estaban encarnados en una serie de cosas, objetos y signos. Al percibirlos, yo me experimentaba a mí mismo, y cuanto más lo hacía, más aumentaba mi capacidad perceptiva. Aprendí a comprender las cosas, los objetos y los signos, utilizándolos en relación con mis hermanos mayores y con mis padres. Los *textos*, las *palabras* y las *letras* de ese contexto estaban encarnados en el canto de los pájaros -tanagras, cazamoscas, tordos-, en el movimiento de las ramas sacudidas por los fuertes vientos que anunciaban tormenta; en los truenos y relámpagos; en las aguas de las lluvias que jugaban con la geografía, creando lagos, islas, ríos y arroyos. Los *textos*, *palabras* y *letras* de dicho contexto estaban encarnados también en el silbido del viento, en las nubes y en el color del cielo, y en su movimiento; en el color del follaje, en la forma de las hojas, la fragancia de las flores (rosas, jazmines); en los troncos de los árboles; en las cortezas de los frutos (las variadas tonalidades de un mismo fruto en diferente momento -el verde del mango cuando el fruto comienza a formarse, el verde del mango ya formado, el verde amarillento del mismo mango cuando comienza a madurar, los puntos negros que presenta un mango demasiado maduro-, la relación que existe entre estos colores, la fruta en desarrollo, su resistencia a nuestras manipulaciones y su sabor). Fue probablemente en esta época cuando aprendí del verbo *aplastar*, viendo como lo hacían los demás y haciéndolo yo mismo. Los animales eran también parte del mismo contexto: el modo en que los gatos de la familia se frotaban con nuestras piernas, sus maullidos de irritación o de placer; el mal humos de Joli, el viejo perro negro de mi padre, cuando uno de los gatos se acercaba demasiado mientras comía. En estos casos, el humor de Joli era totalmente diferente al que exhibía cuando de modo juguetón perseguía, cazaba y mataba a una de las muchas zarigüeyas que robaban las gallinas de mi abuela. También formaba parte del contexto de mi realidad inmediata el universo lingüístico de mis mayores, y la expresión de sus creencias, gustos, temores y valores, que vinculaban mi realidad a otra más amplia cuya existencia yo no podía ni siquiera sospechar (1989: 52).

³ Haber sido profesor de portugués fue mi primer impulso hacia la educación. El segundo fue mi encuentro con una educadora extraordinaria, *Elsa*, que fue mi esposa y lamentablemente falleció hace dos años. Viví cuarenta y dos años de plenitud con *Elsa*. Sin hiatos, incluso cuando no estábamos de acuerdo (2016: 79).

⁴ Esta categoría -la organización política- se ubica en la columna vertebral del pensamiento freiriano: la educación como acto político y como acto de conocimiento en un proceso de transformación del hombre y de su realidad. Como todas las categorías elaboradas por *Paulo Freire*, ésta tiene una dimensión histórico-política que nace en su propia praxis como pedagogo y es necesario partir del contexto de lucha en el que se ha desarrollado la alfabetización liberadora. La organización política, esencial para la lucha, está determinada por la categoría de radicalidad y por ello no puede ser acrítica ni idealista, sino partir de lo históricamente posible, aprovechando los espacios de lucha viables, para abrir nuevos caminos hacia la transformación. La praxis político-educativa de *Freire* comenzó en Brasil, en un esquema básico de dependencia y subdesarrollo estructurales, en un país que estaba muy lejos de haber iniciado un proceso popular. En los años 60, la alfabetización liberadora de *Freire* surgió como una contradicción en el seno del sistema, al ser auspiciada por el estado populista de *Joao Goulart* (1984: 11).

⁵ De este modo, al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas, factor que implica el testimonio que debe presentarles a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común.

Dicho testimonio, constante, humilde y valeroso en el ejercicio de una tarea común -la de la liberación de los hombres-, evita el riesgo de los “dirigimos antidialógicos”. Lo que puede variar en función de las condiciones históricas de una sociedad determinada es la forma de dar testimonio. El testimonio en sí, es, sin embargo, un elemento constitutivo de la acción revolucionaria. Es por esto por lo que se impone la necesidad de un conocimiento claro y cada vez más crítico del momento histórico en que se da la acción de la visión del mundo que tengan o estén teniendo las masas populares, de una clara percepción sobre lo que sea la contradicción principal y el principal aspecto de la contradicción que vive la sociedad, a fin de determinar el *contenido* y la *forma* del testimonio. Siendo históricas estas dimensiones del testimonio, el dialógico qué es dialéctico no puede simplemente trasladarse de uno a otro extremo si un análisis previo. De no ser así, absolutiza lo relativo y, mitificándolo, no puede escapar a la alienación. El testimonio, en la teoría dialógica de la acción, es una de las connotaciones principales del carácter cultural y pedagógico de la revolución (1970: 228-229).

⁶ En cualquiera de las hipótesis, si se considera la dialoguicidad de la educación, su carácter gnoseológico, no es posible prescindir de un previo conocimiento a propósito de las aspiraciones, de los niveles de percepción, de la visión del mundo, que tengan los educandos, en nuestro caso, los campesinos. Será, a partir de este conocimiento, que se podrá organizar el contenido programático de la educación, que encerrará un conjunto de temas sobre los cuales, educador y educando, como sujetos cognoscentes, ejercerán la cognoscibilidad. Pues bien, el conocimiento de esta visión del mundo de los campesinos, que contiene sus “temas generadores” (que, captados, estudiados, colocados en un cuadro científico, se les devuelven como temas problemáticos), implica una investigación. Ésta, a su vez, exige una metodología que, en nuestra opinión, debe ser dialógico-problematizadora y concientizadora. Investigación del “tema generador”, y educación como situación gnoseológica, son momentos de un mismo proceso (1973:101-102).

⁷ Todo testimonio auténtico, y por ende crítico, implica la osadía de correr riesgos, siendo uno de ellos el de no lograr siempre, o de inmediato, la adhesión esperada de las masas populares. Un testimonio que, en cierto momento y en ciertas condiciones, no fructificó, no significa que mañana no pueda fructificar. En la medida en que el testimonio no es un gesto que se dé en el aire, sino una acción, un enfrentamiento con el mundo y con los hombres, no es estático. Es algo dinámico que pasa a formar parte de la totalidad del contexto de la sociedad en que se dio. De ahí en adelante, ya no se detiene. En tanto proceso, el testimonio verdadero que no fructificó no tiene, en este momento negativo, la absolutización de su fracaso. Conocidos son los casos de líderes revolucionarios cuyo testimonio no ha podido apagarse a pesar de haber sido muertos por la represión ejercida por los opresores (1970: 229).

⁸ El curriculum en sí representa una voz o narrativa, con muchos niveles, y a menudo contradictoria, pero también situada en el marco de las relaciones de poder que con frecuencia favorecen a los alumnos blancos, varones, de clase media y angloparlantes. Respecto de una teoría crítica de la alfabetización y la pedagogía, esto sugiere que el curriculum, en su sentido más fundamental, constituye un campo de batalla en torno al cual las formas de conocimiento, historia, puntos de vista, lenguaje, cultura y autoridad habrán de prevalecer como objeto legítimo de aprendizaje y análisis (1989: 43).

⁹ El curriculum en sí representa una voz narrativa, con muchos niveles, y a menudo contradictoria, pero también situada en el marco de relaciones de poder que con frecuencia favorecen a los alumnos blancos, varones, de clase media y angloparlantes. Respecto de una teoría crítica de la alfabetización y la pedagogía, esto sugiere que el curriculum, en su sentido más fundamental, constituye un campo de batalla en torno al cual las formas de conocimiento, histórica, puntos de vista, lenguaje, cultura y autoridad habrán de prevalecer como objeto legítimo de aprendizaje y análisis. (1989: 43) Los aspectos más profundos del currículo oculto se encuentran, permítame la reiteración, en las experiencias sociales, históricas, culturales, de clase, de la sociedad de la que los profesores forman parte. De ahí, por eso mismo, la importancia de los estudios en torno de la formación histórica de la sociedad a la que, a veces, prestamos poca atención. Creo estar siendo obvio en que, al referirme al currículo oculto, estoy tomándolo con la misma amplitud con que entendemos el currículo explícito. No reducimos, por eso mismo, su comprensión, la del currículo explícito, a una mera relación de contenidos programáticos. En verdad, la comprensión del currículo abarca la vida misma de la escuela. Lo que en ella se hace o no se hace, las relaciones entre todos y todas las que hacen las escuelas. Abarca la fuerza de la ideología

y su representación no sólo en cuanto ideas, sino como práctica concreta. En el currículum oculto el “discurso del cuerpo”, las facciones del rostro, los gestos, son más fuertes que la oralidad. La práctica autoritaria concreta echa por tierra el discurso democrático dicho y repetido. Un instrumento que nos puede ayudar enormemente en la “arqueología” de lo que anda oculto en los corredores de las escuelas, en los patios del recreo, en los salones de clase, en el tiempo del almuerzo, alrededor de las escuelas, es el video. Con él podemos fijar muchas de nuestras reacciones más espontáneas, muchas exclamaciones que producen todo el discurso contrario a otro recientemente hecho. Volvemos a ver en el momento en que damos clase en el que simplemente andamos por los corredores de la escuela, en el que conversamos con alumnos, nos ayuda a entender mejor nuestra práctica, y a percibir la distancia casi siempre existente entre ella y lo que decimos. Naturalmente no será exclusivamente a través de la discusión como confrontaremos la ideología. Estoy convencido, sin embargo, de que cuanto más hablamos, pensamos y analizamos el poder de la ideología, tanto más nos volvemos o nos podemos volver más fuertes para luchar contra ella, realizando nuevas formas de práctica” (1997: 145-146).

¹⁰ Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad brasileña se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas en relación con los contenidos. No pueden ser autoritarias hoy para ser democráticas mañana. Lo que es imposible, en términos críticos, es esperar de los gobiernos municipales, estatales y federales de gusto conservador, o gobiernos “progresistas” pero tocados por el *dogmatismo* que siempre he criticado, que democratizen la organización del currículum y la enseñanza de los contenidos. Ni autoritarismo, ni licencia, sino más sustantividad democrática es lo que necesitamos (1993: 108).

¹¹ Los estudiantes de las clases sometidas también necesitan de las habilidades que se desarrollan a través del estudio del plan curricular dominante. Sin embargo, dichas habilidades jamás deberían imponérselas a expensas de una comprensión plena de la realidad, que les permite desarrollar una imagen positiva de sí mismos antes de toparse con el tipo de conocimiento que se encuentra fuera de su mundo inmediato. Sólo pueden comenzar a adquirir otros conocimientos una vez que han captado sólidamente su propia realidad. El hecho de adquirir los conocimientos selectos contenidos en el plan curricular dominante deberá ser una meta que formará parte del proceso de habilitación individual y grupal. Pueden utilizar dichos conocimientos efectivamente en su lucha por cambiar las condiciones históricas y materiales que los han esclavizado. Pero jamás deben permitir que el conocimiento que beneficia a la clase dominante los domestique o, como sucede en algunos casos, les convierta a su vez en pequeños opresores (1989: 133).

¹² Además de tratar el currículum como una narrativa cuyos intereses deben ser desvelados e interrogados críticamente, los educadores radicales deben desarrollar en sus clases condiciones pedagógicas tales que permitan escuchar y legitimar las voces de los diferentes alumnos. El tipo de pedagogía crítica que aquí se propone está fundamentalmente relacionada con la experiencia de los estudiantes. Esto sugiere tanto confirmar como legitimar el conocimiento y la experiencia a través de la cual los estudiantes otorgan sentido a sus vidas. Obviamente, esto significa reemplazar el discurso autoritario de la imposición y la repetición, por una voz que sea capaz de hablar en sus propios términos, una voz capaz de escuchar, volver a relatar y desafiar las bases mismas del conocimiento (1989: 43-44).

¹³ Esta visión no es simplemente *epistemológica* sino política. Es decir, en el caso de los norteamericanos negros, deben dominar plenamente el inglés estándar para poder luchar eficientemente por su supervivencia y su plena participación en la sociedad. Pero eso no significa que el inglés norteamericano estándar sea más bello o superior al inglés negro. La noción de superioridad lingüística es impuesta artificialmente (1997: 133).

¹⁴ Esta concepción es tan coherente, en la izquierda, con el pensamiento dogmático de origen marxista, según el cual la conciencia crítica, histórica, se encuentra, según ya he referido, como algo casi “puesto ahí” (*Érica Marcuse*, 1986), como es coherente en la derecha, con el elitismo según el cual las clases dominantes saben por naturaleza y las dominadas son por naturaleza ignorantes. Por eso las clases dominantes enseñan si y cuando les apetece, y las dominadas a costa de un gran esfuerzo. Un militante dogmático que trabaja en una escuela como profesor no se distingue de su colega que trabaja en un sindicato o en las *favelas* o en la periferia de la ciudad, a no ser por lo que hay de específico en cada una de estas actividades. Para el primero es imperioso “llenar” la conciencia “vacía” de los educandos con contenidos cuyo aprendizaje é como el educador -o ella- sabe que son importantes e indispensables para los educandos. Para el segundo es igualmente imperioso “llenar”

la conciencia “vacía” de los grupos populares con la conciencia de clase trabajadora que según él, o ella, los trabajadores no tienen, pero él, clase media, juzga y afirma tener (1993: 110).

¹⁵ ...donde analizamos la sociedad brasileña como una sociedad en tránsito, nos referimos a los choques entre algo que perdía sentido, pero pretendía preservarse y algo que emergía y buscaba planificarse. Situamos, la sociedad “cerrada” brasileña, colonial, esclavizada, sin pueblo, “refleja”, antidemocrática, como el punto de partida de nuestra transición. Señalamos que ésta, como tiempo renovador, era el escenario en el cual el nuevo tiempo se engendraba. De ahí que no sea posible comprender ni la transición misma con sus avances y sus retrocesos ni su sentido de mensaje sin una visión del ayer. Sin la comprensión, en el caso particular brasileña, de uno de sus más fuertes signos, siempre presente y siempre dispuesto a florecer en las idas y venidas del proceso: *muestra inexperiencia democrática* (1969: 59).

¹⁶ Las posibilidades que yo tenía de trascender los estrechos límites de una celda de dos por uno en la que fui encerrado tras el golpe de Estado de abril de 1964, no eran suficientes para modificar mi situación de prisionero. Siempre estaba en la celda, privado de libertad, aun cuando pudiese imaginar el mundo exterior (1990: 156).

¹⁷ Es así como *Paulo Freire*, o cualquier otra u otro, puede volver a ser actual en las prácticas y experiencias que las mujeres y los hombres somos capaces de poner en marcha, unas veces mediante el esquema de acción programa-proyecto-proceso que lleva consigo la sistematización y reproblematicación de las situaciones y acontecimientos; otras a través de la operatividad inherente a la propia vida vivida, de cuerpo presente siempre aunque la mayoría de las veces olvidado, que conlleva una sabiduría en ejercicio perenne que imbrica el juego de las indagaciones, del saber que sabía, del posicionamiento ético, político y educativo, de poner en duda nuestro status de educadores o educandos, de aprendientes o, finalmente, considerando la conjugación de ambas, materializando y verificando que la realización del deber educativo, ético y político -y del poder como potencia- consiste en ser para, y con, los demás, haciendo un despliegue de prácticas de transformación del sujeto, inmersos éstos en procesos que han de suponer siempre una pragmática de la transformación singular y social que requiere siempre una concientización en movimiento continuo, donde los aprendizajes que se perfilan en este proceso necesitan de la praxis, y esta no es disciplinar ni transdisciplinar, sino que suscita la perspectiva y la interrogación, de manera compleja y plena: “El ser cognitivo es su propia implementación: su historia y su acción forman un bloque. (2013: 11).

¹⁸ Esto lo hacemos, claro, de una manera actual, es decir, real y efectiva, conjugando el partir de sí hacia la otra y el otro, con sus experiencias y palabras, con sus cuerpos y gestos, hacia los contextos de querer vivir en los cuales devenimos ciudadanos en la cre-acción de leer y escribir el mundo y, con él, a nosotras y nosotros mismos, un doble movimiento que opera, y es realizado, como un abrirse al mundo y a las y los otros inaugurando una relación dialógica que incesantemente es apertura de la potencia al acto, y viceversa, del acto, leído y escrito como acontecimiento, a la potencia de los conceptos vividos y, por tanto, circulados en singularidad y comunidad, inaugurando no unos meros momentos, ahora adjetivados de transdisciplinarios cuando los momentos siempre han tenido y tienen esas valencias, sino en unos momentos que en realidad son instantes y sucesión de instantes que las mujeres y los hombres somos capaces de transformar en conocimientos (2013: 10-11).

¹⁹ Realizada la “reducción” de la temática investigada, la etapa que sigue, según ya vimos, es la de su “codificación”. La de escoger el mejor canal de comunicación para este o aquel tema “reducido” y su representación. Una “codificación” puede ser simple o compuesta. En el primer caso, pueden usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo. En el segundo, multiplicidad de canales. La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no sólo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de sí éstos tienen o no experiencia de lectura. Una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etc. En la confección de este material el equipo puede elegir algunos temas, o aspectos de algunos de ellos, y, cuándo y dónde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas como temas para una entrevista a ser realizada con uno de los miembros del equipo (1970: 149-150).

²⁰ Igualmente, fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. En el primer caso, corren el riesgo de transformarse en codificaciones propagandistas, frente a las cuales los individuos no tienen otra descodificación que hacer, sino la que se encuentra implícita en ellas, en forma dirigida. En el segundo caso se corre el riesgo de convertirse en el juego de adivinanzas o en un “rompecabezas”. En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificado de la codificación propagandista. Las codificaciones no son marbetes, son objetos cognoscibles desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores. Al ofrecer posibilidades múltiples de análisis en el proceso de su descodificación, las codificaciones, en la organización de sus elementos constitutivos, deben ser una especie de “abanico temático”. De esta forma, en la medida en que los sujetos descodificadores incidan su reflexión crítica sobre ellas, irá “abriéndose” en dirección de otros temas. Dicha apertura, que no existirá en caso de que su contenido temático esté demasiado explícito o demasiado enigmático, es indispensable para la percepción de las relaciones dialécticas que existen entre lo que presentan y sus contrarios (1970: 140-141).

²¹ Estas situaciones desafían a los grupos. Son situaciones problema, codificadas, que incluyen elementos que serán descodificadas por los grupos, con colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como se hace con aquellas que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevará a los grupos a tomar conciencia para que al mismo tiempo se alfabeticen. Son situaciones locales que abren perspectivas, para analizar problemas nacionales y regionales. En ellas van colocando vocablos generadores, en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra generadora puede incluir la totalidad de la situación, o puede referirse a uno de sus elementos (1969: 112).

²² *Contexto real o concreto*: la realidad del barrio como marco de los datos objetivos que conciernen directamente a sus habitantes (1990: 109).

²³ La codificación pedagógica se distingue de la publicitaria porque: A) La pedagógica tiene el núcleo de su significado amplio, expreso, constituido por un número plural de información; la publicitaria tiene el núcleo de su significado singular y compacto, constituido por “anunciadores”, que apuntan para una sola dirección: la que el propagandista impone; B) La codificación pedagógica, de carácter problemático, implica la descodificación, que se realiza dialógicamente entre educador-educando y educando-educador; la publicitaria, justamente en virtud de la singularidad de su núcleo “anunciador”, impone una sola descodificación. Frente a una codificación publicitaria, dos millones de santiagueños descodifican de la misma manera, en el caso contrario, la publicidad estaría equivocada; C) En la codificación pedagógica, hay comunicación verdadera, que es intercomunicación; la publicitaria hace “comunicados”. La primera “criticiza”; la segunda “ingenuiza” (de ingenuidad) como uno de los niveles de percepción de la realidad (1973: 104-105).

²⁴ Una vez proyectada la situación -representación gráfica de la expresión oral- se inicia el debate en torno a sus implicaciones. Sólo cuando el grupo haya agotado, con la colaboración del coordinador, el análisis (descodificación) de la situación dada, el educador pasa a la visualización de la palabra generadora; para la visualización y no para su memorización. Luego de visualizarla, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere y que se representa en la situación, se ofrece al educando en otro *slide*, cartel o foto en el caso de *stripp-film*, la palabra sin el objeto nombrado. Después se representa la misma palabra separada en sílabas, que generalmente el analfabeto identifica como “trozos”. Reconocidos los “trozos” en la etapa del análisis, se pasa a la visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio. Apropiarse críticamente y no sólo mnémicamente -lo que no sería una verdadera apropiación- de este mecanismo comienza a crear por sí mismo su sistema de signos gráficos. (véase ejemplo de palabra generadora, p. 115) (1969: 114).

²⁵ En este apéndice, describiremos cómo se descompone una palabra generativa de un lenguaje silábico y cómo se forman nuevas palabras a partir de ahí. *Palabra generativa*: palabra trisilábica seleccionada del “universo lingüístico” durante la investigación previa al curso de alfabetización. Ejemplo: *favela*, “barrio pobre” (1990: 109). (n p e)

²⁶ *Codificación*: conversión en imagen de un aspecto significativo de la condición existencial humana en un barrio pobre. La palabra generativa se inserta en esta codificación. La codificación funciona como objeto cognoscible que mediatiza entre los sujetos -educador-educando- en el acto de conocimiento que alcanzan en el diálogo (1990: 109).

²⁷ La *Pedagogía del oprimido* nació hace veintidós años, impulsada por este sentimiento con el cual revivo hoy, aún más tocado y envuelto por él que antes, en esta *Pedagogía de la esperanza*. Comencé este texto diciendo que un poema, una canción, una escultura, una pintura, un libro, una música, un hecho, un caso, un acontecimiento, jamás tiene por explicación una única razón. Un acontecimiento, un hecho, un gesto, de amor o de odio, un poema, un libro, se encuentran siempre envueltos en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más próximas a lo sucedido o a lo creado, algunas de las cuales son más visibles en cuanto razones de ser. Gran parte de del primer cuerpo de este libro se centró en la comprensión de algunas de las tramas en las que la *Pedagogía del oprimido* fue encontrando su origen. Ahora, en la última parte de este estudio, hablaré de hechos, de sucesos, de tramas en las que participé y en las que vengo participando, y que giraron y giran alrededor de la *Pedagogía del oprimido*. (1993: 115).

²⁸ Antes de proseguir, me gustaría subrayar, en un paréntesis, que las consideraciones teóricas que aquí voy a hacer, resultado de la reflexión crítica sobre mi práctica y la práctica de otro que he venido analizando a lo largo de estos años, no tienen ningún carácter dogmático. Ustedes no sólo pueden sino deben re-crear lo que se ha hecho en el campo de la alfabetización de adultos, donde hay un mundo de cosas que pensar y repensar. Para volver al problema de la codificación en que habrán de insertarse las palabras generadoras, tal vez sea útil tomarlo, ahora, como objeto de un análisis crítico, discutiendo sobre todo el papel de la codificación en una práctica educativo-liberadora. Cuando hablo de “una práctica educativa-liberadora”, estoy poniendo de relieve la imposibilidad de una codificación neutra (como también de una descodificación neutra), lo cual equivale a decir que una práctica educativo-dominadora se sirve asimismo de codificaciones, cuya constitución y cuyos objetivos son claramente distintos de los de aquella, y frente a los cuales se pide que los educandos asuman una postura diferente. Tal vez sea también interesante, en lugar de partir de una definición de la codificación (las definiciones son siempre difíciles de hacer), intentar su comprensión a través de la reflexión que hagamos en torno al quehacer educativo en que nos hemos comprometido, iluminados por nuestra opción política, que es de índole revolucionaria (1977: 120-121).

²⁹ Etapas de la descodificación: existen cinco etapas. a) Los sujetos de conocimiento inician la operación descomponiendo la totalidad de la codificación. Esto les permite penetrar el todo en términos de las relaciones entre las partes, que hasta entonces no eran percibidas. b) Después de un profundo análisis de la situación existencial del barrio, se establece la relación semántica entre la palabra generativa y lo que significa. c) Después de haber visualizado la palabra en situación, se proyecta otra diapositiva en la que sólo aparece la palabra, *favela*, sin imagen de situación. d) Inmediatamente, se separa la palabra generativa en sílabas componentes: *fa ve la*. Se presenta la familia de la primera sílaba: *fa, fe, fi, fo, fu*. En esta familia silábica, los estudiantes sólo identifican la sílaba *fa*, que conocen a partir de la palabra generativa: ¿Cuál es el paso siguiente para un educador que cree que aprender a leer y escribir es un acto de conocimiento, (y que también sabe que esto no es, como decía Platón, el acto de recordar lo que se ha olvidado?) Se dan cuenta de que deben brindar nueva información a sus estudiantes, pero también sabe que debe presentarles el material como un problema. Por lo tanto, se formula dos preguntas... (véase más, pp. 110-11) (1990: 110).

³⁰ Si, antes, cortar un árbol, transformándolo en tablas, y construir con ellas mesas y sillas, podía significar algo más allá que el trabajo físico mismo, ahora, en la “re-admiración”, estos actos obtienen la significación verdadera: la de la praxis. La mesa y la silla ya no serán, simplemente, mesa y sillas. Son algo más: son producto de su trabajo. Aprender a hacerlas mejor -si este fuese el caso-, debería comenzar por este descubrimiento. Aparentemente, el *primer momento* de la descodificación, es aquel, en que los educandos, comienzan a describir los elementos de la codificación, que son las partes constitutivas de su todo. En verdad, hay un momento que precede a este: el momento en que las conciencias intencionadas a la codificación, la aprenden como un todo. Este momento, de modo general, se da en el silencio de cada uno. La “ad-miración” se hace, por lo tanto, en este momento, en que la conciencia (o el cuerpo consciente) se relaciona con el objeto de su “intencionalidad”.

La etapa descriptiva, es ya, el *segundo momento*: el de la escisión de la totalidad “ad-mirada”. Esta escisión, en la cual no termina el acto de aprehensión de la totalidad, es una especie de movimiento, en el cual el sujeto se comporta como si estuviese mirando la realidad, desde adentro. En el *tercer momento*, el sujeto, con otros sujetos, vuelve a la admiración anterior, que abarca la situación codificada en su totalidad. De este modo, se prepara para percibir la situación, como una estructura, en la cual, los varios elementos se encuentran en relación solidaria. En la medida en que esta percepción crítica se profundiza, y en que ya no es posible aceptar las explicaciones focalistas de la realidad, aparece finalmente el cuarto momento de la descodificación. En este *cuarto momento*, el sujeto realiza el análisis crítico de lo que la codificación representa, y, como su contenido expresa la propia realidad, la crítica incide sobre ésta. Todos estos pasos aquí mencionados, entre los cuales no existe la separación aparentemente rígida, que la descripción sugiere, forman parte del proceso de concientización, del cual resulta, que los hombres pueden realizar su inserción, crítica, en la realidad. La educación que no intenta hacer este esfuerzo, y que, por el contrario, insiste en la transmisión de comunicados, en la extensión de contenidos técnicos, no puede esconder su fase deshumanizante (1973: 106-107).

³¹ En este sentido, un chileno, *Gabriel Bode*, que hace dos años trabaja con el método en la etapa de la posalfabetización, contribuyó con un aporte de gran importancia. En su experiencia observó que los campesinos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente, a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como cualquier intento del educador por orientar el diálogo, en la descodificación, hacia otros rumbos que no fuesen los de sus necesidades sentidas provocaban un silencio y la indiferencia de aquellos. Por otro lado, observaba que, aunque la codificación se centrara en las necesidades sentidas (una codificación no “inclusiva” en el sentido que señala *José Luis Fiori*) los campesinos no conseguían, en el proceso de su análisis, organizar ordenadamente la discusión, “perdiéndose” la mayoría de las veces, sin alcanzar la síntesis. Así, tampoco percibían o percibían en raras ocasiones las relaciones existentes entre sus necesidades sentidas y las razones objetivas más próximas de las mismas. Les faltaba, diríamos nosotros, la percepción del “inédito viable”, más allá de las “situaciones límites”, generadoras de sus necesidades. No les era posible sobrepasar su experiencia existencial focalista, ganando la conciencia de la totalidad (1970: 142-143).

³² Con el método “Paulo Freire”, los alfabetizandos parten de algunas pocas palabras, que les sirven para generar su universo vocabular. Pero antes, cobran conciencia del poder creador de esas palabras, pues son ellas las que gestan su mundo. Son significaciones que se constituyen en comportamientos suyos, por tanto, significaciones del mundo, pero también suyas. De este modo, al visualizar la palabra escrita, en su ambigua autonomía, ya están conscientes de la dignidad de que ella es portadora. La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra. La alfabetización, por todo esto, es toda la pedagogía: aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora”. (1970: 18-19).

³³ Para *Freire*, el pronunciar el mundo (la lectura de la realidad) es un derecho que se les niega a la mayoría de los hombres y de las mujeres, ya sea porque carecen del manejo del alfabeto (analfabetos), o ya sea porque aun conociendo el alfabeto no tienen forma de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia (analfabetos políticos). En ese contexto, la educación liberadora de *Paulo Freire* trasciende el marco original de su nacimiento (el trabajo con adultos que no sabían leer y escribir) y se convierte en una introducción a la pedagogía total. Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad (1984: 16-17).

³⁴ No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para “admirarlo” en su globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentren en ellas empapados de “realidad” y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyan formas de evasión, en una especie de “esquizofrenia histórica” (1970: 100). (P O)

³⁵ Lamentablemente, muchos educadores que proclaman una opción democrática no siempre exhiben consistencia práctica con un discurso tan avanzado. Y, de este modo, su discurso se convierte en pura retórica. De modo similar, sus “vehementes” palabras, contradichas por una práctica autoritaria, entran por un oído y salen por el otro (los odios de los brasileños oprimidos, aquellos cansados de la falta de consideración y respeto que caracterizan el modo en que han sido tratados durante 480 años por los arrogantes y arbitrarios dueños del poder) (1997: 59).

³⁶ Para los educadores una buena manera de afirmar su elitismo autoritario consiste en expresar siempre sus pensamientos, sin oponerse u ofrecerse jamás a los demás, conservando la arrogante convicción de que los educadores existen para salvar a los demás. Esta no puede ser la actitud de un educador liberador. Aquel que habla poco y jamás escucha; aquel que “inmoviliza” el conocimiento y lo transfiere a los estudiantes, sea de escuelas primarias o en universidades; aquel que escucha sólo el eco de sus palabras, a la manera de un narcisismo oral; aquel que considera que es una insolencia de la clase obrera el tratar de recuperar sus derechos; aquel que cree que la clase obrera es inculta e incompetente, y por tanto necesita ser objeto de liberación total: este tipo de educador tiene en realidad muy poco que ver con la libertad y con la democracia. Por el contrario, el que piensa y actúa de este modo, consciente o inconscientemente, ayuda a preservar las estructuras autoritarias (1997: 59).

³⁷ Si la opción de la educadora es la democrática y la distancia entre su discurso y su práctica viene siendo cada vez menor, en su vida escolar cotidiana, que siempre somete a su análisis crítico, vive la difícil pero posible y placentera experiencia de hablarle *a los* educandos y de hablar *con* los educandos. Ella sabe que no sólo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase. Hablar *a y con* los educandos es una forma sin pretensiones, pero altamente positiva que la maestra democrática tiene de dar, dentro de su escuela, su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos. Algo de lo que mucho precisamos y que es indispensable para el desarrollo de nuestra democracia. La escuela democrática, progresivamente posmoderna y no posmodernamente tradicional y reaccionaria, tiene un gran papel que cumplir en Brasil actual (1994: 96-97).

³⁸ Otra cuestión que considero fundamental, es la que sostiene: es necesario aprender a escuchar. Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar. ¿Cómo puedo comprender a los alumnos de la villa si estoy convencido de que son sucios? ¿Si soy incapaz de comprender que están sucios porque no tienen agua para bañarse? Nadie opta por la miseria. En Río de Janeiro, un hombre que organiza una de las Escuelas de samba del carnaval, dijo una vez una gran verdad: “Sólo los intelectuales pequeñoburgueses les gusta la miseria”. Obviamente al pueblo le gusta el bienestar, aquello que no puede tener, no es que el pueblo siga en la miseria. Hay que pelear para que el pueblo viva bien, que tenga camisetas como ésta, que en los años sesenta hubiera sido señal de burguesía. Hay que democratizar las cosas buenas. Yo no rechazo las cosas burguesas sino la concepción burguesa de la vida. Hay que superar algunos equívocos del pasado, como pensar que la solidaridad con los oprimidos es una cuestión de geografía, que es necesario salir del área elegante de la ciudad e ir a vivir en la miseria para entonces sí ser absolutamente solidario con los oprimidos. Esto no siempre resulta. Aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo (2013: 44-45).

³⁹ Finalmente, detengámonos en la afirmación de que no es viable el trabajo dialógico, si su contenido es un conocimiento de carácter científico o técnico, si su objetivo es un conocimiento “out group” Dicen que no es posible el diálogo, no solamente en lo relativo a técnicas agrícolas, con los campesinos, sino también en las escuelas primarias -por ejemplo, 4 por 4 no puede ser 15-. Que no es posible dialogar, igualmente, a propósito de H₂O. La composición del agua no puede ser H₄O. Que, de la misma manera, no es posible realizar un diálogo con el educando sobre un hecho histórico, que ocurrió en un cierto momento, y de cierto modo. Lo único que se puede hacer es simplemente narrar los hechos, que deben ser memorizados. Hay, indiscutiblemente un equívoco en estas dudas que, como dijimos, casi siempre son afirmaciones. Y el equívoco resulta, en muchos casos, al no comprender el diálogo, el saber, su constitución. Lo que se pretende con el diálogo no es que el educando reconstruya todos los pasos dados, hasta hoy, en la elaboración del saber científico y técnico. No se

intenta que el educando haga adivinanzas, o que se entretenga en un juego, puramente intelectualista, de palabras vacías. Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno al conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento “experencial”), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla (1973: 56-57).

⁴⁰ Hay quienes piensan, quizás con buenas intenciones, pero en forma equivocada, que por ser lento el proceso dialógico -lo cual no es verdad- se debe hacer la revolución sin comunicación, a través de los comunicados, para desarrollar posteriormente un amplio esfuerzo educativo. Agregan a esto que no es posible desarrollar un esfuerzo de educación liberadora antes de acceder al poder. Existen algunos puntos fundamentales que es necesario analizar en las afirmaciones de quienes piensan de este modo. Creen (no todos) en la necesidad del diálogo con las masas, pero no creen en su viabilidad antes del acceso al poder. Al admitir que no es posible por parte del liderazgo un modo de comportamiento educativo crítico antes de su acceso al poder, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural, paso previo para transformarse en “revolución cultural”. Por otro lado, confunden el sentido pedagógico de la revolución o -la acción cultural- con la nueva educación que debe ser instaurada conjuntamente con el acceso al poder (1970: 172-173).

⁴¹ Pienso que una de las tareas, muy difícil, debería ser buscar transformar la conciencia rebelde en conciencia revolucionaria. Eso no es nada fácil, porque hay una enorme diferencia cualitativa entre ambas: la conciencia y la acción meramente rebeldes llevan a actuar sólo por actuar, para demostrar que se está en contra de algo que ni siquiera se entiende muy bien qué es (2014: 217-218).

⁴² EL liderazgo revolucionario, comprometido con las masas oprimidas, tiene un compromiso con la libertad. Y dado que su compromiso es con las masas oprimidas para que se liberen, no puede pretender conquistarlas, sino buscar su adhesión para la liberación. La adhesión conquistada no es adhesión, es sólo “adherencia” del conquistado al conquistador por medio de la prescripción de las opciones de este hacia aquel. La adhesión verdadera es la coincidencia libre de opciones. Sólo puede verificarse en la intercomunicación de los hombres, mediando la realidad. De ahí que, por el contrario de lo que ocurre con la conquista, en la teoría antidialógica de la acción que mitifica la realidad para mantener la dominación en la colaboración, exigida por la teoría dialógica de la acción, los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, que problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla. Problematizar, sin embargo, no es esloganizar, sino ejercer un análisis crítico sobre la realidad problema (1970: 216-217).

⁴³ No existe, por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación. Si las masas populares dominadas, por todas las consideraciones que hemos ido haciendo son incapaces, en un cierto momento de la historia, de responder a su vocación de ser sujeto, podrán realizarse a través de la problematización de su propia opresión, que implica siempre una forma determinada de acción. Esto no significa que, el quehacer dialógico, no exista lugar para el liderazgo revolucionario. Significa, sólo, que el liderazgo no es propietario de las masas populares, a pesar de que a él se le reconoce un papel importante, fundamental, indispensable (1970: 215-216).

⁴⁴ El proyecto revolucionario lucha contra estructuras opresivas y deshumanizadoras. En la medida en que busca el fortalecimiento de hombres concretos, en tanto hombres que se autoliberan, toda concesión descuidada a los métodos del opresor constituye siempre un peligro y una amenaza al proyecto revolucionario en sí mismo (1990: 102). (N P E) La revolución es siempre cultural, ya sea en la fase de denuncia de una sociedad opresiva y proclamando el advenimiento de una sociedad justa, ya en la fase de una sociedad nueva inaugurada por la revolución. En la sociedad nueva, el proceso revolucionario se convierte en revolución cultural. En primer lugar, la acción cultural para la libertad se lleva a cabo en oposición a la élite de poder dominante, mientras que la revolución cultural se produce en armonía con el régimen revolucionario, si bien, esto no significa que esté subordinada al poder revolucionario. Toda revolución cultural propone la libertad como objetivo. Por el contrario, la acción cultural, si es auspiciada por el régimen opresor, puede ser una estrategia de dominación, en cuyo caso jamás puede convertirse en revolución cultural. Los límites de la acción cultural los fija la realidad

opresora en sí misma y el silencio impuesto por la élite en el poder. Por lo tanto, la naturaleza de la opresión determina las tácticas, que son necesariamente diferentes de las empleadas en la revolución cultural. Mientras que la acción cultural para la libertad se enfrenta al silencio entendido a la vez como dato externo y como realidad introyectada, la revolución cultural sólo lo afronta como realidad introyectada. Ambas, acción cultural para la libertad y la revolución cultural, son un esfuerzo por negar culturalmente la cultura dominante, aun antes de que la nueva cultura dominante resultante de dicha negación se haga realidad. La nueva realidad cultural se va negando continuamente en favor de la creciente afirmación de los hombres. Sin embargo, en la revolución cultural, esta negación tiene lugar simultáneamente con el nacimiento de la nueva cultura en el seno de la vieja. (1990:108-9).

⁴⁵ El pueblo, en el umbral de su experiencia en tanto sujeto y participante en la sociedad, necesita señales que le ayuden a reconocer quien está con él y quien en su contra. Estas señales, o testimonios, se proporcionan a través de proyectos propuestos por hombres en relación dialéctica con la estructura. Cada proyecto constituye una totalidad interactuante de objetivos, métodos, procedimientos y técnicas. El proyecto revolucionario se distingue del de derecha no sólo por sus objetivos sino también por su realidad total. El método de un proyecto no puede dicotomizarse de su contenido y objetivos, como sí los métodos fuesen neutrales e igualmente adecuados tanto para la liberación como para la dominación. Un concepto así revela un idealismo ingenuo que se satisface con la intención subjetiva de la persona que actúa. El proyecto revolucionario lucha contra estructuras opresivas y deshumanizadoras. En la medida en que busca el fortalecimiento de hombres concretos, en tanto hombres que se autoliberan, toda concesión descuidada a los métodos del opresor constituye siempre un peligro y una amenaza al proyecto revolucionario en sí mismo (1990: 102).

⁴⁶ La opción política del militante determina los caminos de su expresión. Tiene que haber diferencias radicales entre un militante de izquierda y un militante de derecha en el uso que hagan del mismo proyector de diapositivas. Muchos de los obstáculos para una acción político revolucionaria correcta se encuentran en la contratación entre la opción revolucionaria y el empleo de procedimientos que corresponden a la práctica de la dominación. Si mi opción es revolucionaria, es imposible considerar al pueblo como objeto de mi acto liberador. Pero en el momento en que me niego, coherentemente a tener en el pueblo la mera incidencia de mi acción revolucionaria, no puedo hacer de él tampoco el recipiente de mi “saber revolucionario”. Si mi opción, por el contrario, es reaccionaria, tengo que hacer del pueblo un puro instrumento de mi acción preservadora del *statu quo*, que apenas admitirán reformas. Y así estas dos opciones siempre se concretan históricamente, también históricamente se diferencian. Esto quiere decir que, si bien los medios de dominación y de liberación varían históricamente, no hay posibilidad histórica en que se identifiquen. La acción político Revolucionaria no puede repetir la acción político-dominadora. Antagónicas en sus objetivos, también son antagónicas en sus métodos, igual que en el uso que hacen de las ayudas de que se sirven (1984: 45-46).

⁴⁷ El *Che Guevara* es un ejemplo de testimonio permanente que el liderazgo revolucionario brinda al diálogo con el pueblo. Cuanto más estudiamos su obra, más percibimos su convicción de que todo el que quiera convertirse en un verdadero revolucionario debe estar en “comunidad” con el pueblo. *Guevara* no dudaba en reconocer la capacidad de amar como condición indispensable de los auténticos revolucionarios. Sus referencias a los campesinos en el *Diario Boliviano*, no expresan falta de afecto, aun cuando constantemente hacía notar que no participaban en el movimiento guerrillero. Nunca perdió las esperanzas de poder finalmente contar con su participación. Dentro del mismo espíritu de comunidad, su campamento guerrillero servía de “contexto teórico”, en el que, junto con sus compañeros, analizaba los acontecimientos concretos que experimentaban y planificaban la estrategia de su acción. *Guevara* no generó dicotomías entre los métodos, el contenido y los objetivos de sus proyectos. A pesar de los riesgos que ello suponía para su propia vida y la de sus compañeros, justificaba la guerrilla como introducción a la libertad, como una invitación a la vida para los muertos en vida. Al igual que *Camilo Torres*, no se introdujo en la guerrilla por desesperación, sino porque amando a los hombres, soñó con un hombre nuevo que naciera de la experiencia de liberación. En este sentido, *Guevara* encarnaba la verdadera utopía revolucionaria. Fue uno de los grandes profetas que en el tercer mundo siempre se ven obligados a callar. Dialogando con muchos de ellos, habló en nombre de todos. Al citar a *Guevara* y su testimonio como guerrillero, no queremos decir que los revolucionarios deban repetir las mismas experiencias. Lo que es esencial es que luchen por alcanzar la comunidad con el pueblo como lo hizo él, paciente e

interrumpidamente. La comunión con el pueblo -que, en el sentido que se le da a este ensayo, es accesible sólo a los que poseen una visión utopista- es una de las características fundamentales de la acción cultural para la libertad. La auténtica comunión implica comunicación entre hombres, mediatizados por el mundo. Sólo la praxis en el contexto de la comunión convierte la “concienciación” en proyecto viable (1990: 102-103).

⁴⁸ Por otra parte, si no es posible dialogar con las masas populares antes del acceso al poder, dado que a ellas les falta la experiencia de diálogo, tampoco les será posible acceder al poder ya que les falta, igualmente, la experiencia de poder. Precisamente porque defendemos una dinámica permanente en el proceso revolucionario, entendemos que, en esta dinámica, en la praxis de las masas con el liderazgo revolucionario, en donde ellas y sus líderes más representativos aprenderán a ejercitar el diálogo y el poder. Esto nos parece tan obvio como decir que un hombre no aprende a nadar en una biblioteca sino en el agua (1970: 174).

⁴⁹ Por último, aclararemos las razones por las cuales hemos estado hablando de acción cultural y revolución cultural como momentos distintos dentro del proceso revolucionario. En primer lugar, la acción cultural para la libertad se lleva a cabo en oposición a la élite de poder dominante, mientras que la revolución cultural se produce en armonía con el régimen revolucionario, si bien esto no significa que esté subordinada al poder revolucionario. Toda revolución cultural propone la libertad como objetivo. Por el contrario, la acción cultural, si es auspiciada por el régimen opresor, puede ser una estrategia de dominación, en cuyo caso jamás puede convertirse en revolución cultural. Los límites de la acción cultural los fija la realidad opresora en sí misma y el silencio impuesto por la élite en el poder. Por lo tanto, la naturaleza de la opresión determina las tácticas, que son necesariamente diferentes de las empleadas en la revolución cultural (1990: 108).

⁵⁰ Aun cuando estas declaraciones acerca de la revolución cultural se pueden aplicar al análisis de la revolución cultural china e incluso a otras cosas, no es esta nuestra intención. Limitaremos nuestro estudio a un esquema de la relación que existe entre la revolución cultural y la acción cultural (1990: 109).

⁵¹ Hemos hablado del desafío con que se encuentra Latinoamérica en este período de transición histórica. Creemos que otras áreas del tercer mundo no son una excepción a lo que hemos descrito, si bien cada una presenta sus propias características particulares. Si sus caminos han de conducir a la liberación, no puede obviar la acción cultural dirigida a la concienciación. Sólo a través de un proceso de este tipo, pueden las masas acríicas y emergentes alcanzar “el máximo nivel de conciencia potencial”, así como el paso de la sumersión y la semiintransitividad a la plena emergencia. Si tenemos fe en los hombres, no podemos contentarnos con decir que son seres humanos si no hacemos nada en concreto para que puedan existir como tales (1990: 109).

⁵² Debemos, no obstante, ser conscientes de que atribuir un rol pedagógico a un partido revolucionario lleva implícito el peligro de una manipulación de las masas. Dicho peligro existe, es cierto. Pero debemos recordar que la pedagogía de un partido revolucionario jamás puede ser igual a la del partido reaccionario. Del mismo modo, los métodos del partido revolucionario deben necesariamente ser diferentes. El partido reaccionario debe, por necesidad, evitar por todos los medios la creación de conciencia de clase entre los oprimidos. Por el contrario, esta es una de las tareas más importantes del partido revolucionario. Por último, si bien me parece necesario afirmar que se debe analizar el rol que puede desempeñar el contexto teórico en la radicalización crítica del proceso de comprensión -que se produce en el contexto concreto- no pretendo decir que el partido revolucionario tenga que crear contextos teóricos en cada situación histórica, como si se tratase de escuelas revolucionarias destinadas a capacitar al pueblo para hacer la revolución. Jamás he dicho tal cosa. Lo que sí he dicho, y repito ahora, es que el partido revolucionario que se niega a aprender con las masas (rompiendo de este modo la unidad dialéctica entre “enseñar y aprender”) no es revolucionario. Ha devenido elitista; se olvida de un punto fundamental de la tercera tesis sobre Feuerbach de *Marx*: “El mismo educador necesita educación” (1990: 160).

⁵³ Si somos progresistas, si tenemos más experiencia de oposición que de gobierno, necesitamos tener presente que, en un momento histórico como el nuestro, es más fácil ganar las elecciones que gobernar. Al reaccionar enérgicamente contra las acusaciones difamadoras, no nos permitamos asumir el mismo lenguaje mentiroso usado contra nosotros. Precisamos también vigilar con rigor ético nuestro derecho y nuestro deber de hablar sobre cómo gobernaremos, evitar promesas demagógicas o sueños imposibles. Si para ganar una elección yo

tuviese que hacer una promesa mentirosa, mejor sería perder y continuar en mi militancia pedagógica-política, perseverando en mi posición ética. Es fundamental no ceder a la tentación de que los fines justifican los medios, hacer acuerdos espúreos con fuerzas antagónicas. Si soy progresista no puedo unir mis fuerzas a las de quien niega el derecho a hablar a las clases populares. Se impone la coalición entre fuerzas que, incluso diferentes, no sean antagónicas y con las cuales se puede compartir la responsabilidad de gobernar (1997: 62-63).

⁵⁴ Lo que pasa, generalmente, es que dicotomizados estos dos momentos, -del ciclo gnoseológico- aislamos uno del otro. Por consiguiente, reducimos el acto de *conocer* del conocimiento existente a una mera *transferencia* del conocimiento. Y el profesor se convierte, exactamente, en el especialista, al transferir ese conocimiento. De esta manera, pierde algunas de las cualidades necesarias, indispensables, requeridas en la producción del conocimiento, así como en el hecho de conocer el conocimiento existente. Algunas de esas cualidades son, por ejemplo, la acción, la reflexión crítica, la curiosidad, el cuestionamiento exigente, la inquietud, la duda; todas estas virtudes son indispensables para el sujeto cognoscente (2014: 26).

⁵⁵ Estoy convencido de que la comprensión deficiente de lo que podemos denominar ciclo gnoseológico está relacionada con esos mal entendidos de los que hablamos. Por ejemplo, si observamos el ciclo de conocimiento, podemos identificar dos momentos, y tan sólo dos, que se relacionan dialécticamente. El primer momento del ciclo, o uno de ellos, es el de la producción de un conocimiento nuevo, de algo nuevo. El otro momento es aquel en el que el conocimiento producido es conocido y entendido. Un momento es la producción de un conocimiento y el segundo es aquel en el que tú conoces el conocimiento existente (2014: 25-26).

⁵⁶ En la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es “depositado”, se organiza y se constituyen en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose. La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió. “Sí en la etapa de alfabetización, la educación problematizadora o educación de la comunicación busca e investiga la “palabra generadora”, en la posalfabetización busca e investiga el “tema generador”. En una visión liberadora y no “bancaria” de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deban ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en el diálogo (con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad. De ahí también el imperativo de que la metodología de la investigación sea también concienciadora”. (1970: 132).

⁵⁷ En verdad, ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento, o sistematizó su saber científico, sin haber sido problematizado o desafiado. Sin embargo, eso no significa que todo hombre desafiado se transforme en filósofo o científico; significa, sí, que el desafío es fundamental para la constitución del saber. Aun cuando, un científico, al hacer una investigación, en búsqueda de algo, encuentra 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 entorno 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 “racionalizado” su desconfianza en el hombre concreto y en el diálogo, a través de “mecanismos de defensa”. En el fondo, lo que pretenden, es mantenerse como disertadores “bancarios”, e invasores. Necesitan justificar este miedo al diálogo, y a 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 alumnos, jamás será posible el diálogo. Y el antidiálogo se impone también, según los que así piensan, en nombre de la “continuidad de la cultura. (1973:60-61).

⁵⁸ La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mi mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mi mismo. (Karl Jaspers, *Filosofía*, vol. I, Ed. De la Universidad de Puerto Rico, Revista Occidente, Madrid, 1958, p. 6) (1970: 85).

⁵⁹ A la luz de estas consideraciones, me parece obvio que los campesinos analfabetos no necesitan un contexto teórico (en nuestro caso, el círculo de cultura) para percatarse de una situación objetiva de opresión. Alcanzan esta conciencia en el contexto concreto de su vida. Se percatan de su situación de opresión a través de su experiencia cotidiana, cargada de evidencias dramáticas. Lo que su conciencia, deriva de la cotidiana inmersión de ciertas condiciones de vida, no les proporciona, es la *causa* de su condición de explotación. Esta es una de las tareas que debemos efectuar en el contexto teórico. Precisamente, puesto que la conciencia sólo se transforma a través de la praxis, el contexto teórico no se puede reducir a un aséptico centro de investigación. El círculo de cultura debe encontrar modos, que le señalara en cada caso la realidad local, de transformarse en un centro de acción política. Si no se produce una transformación radical de las situaciones sociales que explique la situación objetiva en que se encuentran los campesinos, dicha situación no se modificará. Los campesinos continuarán experimentando la misma explotación. Poco importa que algunos lleguen a comprender la razón por la cual su realidad es como es. De hecho, no tiene sentido desenmascarar la realidad si no se apunta a una clara acción política (1990: 157-158).

⁶⁰ Posiblemente fue la convivencia respetuosa que tuve con el “sentido común”, desde los lejanos días de mi experiencia en el Nordeste brasileño, sumada a la certeza, que en mí nunca flaqueó, de que su superación pasa por él, lo que hizo que jamás lo desdenara o simplemente lo minimizara. Si no es posible defender una práctica educativa que se contente con girar en torno al “sentido común”, tampoco es posible defender una práctica educativa que, negando el “saber de experiencia hecho”, parte del conocimiento sistemático del educador. Es preciso que el educador o la educadora sepan que se “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su “aquí y ahora”, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su “aquí y ahora”, para que este sueño se realice tiene que partir del “aquí” del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del “aquí” del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega *allá* partiendo de *allá*, sino de algún *aquí*. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela (1993: 55).

⁶¹ Por ejemplo, ¿cómo es posible explicar, en términos subjetivistas, la posición de los seres humanos -ya sea en tanto individuos, generación o clase social- enfrentados con una determinada situación histórica, en la cual “encajan” independientemente de su conciencia o de su voluntad? Por otro lado, ¿cómo explicar el mismo problema desde el punto de vista mecanicista? Si la conciencia crea la realidad arbitrariamente, sería posible que una generación o clase social transformara, mediante un simple gesto relevante, la situación determinada en que vive, rechazándola. De modo similar, si la conciencia fuese sólo una simple reflexión acerca de la realidad, la situación dada sería eternamente la situación dada. La realidad sería el sujeto determinante en sí mismo. Los seres humanos serían únicamente objetos maleables. En otras palabras, la situación dada cambiaría por sí misma. Esto significa concebir la historia como una entidad mítica al margen de, y superior a, los seres humanos, capaz de manejarles caprichosamente a distancia. Ahora recuerdo a *Marx* y lo que escribió en *La Sagrada Familia*: La historia no hace nada, no posee grandes riquezas, no libera ni a una sola clase de sus luchas; quien hace todo eso, posee y lucha es el hombre mismo: el hombre vivo, real. No es la historia la que utiliza al hombre como una herramienta para alcanzar una meta, como si la historia fuese un ser aparte, puesto que la historia no es sino la acción del hombre que persigue sus objetivos (1990: 155).

⁶² Me parece indispensable, al tratar de hablar de esa importancia, -la importancia del acto de leer- decir algo del momento mismo, en que me preparaba para estar aquí hoy; decir algo del proceso en que me inserté mientras iba escribiendo este texto que ahora leo, proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo (1984: 94).

⁶³ La dicotomía entre teoría y práctica, la universalidad de un conocimiento exento de condicionamiento histórico-sociológico, el papel de la filosofía como explicación del mundo e instrumento para su aceptación, la educación como pura exposición de hechos, como transferencia de valores abstractos, de la herencia de un saber casto, todo eso con creencias que la conciencia ingenua del “analfabeto” político siempre proclama. Para una conciencia de ese tipo es difícil entender la verdadera imposibilidad de teoría sin práctica, de pensamiento sin

acción transformadora sobre el mundo, saber por saber, teoría que solamente explique la realidad y la educación neutra. Por otro lado, cuanto más refinada es la conciencia ingenua del “analfabeto” político, tanto más refractario se hace a la comprensión crítica de la realidad” (1984: 75-76).

⁶⁴ ...la capacitación de los educadores y de las educadoras no es efectuarse siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica. Ni tampoco a través de ningún tipo de trabajo dicotomizante de la teoría en la práctica que menospreciase la *teoría*, negándole toda importancia y enfatizando exclusivamente la práctica como la única *valedera*, o bien negase la *práctica* atendiendo exclusivamente a la *teoría*. Por el contrario, mi intención era que desde el comienzo del curso vi viésemos la relación contradictoria que hay entre la teoría y la práctica, la cual será objeto de análisis en una de mis cartas. Por esta razón yo rechazaba cualquier forma de trabajo en que se reservasen los primeros momentos del curso para las exposiciones llamadas teóricas, sobre el tema fundamental en la capacitación de los futuros educadores y educadoras. Momento éste para los discursos de algunas personas, consideradas como las más capaces para hablarle a los otros. Mi convicción era otra. Pensaba en una forma de trabajo en que una misma mañana se hablase de algunos conceptos clave -codificación y descodificación, por ejemplo—como si estuviésemos en un momento de *presentaciones*, sin pensar ni por un instante que la presentación de ciertos conceptos fuese suficiente para dominar la comprensión de los mismos. Eso lo lograría la discusión crítica sobre la práctica en que iban a iniciarse (1994: 33-34).

⁶⁵ “Quiero aprender a leer y a escribir -dijo, en cierta ocasión, una campesina de Pernambuco- para dejar de ser la sombra de otros”. Es fácil percibir la fuerza poética, que se extiende hasta ser fuerza política, que infundió a su discurso con la metáfora que empleo: sombra de otros. En el fondo estaba cansada de la dependencia, de la falta de autonomía de su ser oprimido y negado, de “marchar” disminuida, como pura apariencia, como pura “huella” de otros. Más tarde, el aprender a leer y escribir le demostraría que, en sí, no basta para que dejemos de ser sombra de los demás, que hace falta mucho más. Leer y escribir la palabra sólo nos hacen dejar de ser sombra de los otros cuando, en relación dialéctica con la “lectura del mundo”, tiene que ver con lo que llamo la “reescritura” del mundo, es decir, con su transformación. De ahí, la naturaleza política, no necesariamente partidista, de la educación en general y de la de adultos y de alfabetización en particular. Si, al trabajar en cualquier proyecto con educandos, no debo insinuarles siquiera que mi partido es el dueño de la verdad salvadora, no puedo, por otra parte, callarme ante los discursos fatalistas según los cuales el dolor y el sufrimiento de los pobres son grandes, pero no hay nada que hacer porque la realidad es como es. No puedo castigarlos por manifestar el deseo de votar al candidato reaccionario, pero siento el deber ético de advertirles el error que cometen (2001: 97-98).

⁶⁶ La triste realidad, por ejemplo, es que mientras que la educación en portugués brinda acceso a posiciones de poder político y económico en los más altos niveles de la sociedad africana, margina a la mayoría, que no logra aprender el portugués lo bastante bien como para adquirir el nivel de alfabetización suficiente para progresar social, económica y políticamente. Al ofrecer un programa de alfabetización en el idioma de los colonizadores con el objetivo de recuperar la cultura africana, estos educadores han desarrollado de hecho nuevas estrategias de manipulación que apoyan la continuidad del dominio cultural portugués. Lo que oculta el debate acerca del lenguaje en estos países es posiblemente una resistencia a la reafricanización, o tal vez una sutil negativa por parte de los africanos asimilados, a “cometer el suicidio de clase”. Las implicaciones pedagógicas y políticas de estos programas de alfabetización tienen largo alcance y resultan aún en gran medida desconocidas. Los programas de lectura a menudo contradicen el principio fundamental de la lectura: básicamente que los educandos aprenden a leer más rápidamente y con una mayor comprensión cuando se les enseña en su idioma nativo. El reconocimiento inmediato de las palabras y experiencias familiares realza el desarrollo de una positiva concepción de sí mismos en los niños que se sienten de algún modo inseguros acerca del *estatus* de su lenguaje y su cultura. Por esta razón, y para ser coherentes con el plan de construcción de una nueva sociedad en estas ex colonias, al margen de los vestigios del colonialismo, un programa de alfabetización debería estar basado en la creencia de un enraizamiento en el patrimonio cultural de los africanos sometidos y tener como punto de partida el idioma nativo (1989: 151-152).

⁶⁷ Hemos observado, por ejemplo, que los participantes del seminario de capacitación aceptaban totalmente, en un nivel intelectual, nuestros análisis en torno a la alfabetización de adultos como un acto creador en que los alfabetizandos, por ello mismo, deberían asumir el papel de sujetos en el proceso de aprendizaje de su lengua y de expresión de su lenguaje. Entendían y aceptaban intelectualmente, que su papel no podría ser el de transferidores de conocimiento, como si fuera ellos los que lo supieran todo y los alfabetizandos no supieran nada. Y asimismo entendían fácilmente ciertos procedimientos metodológicos coherentes con esos principios. En la práctica, sin embargo, muchos de ellos, condicionados por su posición de clase, por los mitos de su “superioridad” frente a los campesinos y a los trabajadores urbanos, mitos asimilados en su educación, también de clase, reducían a los alfabetizandos a meros depósitos de “sus” conocimientos. En lugar de provocar a los campesinos a hacer la “lectura” de su realidad, decían su discurso en un lenguaje que no era el de los campesinos. Sus equivocaciones metodológicas tenían, pues, una razón ideológica. La corrección de esas equivocaciones exigía algo más que una insistencia en los métodos por sí mismos. Exigía la revisión permanente de su condicionamiento ideológico de clase. De ahí que en los seminarios de capacitación nos hayamos visto en la necesidad, cada vez mayor, de insistir en el análisis de la realidad nacional, en la claridad política del educador, en la comprensión de los condicionamientos ideológicos, en la percepción de las diferencias culturales, antes incluso de discutir sobre técnicas y métodos de alfabetización (1977: 112-113).

⁶⁸ El escritor necesita conocer e interactuar con el lector remoto que tal vez leerá su libro cuando él mismo ya no exista. En nuestro caso, estamos aquí, simbólicamente delante de numerosísimos lectores desconocidos, pero nosotros estamos uno enfrente del otro, tú y yo. Y en un cierto sentido, desde ahora yo soy tu lector y tú eres mi lector. En la medida en que, mientras hablamos, somos el lector del otro, lectores de nuestros propios discursos, cada uno de nosotros es, estimulado a pensar y repensar el pensamiento del otro. Así, creo que en eso descansa la dimensión fundamental de la riqueza de intercambio como este. Esta posibilidad común de aprender antes de escribir quizá mejore lo que escribimos, porque en esta interacción podemos transformarnos en el momento mismo del diálogo. Al fin y al cabo, dialogar no es sólo decir: “Buenos días, ¿cómo estás?”. El diálogo es propio de la naturaleza del ser humano, como ser de comunicación que es. El diálogo sella el acto de aprender, que nunca es individual, aunque tiene una dimensión individual (2014: 20).

⁶⁹ En efecto, estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la “educación bancaria”. Por el contrario, lo que esta procura fundamentalmente es eliminar nuestra curiosidad, nuestro espíritu inquisitivo y nuestra creatividad. Así, la disciplina del estudiante, en relación con el texto se convierte en una disciplina ingenua, más que en una crítica esencial del mismo. Cuando los lectores se someten este proceso ingenuo, la lectura se convierte en algo puramente mecánico, y esto, entre otras cosas, provoca la distracción de los lectores, que acaban perdiendo el interés. Lo que fundamentalmente se exige de los lectores es una memorización, y no la comprensión del contenido. En lugar de entender el texto, el desafío reside en memorizarlo, y si los lectores han sido capaces de lograrlo, han cumplido con el objetivo. Según una concepción crítica, las cosas son muy distintas: un lector se siente desafiado por el texto en su conjunto, y su objetivo reside en apropiarse de su significado más profundo (1990: 29-30).

⁷⁰ Leer, entonces, no es sólo *caminar sobre las palabras*, ni tampoco *volar* sobre las palabras. Leer implica reescribir lo que estamos leyendo, descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, y también cómo vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector. Lo que pasa es que muchas veces leemos autores que han muerto hace cien años y no sabemos de su época. Y con frecuencia sabemos muy poco sobre nuestra propia época. Cuidado, no es que estemos en contra de la disciplina intelectual. Esta es absolutamente indispensable (2014: 30).

⁷¹ Como *Sartre*, podríamos llamar a esta noción artificial -“consumir” lo que leemos- el concepto nutricionista del conocimiento, según el cual aquellos que leen y estudian lo hacen para convertirse en “intelectuales gordos”. Esto podría justificar expresiones tales como “hambriento de conocimiento”, “sediento de conocimiento” y el de tenor o no “apetito de saber”. Este mismo concepto artificial anima actualmente aquella práctica educativa en la que el conocimiento es un acto de transferencia. Los educadores son los poseedores del conocimiento, mientras que los educandos son “continentes vacíos” que deben ser llenados con los depósitos de los educandos. Con lo cual los educandos no necesitan formular preguntas, ni presentar desafío alguno, puesto que su posición

no puede ser otra que la de recibir pasivamente el conocimiento que sus educadores depositan en ellos. Si el conocimiento fuese algo estático, y la conciencia algo vacío, que simplemente ocupa un cierto espacio en el cuerpo, esta clase de práctica educativa resultaría válida. Pero no es el caso. El conocimiento no es algo que esté hecho y acabado. Y la conciencia es una “intención” con respecto al mundo. En términos humanistas, el conocimiento implica una unidad constante entre la acción y la reflexión en torno a la realidad. Tal como nuestra presencia en el mundo, nuestra conciencia transforma el conocimiento, actuando sobre y pensando acerca de lo que nos permite alcanzar el estado de reflexión. Esta es precisamente la razón por la cual debemos tomar nuestra presencia en el mundo como el centro de nuestro análisis crítico. Al volver sobre nuestras experiencias previas, captamos el conocimiento de las mismas. Cuantas más razones seamos capaces de descubrir para explicar por qué somos como somos, en mayor medida podremos captar la razón que se oculta tras nuestra realidad y superar de este modo nuestra comprensión ingenua. “Esto es exactamente lo que mis lectores y yo debemos hacer respecto del tema de este artículo. Incluso, mientras escribo, y no importa cuántas veces los lectores lean lo que estoy escribiendo ahora, debemos recurrir al análisis crítico juntos, tal como he señalado. Es decir, debemos utilizar nuestra experiencia, o la de otros sujetos, como centros de nuestra reflexión, a medida que procuramos aumentar nuestra comprensión. Entonces podemos empezar a entender el verdadero significado del lenguaje de nuestro tema, “el proceso de “alfabetización” política”, donde el sustantivo alfabetización aparece metafóricamente. Dada la presencia de esta metáfora, comencemos nuestro análisis repasando brevemente el proceso de alfabetización de adultos en términos lingüísticos (que en sí mismos también son políticos), proceso sobre el que se basa la metáfora. Metodológicamente, esto implica considerar diferentes prácticas en el campo de la alfabetización de adultos y presupone diferentes maneras de percibir a los analfabetos. Dos prácticas antagónicas que reflejan esas maneras de percibir a los analfabetos son generalmente denominadas domesticación y liberación. (1990: 114-115).

⁷² Tengo la impresión de que una de las principales dificultades es que existe una dicotomía en la experiencia educativa de los Estados Unidos. Me refiero a la dicotomía entre *leer las palabras* y *leer el mundo*. Lo veo como uno de los principales obstáculos, aquí en los Estados Unidos, para que se practique la educación liberadora, buscando entender críticamente el objeto de estudio. ¿Qué quiero decir con dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo? Mi impresión es que el mundo de la educación norteamericana, la escuela, está aumentando la distancia entre las palabras que leemos y el mundo en el que vivimos. En esa dicotomía, el mundo de la lectura es tan sólo el del proceso de escolarización, un mundo acotado, aislado del mundo donde vivimos experiencias sobre las que no leemos (2014: 212).

⁷³ Creo que muchos de nuestra insistencia, en cuento profesores y profesoras, en que los estudiantes “lean”, en un semestre, un sin número de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis adanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha a las vueltas con extensas bibliografías que eran mucho más para ser “devoradas” que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas “lecciones de lectura” en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuentas a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegue incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: “de la página 15 a la 37 “. La insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en el texto a ser comprendidos y no mecanizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar. La misma, aunque encarnada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en quien escribe, cuando identifica la posible calidad o falta de calidad de su trabajo con la cantidad de páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes de que disponemos *las Tesis sobre Feuerbach* de Marx, ocupan apenas dos páginas y media... (1984:102-102).

⁷⁴ En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar. Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador “bancario” escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar *ser*, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera a yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia...

Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos... (1970: 80).

⁷⁵ En efecto, leer, como un acto de estudiar, no es un simple pasatiempo, sino una tarea seria, en que los lectores procuran clarificar las dimensiones opacas de su estudio. De este modo, leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura. Debemos superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como acto de “comer”. Desde el punto de vista de esa falsa concepción que podríamos llamar, con *Sartre*, “concepción nutricionista del conocimiento”, quienes leen y estudian deben hacerlo para llegar a ser “intelectualmente gordos”. De ahí el uso de expresiones como “hambre de conocimiento”, “sed de saber”, “tener o no “apetito de saber”. Es la misma falsa concepción que se encuentra iluminando la práctica educacional como acto de transferencia de conocimiento. En esa práctica, es como si los educadores fuesen los poseedores del conocimiento, mientras que los educandos serían “vasijas vacías” que deben llenarse con los depósitos de los educadores. De esa manera, los educandos no tienen por qué preguntar ni cuestionar, puesto que su actitud no puede ser otra que la de recibir pasivamente el conocimiento que los educadores depositan en ellos. Si el conocimiento fuese algo estático y la conciencia algo vacío, que ocupara determinado espacio en el cuerpo, esa práctica educacional sería la correcta. Pero no es ése el caso. El conocimiento no es esa cosa hecha y acabada y la conciencia es “intencionalidad “hacia el mundo” (1984: 67-68).

⁷⁶ ...sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia. El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, intervenir en el mundo, conocer el mundo. (1997: 29).

⁷⁷ Platón, por ejemplo, es un verdadero ejemplo de texto dialógico que no puede ser inmovilizado en el tiempo y en el espacio. Porque si la obra de Platón fuera un texto inmovilizado del pasado remoto, la gente ni siquiera sabría que Platón existió. De hecho, Platón está siendo interpretado y reinterpretado mientras nos movemos a través de los siglos. No tengo ninguna duda de que todo texto, escrito en forma de diálogo o no, está condicionado por características especiales de tiempo y espacio. Las ideas que se discuten en un texto están cargadas de historia y cultura. Lo que puede ocurrir en esta instancia es que, al transportar ese texto hacia otra cultura u otro escenario u otro tiempo, las ideas pueden no responder al desafío de la nueva historicidad, espacio y tiempo. A mi entender el texto continúa siendo, sin duda alguna, un discurso válido. Esto ocurre porque en primer lugar el texto me capacita para entender la relación entre las ideas que expresa y el tiempo y el tiempo en que esas ideas fueron expresadas. En segundo lugar, porque las ideas pueden continuar desafiándome, aunque parezcan anticuadas a primera vista (2016: 68-69).

⁷⁸ Por ejemplo, al leer un texto dialógico lo que importa es cómo volverme capaz de mantener un diálogo con lo escrito -al parecer inmovilizado-. Cuando leo y releo los Diálogos de Platón no paro frente a ellos como delante de un objeto fosilizado. Los diálogos platónicos son un discurso sumamente vivo que debemos reinventar y recrear. Y lo mismo hago cuando leo cualquier texto escrito por autores, o cuando escucho a un amigo o un colega con quien podría estar hablando. Igual ejercicio, harán los lectores de este volumen. No puedo concebir la posibilidad de que un diálogo escrito -por el mero hecho de estar fijado en el tiempo- deje de estar vivo o pierda dinamismo. La tarea y el desafío que debemos afrontar nosotros, los lectores, al lidiar con el diálogo aparentemente fijado e inmovilizado, es reescribir el texto dialogando con su autor a través del texto escrito. Ahora bien, no debemos encarar el texto escrito como algo inmovilizado y en consecuencia fecho o muerto. La clave es utilizar el texto como vehículo para dialogar potencialmente con el autor y al incompletud potencial de las ideas. Entiendo muy bien que, aunque su fuerza inicial pueda estar fijada en el tiempo, es un documento histórico que emerge de un contexto histórico específico y que en ese mismo momento es un documento que aporta la posibilidad de descubrir nuevas maneras en un tiempo histórico diferente (2016:67-8)

⁷⁹ No necesito de un profesor de ética para decirme que no puedo como orientador de tesis de maestría o de doctorado, sorprender al que se está posgraduando con críticas duras a su trabajo porque uno de los

examinadores fue severo en su argumentación. Si esto ocurre y, yo coincido con las críticas hechas por el profesor no hay otro camino que el de solidarizarme públicamente con el que está orientando, dividiendo con él la responsabilidad del equívoco o del error criticado. No necesito un profesor de ética para decirme esto. Mi buen juicio me lo dice (1997: 60-61).

⁸⁰ Es esencial que los miembros de la organización evaluadora crean sinceramente que tienen tanto que aprender de los educadores directamente vinculados a las bases populares como los mismos educandos. Desprovistos de esta actitud, los evaluadores de una organización externa jamás aceptarán la existencia de una posible brecha entre la realidad y su visión de la misma. Si algo no funciona, jamás puede deberse a un fallo en la teoría de los evaluadores externos, sino que es responsabilidad de los educadores de base. Al creerse poseedores de la verdad, los evaluadores actúan según su infalibilidad. A partir de la hipótesis, cuando evalúan fiscalizan. Consecuentemente, cuanto más burocráticos sean los evaluadores, no sólo desde el punto de vista administrativo, sino, sobre todo, desde una perspectiva intelectual, más rígidos y fiscalizadores resultarán. Cuanto más abiertos a la creatividad, más antidogmáticos y más evaluativos sean (en el sentido aquí descrito), se producirá el proceso inverso (1990: 47).

⁸¹ Mi buen juicio me advierte que hay algo que debe ser comprendido en el comportamiento de Pedrito, silencioso, asustado, distante, temeroso, que se esconde de sí mismo. El buen juicio me indica que el problema no está en los otros niños, en su inquietud, en su alboroto, en su vitalidad. Mi buen juicio no me indica cuál es el problema, pero hace evidente que hay algo que necesita ser sabido (1997: 62).

⁸² El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente, tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. En cierto sentido ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo. En Brasil, los buenos políticos sabían hacer esto, sabían tocar la sensibilidad de quienes los escuchaban. Ahora con la televisión esto se está acabando. De manera que la práctica docente va más allá del acto de entrar al aula y dar, por ejemplo, la clase de sustantivos. La práctica educativa es mucho más que eso (2004: 40-41).

⁸³ “La teoría del aprendizaje de Freire -se dijo más o menos así en los años setenta- está subordinada a propósitos sociales y políticos y una teoría así se expone al riesgo de la manipulación”, como si fuera posible una práctica educativa en que profesores y profesoras, alumnos y alumnas, pudieran estar absolutamente exentos del riesgo de la manipulación y de sus consecuencias. Como si fuera o hubiera sido alguna vez posible, en algún tiempo-espacio, la existencia de una práctica educativa distante, fría, indiferente, en relación con los “propósitos sociales y políticos”. Lo que exige éticamente a los educadores y las educadoras es que, coherentes con su sueño democrático, respeten a los educandos, y por eso mismo no los manipulen nunca. De ahí la cautela vigilante con que deben actuar, con que deben vivir intensamente su práctica educativa; de ahí que sus ojos deban estar siempre abiertos, sus oídos también, su cuerpo entero abierto a las trampas de que está lleno el llamado “currículo oculto”. De ahí la exigencia que deben imponerse de ir tornándose cada vez más tolerantes, de ir poniéndose cada vez más transparentes, de ir volviéndose cada vez más críticos, de ir haciéndose cada vez más curiosos. Cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente (1993: 76-77).

⁸⁴ No hay docencia sin *discencia* las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseñar al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto *directo* -alguna cosa- y un objetivo *indirecto* -a alguien. Desde el punto de vista democrático en el que me ubico, pero también desde el punto de vista de radicalismo metafísico en que me situó y del cual deriva mi comprensión del hombre y de la mujer como seres históricos e inacabados y sobre el cual se funda mi entendimiento del proceso de conocer, enseñar es algo más que verbo transitivo-relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así,

aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible -después, preciso- trabajar maneras, cominos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender (1997: 25).

⁸⁵ En la medida en que el lenguaje es imposible sin pensamiento, y ambos son imposibles sin la realidad a la que se refieren, la palabra humana es más que simple vocabulario: es palabra-y-acción. Las dimensiones cognitivas del proceso de alfabetización deben incluir las relaciones de los hombres con su realidad. Estas relaciones son la fuente dialéctica entre los productos que los hombres logran al transformar la realidad y el condicionador que dichos productos ejercen a su vez sobre los hombres. Aprender a leer y escribir debería constituir una oportunidad para que los hombres sepan lo que realmente significa decir palabras: una actividad humana que implica reflexión y acción. Como tal, no es privilegio de unos pocos, sino un derecho humano primordial. Hablar no es un acto verdadero si no están al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir y, en última instancia, participar del proceso histórico de la sociedad. En la cultura del silencio las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad y, por ende, se les prohíbe ser. Aun cuando ocasionalmente sepan leer y escribir porque se les “enseñó” en campañas de alfabetización humanitarias -pero no humanistas-, se ven no obstante alienados del poder responsable de su silencio (1990: 70).

⁸⁶ En mi opinión, no se puede lograr gran cosa con las ideas de Paulo a menos que se cumpla con dos condiciones: estudiar a fondo su filosofía del lenguaje y del aprendizaje, dado que difiere esencialmente de los puntos de vista que han sido promulgados e institucionalizados (al menos por cuarenta años) por educadores, investigadores y burócratas por igual; y reinventar el formato de nuestras conferencias, nuestras publicaciones, y, por supuesto, de nuestras clases (1989: 15).

⁸⁷ Una de las tareas que tenemos, profesoras y profesoras, en nuestra actividad docente, no importa con quien trabajamos, si con niños, si con adolescentes, si con jóvenes en las universidades o trabajadores, campesinos o urbanos, en alfabetización o postalfabetización, es la siguiente: si realmente la educación es también -aunque no exclusivamente- una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica, esto significa que es imposible pensar en educación sin pensar en conocimiento. Sin pensar en conocimiento y no en la transferencia del conocimiento. Estoy seguro que una práctica educativa es siempre eso, aunque no sólo eso (1997: 135).

⁸⁸ En realidad, para que la afirmación “quien sabe enseña a quien no sabe” se recupere de su carácter autoritario, es preciso que quien sabe sepa sobre todo que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. El educador, como quien sabe, debe reconocer, primero, en los educandos en proceso de saber más, a los sujetos, junto con él, de ese proceso, y no pacientes mansos; segundo, reconocer que el conocimiento no es un dato, algo inmovilizado, concluido, terminado, a ser trasferido por quien lo adquirió a quien todavía no lo posee. La neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como que hacer puro, al servicio de la formación de un tipo ideal de ser humano, desencarnado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de la visión ingenua de la educación. Desde el punto de vista de una tal visión de la educación, es en la intimidad de las conciencias, movidas por la bondad de los corazones, que el mundo se rehace. Y como la educación modela las almas y recrea los corazones, es ella la palanca de las transformaciones sociales (1984: 115-116).

⁸⁹ 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 como seres que no sólo son capaces de adaptarse al mundo, sino, sobre todo, de cambiarlo, seres curiosos, activos, hablantes, creadores. En el centro de estas reflexiones está la cuestión del fatalismo contra el que luche en los años cincuenta y sesenta en los programas de educación de adultos y de alfabetización que coordine. Un fatalismo que perdura en las áreas populares brasileñas todavía no alcanzadas por la lucha política y que se une a su nueva versión, la del fatalismo embutido en la ideología neoliberal. El fatalismo que habla, por ejemplo, del desempleo en el mundo como una “fatalidad del fin del siglo” (2001: 106).

⁹⁰ A mí, que siempre rechacé las explicaciones mecanicistas de la historia y la conciencia, la euforia neoliberal me coge donde siempre estuve: más radical, ninguna sombra de sectarismo, y por eso, más abierto, más

tolerante, más indulgente conmigo mismo y con los demás, pero tan decidido como antes en la lucha por una educación que, en cuanto acto de conocimiento, casi no se centre en la enseñanza de los contenidos, sino que desafíe al educando a aventurarse en el ejercicio de no hablar solo del cambio del mundo, sino de comprometerse realmente con él (2001: 106).

⁹¹ En esta primera etapa, desde el punto de vista de una teoría del conocimiento según la cual el educando no puede ser reducido a la “olla vacía” a la que me referí en la *Pedagogía del oprimido*, al mismo tiempo que el educador, lidia con la enseñanza de la palabra salida de la frase, al mismo tiempo que está alerta a los hallazgos de *Emilia Ferreiro*, de *Magdalena F. Weffort* (antes que ellas *Piaget*, *Vigotsky*, *Luria*, para citar algunos), debe proponer sobre todo testimonialmente la posición curiosa, más y más crítica, de quien “toma distancia” del objeto para, contradictoriamente, “aproximándose” a él, conocerlo (1997: 136-137).

⁹² A su vez, el profesor o la profesora sólo enseñan en términos verdaderos en la medida en que conocen el contenido de lo que enseñan, es decir, en la medida en que se lo apropian, en que lo aprenden. En este caso, al enseñar re-conocen el objeto ya conocido. ...rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos. Enseñar es así la forma que adopta el acto de conocimiento que el profesor o la profesora necesariamente realizan a fin de saber lo que enseñan para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento. Por eso enseñar es acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos, en acción, se encuentra en la base del enseñar-aprender. Enseñar un contenido por la apropiación o la aprehensión de éste por parte de los educandos exige la creación y el ejercicio de una seria disciplina intelectual que debe ir forjándose desde el nivel preescolar. Pretender la inserción crítica de los educandos en la situación educativa, en cuanto situación de conocimiento, sin esa disciplina es una espera vana. Pero, así como no es posible enseñar a aprender sin enseñar cierto contenido a través de cuyo conocimiento se aprende a aprender, tampoco se enseña la disciplina de que hablo a no ser en y por la práctica cognoscitiva de la que los educandos van volviéndose sujetos cada vez más críticos (1993: 77-78).

⁹³ El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se “dispone” a ser sobrepasado mañana por otro. De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con estos momentos del ciclo gonoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. Por tanto, vale afirmar que la “do-discencia” - docencia-discencia- y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gonoseológico (1997: 29-30).

⁹⁴ No será esa escuela, de cuatro y hasta de tres horas diarias, parada más de tres meses por año, con maestros mal preparados, debido incluso a la deficiencia de 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, disminuida en su tiempo, está íntimamente ligada con la falsa concepción que *Anísio Teixeira* llama “concepción mágica o mística de la escuela” (*Teixeira*, 1956, pp. 147, 339). 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 haremos una escuela primaria capaz de cumplir su tarea de dar educación básica o fundamental al pueblo brasileño (2001: 86-87).

⁹⁵ La aparición del pueblo en la vida nacional exige toda una revisión de nuestro arcaico sistema educacional. A esa escuela verbalista, propedéutica, antidemocrática, y por eso mismo cada vez más superpuesta a su

comunidad, opongamos otra escuela. La escuela centrada en su comunidad local, vinculada a la regional y a la nacional. Escuela de trabajo, que se incorpore al ritmo de una sociedad en proceso de desarrollo como la nuestra. Y no ésta que tenemos ahí, que pone todo su énfasis en el trabajo meramente informativo, intelectual. Aguzando sus oídos casi de tísica, diría *Gilberto Freyre*, a los yo hice, tú hiciste, él hizo, rítmicamente cantados. A los cuatro por cuatro dieciséis. A los Pará, capital de Belén. A los Bulgaria, capital de Sofía. Escuela que vuelve la espalda, a veces con desdén pero siempre lamentablemente, a la vida. Ella, que debía estar integrada a los valores de su espacio local, regional, y nacional, y de su tiempo, por el contrario, se cierra a todos esos valores o los reduce a dimensiones puramente intelectuales. Lo que hace entonces esa escuela, en lugar de integrar a su educando, es “domesticarlo”, por el “asistencialismo” verbal que lo alimenta. Al revés de ésta, la otra, centrada en la comunidad formadora de hábitos, “debería, así, organizarse para dar al alumno, en los cuatro años de la enseñanza actual y en los seis a que debe extenderse” dice *Anísio Teixeira*, “una educación ambiciosamente integrad e integradora”. Y continúa el maestro brasileño: Para eso necesita, ante todo, tiempo: tiempo para hacerse una escuela de formación de hábitos (y no de adiestramiento para aprobar exámenes), y de hábitos de vida, de comportamiento, de trabajo y de juicio moral e intelectual (*Teixeira*, s. f., p. 7) (2001: 91).

⁹⁶ Pero no se puede dejar de reconocer que ella” -dice *Fernando de Acevedo*- refiriéndose a la “cultura uniformizante asimiladora de las clases intelectuales” (1958, 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 académica y verbal, o por el contrario, esa cultura académica y 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).

⁹⁷ De ahí que afirmaremos constantemente: lo que importa sobre todo es superar, en obediencia a las nuevas e incontestables condiciones de la vida brasileña, caracterizadas por el cambio de posición del pueblo, de una situación de mero espectador a la de participante en la vida nacional, todo nuestro proceso educativo, intensamente decorativo. Proceso que, destinado a la preparación de nuestras diminutas clases ociosas y de gobierno, gobierno derivado mucho más del “prestigio” social de esas clases que, de su competencia, y por eso mismo fácil de ejercer, podría ser puramente “decorativo” y aun así alcanzar sus objetivos (*Teixeira*, 1957, p. 40). En las condiciones actuales del país, no. Ya no es posible una educación así. La aparición del pueblo en la vida nacional exige toda una revisión de nuestro arcaico sistema educacional (2001: 90-91).

⁹⁸ “No podemos detener los cambios sociales con los que tendrán que enfrentarse nuestros hijos, ni aislar las escuelas del resto del mundo. Ni los más conservadores esperan que sus hijos vivan en el mundo que ellos han conocido. Se ven obligados a aceptar la educación con vistas al cambio, no a un ajuste imitativo y a la educación basada en la suposición de que sus hijos deberán resolver los nuevos problemas que el porvenir les plantee. Además, puede considerarse a la escuela no sólo como una introducción a una sociedad ya dinámica, sino como un agente de los cambios sociales” (*Mannheim*, 1946, p. 297). (2001: 90).

⁹⁹ “A esa escuela verbalista, propedéutica, antidemocrática, y por eso mismo cada vez más superpuesta a su comunidad, opongamos otra escuela. La escuela centrada en su comunidad local, vinculada a la regional y a la nacional. Escuela de trabajo que se incorpore al ritmo de una sociedad en proceso de desarrollo como la nuestra. Y no ésta que tenemos ahí, que pone todo su énfasis en el trabajo meramente informativo, intelectual. Aguzando sus oídos casi de tísica, diría *Gilberto Freyre*, a los yo hice, tú hiciste, él hizo, rítmicamente cantados. A los cuatro por cuatro dieciséis. A los Pará, capital de Belén. A los Bulgaria, capital de Sofía. Escuela que vuelve la espalda, a veces con desdén, pero siempre lamentablemente, a la vida. Ella que debía estar integrada a los valores de sus espacio local, regional y nacional. Y de su tiempo, por el contrario, se cierra a todos esos valores o los reduce a dimensiones puramente intelectuales. Lo que hace entonces esa escuela, en lugar de integrar a su educando, es “domesticarlo”, por el “asistencialismo” verbal de que lo alimenta. Al revés de ésta, la otra, centrada en la comunidad y formadora de hábitos, “deberá”, así, organizarse para dar al alumno, en los cuatro años de la enseñanza actual y en los seis años a que debe extenderse”, dice *Anísio Teixeira*, “una educación ambiciosamente integrada e integradora”. Y continúa el maestro brasileño: “Para eso necesita, ante todo,

tiempo: tiempo para hacerse una escuela de formación de hábitos (y no de adiestramiento para aprobar exámenes), y de hábitos de vida, de comportamiento, de trabajo y de juicio moral e intelectual (Teixeira, s. f., p. 7). (2001: 91).

¹⁰⁰ La posición de autodesestimación, de inferioridad, como característica de la alienación, que amortece el ánimo creador de las sociedades y las impulsa siempre a las imitaciones, comienza a ser sustituido por otro, de autodesconfianza. Y los esquemas, y las “recetas” antes simplemente importados pasan a ser sustituidos por proyectos y planes, resultantes de estudios serios y profundos de la realidad. La sociedad llega así a conocerse a sí misma. Renuncia a la vieja postura de objeto y va asumiendo la de sujeto. Un día en el proceso histórico de la sociedad, suceden hechos nuevos que provocan los primeros intentos de volver sobre sí misma. Un nuevo clima cultural comienza a formarse. Representantes de élites dirigen, hasta entonces inauténticas por estar supuestas a su mundo, comienzan a integrarse en él. Un mundo nuevo se eleva delante de ellos, con matices hasta entonces desconocidos. Ganan, poco a poco, la conciencia de sus posibilidades, como resultado inmediato de su inserción en su mundo y de la captación de las tareas de su tiempo o de la nueva visión de los viejos temas. Comienzan hacerse críticos y, por ello renuncian tanto al optimismo ingenuo como los idealismos utópicos: y en cuanto al pesimismo y a la desesperación, se tornan críticamente optimistas. Cuando comienzan a verse con sus propios ojos y se consideran capaces de proyectar, la desesperación de las sociedades alineadas pasa a ser sustituidas por esperanza. Sucede esto cuando van interpretando los verdaderos deseos del pueblo. En la medida en que se van internando en su tiempo y en su espacio en el cual, críticamente, se descubren inacabados. Realmente no hay por qué desesperarse, si se tiene la conciencia exacta, crítica, de los problemas, de las dificultades y hasta de los peligros que se deben enfrentar (1969: 45-46).

¹⁰¹ Si queremos que el niño al crecer se convierta en un participante deseoso y activo en la vida de su comunidad, debemos hacerlo un participante deseoso y activo en su propia educación (2001).

¹⁰² Insistiremos, en todo el curso de nuestro estudio, en la *integración* y no en el *acomodamiento*, como actividad de la órbita puramente humana. La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, porque resultan de mandatos extraños, ya no se integra. *Se acomoda, se ajusta*. El hombre integrado es el hombre *sujeto*. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. Este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario, por el contrario, se altera a sí mismo para adaptarse. La adaptación posibilita apenas una débil acción defensiva. Para defenderse, lo más que hace es adaptarse. De ahí que el hombre indócil, con ánimo revolucionario, se le llama subversivo, inadaptado (1969: 31).

¹⁰³ Escuela que, plural en sus actividades, creara circunstancias que provoquen nuevas disposiciones mentales en el brasileño, con las que se ajustara en condiciones positivas al proceso de creciente democratización que vivimos. Escuela que sea una verdadera comunidad de trabajo y de estudio, plástica y dinámica. Y que, en lugar de esclavizar niños y maestros a programas rígidos y nocionalizados, haga que ellos aprendan sobre todo a aprender. A enfrentar dificultades. A resolver problemas. A identificarse con su realidad. A gobernarse, por la injerencia en sus destinos. A trabajar en grupo. No hay nada más contrario a la rebelión popular -una de las notas más promisorias del clima cultural nuevo que estamos viviendo- que una escuela que no lance a sus educandos a las experiencias del debate y del análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación. Vale decir, una escuela que, en lugar de identificarse como fuerza de democratización, característica de la nueva cultura que vivimos ahora, intensifique nuestra “inexperiencia democrática” alimentándola. No estará por demás afirmar que nuestra escuela viene haciendo precisamente eso. Viene perdiéndose en un academicismo estéril, hueco y vacío. Academicismo que estimula la palabra “fácil”. El discurso verboso. La “asistencialización” educativa que, sin duda, es eminentemente antidemocrática. Y será el diálogo democrático el que posibilitará la creación en nosotros de hábitos de servir. Estos hábitos de “servir” al bien común”. (2001: 85-85).

¹⁰⁴ Vale decir, el rigor científico-intelectual no radica en haber hallado “a” o “b” o “c” sino en *el proceso que comparte el hallazgo*. O como decía el físico (Arguello), despierta más interés la ciencia viva -por ser procesal-

que la ciencia muerta, que son sus productos de ella. Y en este juego nos acostumbramos a una dimensión importantísima de la curiosidad epistemológica: vale decir que “nos acostumbramos” a ser y hacer la crítica del mundo leyéndolo. Cuanto más “se acostumbra” la curiosidad a que las lecturas del mundo sean relecturas de lecturas anteriores, más crítica será la curiosidad. ¿Qué es lo que agudiza la capacidad indagadora de la curiosidad? Yo diría que es este aprendizaje. Aprendemos a constituir la rigurosidad con la que leemos el mundo rehaciendo lecturas anteriores. Esta cualidad del aprendizaje es la leal compañera, diría yo, de la curiosidad epistemológica a la que me referí antes (2016: 175).

¹⁰⁵ Uno de los problemas que a veces enfrentamos cuando hacemos un poco de memoria es tratar la práctica de ayer con matices, por lo menos del discurso de cuando escribimos. No escaparía a esto. De cualquier manera, sin embargo, aun cuando al escribir hoy sobre el ayer me reconozca cayendo en esa tentación, también reconozco mi fidelidad a la práctica de ayer. Ahora no sólo estoy hablando de lo que hice, sino también de lo que me movía a hacerlo. De los conocimientos que se habían generado y se estaban generando en la práctica realmente rica, sobre la cual, pensando, yo iba creciendo en las intuiciones que me llegaban. Intuiciones que siempre he respetado, que nunca rechacé como *cosas impuras*, pero que jamás seguí como *verdades definitivas*. Siempre sometí mis intuiciones a análisis críticos, a pruebas, a evaluaciones; indagué incesantemente sobre la razón de ser de las propias intuiciones. Sobre qué las habría originado. Mi curiosidad epistemológica estuvo constantemente pronta para actuar (1996: 117).

¹⁰⁶ Una universidad *extraña* a su ciudad, *superpuesta* a ella, es una ficción enajenada y enajenante. No pretendo decir que la universidad deba ser la pura expresión de su medio, pero para que pueda moverlo, y no simplemente reproducirlo, es preciso que se identifique o se vaya identificando con él. De la misma manera en que se impone al educador singular A o B que, para trascender el nivel del saber de sus educandos, parta de ese nivel, es indispensable que la universidad tenga en su contexto original en punto de partida de su acción. En otras palabras, que la universidad *diga* su contexto para luego poder *desdecirlo*. Decir el contexto es asumirse como expresión suya; desdecirlo es condición para *intervenir* en él, para *promoverlo*. Por eso nadie *desdice* sin antes o simultáneamente *decir*. La universidad *extraña* a su contexto no lo *dice*, no lo *pronuncia*. *Dice* contexto distante, ajeno, por eso no puede *desdecir* ni al uno ni al otro. En este sentido es injusta y ciega la política pedagógica de una universidad que, atendiendo apenas a la élite de su contexto, le ofrece niveles de excelencia, pero no hace nada para mejorar e incrementar las pautas de educación básica del contexto. Y casi siempre lo hace afirmando que la universidad no es una escuela secundaria. Dentro de una perspectiva democrática y no elitista de la universidad, sabemos que sus exigencias epistemológicas son otras, más profundas, más amplias, pero también sabemos que los estudios universitarios son un momento del proceso de conocer del que formamos parte. Por eso mismo implica la formación necesaria, la preparación indispensable, para que podamos movernos en ellas eficazmente, es decir, con buenos resultados. Ningún contexto crece globalmente si lo tocamos parcialmente. El desarrollo de una región demanda la formación crítica intelectual de las mayorías y no sólo de una élite egoísta y centrada en sí misma (1996: 152-153).

¹⁰⁷ De este modo, nos parece que una de las más enfáticas preocupaciones de una educación para el desarrollo y para la democracia, entre nosotros, debe ser la de ofrecer al educando instrumentos con que resistirse a los poderes de “desarraigamiento” de que está ampliamente armada la civilización industrial a la que nos afiliamos. Aun cuando está igualmente armada sobre todo de medios con los que viene ampliando cada vez más las condiciones de existencia del hombre. Factores de masificación del hombre, vale afirmar, resistencia a la distorsión de su conciencia ingenua a formas más peligrosamente comprometidas con su existencia que la representada por la conciencia que llamamos intransitiva. Una educación que posibilite al hombre la discusión valerosa de su problemática. De su inserción en esa problemática. Que lo coloque en diálogo constante con el otro. Que lo predisponga a constantes revisiones. Al análisis crítico de sus “descubrimientos”. A cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión. Que lo identifique con método y procesos científicos. No hay modo de concebir una educación, en una sociedad en democratización, que lleve al hombre a posiciones quietistas. Que no haga de él un ser cada vez más consciente de su transitividad. En la que debe ser usada lo más críticamente posible, o con un acento cada vez mayor de racionalidad. La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental que la caracteriza: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren, en verdad, de términos en cambio constante. Son flexibles, inquietos, y por eso mismo al hombre de esos regímenes debe

corresponder mayor flexibilidad psicológica y mental. Permeabilidad de conciencia que una educación rutinaria académica no puede ofrecer (2001: 38).

¹⁰⁸ La falta de permeabilidad parece venir siendo una de las más serias discordancias entre el sentido del cambio de los regímenes democráticos actuales, por la ausencia que de ella deriva de correspondencia entre el sentido de cambio, característico no sólo de la democracia sino de la civilización técnica, y cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir una postura conscientemente crítica ante la vida. Su conciencia es, entonces, un alargamiento distorsionado de la conciencia ingenua. Su transitividad se ofrece sobre todo a la capacitación de mensajes “domesticadores”. De ahí su identificación con formas nítidas de explicación de su mundo. Es la conciencia del hombre que pierde dolorosamente el sentido de su dirección. Es el hombre “desarraigado”. ...E indiscutiblemente el Brasil está viviendo hoy una fase de este tipo, en sus centros grandes y medianos, de los que irradian hacia los centros menores y más atrasados influencias renovadoras, mediante la radio, el camión, el cine, el avión. Lo que nos parece importante repetir es que, si esas condiciones nuevas, *sui generis*, para recordar nuevamente al sociólogo *Guerreiro Ramos*, llevarán o más bien están llevando al hombre brasileño a posiciones hasta aquí desconocidas, correspondientes al plano de su conciencia a la transitividad ingenua, que en realidad implica una plasticidad mayor que en el período anterior -el de su intransitividad-, ellas por sí mismas no serán capaces de realizar la indispensable promoción de esa transitividad ingenua a la transitividad crítica. Y es imposible confundir una con otra. De esta confusión podría derivar, por ejemplo, una nueva posición ingenua, que se contentase con la “rebelión popular”, manifestada entre nosotros en varios aspectos de la vida nacional. Síntoma, dicho sea de paso, de los más interesantes y promisorios de nuestra vida política. Que se contentase con esa rebelión, viendo en ella algo definitivo, el término de un proceso, cuando no, una etapa capaz de dinamizar la siguiente, en juego dialéctico (2001: 39-40).

¹⁰⁹ La fe en los hombres es un dato *a priori* del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene de en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir. Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista (1970: 104-105).

¹¹⁰ Me parece importante, reconociendo que las reflexiones sobre las cualidades son incompletas, discutir un poco sobre *la alegría de vivir*, como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática. Es dándome por completo a la vida y no a la muerte -lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte ni por el otro mitificar la vida- como me entrego, libremente a *la alegría de vivir*. Y es mi entrega a la alegría de vivir sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. Es viviendo -no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuestos a superarlos- la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la *parsimonia verbal*, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice *si* a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece (1994: 69-70).

¹¹¹ Antes que nada, debo decir que ser profesor para mí se convirtió en una realidad *después* de que empecé a impartir clases. Se convirtió en una vocación para mí después de que comencé a ejercer. Empecé a enseñar siendo muy joven, evidentemente, para ganar dinero, como un medio de vida, pero poco después nació en mí la vocación de ser profesor. Enseñaba gramática portuguesa y empecé a amar la belleza del lenguaje. Nunca perdí esa vocación por la enseñanza. No puedo decir que ya a los seis o siete años tenía en mente convertirme en profesor. Eso ocurre, está claro. Pero yo sentí que enseñar era algo bueno cuando por primera vez le enseñé a alguien que sabía menos que yo. Tenía dieciocho años, quizás, y daba clases particulares a estudiantes de

secundaria o a jóvenes que trabajaban en comercios. Querían aprender gramática. Enseñando descubrí que era capaz de hacerlo y que me gustaba mucho. Empecé a soñar cada vez más con ser un profesor. Aprendí a enseñar a medida que más amaba hacerlo y más estudiaba al respecto (2014: 51).

¹¹² La simplicidad hace inteligible el mundo y la inteligibilidad del mundo trae consigo la posibilidad de comunicar esa misma inteligibilidad. Es gracias a esta posibilidad que somos seres sociales, culturales, históricos y comunicativos. Por esta razón, el quiebre de la relación dialógica no es sólo el quiebre de un principio democrático, sino que es también el quiebre de la propia naturaleza humana. Las maestras y los maestros democráticos intervenimos en el mundo a través del cultivo de la curiosidad y de la inteligencia esperanzada, que se desdobra en la comprensión comunicante del mundo. Y esto lo hacemos de diferentes maneras. Intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, intervenimos en el mundo a través de la responsabilidad, a través de una intervención estética cada vez que somos capaces de expresar la belleza del mundo (2004: 26).

¹¹³ La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. “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 de 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” (Podrá decirse que casos como éste ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien, éstos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando (1970: 72).

¹¹⁴ Les he dicho que no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin ser capaces de intervenir en la realidad, sin ser capaces de ser hacedores de la historia y a la vez siendo hechos por la historia. Les he dicho que una de las tareas fundamentales, tanto aquí como en Brasil y en el mundo entero, es elaborar una pedagogía crítica. Y se los digo, no como alguien que “ya fue”, se los digo como alguien que está siendo igual que toda la gente yo también estoy siendo, a pesar de la edad. En función y en respuesta a nuestra condición humana, como seres consientes, curiosos y críticos, la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos de instrumentos para asumarnos como sujetos de la historia. Práctica que deberá basarse en la solidaridad. Quizá nunca como en este momento necesitamos tanto de la significación y de la práctica de la solidaridad (2004: 30).

¹¹⁵ Hay algo importante en todo eso: que yo haya sido capaz de comenzar de nuevo. Esta capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida como proceso, como ir-a-ser, es algo que siempre me acompañó a lo largo de los años. Es una cualidad indispensable también en un buen maestro. Comenzar siempre, no importa qué de nuevo, con la misma fuerza, con la misma energía. Aún recuerdo la alegría con que, una misma mañana, hablaba a cinco grupos diferentes de alumnos sobre el mismo contenido. Si no me era posible decir en la clase de las siete de la mañana una cosa de los adjetivos y, a las nueve, decir otra totalmente contraria, me era posible y necesario moverme en los tiempos diferentes, con la misma alegría, la misma curiosidad de quien aprende y de quien enseña. El maestro tiene el deber de “revivir”, de “renacer” a cada momento de su práctica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas o lo que *Whitehead* llama *inert ideas* (1997: 120-121).

¹¹⁶ En verdad, el maestro tiene el deber de “revivir”, de “renacer” a cada momento de su práctica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas o lo que *Whitehead* llama *inert ideas*. Hay algo que, desde el punto de vista de la comprensión que tengo del proceso en que vine haciéndome educador, me parece de fundamental importancia. Me refiero al casi vicio que se apoderó de mí y al que jamás renuncié -el de pensar la práctica-. Al comienzo, posiblemente no supiese claramente por qué hacía eso. Era como si fuera una especie de instinto llevándome a pensar, a indagar, en torno de lo que yo hacía. Cuanto más pensaba la práctica a la que me entregaba, tanto más y mejor comprendía lo que estaba haciendo y me preparaba

para practicar mejor. Así fue como aprendí a buscar siempre y siempre el auxilio de la teoría con la cual pudiera tener mañana mejor práctica. Así fue también como nunca dicotomicé teoría práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero sí en permanente relación contradictoria, procesual (1997: 121-2).

¹¹⁷ Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo. Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente. Es preciso atreverse para continuar cuando a veces se puede dejar de hacerlo, con ventajas materiales”. Sin embargo, nada de esto convierte la tarea de enseñar en un quehacer de seres pacientes, dóciles, acomodados, porque son portadores de una misión tan ejemplar que no se puede conciliar con actos de rebeldía, de protesta, como las huelgas, por ejemplo. (1994: 9). Todo el tiempo anterior a aquel en que escribí la *Pedagogía del Oprimido* y el tiempo mismo en que la escribí, fueron tiempos plenos de práctica sobre la que pensé teóricamente. Nunca pude entender la lectura de textos sin la comprensión de su contexto. Nunca pude entender la lectura y escritura de la palabra sin la “lectura” del mundo que me empujaste a la “reescritura” del mundo, quiero decir, a su transformación. Y cuando hablo de mundo no hablo exclusivamente de los árboles y de los animales, que también amo, de las montañas, de los ríos. No hablo exclusivamente de la naturaleza de la que formo parte, sino de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de cuya hechura también formo parte (1997: 125-126).

¹¹⁸ Así, no es difícil comprender que una de mis tareas centrales como educador progresista sea apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida, y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento. Que se me perdone la reiteración, pero es preciso enfatizar una vez más: enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando, sino instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido. Es en este sentido como se me impone escuchar en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendo a hablar *con* él. Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija de quien realmente escucha se reduzca al otro que habla. Eso no sería escucha sino autoamulación (1997: 114-115).

¹¹⁹ En la visión pragmático-tecnicista, contenida en discursos reaccionariamente posmodernos, lo que vale es la transferencia de saberes técnicos, instrumentales, con los que asegure una buena productividad al proceso productivo. Este tipo de pragmatismo neoliberal al que se adhieren con entusiasmo mujeres y hombres que antes fueran de izquierda, se funda en el siguiente razonamiento, no siempre explícito: si ya no hay clases sociales, tampoco sus conflictos; si ya no hay ideologías, derecha o izquierda; si la globalización de la economía apenas redujo el mundo, sino que lo dejó casi igual, la educación que se necesita hoy no tiene nada que ver con los sueños, utopías, concienciación. No tiene nada que ver con *ideologías*, sino con el saber técnico. La educación será tanto más eficaz cuanto mejor *entrene* a los educandos para ciertas destrezas. Introducir el sueño de la libertad, la utopía de la justicia social en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, la física o en el “entrenamiento” de los obreros que se adiestran es repetir funestos errores que pagamos caro. La educación para hoy es la que mejor *adapte* a los hombres y mujeres al mundo, tal como es. Quizás nunca se haya hecho tanto para la despolitización de la educación (2001: 105).

¹²⁰ Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad. No hay nada que minimice la tarea formadora de la autoridad que la mezquinidad con que se comporte. La arrogancia farisaica, malvada, con que se juzga a los otros y la suave indulgencia con la que se juzga o con la que se juzga a los suyos. La arrogancia que niega la generosidad niega también la humildad, que no es virtud de los que ofenden ni tampoco de los que se regocijan con su humillación. El clima de respeto que nace de las relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico. La relación negativa al ejercicio del mando es tan incompatible con el desempeño de la autoridad como la avidez con el mando. “Mandonismo” sería el

término que definiera exactamente ese gozo irrefrenable y desmedido por el mando. La autoridad docente “mandonista”, rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. No forma parte de su forma de ser, esperar, por lo menos, a que el educando demuestre el gusto de aventurarse (1997: 89).

¹²¹ En el último análisis, estoy convencido de que es más fácil crear un nuevo tipo de intelectual -el que se forja en la unidad de práctica y la teoría, del trabajo manual y el trabajo intelectual- que re-educar al intelectual elitista. (Cuando digo qué es más fácil, no excluyo la posibilidad de semejante re-educación, sí el caso se presenta). Así, pues, el problema que se plantea una sociedad que quiere ser revolucionaria no es el de continuar formando intelectuales elitistas para que después “se suiciden”, sino el de no permitir que estos sí constituyan como tales. Es, por consiguiente, el problema de cómo hacer positiva la negatividad antes mencionada; el de cómo formar cuadros, no sólo fuera del país, si no dentro de él, en una perspectiva no idealista; el de cómo delimitar lo que se debe conocer, en relación estrecha con métodos pedagógicos nuevos; en última instancia, el de cómo reorientar el sistema educativo superado por completo la herencia colonial. Diferentes objetivos, diferentes contenidos, diferente práctica, diferente la concepción educativa” (1977: 140-141).

¹²² Creo, finalmente, que la sociedad brasileña participa hoy de un clima histórico altamente favorable a experiencias democráticas. Tal vez nunca hayamos gustado tanto de la libertad como hoy y soñado con ella apasionadamente. Este gusto y esta pasión por la libertad, sin embargo, coexisten con las tradiciones y las prácticas autoritarias, de las que proviene una de nuestras ambigüedades (1997: 147).

¹²³ Un instrumento que nos puede ayudar enormemente en la “arqueología” de lo que anda oculto en los corredores de las escuelas, en los patios de recreo, en los salones de clase, en el tiempo del almuerzo, alrededor de las escuelas, es el video. Con él podemos fijar muchas de nuestras reacciones más espontáneas, muchas exclamaciones que producen todo un discurso contrario a otro recientemente hecho. Volvemos a ver en el momento en que damos clase, en el que simplemente andamos por los corredores de la escuela, en el que conversamos con los alumnos, nos ayuda a entender mejor nuestra práctica y a percibir la distancia casi siempre existente entre ella y lo que decimos. Naturalmente no será exclusivamente a través de la discusión como confrontaremos la ideología. Estoy convencido, sin embargo, de que cuanto más hablamos, pensamos y analizamos el poder de la ideología, tanto más nos volvemos o nos podemos volver más fuertes para luchar contra ella, realizando nuevas formas de práctica (1997: 146).

¹²⁴ Es muy cierto que no es posible instalar la enseñanza técnica, ni destacarla, ni lograr su productividad, si la realidad faseológica no presenta condiciones propicias para la enseñanza técnica. Vale reafirmar el sentido de la organicidad de la educación como algo indispensable para su validez. Su instrumentalidad. Es así como, si determinado contexto histórico-cultural no presenta condiciones favorables para tal o cual tipo de enseñanza, esa dimensión de la acción educativa, superpuesta a la realidad, la hará inauténtica. No es eso, sin embargo, lo que caracteriza a nuestra actualidad. La inorganicidad de nuestra escuela y de nuestra educación, en general viene aumentando, ante todo, por no atender a las exigencias más clamorosas de dos aspectos de nuestra actualidad: el de la democratización creciente del país, con la promoción automática de la conciencia intransitiva a la transitivo-ingenua. El de la creciente industrialización del país, revestida de condiciones que vienen siéndole favorables. Al impulso de nuestra industrialización, del que resultara la retirada de millones de brasileños de un tipo de “existencia bruta”, ahistórica, de conciencia intransitiva, hacia formas históricas o espirituales de vida, estamos insistiendo en hacer corresponder una educación falsamente humanista. Académicamente hueca, eso sí. Verbalista, “palabrera”, autoritariamente indiferente a lo que nos rodea, y no teórica, aunque a veces erróneamente es llamada así (2001: 47).

¹²⁵ No pretendemos afirmar que esos prejuicios, nacidos y nutridos dentro de un entorno que les era propicio, ajustados a una fase de nuestra historia, perduren y se mantengan en circunstancias faseológicas diferentes, como las de hoy. Circunstancias en que el impacto de la industrialización, por sí mismo, va, como viene, creando nuevas necesidades, nuevos estímulos, de los que derivan posiciones y actitudes diferentes frente al mismo problema. En una era, casi tecnológica, no pueden prevalecer esos prejuicios contra los trabajos manuales, que se extienden a los técnicos (2001: 50). (E A B)

¹²⁶ La educación de nuestra juventud viene siendo una contradicción chocante con los anhelos más legítimos de nuestro tiempo, entonces, en realidad, esta educación no trabaja para nuestra formación, sobre bases positivas, de lo que podríamos considerar el frente interno del proceso de nuestro desarrollo económico. El que sólo reclama la constitución urgente de nuestros cuadros técnicos, con los cuales y sólo con los cuales alcanzaremos la productividad indispensable para nuestro desarrollo. En verdad, lo que necesitamos no sólo son capitales, sino personal capacitado, que reduzca la pérdida de tiempo en la producción. De personal capaz de planear. De proyectar. De dirigir (2001: 108).

Conclusiones

“La pedagogía dialógica de Freire centrada en el objetivo de fortalecer el poder de los excluidos, de los campesinos brasileños, latinoamericanos y caribeños, a través de los años, ha asumido un status legendario y está haciendo época. Pocos educadores han dado pasos tan hábilmente y con tal determinación a lo largo de los intercruces del lenguaje y la cultura”. (1999: 7) -Peter McLaren-

Después de desarrollar un análisis de algunas obras literarias básicas de *Paulo Freire*, parece lícito compartir algunas ideas que, hasta el momento de esta interpretación, nos permitirán profundizar en el presente estudio, conclusiones que, no siendo apresuradas, nos permitirán crecer de forma objetiva en el presente tratado. A partir de los principios filosóficos que subyacen en el pensamiento pedagógico de *Paulo Freire*, me aventuré a explorar una conceptualización de su obra educativa, para identificar las cualidades de la hermenéutica que nos comparte. Los principios e ideas básicas de su obra se desarrollaron por la comprensión de situaciones existenciales de tipo universal. De ahí que su teoría esté basada en una hermenéutica fenomenológica. Además, en los estudios culturales que él participó, se encontró siempre con la misma situación, caracterizada de distintos modos, tales como actos de marginación, o de deshumanización.

Mientras tanto, en la sociedad, -en el pueblo- los seres humanos viven permanentemente en condiciones de discriminación, o, de opresión. “Culturalmente”, entonces, los seres humanos están incompletos, desde el momento en que se les separa de la totalidad social. Por tanto, podemos decir que el problema educacional brasileño, de importancia indiscutiblemente grande, es de los que deben ser vistos en forma orgánica y considerados desde el punto de vista de nuestra actualidad. En el juego de sus fuerzas, algunas o muchas de ellas antinómicas -contradictorias- entre sí. De ahí que, 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.

Si el punto de partida de la práctica de *P. Freire*, la construye su particular concepción del proceso de alfabetización, entonces, no es posible realizar la “lectura de la palabra” sin relación con la “lectura del mundo”, lo que implica un quehacer político y concientizador. No se trata de un simple “método” para resolver un problema (carencia de habilidades de lectoescritura). El denominado “método Freire” pretende “aprender” una nueva visión del

mundo. Su punto de partida se origina en la praxis que crea y experimenta en los Círculos de Cultura, donde el pueblo participa a través de la discusión. Existe, por tanto, un saber popular que se genera en la práctica social, pero le falta la comprensión solidaria de los temas que origina este saber. De ahí la necesidad de conectar dichos temas con signos gráficos. Esta conexión es la que conduce a los tres momentos de la praxis alfabetizadora: Investigación temática (descubrir el mundo vivido por los adultos a través de sus palabras, frases, modos de hablar, etc.); codificación o simbolización de esa realidad concreta (fichas, dibujos, cartillas, posters, etc.); y finalmente, descodificación, en la que se intenta desvelar la realidad para transformarla. La alfabetización en la educación de adultos se transforma en educación liberadora para las personas y los pueblos. En *La educación como práctica de la libertad*, Paulo Freire expone sus primeras reflexiones sobre las relaciones entre educación y concientización y explica su método de alfabetización e intervención educativa en el Proyecto de Educación de Adultos en Recife

El punto de partida -insistimos- de todo quehacer tiene que estar en la dialectización: hombres-mundo, que debe ser problematizada, no importa cuál sea el campo especializado de quienes actúan en el proceso educativo. Uno de los marcos fundamentales de la distinción entre los animales y los hombres está en que solamente éstos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Así, son capaces de separarse de la una y de los otros. Desde esta perspectiva, P. Freire nos propone una metodología que en verdad no empieza con él. Visto dialécticamente, Paulo aporta desde un proceso pedagógico.

Sin embargo, antecediendo a Freire, la relación pedagógica era una forma de construcción colectiva del conocimiento, en otras palabras, decían que el que aprende enseña y el que enseña aprende y que aprendiendo juntos se transforma la realidad y se producen cambios en la historia. Es desde esta posición que Paulo rechaza el famoso dilema entre la acción política que no se detiene en consideraciones pedagógicas y una transformación pedagógica concebida fuera de la lucha política. No condena la escuela en forma tan radical, y propone siempre que cada cual trate de identificar y ampliar, mediante la acción, los espacios libres ahí donde está inserto. Sin embargo, no explicita como imagina las iniciativas en el interior de la institución escolar que tengan como objeto dar al cambio pedagógico una dirección política. Sin duda, el pensamiento pedagógico de Freire no carece de poder subversivo. Este existe, sin embargo, sólo potencialmente. De ahí se desprende la necesidad de clarificar los términos y de darles un sentido que de hecho no tomarán más que en una práctica explícita.

El acto de aprender a leer y escribir es un acto creativo que implica una comprensión crítica de la realidad. El conocimiento acerca de sus conocimientos anteriores, que los educandos alcanzan a través de una praxis analítica en su contexto social, les abre las posibilidades de un nuevo conocimiento, que revela la razón de ser que se oculta tras los hechos,

desmitificando de este modo las falsas interpretaciones de estos mismos hechos. Así pues, ya no hay separación entre pensamiento-lenguaje y realidad objetiva. La lectura de un texto exige ahora una lectura dentro del contexto social al cual se refiere.

Entonces, frente a este desafío contextual, *Paulo* propone a sus lectores que actúen como sujetos y que, rechacen la idea de limitarse a aceptar su análisis. “Cuando escribo no puedo ser un narrador puro de algo que doy por sentado. Debo ser crítico, como si fuera uno de mis lectores, quienes a su vez deberían recrear los esfuerzos de mis investigaciones. La única diferencia entre mis lectores y yo es que debo abordar la cuestión comprometiendo mi curiosidad y centrándola cada vez más, para alcanzar una comprensión más clara del tema, mientras que mis lectores tienen que abordar tanto el tema como mi comprensión del mismo”. De hecho, como cualquier acto de estudio, la lectura no es un mero pasatiempo sino una tarea seria en la que los lectores tratan de clarificar las dimensiones oscuras de su estudio. Leer no es memorizar, sino reescribir los contenidos de lo que se está leyendo. Debemos deponer la ingenua idea de “consumir” lo que leemos.

Es en este sentido que, a partir de la lectura de *Paulo* se abre la posibilidad de acceder a otras realidades a través del lenguaje, sin embargo, él cree que el lenguaje técnico es insuficiente para esta finalidad. Por lo tanto, para revalorar y reconocer las posibilidades de otras culturas, de otras realidades y de otros tiempos y nuevos espacios, propone el acercamiento a la (s) realidad (es), y el cruce con otros lenguajes, con el propósito de explorar las expresiones individuales y sociales, a partir de un lenguaje crítico que permita identificar y examinar las circunstancias históricas de nuestros contextos, como por ejemplo, el de América Latina, donde necesitamos recuperar las voces y la narrativa del pueblo, especialmente, el lenguaje cultural de los ciudadanos comunes. En definitiva, los profesores y las profesoras, educadores y educadoras, alumnos y alumnas, debemos ocuparnos por la creación y la recreación en nosotros y en nuestros lugares de trabajo de aquellas cualidades fundamentales que son las que nos van a permitir realizar nuestros sueños.

En las líneas de esta contextualización, -como el que intentamos en el presente ensayo- parece que el pensamiento de *Paulo Freire*, se encuentra actualmente en situación paradójica. Entre el éxito de sus obras y la continuación práctica de su pensamiento hay una distancia que se hace cada vez mayor. El éxito se debe al hecho de que cada vez más gente -que pertenece a ciertos grupos sociales- se reconoce a través de su crítica de la educación alienante y de los mecanismos de programación de la conciencia, y se sienten atraídos por sus proposiciones que apuntan hacia la educación liberadora. En cambio, al interrogarse sobre los agentes históricos capaces de poner en práctica una alternativa radical, y la dificultad de determinar las oportunidades de lucha que conduzcan a un cambio real, hacen difícil el paso de la conciencia de la necesidad de cambio a la acción concreta de la liberación. No es coincidencia que la currícula de la mayoría de los programas profesionales -en nuestro caso, la formación

docente- casi nunca incluya la oportunidad de que los futuros profesionales participen en una discusión seria y profunda sobre lo que significa ser ético en un mundo que está volviéndose profundamente ético, en la medida en que los seres humanos se vuelven cada vez más deshumanizados por obra y gracia de las prioridades del mercado. Esta es una de mis luchas, de mis combates al trabajar con aquellos y aquellas que osan desafiar la fatalidad histórica impuesta por el pensamiento neoliberal. En su texto *Pedagogía de la autonomía*, expone tres principios interrelacionados: “no hay docencia sin discencia”, “enseñar no es transferir conocimiento” y, finalmente, “enseñar es una especificidad humana”.

Después de habernos planteado el destino del discurso de *Paulo Freire*, y de habernos interrogado sobre la soledad a que condena -al menos provisionalmente- la evaluación de su pensamiento, queremos tratar de preguntarnos cuál es el lugar donde su pensamiento puede encontrar fuerza y, eventualmente, desarrollarse. Es cierto que en el plano pedagógico el impacto de su análisis sobre la escuela es inmediato. El peso de la burocracia escolar y la instrumentalización ideológica de la escuela provocan corrientes antagónicas que, por más diversas que sean, tienen en común la exigencia de la liberación. Así, *Paulo*, en el espíritu de muchos pedagogos participa en este movimiento. Y, sin embargo, en él, la pedagogía no es nunca liberadora en tanto que tal. Rechaza claramente la ilusión de los pedagogos progresistas en este plano. La liberación es política y pedagógica constituye sólo una de las dimensiones fundamentales de esta liberación política.

Paulo Freire es uno de los pedagogos más influyentes del siglo XXI, admirado y seguido por las personas progresistas, y respetado incluso por quienes mantienen concepciones problema del analfabetismo y sus duras consecuencias, sea en el *Tercer Mundo* o en el *Primero*, en las sociedades occidentales, en la alfabetización de adultos o en la educación en general, de jóvenes o de niños, podría muy bien depender del grado de entendimiento alcanzado acerca del significado esencial de *la pedagogía de los oprimidos* de *Paulo Freire* por parte de los trabajadores de la educación, así como de los responsables y de los representantes de los sistemas educativos. En su obra *Cartas a Cristina*, *Freire* realiza un amplio repaso y comentario de su pensamiento teórico y su experiencia como educador. Entonces, si el pensamiento pedagógico es claramente político, la pregunta con la cual se enfrentará todo pedagogo que lea a *Paulo Freire* es, en consecuencia: ¿cuál puede ser, en el interior de los lugares pedagógicos -sean éstos escolares o extraescolares-, en la medida en que están determinados por la ideología dominante y controlados por las fuerzas políticas de “domesticación”, los espacios posibles que determinen el nacimiento de una ideología liberadora? Es decir, ¿bajo qué condiciones funcionales se puede prever en el interior de estos lugares pedagógicos instituidos, una acción educativa liberadora? ¿Es necesario, como lo han hecho tantos pedagogos, renunciar a la pedagogía porque la lucha política es prioritaria?

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”.

“...el contenido del quehacer educativo nace de los campesinos mismos, de sus relaciones con el mundo, y se va transformando, ampliando, en la medida en que este mundo se les va desvelando. Los “círculos de investigación” se prolongan en “círculos de cultura”, y éstos, a su vez, exigen contenidos educativos nuevos, de niveles diferentes, que demandan nuevas investigaciones temáticas. Esta dialecticidad, genera una dinámica que supera lo estático de la concepción ingenua de la educación, como pura transmisión de “conocimientos”. De ahí que, el quehacer, que se basa en ella, es enteramente lo contrario de la acción puramente extensiva de los contenidos recogidos por uno de los polos”

(1973: 102-103)

Bibliografía Fundamental

1. FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Editorial Siglo XXI (cuadragésima cuarta edición), México, 1969, pp. 151.
2. _____ *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, (cuadragésima séptima edición), México, 1970, pp. 240.
3. _____ *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Editorial Siglo XXI, (décimo primera edición), México, 1973, pp. 109.
4. _____ *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Editorial Siglo XXI, (octava edición), México, 1977, pp. 238.
5. _____ *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Editorial Siglo XXI, (décima edición), México, 1984, pp. 176.
6. _____ MACEDO, Donaldo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires- México, 1989, pp. 176.
7. _____ *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1990, pp. 204.
8. _____ *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, (segunda edición), México, 1993, pp. 226.
9. _____ *Cartas a quien pretende enseñar*, Editorial Siglo XXI (segunda edición), México, 1994, pp. 141.
10. _____ *Política y educación*, Editorial Siglo XXI, México, 1996, pp. 132.

11. _____ *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Editorial Siglo XXI, 1996, pp. 226.
12. _____ *Pedagogía de la autonomía*, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 139.
13. _____ *La educación en la ciudad*, Editorial Siglo XXI, México, 1997, pp. 169.
14. _____ *A la sombra de este árbol*, Editorial El Roure, S. A., (primera edición), Barcelona, 1997, pp.170.
15. _____ *Educación y actualidad brasileña*, Editorial Siglo XXI, México, 2001, pp. 122.
16. _____ *Pedagogía de la indignación*, Editorial Morata, Madrid, 2001, pp. 151.
17. _____ *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.

Disciplinas
educacionales
de la
**Pedagogía
Instrumental**



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 Práctica	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 Biofílica	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

